

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 3

**Москва
Издательство МГОУ
2008**

Вестник

***Московского государственного
областного университета***

**СЕРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ»**

№ 3

**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». – № 3.– 2008. – М.: Изд-во МГОУ.
– 178 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 СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Базаров Т.Ю.,
Ладionenко М.А.

ПРИНЯТИЕ КРИТИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПО ИТОГАМ ПОВЕДЕННОЙ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА

Аннотация: Предлагаемый нами контекст изучения проблематики принятия обратной связи основан на применении в организациях технологии Центра оценки. В статье авторы описывают возможность гуманизации технологии Ассесмент центра, в основе которой лежит бихевиоральный подход, которая может быть достигнута при помощи специально разработанной процедуры подачи обратной связи участникам.

Ключевые слова: обратная связь, критическая обратная связь, критерии принятия критической обратной связи, технология ассисмент центра, гуманизация деятельности центра оценки персонала.

T. Bazarov, M. Ladionenko

ACCEPTANCE OF CRITICAL FEEDBACK ABOUT ASSESSMENT RESULTS

Abstract: The suggested context of studying the problem of feedback acceptance is based on the applying Assessment Centre technology in organizations. In this article authors describe the possibility of humanization the Assessment Centre technology which is based on bihevioral approach.

Key words: feedback, critical feedback, criteria for making critical feedback, technology assisment center, humanization of the center staff estimates.

Социальная психология в наши дни энергично включается в решение практических задач. Именно запросы практики стимулируют психологов искать психологические механизмы, регулирующие поведение человека. В связи с этим изучению проблематики человеческого общения, связанного с регуляцией поведения отдельного человека, уделяется сейчас большое внимание. Одним из таких механизмов является обратная связь.

Предлагаемый нами контекст изучения проблематики принятия обратной связи основан на применении в организациях технологии Ассесмент центра. Применение Ассесмент центра (АЦ), в отличие от других технологий, позволяет организациям решить весь комплекс задач, связанных с развитием персонала. А именно: диагностировать существующий разрыв между уровнем компетентности каждого сотрудника и новыми профессиональными требованиями к его должности, разработать рекомендации по устранению выявленных пробелов и мотивировать сотрудника на их реализацию.

Широко известна значимость обратной связи для оценочного процесса, поскольку она потенциально может повлиять на будущую деятельность, а также на текущую работу и на отношение к организации. Будет ли это влияние позитивным, в большой степени зависит от того, как сотрудники воспримут обратную связь. *Обратная связь* – это механизм, с помощью которого достигается цель

оценки – мотивировать сотрудника использовать полученную информацию для своего дальнейшего развития. Если эта цель останется недостижимой, реализация всей технологии АЦ (достаточно дорогостоящей) окажется экономически невыгодной, более того, бессмысленной для организации. Исследование закономерностей принятия обратной связи является необходимой основой повышения эффективности применения технологии Ассесмент центра в организации.

Существует основание предполагать, что восприятие обратной связи в значительной мере будет зависеть от того, *как* мы «подаем» партнеру свое представление о нем. Именно от формы, в которую мы облечем эту информацию, будет зависеть ее принятие или отторжение (Арутюнян, Петровская, 1981). Существуют основания предполагать, что сигналом или стимулом к появлению во взаимодействии критической обратной связи является расхождение между ожиданиями партнеров относительно друг друга и реальным поведением (Rubin, Campbell, 1998). Одним из наиболее важных аспектов при подаче критической обратной связи является та цель, с которой она дается. Мы исходим из того, что для принятия такой обратной связи основным намерением коммуникатора должно стать желание способствовать развитию того человека, которому адресуется критическая обратная связь.

Отличие критической обратной связи от обычной обратной связи состоит в том, что тема принятия в ней приобретает большее значение, поскольку изначально предполагается возникновение сопротивления. Однако вопрос несколько сложнее, чем соотношение формы и содержания, поскольку принятие критической обратной связи, по сути, очень близко к понятию самокоррекции. Через критическую обратную связь от других людей человек познает самого себя, у него появляется возможность расширить свой ролевой репертуар, актуализировать внутренние ресурсы. Это становится возможным благодаря актуализации особенностей личности в реальных специально смоделированных ситуациях во время Ассесмент центра и далее, в специально созданной процедуре обратной связи по итогам оценочных мероприятий.

Однако для успешной самокоррекции недостаточно соблюдать баланс между формой и содержанием обратной связи. По-видимому, на принятие критической обратной связи влияет такой фактор, как представление человека о своем будущем. Насколько его привлекает именно то будущее, где он представляет себя как человека, уже изменившего свое поведение. Таким образом, с этой точки зрения, принятие критической обратной связи почти тождественно готовности измениться, которая в большинстве случаев связана с внутренней, мысленной готовностью изменяться. Для превращения этой готовности в реальное поведение обратная связь для каждого участника по итогам центра оценки должна быть понятно сформулирована и основана на реальных фактах. Такая обратная связь должна актуализировать представления человека о способах возможных изменений и этически приемлемой для него, одним словом, позитивно формирующей. Тогда одним из основных индикаторов ее принятия человеком будет его готовность и способность сформулировать рекомендации самому себе.

Понятие критической обратной связи

Наиболее обсуждаемым и, наверное, одним из самых актуальных вопросов является вопрос подачи оценочной обратной связи – позитивной или негативной. Критерий выделения этих видов – знак обратной связи. Г.М. Андреева дает следующие определения этим видам обратной связи:

- позитивная – содержит одобрение или поддержку;

- негативная – содержит критику или корректировку (Андреева, 2004).

Мы, в свою очередь, рассматривая ситуацию подачи и принятия обратной связи по итогам Ассессмент центра, предлагаем к рассмотрению такой вид обратной связи, как *критическую обратную связь*. Мы полагаем вполне обоснованным выделение этого вида обратной связи, поскольку существующие разновидности не охватывают полностью весь спектр характеристик и особенностей ситуации подачи и принятия обратной связи в такой области делового общения, как оценка персонала. Остановимся подробнее на этих аспектах.

Во-первых, любая обратная связь по итогам оценки, в том числе и позитивная, является критической, при этом ориентирована на развитие участника, поскольку в любом случае, пользуясь выражением Г.М.Андреевой, содержит «корректировку» или рекомендации. Здесь становится очевидным первое расхождение с общепринятыми определениями. Таким образом, критической мы называем и позитивную, и негативную оценку поведения, содержащуюся в обратной связи.

Во-вторых, обратная связь по итогам оценки дается после сравнения поведения участника с эталоном или критериями. В свое время еще И.Рубин и Т.Кэмпбелл писали о том, что сигналом или стимулом к появлению во взаимодействии критической обратной связи является расхождение между ожиданиями партнеров относительно друг друга и реальным поведением (Rubin, Campbell, 1998). Продолжая ход их рассуждений, мы считаем, что критерии в ситуации оценки заданы объективно, посредством утвержденной и используемой в компании модели компетентностей. В существующих определениях обратной связи также предполагается оценка коммуникатором поведения реципиента, но в этом случае критерий оценки субъективен и зависит от социальных представлений коммуникатора. Таким образом, критическая обратная связь – это всегда оценочная обратная связь.

В-третьих, еще одним важным отличием является то, что этот эталон или критерии в случае критической обратной связи сообщается реципиенту заранее, до того, как происходит непосредственная оценка поведения. Т.е. здесь применяется так называемый «*принцип осведомленного согласия*»: предполагается, что во время оценки и к моменту подачи критической обратной связи эталон (или критерии оценки) уже интериоризированы или, по крайней мере, поняты участником. Следовательно, в этой ситуации наличие разрывов, как в ту, так и в другую сторону, между реально продемонстрированным поведением и желаемым (эталонным), является действительно критическим и запускает процессы осмысления и переосмысления собственного поведения. В существующих же определениях мы можем предположить наличие осмысления поведения только в тех случаях, когда субъективные критерии оценки поведения коммуникатора частично или полностью совпадают с представлениями реципиента, т.е. когда они, по сути, «говорят на одном языке». В противном случае у реципиента может вообще не возникнуть интенции переоценить свое поведение, а тем более его изменить.

И, в-четвертых, в критической обратной связи очень тесно переплетены позитивные и негативные характеристики поведения реципиента. Конечно, в том или ином случае могут преобладать либо позитивные, либо негативные характеристики. Именно поэтому мы предлагаем провести здесь тонкую грань между *позитивной критической обратной связью* и *негативной критической обратной связью*.

Под **критической обратной связью** мы будем понимать намеренное, как устное, так и письменное, сообщение партнеру по общению, т.е. участнику оценки,

о позитивных или негативных аспектах его поведения, которые были им продемонстрированы в ходе оценочных процедур, или, скажем шире, в ходе оценки его поведения по объективным критериям, известным реципиенту (участнику оценки) заранее, всегда содержащее рекомендации по оптимизации проявленных компетентностей, а также по их дальнейшему развитию. Мы полагаем, что в ситуации оценки **негативной критической обратной** будет информация о невысоких результатах деятельности участника, вызванных недостаточно проявленными (или развитыми) как личностными, так и деловыми компетентностями; а **позитивной критической обратной связью** – информирование участника о том, что он продемонстрировал высокие результаты в ходе оценки, обусловленные хорошо проявленными (или развитыми) компетентностями, как личностными, так и деловыми. Здесь мы еще раз делаем акцент на том, что такая обратная связь также будет являться критической, поскольку в ней будут, тем не менее, содержаться рекомендации по оптимизации проявленных компетентностей, а также по их дальнейшему развитию. Поскольку мы опираемся в своей работе на гуманистическую традицию в психологии, то исходим из того, что, если участник проявил на требуемом уровне необходимые для его работы компетентности (т.е. определенные умения), это отнюдь не означает отсутствия необходимости в их дальнейшем развитии и совершенствовании.

Мы полагаем, что принятие обратной связи проявляется на разных уровнях и через разные механизмы. Решающим звеном при получении обратной связи являются личностные переменные. Воздействие или принятие критической обратной связи реципиентом может осуществляться на трех уровнях:

- 1.эмоциональном,
- 2.когнитивном,
- 3.поведенческом.

Но при этом вначале воздействие идет на эмоциональном уровне, поскольку эмоции по большей части возникают бессознательно, и их довольно сложно контролировать. Иными словами, после знакомства с письменной характеристикой у человека сначала возникает общее чувство по отношению к этой характеристике, которое можно описать в терминах «приятная – неприятная», «нравится – не нравится», «холодная – теплая» и т.д. Т.е. возникает либо эмоциональное принятие, либо эмоциональное непринятие (отторжение) полученной информации. И лишь затем запускается механизм сознательного осмысления информации. Конечно, временной интервал между этими механизмами весьма небольшой. Но, тем не менее, первичным все-таки является эмоциональный ответ. Причем, если возникает эмоциональное принятие, до когнитивного уровня информация может просто не дойти, поскольку она будет, очевидно, согласована с Я-образом реципиента. Однако существуют различные факторы, оказывающие воздействие на переход информации в стадию осмысления, например, мотивация реципиента и его заинтересованность. Соответственно, на когнитивном уровне также существует две возможности: принять или не принять осмысленную информацию. Отчасти принятие на этом уровне сходно с понятием «согласия»: согласился ли человек с предоставленной информацией или нет, насколько он может ее применить (отнести) к себе. Далее информация переходит на поведенческий уровень, т.е. уровень непосредственной реализации полученных рекомендаций. Здесь также возможны два варианта поведения человека: реализация либо бездействие. Причем и на этом уровне, скорее всего, большую роль играет такая переменная, как мотивация участника, стремление к саморазвитию, а также значимость этих результатов и возможность их влияния на последующие линии развития карьеры. Т.е.,

если участник обладает мотивацией достижения, ориентирован на постоянное развитие и оценивает степень возможных изменений в карьере после ассессмента как высокую, то очевидно, что информация из обратной связи достигнет стадии реализации на уровне поведения.

Гуманистический подход к общению: расширение понимания природы обратной связи

Пожалуй, без преувеличения можно сказать, что вся жизнь человека от рождения до смерти пронизана оценками. Он сам оценивает предметы, явления, ситуации, идеи, других людей, оценивает свои поступки и результаты своих действий. Даже такое неполное перечисление некоторых разновидностей оценок убедительно демонстрирует, что их основное предназначение связано с регуляцией и саморегуляцией почти любого взаимодействия человека с другими людьми. Следует отметить некоторые особенности технологии Ассессмент центра. Во-первых, сама технология ассессмента направлена на измерение деятельности человека. Во-вторых, посредством проставления оценок по итогам ассессмента и сравнения их с идеальными оценками, безусловно, на участников оказывается воздействие, стимулирующее их нивелировать разрыв между «реальной» и «идеальной» оценкой. И, наконец, проблема самооценивания также не остается без внимания, поскольку в процессе подачи обратной связи уделяется достаточное количество времени тому, чтобы участник сам соотнес полученные результаты с ожидаемыми или желаемыми, что может серьезно воздействовать на степень принятия им полученной информации. Но выход в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности — это только одно из условий и оснований проблематизации. Вторым таким условием и основанием становится знание о том, чего мы не знаем. Именно это знание участник получает в ходе оценки и непосредственно в процессе подачи обратной связи.

Мы полагаем, что активное участие реципиента в процессе обратной связи способствует принятию им получаемой информации. Более того, во многих компаниях, проводящих оценку персонала, преобладает именно монологический подход к реципиенту обратной связи. Конечно, это может быть оправдано с точки зрения экономии людских и временных ресурсов. Однако мы полагаем, что процесс подачи обратной связи по итогам оценки должен носить диалогический характер.

В последнее время постепенно расширяется понимание самой природы обратной связи. Если раньше обратная связь рассматривалась как информация о результате, то сейчас она понимается и как процесс обсуждения, в котором большую роль играет сам реципиент обратной связи. Таким образом, расширение понимания обратной связи как формы общения происходит в направлении признания ее природы как общения — диалога, в качестве основных характеристик которого выделяют следующие:

- равенство психологических позиций партнеров;
- их открытость;
- отсутствие манипулятивной установки и др. (Журавлева, 2004).

Межличностное общение может происходить *принципиально различными способами* — по типу межличностного диалога и по типу межличностного монолога. Диалог — это наличие собственной позиции в сочетании с заботой о ее точном и адекватном выражении; монолог — забота о том, чтобы навязать свою позицию другому (Хараш, 1983; Журавлева, 2004). В нашем понимании монологической обратной связи по итогам проведенной оценки соответствует письменная обрат-

ная связь, т.е. развернутый психологический портрет участника. Тогда как диалогической форме будет соответствовать сеанс устной обратной связи.

Гуманистическая парадигма – это теоретико-методологическое основание тех преобразований общественной жизни, которые широко и масштабно развернулись в России, начиная с 80-х годов XX столетия. Она оказалась наиболее адекватной и для становления личностно-развивающей психологической практики, которая основана на субъектной позиции реальных участников взаимодействия, в нашем случае – на субъектной позиции участников обратной связи: эксперта – коммуникатора и участника – реципиента. Этот процесс характеризуется ориентацией на развитие и саморазвитие личности, созданием условий для ее самореализации и самоопределения, установлением субъект-субъектных отношений, формированием отношения к себе как субъекту собственного развития. Если применить данное положение к технологии Ассессмент центра, то это означает, что реципиент включается в оценочный процесс как субъект, как активный его участник, ответственный за его результаты.

В соответствии с личностно-деятельностным подходом, алгоритм разработки и внедрения личностно-развивающей технологии для обучающего процесса, включающего и обратную связь, по итогам проведенной оценки состоит из следующей последовательности действий эксперта – коммуникатора (фасилитатора):

- определение цели и направления развития;
- анализ ведущего противоречия, характерного для данной личности, поиск и обоснование условий его разрешения;
- выявление особенностей ценностных ориентаций личности (т.е. участника оценки);
- определение деятельности, способствующей развитию участника и выбор способов осуществления (т.е. конкретных действий);
- обоснование логики организации обучающего и развивающего процесса, анализ испытываемых либо возможных трудностей и определение в этой связи специфики задач и способов деятельности участника.

Этот алгоритм реализуется во время сеанса обратной связи с участником оценки и требует особой технологии, основу которой составляет диалогический подход, который может быть рассмотрен в контексте проблемы гуманизации общения.

Рассматривая процесс подачи обратной связи кандидатам по итогам проведенной оценки, его можно охарактеризовать как процесс, проходящий ряд стадий, которые характеризуются различными задачами взаимодействия. Вполне уместно здесь будет провести аналогию со стадиями делового взаимодействия Р. Вердербер и К. Вердербер (Вердербер, Вердербер, 2003):

- 1) приветствие и небольшое вступление;
- 2) представление темы и обоснование необходимости обсуждения – этот этап в ассессменте, как правило, встречается редко, поскольку сам сеанс обратной связи изначально подразумевает обсуждение с кандидатом полученных результатов;
- 3) обмен информацией и ее обработка;
- 4) подведение итогов и определение следующих шагов;
- 5) завершение обсуждения.

Каждому этапу делового общения и взаимодействия соответствуют определенные цели, которые необходимо реализовывать коммуникатору, в нашем случае – эксперту, в его профессиональной деятельности, через совершенное владение знаниями и умениями, обеспечивающими эффективное протекание процесса

коммуникации. Ведь психологическое взаимодействие с участником в ситуации ассессмента начинается уже с момента первой встречи с ним непосредственно в день оценки и продолжается вплоть до подачи обратной связи, а зачастую это взаимодействие переходит в дистанционную форму и продолжается в процессе последующих обучающих мероприятий.

Эти и другие аспекты делового общения, взаимно дополняя друг друга, показывают его сложный и многогранный характер в оценочном процессе. Такое общение в большей части достаточно регламентировано в содержании, формах, а потому оно не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции коммуникатора-эксперта и участников, отражающие «нормативный статус» каждого. Однако поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, то оно приобретает для участников оценочного процесса личностное измерение.

Опыт использования общения-диалога в практике Ассессмент центра показывает, что основным условием реализации диалогического подхода является принятие личности участника, атмосфера доброжелательности и доверительности. Задача коммуникатора-эксперта в этой ситуации — подвести участника к осознанию того, что мешает развитию его потенциала, творческого «Я». При этом необходимо понимать, что диалогический подход в общении требует более высоких временных, нервно-психических и энергетических затрат по сравнению с монологическим подходом.

Обратная связь в Ассессмент центре

В зависимости от целей проведения АЦ и используемой разновидности – Центр самопознания, Центр оценки и развития или собственно Ассессмент Центр (диагностический) – обратная связь может иметь свои отличия:

1. Обратная связь может предоставляться по ходу процедуры, по окончании процедуры, или не предоставляться вовсе (в исключительных случаях, когда используется АЦ для отбора сотрудников со стороны).

2. Обратная связь может быть менее детализированной (если по результатам оценки принимается решение в отношении найма сотрудника) или более детализированной (если по результатам оценки принимается решение в отношении развития и продвижения сотрудника).

Мы исходим из того, что давать обратную связь могут эксперты-наблюдатели или ведущий группы (фасилитатор групповой работы). В нашем исследовании обратную связь давал фасилитатор групповой работы.

Процедура обратной связи зависит как от особенностей консультанта, так и от интересов и особенностей участников АЦ. Мы предлагаем следующую последовательность этапов:

1. установление контакта – обсуждение целей встречи, формирование партнерской ситуации;

2. оценка приоритетов участника – определение индивидуального видения целей и возможных способов применения полученной информации;

3. обсуждение сильных сторон с акцентом на их значимости в актуальной ситуации;

4. обсуждение слабых сторон с акцентом на их значимости в ситуации изменений и постановкой конкретных рекомендаций по развитию этих качеств;

5. завершение встречи – обсуждение достигнутых результатов, конкретные договоренности, благодарности.

Можно выделить несколько общих рекомендаций в отношении процедуры

предъявления обратной связи участнику АЦ.

1. Сроки предъявления обратной связи. В литературе, посвященной Центру оценки, авторами дается в целом схожая рекомендация – обратная связь по результатам АЦ должна предоставляться как можно быстрее (от одного-двух дней до недели с даты проведения АЦ). Данная рекомендация представляется нам безусловно логичной и обоснованной. Естественно, что и участники и руководство компании с нетерпением ждут результатов, и необходимо сообщить им, насколько участники, были успешны или неуспешны. Однако, устанавливая и декларируя сроки предоставления обратной связи, необходимо точно представлять, сколько времени уйдет на подготовку портрета по каждому участнику, а также – на подготовку итогового аналитического отчета для заказчика (в нашем случае – руководства компании) с тем, чтобы качество этих документов ни в коей мере не пострадало. Как правило, компромиссное решение находится путем распределения обязанности по написанию отчета между несколькими наблюдателями и ведущим. Время на подготовку этих документов в большой степени зависит от количества оцениваемых участников, при этом, практика показывает, что наиболее адекватным сроком является период от 3-х недель до месяца.

2. Выбор людей, которые будут предоставлять обратную связь. По мнению некоторых авторов, совершенно точно не должен давать обратную связь непосредственный руководитель участника. Данное мнение основано на том, что руководитель не воспринимается участником как объективная сторона, кроме того, участник регулярно получает обратную связь от своего руководителя, и в таком случае может быть упущена возможность оценить ситуацию свежим взглядом. Более того, высказывается мнение, что присутствие руководителя на сессии обратной связи может быть помехой. Например, участник может быть смущен или даже подавлен, в зависимости от его отношений с руководителем. Или менеджер начнет защищать своего подчиненного, особенно, если почувствует, что сказанное касается и его лично (Баллантайн, Пова, 2003). На наш взгляд, такая точка зрения не совсем верна, поскольку от позиции непосредственного руководителя и его заинтересованности в продвижении сотрудника во многом зависит решение, которое в итоге будет принято руководителем (например, решение о найме, если речь шла об отборе с целью найма) или успешность выполнения рекомендаций по развитию, данных в АЦ. Предоставление обратной связи в присутствии руководителя позволяет согласовать с сотрудником их позиции в отношении его последующего развития и наметить действия по его реализации, хотя, конечно, не является обязательным условием.

3. Предоставление результатов Ассессмент центра руководителю участника. Независимо от того, будет ли руководитель привлечен к предоставлению обратной связи участнику Ассессмент центра, с ним должно быть проведено обсуждение результатов участника, и, по мнению многих авторов, как правило, до проведения сессии обратной связи с участником. Мы в данном случае придерживаемся иной точки зрения, базирующейся, в первую очередь, на принципах гуманистического отношения к личности участника: сперва результаты необходимо обсудить с самим участником, внести необходимые коррективы, если потребуется, добиться искреннего и открытого согласия участника на «обнародование» его письменной характеристики, и лишь после этого их можно обсудить с руководителем. Если же достигнуть согласия по этому вопросу не удалось, то здесь необходимо четко придерживаться этических норм и моральных обязательств перед участником. В противном случае доверие к коммуникатору, эксперту будет потеряно навсегда, что может сказаться на эффективности как самой оценки в целом,

так и обратной связи, содержащихся в ней рекомендациях, в частности. Мы понимаем, что такой подход накладывает определенные ограничения на полезность и выгоды от технологии АЦ для заказчика. При этом мы полагаем, что в целом такой подход в большей степени ориентирован на долгосрочные отношения и сотрудничество, что является ценностью в бизнес-сообществе сегодня.

Конечно, нельзя ничего не сказать руководителю по данному участнику, поскольку в конечном итоге именно руководитель компании в большинстве случаев оказывается заказчиком, финансирующим эту процедуру и наиболее заинтересованным в конечных результатах лицом. Однако помимо заказчика есть еще и клиент, в роли которого в данном случае выступает каждый отдельный участник оценки. И задача состоит в том, чтобы максимально учесть интересы обеих сторон. В случае, если участник категорически против предоставления его характеристики руководителю, мы предлагаем, во-первых, открыто описать позицию участника руководителю, попытаться вместе с руководителем найти причины такого поведения, во-вторых, все же давать руководителю общую характеристику, но в устной форме. При этом, конечно, он может делать какие-то пометки, записывать наиболее важные моменты.

4. Атмосфера сессии обратной связи. В большинстве случаев обратная связь предоставляется участнику АЦ в личной форме в уединенной обстановке, «с глазу на глаз». Хотя возможны и исключения, на которых мы подробно останавливались в предыдущем пункте. Поэтому многие авторы рекомендуют создать такую обстановку, которая способствовала бы установлению контакта, возникновению атмосферы доверия. На наш взгляд, это весьма существенная рекомендация. Создание климата доверия, «психологической безопасности», является важным механизмом преодоления барьеров общения, связанных с действием механизмов психологической защиты, которые активно участвуют в построении и образа себя, и образа другого. Барьеры возникают из-за неосознанного стремления охранять привычное мнение, отторгая либо искажая информацию, расцениваемую как неблагоприятную, разрушающую первоначальное представление. А особенно такого рода реакции могут возникать в ответ на критическую обратную связь, на особенностях которой мы остановимся чуть ниже. Отношения уважения, взаимной поддержки, доверия минимизируют закрытость участника.

5. Организационные и содержательные аспекты сеанса обратной связи. В отношении того, как следует планировать структуру сессии обратной связи, как и какую информацию предоставлять, даются разные рекомендации. На наш взгляд, наиболее существенными из них являются следующие:

- необходимо иметь четкий план сессии обратной связи. Это поможет добиться единообразия в проведении всех сессий и не упустить ничего важного;

- необходимо ознакомить участника АЦ с критериями, по которым проводилась оценка. В нашей работе использовался АЦ, в котором участников знакомят с моделью компетентностей, т.е. с критериями оценки, непосредственно перед началом оценочных процедур, поскольку нам кажется весьма важным соблюдать принцип осведомленного согласия. Также необходимо показать то, что предоставляемая на сессии обратной связи информация основана на коллективном мнении группы экспертов, а не одного человека. Предоставляя информацию участникам, конечно, следует придерживаться характеристик конструктивной обратной связи, о которых мы говорили в первой главе;

- *специфичность* – обратная связь должна относиться к отдельным конкретным проявлениям поведения реципиента. Необходимо избегать общих фраз – лучше использовать поведенческие данные в поддержку реальных оценок, а не

общие комментарии и мнения. При отборе фактических данных для иллюстрации поведенческих характеристик лучше остановиться на нескольких очевидных наглядных примерах;

- *неоценочность* – обратная связь не должна носить оценочный характер. Требование минимально оценочной обратной связи не означает, что оценка полностью исключается. Это ставило бы вопрос о целесообразности технологии АЦ. В данном случае, однако, предполагается, что реципиент, получив сведения, сам дает оценку, и, таким образом, речь идет не об устранении оценочного суждения, а об изменении его авторства (Петровская, 1982). Рекомендуется предоставлять информацию в описательных, а не оценочных терминах. Полезнее сосредоточиться на фактических наблюдениях, на основе которых участник сможет сделать собственные выводы.

К указанным выше характеристикам мы предлагаем добавить еще один момент, который приобретает особую важность в ситуации подачи обратной связи участникам по итогам оценки – *осуществлять «обратную связь в обратной связи»*. Необходимо проверять и уточнять, как воспринимает обратную связь участник, как он видит ситуацию, правильно ли понимает суть сказанного. Предоставить ему возможность высказаться, обсудить его сильные и слабые стороны и возможные решения. При этом в качестве одного из критериев успешной обратной связи мы рассматриваем процентное соотношение того времени, в которое говорит коммуникатор (эксперт-наблюдатель) и реципиент (участник). С нашей точки зрения, более эффективна обратная связь, когда большую часть времени говорит реципиент.

Результатом обратной связи, как правило, становится программа развития отдельных компетентностей, поскольку по окончании сеанса обратной связи у участника уже складывается понимание того, что ему необходимо сделать, узнать, как изменить свое отношение, структуру мотивов и что необходимо отработать на уровне навыков.

Эмпирическое исследование факторов принятия критической обратной связи

Цель проведенного нами исследования состояла в описании и изучении социально-психологических факторов принятия критической обратной связи участниками по итогам проведения Ассессмент центра. Мы сфокусировали свое внимание на двух группах факторов, которые могут быть связаны с принятием либо непринятием критической обратной связи.

Во-первых, это характеристики реципиента, т.е. участника оценки, куда вошли как социально-демографические, так и личностные переменные.

Во-вторых, это блок факторов, связанных с самой обратной связью и ситуацией ее подачи. Здесь мы рассматривали форму подачи обратной связи, которая могла быть как письменной, так и дополненной сеансом устной обратной связи. Еще одним фактором, на который мы обратили внимание, стал сам факт предъявления либо непредъявления участникам Ассессмент центра их оценок по компетентностям.

Исследование проводилось в течение двух лет в рамках 4-х проектов по оценке персонала в коммерческих организациях с разной спецификой (финансовая корпорация, ипотечный бизнес, IT-технологии и логистика). Всего в оценке приняло участие 113 человек (см. табл.1).

Все сотрудники были разбиты на 13 групп (численностью от 7 до 13 человек в группе). При разделении участников на группы учитывалась сфера профес-

сиональной деятельности и статус участников. Группы формировались с учетом должностного уровня сотрудников, в соответствии с этим критерием были созданы модель компетентностей для оценки и программы оценочных мероприятий. Непосредственная оценка одной группы проводилась в течение одного дня, общая продолжительность процедуры составляла 10 академических часов. После чего в течении 3-х недель проводилась обработка всех материалов и готовился психологический портрет по результатам оценки на каждого сотрудника с планом развития и рекомендациями.

Табл. 1

Характеристики объекта исследования

Сфера деятельности компании		Количество человек, принимавших участие в АЦ		
		Всего	Представители высшего управленческого звена	Представители среднего менеджмента
1.	Финансовая корпорация	60	18	42
2.	Системный интегратор (ИТ-технологии)	21	6	15
3.	Логистика, ж/д перевозки	24	5	19
4.	Ипотечный бизнес	8	8	-

Поскольку мы применяли технологию АЦ не только с целью диагностики, но и развития участников, хотелось бы отметить несколько инновационных моментов в ее использовании на практике в нашем исследовании. Во-первых, после того, как по каждому участнику был написан психологический портрет (именно в этой форме заказчик пожелал получить результаты оценки), отражающий степень проявленности личностных и деловых компетентностей, он высылался участнику по электронной почте. С момента проведения АЦ до момента получения участниками письменной обратной связи проходил в среднем 1 месяц. Вместе с портретом участнику высылалась анкета, направленная на изучение эмоционального принятия КОС, которую участников просили заполнить и выслать в течение дня.

Затем по прошествии двух недель организовывалась личная встреча для устной обратной связи. Перед этим каждому участнику высылалось письмо по электронной почте, которое содержало несколько вопросов:

- хочет ли участник обсудить полученный результат на личной встрече? Если ответ был позитивный, то участник записывался на определенный день и конкретное время. Здесь стоит отметить, что в среднем каждый сеанс обратной связи занимал 1 час 10 минут;

- у участника, записавшегося на устную обратную связь, также выяснялось его предпочтение относительно присутствия руководителя на обратной связи;

- далее спрашивалось, дает ли участник свое согласие на то, чтобы его результаты в том виде, в каком они были ему высланы, были включены в общий отчет по итогам оценки для руководства. Отметим, что если ответ был отрица-

тельным, то заказчик получал лишь общую устную характеристику по данному участнику.

Отметим, что во всех сеансах устной обратной связи коммуникатором был один и тот же человек, он же выступал ведущим во время оценочных процедур в каждой группе. Таким образом решалась проблема доверия и авторитета, которыми должен обладать коммуникатор. Т.е. все группы были уравнены по этому признаку.

Период между получением письменной обратной связи и сеансом устной обратной связи составлял от 4-х до 6-ти недель. Таким образом мы полагали, что за это время участник может обдумать полученную информацию и структурировать для себя оставшиеся неясными вопросы.

Непосредственно сама беседа с каждым участником проходила по одинаковому сценарию, таким образом, участники были уравнены по этому параметру. Каждая встреча длилась от 40 минут до 1 часа 10 минут (сеансы по 40 минут составили 10% от общего количества сеансов, длительность остальных сеансов варьировала от 1 часа до 1 часа 10 минут), в зависимости от потребностей участника. Каждый сеанс устной обратной связи протоколировался ассистентом коммуникатора. Ассистентом был один из наблюдателей в процедурах ассессмента, соответственно он был знаком участникам, и его присутствие на обратной связи не вызывало негативных реакций у участников. Структуру беседы можно представить следующей последовательностью вопросов, которые задавались каждому участнику:

1. насколько полученный результат соответствует изначальным ожиданиям (из 100%)?

2. Согласен ли человек с той характеристикой, которую получил (на сколько процентов согласен из 100%)? Если нет, то в чем не согласен и, как ему кажется, что к этому привело?

3. Доволен ли участник своим результатом? Почему?

4. Узнал ли человек о себе что-то новое? Если да, то что?

5. Был ли участник чем-то удивлен?

6. Согласен ли он с теми рекомендациями и планом развития, которые были ему предоставлены?

7. Какую стратегию развития он выбирает: усиление сильных сторон или развитие слабых?

8. Какую траекторию расширения своего ролевого репертуара участник хотел бы построить?¹

¹ В основу оценки была положена модель профессионально-управленческих ролей Т.Ю.Базарова, в которой выделены 4 роли, осуществление каждой предполагает наличие определенных компетентностей.

Управленец – одна из ролей менеджера, связанная с ответственностью за анализ ситуации, выделение приоритетных направлений развития, формулирование целей и разработку программ развития и функционирования организации. Именно на управленце лежит ответственность за поиск новых направлений развития и успешность деятельности организации в изменяющихся ситуациях или в момент кризиса.

Организатор – одна из ролей менеджера, связанная с ответственностью за разработку организационных структур и других форм организации деятельности персонала, наиболее эффективных в заданных условиях. Организатор осуществляет анализ деятельности, внешней ситуации, целей и стратегии организации, а также ее кадрового потенциала и подбирает (или проектирует) ту организационную структуру, которая будет наиболее эффективна в данный момент.

Администратор – одна из ролей, связанная с ответственностью за ресурсобеспечение и выполнение планов организации, обеспечение контроля за деятельностью подчиненных. Деятель-

9. Готов и может ли он сам сформулировать для себя рекомендации помимо тех, которые были сделаны экспертами?

10. Что может служить гарантией того, что эти рекомендации будут реализованы на практике?

11. Готов ли он выбрать и записаться на обучающие программы?¹

После завершения процедуры предоставления устной обратной связи участнику также предлагалось заполнить анкету, с помощью которой измерялось его эмоциональное отношение (восприятие) к полученной обратной связи. Чтобы снизить эффект социальной желательности, анкета выдавалась не сразу после сеанса обратной связи, т.к. в таком случае на ответы участников мог повлиять находившийся рядом коммуникатор, его ассистент или другие представители консалтинговой фирмы. Она высылалась на следующий день по электронной почте, с просьбой ее заполнить и выслать обратно в течение этого дня. В течение полугода после проведения процедуры АЦ нами осуществлялся мониторинг того, кто и в какой степени реализует полученные рекомендации, (посещение тренингов, семинаров, участие в проектах и т.д.). Спустя полгода с момента проведения оценки каждому участнику высылалась анкета, направленная на изучение когнитивного и поведенческого принятия обратной связи по итогам ассессмента.

Результаты исследования

Устная обратная связь давалась 64 участникам. Распределение их ответов на вопросы коммуникатора представлены в таблице 2.

Табл. 2

Варианты ответов на вопросы коммуникатора в устной ОС

Вопрос	Варианты ответов	
	Соответствует изначально ожиданиям участника	Не соответствует изначально ожиданиям участника
1) Насколько полученный результат соответствует изначально ожиданиям	80%	20%
2) Согласен ли человек с той характеристикой, которую получил	Согласен	Не согласен
	90%	10%

ность администратора, в отличие от деятельности всех других менеджеров, протекает в достаточно стабильной среде. Основной задачей его деятельности является контроль за выполнением тех планов, инструкций и норм обеспечения, которые были разработаны организатором для достижения определенной цели.

Руководитель – одна из ролей, связанная с ответственностью за расстановку кадров, правильное понимание и выполнение подчиненными поставленных задач. Успешность руководства часто обусловлена одинаково высокими знаниями как технологии деятельности, так и индивидуальных особенностей работников. Как правило, руководитель обладает достаточным запасом доверия со стороны коллектива, который основывается на неформальном авторитете, имеет решающее моральное право разрешать противоречия и конфликты между подчиненными.

¹ По результатам проведенной оценки консультантами были предложены 4 различные обучающие программы: 1) публичное выступление и развитие коммуникативных навыков; 2) развитие творческого мышления; 3) освоение форм и методов организации групповой работы; 4) освоение техник ведения переговоров и управления конфликтами.

3) Узнал ли человек о себе что-то новое	Узнал что-то новое из полученной ОС	Ничего нового не узнал
	100%	0%
4) Какую стратегию развития он выбирает: усиление сильных сторон или развитие слабых	Усиление сильных сторон	Развитие слабых сторон
	37%	63%

Фактически ответы на эти вопросы являются критериями эффективности проведенной обратной связи по итогам ассессмента. Таким образом, мы видим, что подавляющее большинство участников получило ожидаемые результаты, что и обусловило высокую степень согласия с ними. При этом удивительно, что все 64 участника отметили, что узнали нечто новое о себе в результате письменной и устной обратной связи, что дает основание предполагать, что обратная связь носила не тривиальный характер. И таким же показательным является распределение ответов на 4-й вопрос, с учетом того, что в принципе вся процедура Ассессмент Центра в каждой из 4-х компаний, включая этап подачи обратной связи, была ориентирована на развитие кадрового потенциала.

Интересными нам представляются ответы участников на вопрос о возможных гарантиях реализации рекомендаций в зависимости от их пола. Результаты представлены в таблице 3.

Табл. 3

Ответы участников на вопрос о гарантиях реализации рекомендаций
(в зависимости от пола)

Что может выступить гарантией реализации полученных рекомендаций?		
Ответы участников ¹	Мужчины (33 человека)	Женщины (31 человек)
1. Соответствие КОС жизненным устремлениям человека	100%	100%
2. Ясная и принимаемая для себя цель изменения своего поведения	30%	70%
3. Сама цель, ради которой нужно реализовывать рекомендации, сформулирована интересно	100%	25%
4. Согласие с полученной обратной связью	0%	100%
5. Добровольное предоставление своего результата по итогам оценки для ознакомления значимым для человека людям (непосредственному руководителю, семье и т.д.)	30%	70%
6. Если в рекомендациях содержится «вызов», на карту ставится очень многое («либо пан, либо пропал»)	80%	15%
7. Если в критической обратной связи говорится то, о чем человек сам знает, т.е. она подтверждает его знание о своих недостатках	0%	60%

Таким образом, мы можем предположить, что вышеперечисленные ответы участников представляют собой субъективные – и в этом смысле трудно поддающиеся контролю со стороны коммуникатора – критерии принятия критичес-

¹ Все варианты ответов приведены в первоначальном виде, т.е. дословно со слов участников

кой обратной связи, если под наивысшей степенью принятия понимать реальное изменение поведения. Причем эти субъективные критерии не одинаковы для мужчин и женщин. Так, из приведенной таблицы видно, что критерий согласия с полученной информацией значим только для женщин, а наличие «вызова», заведомо сложной задачи, решение которой позволит добиться поставленной цели, значимо в большей степени для мужчин. Это объясняется, по-видимому, тем, что в основе поведения мужчин и женщин лежат принципиально разные мотивы. Мужской тип поведения обычно требует состязательности, включая конфликт, соревнование и достижение (Минигалиева, 2001). В соответствии с гендерными стереотипами, мужчины больше ориентированы на реальные действия, и свидетельством подтверждения чего-либо для них выступает конкретное действие, тогда как для женщин более важным аспектом является готовность проговорить обсуждаемую проблему и достичь вербального согласия (Tannen, 1991).

Весьма неожиданным для нас, но вполне объяснимым с точки зрения гендерных особенностей, оказался пятый вариант ответа о возможности предоставления своего результата значимому окружению. Этот критерий приобретает большую значимость для женщин, поскольку предоставление настолько личной информации, которая может содержать как позитивную, так и негативную обратную связь, является демонстрацией доверия и стремления к достижению большей близости в отношениях. Можно предположить, что если участник по своему желанию показал свои результаты (письменную обратную связь, оценки по компетентностям) по итогам ассессмента своему руководителю либо коллеге, то это является индикатором того, что критическая обратная связь была им принята. Однако отсутствие этого индикатора не говорит об обратном, поскольку на такое поведение участника могут оказывать воздействие различные факторы, которые не изучались нами целенаправленно – характер взаимоотношений с руководителем и коллегами, самооценка участника, экстравертированность-интровертированность, а также степень демонстративности. Воздействие указанных факторов требует отдельного изучения.

Еще одним интересным моментом стало указание участниками на степень новизны информации. Этот аспект является более значимым для женщин, причем для того, чтобы обратная связь оказалась действенной, а рекомендации реализованными, она должна касаться тех негативных аспектов поведения, о которых человек уже знает. В свою очередь, это противоречит принятому мнению о том, что обратная связь не должна быть тривиальной, чтобы человек ее принял. Как нам кажется, одним из возможных объяснений этого противоречия является тот факт, что среди женщин, приходивших на устную обратную связь по итогам ассессмента, большинство обладали высоким статусом в компании и высокой самооценкой. Т.е. данное предположение верно только в этом случае, тогда как на женщин с низкой самооценкой такая обратная связь, скорее всего, не будет иметь воздействия. Однако эта гипотеза нуждается в отдельной проверке на достаточной выборке.

Выводы

1. В результате проведенного нами исследования было установлено, что факт предъявления оценок значимо взаимосвязан с принятием критической обратной связи. Выдвигая эту гипотезу, мы задавались вопросом – возможно ли путем изменения формы подачи информации повысить эффективность ее использования?

Нами было уточнено, что участники чаще склонны принимать полностью негативную критическую обратную связь (т.е., когда они получили низкие оцен-

ки по личностным и деловым компетентностям) на эмоциональном и поведенческом уровнях, если во время обратной связи демонстрируются оценки. Такая связь наблюдается вне зависимости от формы подачи обратной связи (письменная либо в сопровождении устного сообщения). *Таким образом, предъявление оценок в любой форме (письменной или устной) способствует реализации рекомендаций, полученных по итогам ассессмента, и их эмоциональному принятию «неуспешными» кандидатами.* Тогда как на успешных участников действие этого фактора не распространяется.

2. В результате поведенного исследования нами было уточнено, что помимо того, что устная обратная связь способствует реализации рекомендаций, полученных участником по итогам ассессмента, их эмоциональному и когнитивному принятию, осмыслению, особенно когда участник получил низкие оценки по компетентностям, она связана и с параметрами восприятия письменной характеристики–портрета. Устная обратная связь представляет собой беседу, непосредственное межличностное общение. Таким образом, можно предположить, что реализация в общении диалогического принципа (Братченко, 1997) является предпосылкой принятия обратной связи на всех уровнях. Письменная обратная связь может быть вполне оправданной, когда участник получил высокие оценки по всем компетентностям и ему не требуется особого переживания этого результата. В случае же средних и низких оценок устная обратная связь является предпочтительней, поскольку позволяет разрешить возникшие вопросы у участника, прояснить непонятные для него моменты. Так, например, после личной беседы с коммуникатором письменный портрет воспринимается участниками как более понятный и более позитивный.

3. Субъективные критерии принятия критической обратной связи различаются для мужчин и женщин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004.
2. Арутюнян М.Ю., Петровская Л.А. Обратная связь в системе восприятия человека человеком // Психология межличностного познания. М., 1981.
3. Баллантайн И., Пова Н. Центры оценки и развития. / Пер. с англ. – М.: НРРО, 2003.
4. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М., 1997.
5. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
6. Журавлева Н.С. Способы подачи обратной связи и ее эффекты в корпоративном тренинге. Дис...канд. психол. наук. М., 2004.
7. Минигалиева М.Р. Гендерные проблемы взрослости: ценности, способы понимания себя и мира, модели общения. // Психология зрелости и старения, №2, 2001.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1982.
9. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия. Дис...канд. психол. наук. М., 1983.
10. Rubin I.M., Campbell T. The ABC's of effective feedback. Jossey-Bass Publishers, 1998.
11. Tannen D. You just don't understand: women and men in conversation. New York, 1991.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯМИ «ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ» И «КОММЕРЧЕСКИХ» ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: Различия в стратегии снижения неопределенности между двумя группами руководителей по пяти факторам (“избегание неопределенности”; “ориентация – дезориентация”; “активность, доминантность”; “импульсивность – рефлексивность”; “кооперация – индивидуализм”), на наш взгляд, могут быть объяснены, прежде всего, степенью персонификации собственности, а уж затем – ресурсной моделью, степенью включенности персонала, местоположением организации в социально-экономическом пространстве, неопределенностью сферы деятельности, традициями в способе поведения.

Ключевые слова: стратегии принятия решений, психология руководителей производственных и коммерческих организаций, персонификация собственности, неопределенность сферы деятельности, традиции в поведении.

P. Vlasov

COMPARATIVE ANALYSIS OF DECISION MAKING STRATEGY BY MANAGERS-OWNERS FROM PRIVATIZED ORGANIZATION AND MANAGERS-INITIATORS

Abstract: The differences between groups of managers-owners from privatized organization and managers-initiators are determined. Uncertainty reducing (problem solving) strategies of managers organizational behavior are fixed in norms and determined by 5 factors: “Uncertainty avoidance” (the main significant); “Orientation – Disorientation”; “Activity, dominance; “Impulsiveness – Reflexivity”; Cooperation – Individuality are determined by “effect of non-personified ownership, at first place, and then by resource model of organization, personnel involvement, place in social-economic domain, uncertainty of performance, cultural traditions.

Key words: strategy of decision-making, psychology of the leaders of industrial and commercial organizations, the personification of the property, the uncertainty of the scope of activities, traditions in behavior.

Постановка проблемы. Организация в условиях перехода от плановой системы ведения хозяйства к отечественному варианту рыночной экономики коренным образом зависит от стратегии поведения при неопределенных условиях социально-экономической среды. Отличие управленческой работы в современных условиях – дефицит информации, времени и ресурсов, а также неопределенность критериев выбора, альтернатив, причин и последствий сложившейся ситуации и т. д.

Поэтому изменились требования к качеству управленческих решений и к руководителям организаций. Благодаря управленческим решениям организация упорядочивает внутреннее и внешнее пространство, уменьшая неопределенность. В теоретических и экспериментальных исследованиях стратегию поведения руководителя в неопределенных ситуациях объясняют его индивидуальными особенностями.

Конечно, именно в условиях неопределенности ярко проявляются когнитивные особенности, возможность оперировать ограниченным объемом информации, влияние эмоциональных факторов, сильная деформация выбора под влиянием

социально-психологических факторов [3]. Но, кроме этого, важно местоположение организации в среде, интеграция персонала, ресурсная модель, отношение к собственности и т. п. Поэтому мы исследовали проблему влияния ценностей организаций с разной структурой собственности на стратегию принятия решений топ-менеджерами.

Организация в ситуации неопределенности – это система, сориентированная на ценности. Здесь важнейшая предпосылка для совместной деятельности – организационная культура. В общем, в контексте деятельности, культура “... состоит из общих убеждений, общих ценностей и общих групповых норм” [4]. Эта системная особенность – системокомплекс “организационного” опыта команды руководителей, обуславливающий организационное поведение в неопределенности.

Поэтому мы считаем, что в организациях существуют вербализированные правила – нормы, закрепленные в организационной культуре в форме эвристических правил.

Существуют значимые рассогласования в стратегиях принятия решений между группой руководителей “производственных” (бывших государственных) и “коммерческих” (вновь созданных) компаний.

Цели нашего исследования:

- во-первых, выяснить какие факторы определяют поведение руководителей организации в процессе принятия решений при условиях неопределенности;
- во-вторых, проанализировать особенности поведения руководителей организаций разного типа – “производственных” и “коммерческих”.

Метод и выборка. Чтобы определить перечень норм/убеждений (вербализированных правил), мы предложили группе руководителей высшего уровня (в том числе собственникам организаций) в количестве 95 человек, представляющих 11 организаций, разных по сфере деятельности, составить перечень таких правил на основании собственного опыта. Так мы получили перечень из 324 норм/убеждений, значительная часть которых дублировала, расшифровывала, дополняла друг друга или вообще не имела значения для темы. Мы исключили лишнее, обобщили, ничего не пропуская, и, проверив при помощи экспертизы результат, получили 66 основных факторов. В инструкции к опроснику мы предложили высказать согласие или несогласие с утверждениями. В опроснике мы использовали 11-балльную шкалу, от “0” (полностью не согласен) до “10” (полностью согласен). Опросник включал также шкалу искренности.

Участники нашего исследования представляли 11 организаций, разные по сфере деятельности и форме собственности:

- производство электрооборудования, систем автоматизации и освещения, стройматериалов, продуктов питания, плавсредств, хлебопродуктов, книг (издательство) и специальной одежды;
- коммерческая деятельность в сфере финансов, фармацевтики, оптики, электроники, канцелярских товаров, автозапчастей и автомобилей.

Как первая, так и вторая группа включала достаточно большие предприятия в своей сфере деятельности с общим числом сотрудников от 50 до 3000.

Мы исключили из анализа данные, в которых средний балл по шкале искренности составил 7,5 и больше баллов, то есть ответы этих руководителей отличались социальной желательностью, а не объективной активной действительностью, что, на наш взгляд, не вызывает доверия. Поскольку руководители находились в экспериментальной ситуации (которую они могли трактовать как проверку собственной компетентности), такие высокие баллы по шкале искренности для большинства участников опросов не вызывают удивления.

В конечном итоге в исследовании приняло участие 74 руководителя, из которых 40 человек представляли “производственные” предприятия и 34 человека – “коммерческие” организации. Все руководители – с высшим образованием и стажем работы не менее 2 лет. Для обработки данных использовалась программа Statistica 6.0.

Результаты и обсуждения. Для первой цели исследования мы провели факторный анализ результатов методом главных компонент. Мы проанализировали оценки по всем 66 утверждениям, за исключением утверждений по шкале искренности. Общая дисперсия составила около 30%. В дальнейшем мы использовали обычно рекомендуемую в таких случаях процедуру последовательного сокращения числа переменных за счет переменных, имеющих наименьшие общности.

Итоговое факторное решение было получено по оценкам 41 утверждения 74 руководителей. В целом было выделено 5 главных компонент, которые объясняли 52,3% общей дисперсии и могли быть нами осмысленно проинтерпретированы.

Итак, стратегии поведения руководителей в условиях неопределенности и их отношение к неопределенным заданиям можно описать при помощи 5 основных факторов-классов.

Первый фактор – “предотвращение неопределенности”. Это формальная стратегия снижения неопределенности, связана с такой базовой особенностью психической организации, как толерантность к неопределенности и способность контролировать, управлять и, особенно, продуктивно снижать внутреннее напряжение, которое направлено на объективное изменение состояния среды. С нашей точки зрения, ассоциированные этим фактором характеристики – мотивация на избегание неудачи, чувство вины, поведение в ситуации фрустрации, социальная ориентация в решениях, рисктейкерство, когнитивное «искривление рациональности», формальная редукция информации, – следствия, отражающие скорее индивидуальные, групповые и ситуационные различия, чем суть.

Второй фактор – “ориентация-дезориентация”, отображает активную ориентацию в ситуации – работу с информацией, анализ параметров, ситуации, заданий, состояния социально-экономического пространства, процесса управления и т. п.

Третий фактор – “активность, доминантность”, характеризует высокий мотив достижения, ориентацию на действие и результат, а не состояние. Способность отстаивать (возможно, необоснованно) собственное мнение во внутриорганизационном взаимодействии. Этот фактор включает непосредственное влияние на разные участки управленческого процесса.

Четвертый фактор – “импульсивность – рефлексивность”. На позитивном полюсе представлены импульсивные действия без анализа информации и связей причин и последствий. Напротив, рефлексивный подход отражает проверенный анализ ситуации, действий и их последствий.

Пятый фактор – “кооперация – индивидуализм”. На одном полюсе находятся действия, направленные на внутриорганизационную коммуникацию, интеграцию, объединение усилий. А на другом – индивидуальные (автономные) действия. В наших терминах – это “коммуникативная” стратегия снижения неопределенности, включающая взаимодействие с коллегами и специалистами других служб, согласование действий, то есть процесс приема и передачи информации в системе “человек – человек”.

По результатам факторного анализа были выделены 5 факторов. Разнообра-

ние норм, определяющих стратегию снижения неопределенности и отношений к ним руководителей можно свести к 5 основным предпочтениям: “избегание неопределенности”, “ориентация – дезориентация”, “активность, доминантность”, “импульсивность – рефлексивность”, “кооперация – индивидуализм”, наиболее важное – “избегание неопределенности”.

Вторая цель нашего исследования – сравнить расхождения в стратегиях снижения неопределенности между группой руководителей “производственных” (бывших государственных) и “коммерческих” предприятий (вновь созданных).

Условно название первой группы – “производственные” руководители, другой – “коммерческие”. Статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента по усредненным оценкам между группами “коммерческих” и “производственных” руководителей были получены по 23 из 66 утверждений.

Далее мы объединили эти утверждения в группы, соответствующие факторам. К одному фактору относились утверждения, имеющие наибольшую нагрузку именно по данному фактору. Утверждения шкалы искренности образовали отдельную группу.

Различия по вопросам *шкалы искренности* представлены в табл. 1.

Табл. 1

Утверждение	$M_{\text{ком.}}$	$M_{\text{пр.}}$	$\sigma_{\text{ком.}}$	$\sigma_{\text{пр.}}$	t	p
1. Я всегда принимаю квалифицированные решения.	6,6	8,0	1,74	1,70	3,44	<0,001
2. Мои действия всегда соответствуют моим желаниям.	4,0	5,5	2,90	3,24	2,16	<0,03
3. В своей работе я никогда не ошибаюсь.	2,6	4,0	2,60	2,86	2,17	<0,03

Примечание: М – средние арифметические значения, σ – стандартное отклонение, t – значение t-критерия Стьюдента, p – уровень значимости (ошибка альфа).

Как видно из таблицы, средние оценки “согласия – несогласия” с утверждениями менеджеров “коммерческих” предприятий ниже на 1,4-1,5 балла, чем у менеджеров “производственной” группы.

Таким образом, группа “коммерческих” руководителей по сравнению с “производственной” более реалистично, критично относится к своему уровню квалификации, качеству решений, в большей степени допускает вероятность ошибок в своих действиях, больше контролирует желания, признает ситуационные ограничения и в меньшей степени удовлетворена работой. По-видимому, это стимулирует их к большей предпринимательской активности. Эти различия свидетельствуют о большей реалистичности, самокритичности, открытости для восприятия информации, готовности к изменениям и *более высокой толерантности к неопределенности*.

Важное различие между группами – “коммерческие” организации и их руководители иначе включены в окружающее социально-экономическое пространство. Поэтому “коммерческие” руководители имеют отличные трудовые ценности, традиции управления и неопределенность задач, по-другому относятся к ресурсу, собственности. Они больше включены в среду, персонифицируют результат, чувствительны к обратной связи и более реалистичны.

Следующая группа утверждений входит в первый фактор, и, на наш взгляд, в целом хорошо согласуется с названием фактора «избегание “неопределенности” (табл. 2).

Таблица 2

Утверждение	M _{ком.}	M _{пр.}	$\sigma_{\text{ком.}}$	$\sigma_{\text{пр.}}$	T	p	α
1. Подожду, пока ситуация прояснится сама по себе.	1,3	3,6	1,85	3,59	3,35	<0,001	0,68
2. В любой ситуации всегда есть одно верное решение, и только случай может помочь его найти.	1,7	5,1	2,78	3,69	4,37	<0,001	0,67
3. Нужно сконцентрироваться только на этой задаче, а потом уже решать все остальные	4,4	7,6	3,13	2,19	5,10	<0,001	0,66
4. Постараюсь избежать ошибок и неудач. Не буду предпринимать никаких действий.	1,2	4,5	1,70*	3,95*	4,49	<0,001	0,65
5. Сделаю все, чтобы не быть виноватым.	3,2	5,8	3,01	3,98	3,08	<0,003	0,63
6. Я считаю, что изменение условий – это всегда риск, и я стремлюсь избегать таких ситуаций.	3,0	4,5	2,56	2,83	2,38	<0,02	0,62
7. Если никто не может решить эту задачу, то не буду за нее браться. Коллеги не советуют.	1,7	3,9	2,48	3,67	2,95	<0,004	0,55
8. Я всегда однозначно определяю условия и пунктуально их выполняю.	5,7	7,4	3,01	2,43	2,60	<0,01	0,50
9. Буду считать, что эта задача выходит за рамки моих должностных обязанностей.	1,6	3,7	2,31	3,19	3,08	<0,003	0,49
10. Не имеет смысла анализировать условия, так как за потерянное время они изменятся, и решение будет устаревшим.	1,9	4,1	2,28*	3,57*	3,27	<0,002	0,46
11. Каждый должен быть специалистом в своем деле. Не стоит браться за то, в чем не уверен.	7,0	9,2	3,07*	1,85*	3,62	<0,001	0,41

Примечания: 1) здесь и далее в таблицах звездочкой отмечены значения стандартных отклонений, для которых дисперсии в 2 группах различаются статистически значимо по F-критерию Фишера ($p < 0,01$). В этих случаях использовался вариант расчета t-критерия с раздельной оценкой дисперсий и изменением числа степеней свободы; 2) – величина факторной нагрузки утверждения.

Различия средних значений по оценкам утверждений составляют от 1,5 до 3,3 балла, что больше, чем в предыдущем случае, достаточно высоки и уровни значимости. Серединой используемой 11-балльной шкалы от “0” (полностью не согласен) до “10” (полностью согласен) является оценка 5 (столько же согласен, сколько и не согласен), по отношению к этой условной середине можно судить об общем мнении каждой группы руководителей.

Непосредственно на интерпретацию фактора “работают” 1, 4, 5, 6, 7, 9 утверждения. Отметим, что утверждение “Сделаю все, чтобы не быть виноватым” имеет противоположные полюса оценок в различных группах.

Группа “коммерческих” менеджеров скорее не соглашается с ним, а группа “производственных” относится к нему с преобладанием согласия, для них такой

выход, связанный с “избеганием обвинений”, смещением содержания в сторону личных выгод, видимо, более приемлем. Более того, такая стратегия имеет референцию в действительности и обусловлена сложностью задач организации, отношением к собственности, плотностью обратной связи, традициями.

Такая стратегия ограничивает адаптацию и, безусловно, снижает эффективность поведения организаций. Однако она является эффективным оправданием формального снижения неопределенности, содержательного “саботажа” неопределенных ситуаций и закреплена в организационных нормах. Парадокс в том, что в нашем исследовании группу “производственных” руководителей составляют ведущие акционеры собственных организаций! Здесь возникает эффект, который мы назвали “эффектом не персонифицированной собственности”.

Его суть в том, что руководитель, количество и качество собственности которого не отвечает внутренним усилиям на ее приобретение, продолжает вести себя как человек, не обладающий этой собственностью. Он игнорирует ролевое поведение, присущее собственнику, поэтому может принимать решения с высоким риском эту собственность потерять.

По остальным из отмеченных утверждений обе группы выражают несогласие, но степень этого несогласия выше у менеджеров из “коммерческих” организаций. Значимо различаются и дисперсии групп по 1 и 4 утверждениям: “Подожду, пока ситуация прояснится сама по себе”, “Постараюсь избежать ошибок и неудач. Не буду предпринимать никаких действий”.

Эти расхождения подчеркивают высокую ориентацию на действие, определенность, четкость позиции. Следовательно, “коммерческие” руководители имеют большую активность, инициативность, чем руководители “промышленных” предприятий. Это проявляется в готовности действовать, желании брать на себя ответственность, не ожидая решения неопределенной ситуации за счет внешних обстоятельств, персоналий и времени.

Следующая группа утверждений этого фактора – 2, 3, 8, 10, 11: “В любой ситуации всегда есть одно правильное решение, и только случай может помочь его найти”; “Необходимо сконцентрироваться только на этом задании, а потом уже решать все остальные”; “Я всегда однозначно определяю условия и пунктуально их выполняю”; “Не имеет смысла анализировать условия, потому что со временем они изменятся, и решение будет устаревшим”; “Каждый должен быть специалистом. Не стоит браться за то, в чем не уверен”.

Интерпретация существенных различий между группами по этим утверждениям фактически сводится к таким характеристикам поведения организаций в неопределенности, как “открытость – закрытость”, “консерватизм – радикализм”, “инертность – гибкость”. Очевидно, что не толерантные к неопределенности руководители “производственных” организаций стремятся формально уменьшить неопределенность ситуации, концентрируясь на том или ином задании, игнорируя все другие, закрывая неопределенность необоснованной уверенностью в собственной правоте (утверждение 8).

По мнению G. E. Larson и C. R. Merriott [5], аварийные ситуации, включая и несчастные случаи, тесно связаны с ригидностью, например, социальных установок, и поэтому – с неспособностью строить новые когнитивные конструкты согласно реальной ситуации. В поведении организаций могут проявляться такие особенности, как сужение оперативного информационного поля, избегание действий на основе собственного прогноза и анализа ситуации, негибкость и социальный консерватизм в способах действия.

Среди утверждений, которые вошли во *второй фактор* “ориентация – дезориентация”, есть два, по которым получены различия (табл. 3).

Табл. 3

Утверждения	M _{ком.}	M _{пр.}	y _{ком.}	y _{пр.}	t	p	α
1. Важно учитывать изменение условий во времени.	8,3	5,7	2,42*	3,78*	3,60	<0,001	0,60
2. Попытаюсь разобраться в причинах и следствиях этих условий.	9,4	8,4	1,13*	2,09*	2,38	<0,02	0,38

Руководители обеих групп выражают согласие с данными утверждениями, но более сильно, с более высоким средним баллом и определено с меньшей дисперсией внутри группы это делают “коммерческие” менеджеры. Они больше ориентируются в условиях неопределенной задачи, анализируют причинно-следственные связи (в наших терминах – предпочитают “логико-сенсорную” стратегию снижения неопределенности). Этот вывод согласуется с различиями по утверждениям 2 и 10 (табл. 2) по первому фактору.

Различий между руководителями “коммерческих” и “производственных” организаций по утверждениям третьего фактора “активность, доминантность” мы не установили. Этот факт, на наш взгляд, тесно связан с ориентацией на результат, стремлением руководителей к достижениям, что обусловлено требованиями организационной роли.

Четвертый фактор, названный “импульсивность – рефлексивность”, содержит утверждения, по которым значимо различаются группы руководителей (табл. 4).

Табл. 4

Утверждение	M _{ком.}	M _{пр.}	σ _{ком.}	σ _{пр.}	t	p	α
1. В своих действиях буду выбирать рискованный, но наиболее оригинальный способ.	4,4	6,5	3,36	3,36	2,63	<0,01	0,69
2. Буду стремиться действовать, пока нет информации.	4,1	5,9	3,25	3,89	2,22	<0,03	0,59
3. Самое главное – не потерять времени и сразу принимать решение. Победителей не судят.	4,4	6,4	3,63	3,77	2,24	<0,03	0,56
4. Буду сразу принимать решение. Время – деньги.	3,9	5,8	3,43	3,27	2,46	<0,02	0,50

Все утверждения характеризуют импульсивную стратегию и решения без должной ориентации. Однако они вызывают скорее несогласие у руководителей “коммерческих” предприятий, и, наоборот, согласие – у “производственных”. Эти данные обнаруживают подобные расхождения, которые мы нашли между группами менеджеров для второго фактора “ориентация – дезориентация”. Так, рефлексивность решений и действий “коммерческих” менеджеров, наверное, связана со стремлением к ориентации в условиях задачи, анализом и качеством результата. Наоборот, импульсивность руководителей “промышленных” организаций обусловлена меньшей концентрацией на условиях.

Не учитывая, что объективная неопределенность среды и деятельности, безусловно, выше у группы “коммерческих” руководителей, формальное “рискетство” демонстрируют руководители “производственных” организаций. Этот факт особо интересен, ведь у “производственных” организаций более существенная совокупная собственность, они более инерционны из-за ограничений техно-

логического цикла, а формальное “рискейкерство” приводит к сильным финансовым потерям.

Руководители приватизированных государственных предприятий меньше ориентируются и анализируют; одобряют принятие быстрых, импульсивных решений, уменьшающих только внутреннюю неопределенность и напряжение, но в социальном плане воспринимаются как “решительные” и даже смелые действия. Поэтому эффект “не персонифицированной собственности” объясняет причины поведения организации в неопределенной среде больше, чем сфера деятельности, специфические различия в технологии и цена ошибок.

Утверждения фактора “кооперация – индивидуализм”, где есть различия, представлены в табл. 5.

Табл. 5

Утверждение	$M_{\text{ком.}}$	$M_{\text{пр.}}$	$\sigma_{\text{ком.}}$	$\sigma_{\text{пр.}}$	t	p	α
1. Буду делать все сам. Решение сложной задачи – отличный способ сделать карьеру.	3,7	5,5	3,12	3,03	2,48	<0,02	-0,51
2. Согласую свои действия с коллегами из соседних подразделений.	7,3	5,7	2,90	3,12	2,29	<0,03	0,45
3. Эмоциональные проявления – это слабость. Рациональные люди так не поступают.	5,4	7,0	3,61	2,94	2,06	<0,04	0,40

Анализ различий между группами по первым двум утверждениям (табл. 5) показывает, что руководители “производственных” организаций значительно чаще принимают решения единолично, чем руководители “коммерческих” организаций. Руководители “коммерческих” организаций реже согласовывают собственные действия с коллегами и объективируют свои решения. Этот вывод согласуется с оценками по фактору “избегание неопределенности”, утверждением “Каждый должен быть специалистом в своем деле...”, согласие с которым более выражено у “производственных” руководителей – 9,2 балла против 7,0 (см. табл. 2), их мнение здесь имеет и меньшую дисперсию.

Это свидетельствует о выраженной направленности “коммерческих” руководителей работать в системе “человек – человек”, стремлению к кооперированию, интегрированию и координации усилий своей организации. При непродуктивной коммуникации возможны существенные потери рабочего времени (до 75%). Такие предпочтения в снижении неопределенности свидетельствуют о “коммуникативной” стратегии и могут приводить к негативным последствиям.

Третье утверждение “Эмоциональные проявления – это слабость. Рациональные люди так не поступают” характеризует эмоциональный компонент по фактору “кооперация – индивидуализм”, а именно – открытость и отношение к эмоциональным проявлениям в организации. Руководители “коммерческих” предприятий по сравнению с группой “производственных” эмоционально проявляются сильнее и не считают это слабостью. Эта норма обеспечивает личностно-когнитивную автономию руководителя “коммерческой” организации. А. В. Карпов [3] обнаружил, что качество решений обратно пропорционально количеству связей между личностными и когнитивными блоками свойств.

Этот результат опровергает традиционный взгляд, согласно которому качество “рациональных” решений зависит от подавления, контроля, ограничений эмоциональной сферы, например, посредством организационных норм и личностных детерминант. Вывод – в ситуации неопределенности и высокой значимости

ошибок руководителя эмоциональная открытость позволяет выражать отношение, формирует основу для действий и обеспечивает когнитивную спонтанность.

Так, для руководителей приватизированных предприятий характерно еще “советское”, формальное отношение даже к своей собственности. Оно ограничивает качество и количество усилий, упорядочивающих среду, превращающих ее в более благоприятную для этой собственности. Такое положение дел фактически определяет организационные нормы – избегать неопределенности, выдавать желаемое за действительное, ориентироваться только на собственное, априорное представление о задаче. От плановой экономики осталась невысокая потребность ориентации в условиях неопределенных задач и, отсюда, склонность к импульсивным, быстрым решениям. Высокая специализация подразделений привела к перевесу индивидуальных целей в принятии решений над процессами интеграции и координации и увеличила порог чувствительности по отношению к обратной связи.

Напротив, организация, которая основана на личном ресурсе, в большей степени его персонифицирует, как открытая система, функционирует в реальных условиях, требующих как раз противоположных качеств.

Выводы. По результатам эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Стратегии уменьшения неопределенности руководителями, обуславливающие поведение организаций, закреплены в нормах и определяются 5 факторами: 1. “избегание неопределенности”; 2. “ориентация – дезориентация”; 3. “активность, доминантность”; 4. “импульсивность – рефлексивность”; 5. “кооперация – индивидуализм”. Наиболее показательным из них является “избегание неопределенности”.

2. Статистически значимые различия по ряду шкал, которые входят в 1, 2, 4 и 5 факторы, между группами руководителей “производственных” и “коммерческих” организаций обусловлены, прежде всего, степенью персонификации собственности, а уже потом ресурсной моделью, степенью интеграции персонала, местоположением организации в социально-экономическом пространстве, неопределенностью сферы деятельности, традициями в способе поведения.

3. Мы выявили эффект неперсонифицированной собственности, характеризующий поведение руководителей приватизированных предприятий с еще “советским” формальным отношением даже к своей собственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власов П.К. Ценностные ориентации в управленческих решениях // Актуальные проблемы психологии (готовится в печать)
2. Власов П.К. Стратегия снижения неопределенности в работе операторов БЩУ АЭС // Вестник Харьковского национального университета. – 2000. – №472. – с. 65-68.
3. Карпов А.В. Процессы принятия решения в регуляции деятельности // Психологический журнал. - 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 25-37.
4. Individual in society: a textbook of social psychology / ed. by Krech D., Crutchfield R.S. McGraw-Hill. N.-Y. 1962.-587pg.
5. Larson G.E., Merrit C.R. Can accidents be predicted? An Empirical test of the cognitive failures questionnaire // Applied Psychology. 1991. Vol. 40 (1).

ИМИДЖ ПОЛИТИКА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: Статья содержит подходы различных авторов к пониманию социально-психологических характеристик и свойств имиджа политика. В статье представлена структура имиджа политика, которая разрабатывалась на основе результатов исследований, проводившихся в ряде избирательных кампаний в различных регионах России и странах СНГ.

Ключевые слова: имидж политика, политическая психология, визуальные характеристики политика, аудиальные характеристики политика, кинестетические характеристики политика, демографическая характеристика политика, социально-психологические характеристики политика, символические характеристики политика, общая привлекательность политика.

E. Grishin

THE POLITICIAN'S IMAGE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Abstract: The article contains approaches of different authors to the understanding of the social and psychological characteristics and properties of the politician's image. The article presents the structure of the politician's image, which was worked out on the basis of the research results carried out during the election campaigns in different regions of Russia and CIS countries.

Key words: image of politics, political psychology, the visual characteristics of the policy, auditory characteristics of the policy, kinesthetic characteristics of the policy, the demographic characteristics of the policy, socio-psychological characteristics of the policy, the symbolic characteristics of the policy, the overall attractiveness of the policy.

В последнее время в России активно растет интерес к проблемам формирования имиджа политика, создания неповторимого стиля, который поможет политику достичь успеха в его политической карьере. Термин «имидж политика» в России стал активно использоваться в области избирательных технологий с середины 90-х годов XX века.

Изучением проблемы политического имиджа занимаются специалисты разных областей знаний, среди них особенное место занимают исследования в области политологии и политтехнологии, но было бы неправильно ограничивать изучение данной проблемы в рамках данных наук. Ведь имидж политика, на наш взгляд, тесно связан с социальной психологией, в частности – с исследованиями в области социальной перцепции, психологии отношений, психологии общения, сознания, бессознательного, самопрезентации человека и психодиагностики.

На сегодняшний день немногочисленные отечественные работы по социальной психологии, посвященные имиджу политических лидеров, достаточно фрагментарны, не существует общепринятого определения «имиджа политика», нет общепринятой структуры «имиджа политика». Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучения политического имиджа, подходов к дефиниции данного термина и компонентов его структуры.

Существует достаточно много подходов к пониманию имиджа. Слово «имидж» происходит от английского «image». В английском языке слово «image» имеет несколько значений, но чаще всего употребляется в значении «образ».

Согласно В.М.Шепелю, имидж – это умение нравиться людям, обладать обаянием. Имидж – это камуфляж, создающий у людей то впечатление, в котором нуждается его создатель [21].

В.М. Шепель разводит понятия «имидж» и «образ», отводя имиджу роль фасада образа. Имидж, согласно его точке зрения, не тождественен образу, он его фасадная часть, в которой манеры и мимика – архитектурные элементы [21].

Федоров И.А предлагает рассматривать имидж как «закрепленную в символах и образах групповых норм ориентацию поведения субъектов на образцы желаемого впечатления, используя в качестве средства самих себя» [18].

В словаре иностранного языка термин «имидж» трактуется как «целенаправленно формируемый (средствами массовой информации, литературой и др.) образ какого-либо лица, предмета, явления, призванного оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т.п.» [1].

В политологии под термином “имидж” часто понимается некоторое обобщенное, экономное отображение субъекта или объекта политической рекламы для его представления избирателям. Нередко определение слова «имидж» в политике понимают как «быть похожим» или «имитировать». Поэтому имидж часто представляют как искусственную имитацию внешних характеристик политика. Например, Мошкин С.В. предлагает рассматривать имидж как «образ, наделяющий человека характеристиками, лежащими за пределами его реального существования. С помощью различных средств политики могут наделяться в глазах электората практически любыми характеристиками» [11].

Применительно к имиджу политика также делаются попытки сравнить политика с товаром, который необходимо продать максимальному количеству покупателей. Имидж в данном случае – это набор представлений о качествах человека или товара, которые рекламодателю хотелось бы внедрить в массовое сознание. Никольская И.Ю. считает, что «имидж – это, прежде всего, специально конструируемый образ для потенциальных покупателей или избирателей, который должен соответствовать их ожиданиям и потребностям» [12].

Ольшанский Д.В. интерпретирует это понятие следующим образом: «Имидж – воображаемый образ человека, группы, организации, события, процесса или явления, создаваемый профессиональными имиджмейкерами в сознании аудитории» [13].

Егорова-Гантман Е. и Плешков К. определяют политический имидж, как целенаправленно создаваемый социально-политический феномен, а именно: «Имидж – это специально создаваемый, преднамеренно формируемый политический образ для достижения поставленных целей» [8].

В психологической литературе в определениях имиджа делается акцент именно на воспринимающем субъекте (избирателе), который имеет сформированный образ политика. Имидж рассматривается как образ, представление человека о другом человеке, или, иными словами, «набор определенных качеств, которые люди ассоциируют с определенной индивидуальностью» [24].

В рамках социальной психологии имидж политика – это образ данного политика, сложившийся у избирателей. Таким образом, мы видим, что в социальной психологии имидж политика рассматривается через призму социальной перцепции (восприятия как когнитивного и эмоционального процесса переработки информации) и формирования образа как итога этой социальной перцепции. Сторонники данного подхода (Ильясов Ф.Н., Орлова Е.А., Панасюк А.Ю. и др.) понимают имидж политика как совокупность впечатлений из набора определенных

качеств политика, которые возникают в сознании избирателей и которые они ассоциируют с данной личностью [9, 14, 15].

В рамках социально-психологического подхода Рощин С. К. дает следующее определение имиджа политика: «Имидж политического лидера – это образ его личности, формирующийся в сознании избирателей и влияющий на их выбор» [17]. По мнению Орловой Е.А., имидж отражается в общественном сознании и общественном бессознательном в результате взаимодействия личности (группы или общности) с данным социальным объектом, получения информации о нем от него самого либо от источников, вызывающих доверие [14]. С точки зрения практической психологии, имидж – это «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо» [2, 23].

Таким образом, проанализировав некоторые подходы к определению имиджа политика, можно сделать вывод, что в каждой науке существует своя специфика определения данного термина. Так, в политологии делается акцент преимущественно на внешние особенности политика – его манеры, стиль одежды и стиль самоподачи, на имитацию и манипулирование общественным мнением. В работах по психологии делается упор на психологическое восприятие имиджа политика, то есть на существующий образ в сознании избирателей, образ эмоционально окрашенный, целенаправленно формируемый и имеющий форму стереотипа.

В результате всестороннего анализа определений имиджа, мы можем выдвинуть некоторые предположения:

- имидж политика не есть образ, а это мнение (или отношение) возникшее на основе образа;
- имидж политика не всегда эмоциональное мнение избирателей – это их рациональное мнение;
- имидж политика не всегда целенаправленно формируется с помощью СМИ и политической рекламы, иногда он формируется спонтанно, не произвольно;
- имидж не стереотипен, в силу характера и особенностей психического процесса восприятия, включающего как сознательный, так и бессознательный компонент.

На основе выдвинутых предположений мы предлагаем следующее определение имиджа политика. Имидж политика – это мнение рационального и эмоционального характера о политике, возникшее в сознании и/или в подсознании потенциальных избирателей на основе образа, сформированного целенаправленно, с помощью СМИ и политической рекламы или непроизвольно, в их психике в результате либо прямого восприятия тех или иных характеристик политика, либо косвенного.

Изучение политического имиджа было бы неполным без рассмотрения его структуры. В рамках нашей темы мы предлагаем более подробно остановиться на компонентах, составляющих имидж политика. Под структурой имиджа политика мы понимаем набор характеристик политика, которые, проходя через «фильтр» различных когнитивных механизмов и психологических защит, составляют имидж политика. В результате исследований, проводившихся в ряде избирательных кампаний в различных регионах России и странах СНГ, мы выявили и сгруппировали ряд характерных особенностей политиков, на основе которых у избирателей формировался их имидж. Таким образом, можно сделать вполне обоснованный вывод, что структура имиджа политиков включает следующие характеристики:

1. *Визуальные характеристики политика.* К визуальным характеристикам

мы относим те компоненты имиджа политика, которые, прежде всего, связаны с его внешностью. Внешняя привлекательность существенно влияет на то общее впечатление, которое возникает у избирателей от политика. Спонтанное зрительное восприятие часто создает психологическую установку принятия или неприятия политика. И если первое впечатление негативное, то вполне возможно, что это создаст непреодолимые трудности для политика. К внешним составляющим имиджа политика относят: рост, фигуру, лицо, цвет волос, запах, прическу, косметику, взгляд, одежду, обувь, аксессуары. К внешним характеристикам также можно отнести: манеры, жестикуляцию, мимику, походку, автомобиль и даже свиту политика. Конечно, кардинально изменить физическую природу политика очень трудно, но если задаться целью и включить в работу визажистов, стилистов, модельеров, диетологов, инструкторов по фитнесу, в самых крайних случаях – пластических хирургов, то внешние характеристики практически любого политика можно сделать достаточно привлекательными. При этом надо отметить, что в работе над внешними характеристиками политика не стоит гнаться за моделями из гляцевых журналов. «Гламурный» внешний вид политика зачастую дает негативный эффект, который связан в сознании избирателей с такими конструктами, как «непохожий», «не наш», «не простой», «не свой». Поэтому опрятность, безупречный вид, элегантная одежда являются важными, но не универсальными правилами работы над внешними характеристиками политика. Надо обязательно принимать во внимание менталитет, традиции народа, особенности аудитории, а главное – место общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что внешность политика для избирателей – это прежде всего знак или символ его других характеристик. Например, хорошая физическая форма, спортивность, подтянутость говорят о том, что политик работоспособен, готов на активные решительные действия. А вот лишний вес политика воспринимается как свидетельство его малоподвижного образа жизни, склонности к лени, ведущим к быстрой утомляемости и возможным заболеваниям. Конечно, сам по себе привлекательный внешний вид не обеспечивает победу на выборах, но он составляет основу имиджа политика.

2. Аудиальные характеристики политика. К аудиальным характеристикам относятся, прежде всего, голос и речь политика. Правильная и легко воспринимаемая речь политика является одним из главных факторов его успеха на выборах. Как показали исследования специалистов, избиратели на сознательном или бессознательном уровне могут идентифицировать такие аудиальные характеристики политика, как скорость речи, громкость голоса, ритм, тембр, интонации, ударения, акценты, паузы, а так же манеру речи [13].

3. Фрейд писал: «Влияние голосовых данных на аудиторию является значительным, так как звуковой сигнал проходит через центры в коре головного мозга, где происходит сложный процесс приема и переработки звуковой информации, запускает бессознательные механизмы ответной реакции получающего этот сигнал». [19].

По мнению Дорожкиной Т.Н., эталоном публичной речи в сфере политики является: чистота, уместность, выразительность, яркое личностное начало, установка на общение и на взаимодействие с публикой, грамотность речи. Значительно снижает впечатление от публичного выступления: штампованность, стертость, обезличенность, чрезмерная книжность и речевые ошибки. Важность аудиальных характеристик в восприятии политика связана с тем, что по голосу избиратели очень легко улавливают эмоции. По голосу легко определяются такие состояния, как гнев, радость, тревога, страх, усталость, нервозность политика.

Эти характеристики сильно влияют на формирование оценок поведения политика и имиджа в целом [7].

Таким образом, от правильного вербального поведения политика зависит его восприятие избирателями и, в конечном итоге, его имидж.

3. Кинетические характеристики политика. Кинетический аспект имиджа политика представляет собой совокупность телодвижений. В кинетические характеристики политика, как правило, включают динамические компоненты – это мимика, жесты, походка и статические компоненты – позы, группы поз. Значение телодвижений в восприятии людей друг другом трудно переоценить, потому что такие компоненты в общении людей, как мимика и жесты, эволюционно более древние, чем речь. В живом общении мимика, жесты и позы выполняются обычно параллельно, и их деление с целью анализа – процесс достаточно сложный.

В контексте проблемы создания имиджа политика чаще всего анализируются телодвижения, которые при восприятии вызывают позитивные и негативные эмоции у избирателей. В жестах также анализируется их уместность, интенсивность, амплитуда. Они классифицируются по направленности: жесты, обращенные к аудитории, и жесты, обращенные на себя. Жесты политика, направленные на себя, привлекают зрителя, приглашая к общению, делают кандидата более открытым для контакта. Некоторые специалисты (Цуладзе А., Шепель В.М.) называют ряд жестов полноценными и правильными – это прежде всего жесты, привлекающие внимание окружающих, жесты, иллюстрирующие оценку ситуации и принятие какого-либо решения или жесты, акцентирующие слова, действия или взгляды человека на какую-либо конкретную ситуацию. К «неправильным» жестам относят излишне агрессивные жесты или частые жесты, иллюстрирующие негативизм человека по отношению окружающему миру. К «плохим» жестам относят также жесты, указывающие на неуверенность и жесты, демонстрирующие защиту и закрытость человека [20,21].

Значительная часть телодвижений представлена позами. Поза определяется положением корпуса, поворотом или наклоном головы, постановкой ног и рук. Корпус, грудь, плечи, ноги обычно участвуют в выполнении жестов и поз, которые на фоне выражают тип отношений между людьми или их внутренние состояния.

К одной из важных кинетических характеристик можно отнести походку. Походка имеет большое количество возможных интерпретаций и оценок. Но главным является то, что походка определяет общее физическое состояние политика, его здоровье, собранность, силу и уверенность в себе.

Мимика располагает большим количеством движений. Специалисты-практики не сомневаются в решающем значении мимики среди обширного спектра компонентов невербального поведения. Стойкая экспрессия лица зависит от того, что человек сокращает преимущественно только определенные мускулы лица, следуя своим личным склонностям. В мимике анализируется совокупное движение глаз, бровей, рта, носа, лба, губ, языка. Обычно мимические движения выполняются во взаимодействии с жестами и позами. Наиболее часто в избирательных кампаниях политик «отрабатывает» (тренирует) так называемые лицевые маски.

Таким образом, можно говорить о том, что трудно выделить приоритеты или специальную функцию той или иной структуры кинетических характеристик, но очевидно, что все компоненты неречевого поведения занимают важное место в системе эффективного имиджа и нуждаются в специальном развитии.

4. Демографические характеристики политика. В демографические компоненты имиджа включают такие характеристики, как возраст, пол, место рождения и место проживания политика. Одним из важных векторов оценки политика является возраст. Не существует однозначных возрастных показателей для занятия политикой. Исследования показывают, что в последнее время снижается предпочитаемая возрастная граница политиков. Если еще несколько лет назад предпочтительными были политики от 40 до 60 лет, то на сегодняшний день вполне приемлемой становится нижняя граница в 30–35 лет, а верхняя опустилась до 50–55 лет. Помимо календарного возраста политика, не менее важное значение имеет его биологический возраст, а именно – его проявления, связанные с активностью, адаптивностью и здоровьем в целом. Во многом возраст политика воспринимается через показатели его физической формы, способности к адекватному реагированию на изменения окружающей среды, склонностью к лидерству, а также компетентностью и опытом.

Пол политика также имеет принципиальное значение для избирателей. В России политическая деятельность пока гораздо чаще воспринимается как мужское дело, и даже женщины чаще свои голоса на выборах отдают за мужчин-политиков. С точки зрения формирования имиджа пол имеет значение в программных заявлениях политика. Например, женщина может вызывать большее доверие со стороны избирателей, если она будет обещать решать проблемы семьи, детских пособий, социального обеспечения и т. д.

Территориальная компонента имиджа раскрывается в таких понятиях и терминах, как «местный», «наш», «родом из этих мест», «проживает на территории округа», «связан по работе и родственным отношениям с территорией округа», «знает наши проблемы» и т. д. Опыт показывает, что если политик, который участвует в выборах, является не местным и не рожденным на этой территории, то он имеет серьезные ограничения с точки зрения предпочтений избирателей. Этот факт можно объяснить как глубинными психологическими механизмами, связанными с восприятием своего рода и племени, так и простыми иллюзиями, которые зачастую «подогреваются» специалистами, что только местный человек хорошо знает проблемы избирателей. Поэтому демографические характеристики политика должны учитываться в момент принятия решения баллотироваться в том или ином избирательном округе или регионе.

5. Психологические характеристики политика. Психологические характеристики политика занимают значительное место в образе, который формируется у избирателей. В большинстве случаев именно они оказывают наибольшее влияние на его имидж в целом. Наши собственные исследования не дают однозначного ответа на вопрос, какими психологическими характеристиками должен обладать политик для того, чтобы получить преимущество на выборах. Но, тем не менее, существует ряд характеристик, которые способствуют возникновению доверия и симпатий электората к политику. К психологическим характеристикам политика можно отнести черты характера, темперамент, личностные и психологические особенности. Задача специалистов по имиджу и психологов – определить те качества и характеристики политика, демонстрация (актуализация) которых принесет наилучший эффект с точки зрения создания гармоничного образа политика и получения максимального количества голосов.

Опыт исследований Гришина Е.В., проведенных в разных регионах России и странах СНГ показал, что существует несколько основных групп качеств, которые являются ключевыми в формировании имиджа политика, которые можно сгруппировать по нескольким факторам.

– «*Безопасность*» – включает в себя такие качества, как честность, доброта, открытость, справедливость, неподкупность, общительность, искренность, скромность. Выбор избирателями политика, обладающего этими характеристиками, говорит о желаниях избирателей видеть политика справедливым и честным по отношению к ним, открытым и заботливым, обеспечивающим психологический комфорт и психологическую безопасность.

– «*Динамизм*» – включает такие качества политика, как энергичность, активность, быстроту, смелость, силу, решительность, агрессивность. Выбор избирателями политика, обладающего этими характеристиками, связан с желаниями избирателей видеть в политике силу, возможность и решительность к различным формам переустройства жизни для обеспечения избирателей большим количеством благ в различных сферах жизни.

– «*Компетентность*» – включает в себя ум, опыт, умение, информированность, мудрость, способности, интеллект, авторитет и др. Сочетание этих качеств и характеристики в политике даёт ему некие преимущества с точки зрения предпочтений избирателей.

В качестве одного из основных качеств политика Гришин Е.В. выделяет темперамент политика. Темперамент во многом определяет эмоциональную выразительность, страстность, энергию, чувство юмора, артистичность. Темперамент дается человеку природой и не подлежит изменению. Необходимо только сделать публичное поведение политика более эмоционально выраженным, чтобы в эмоциях читалось озабоченность проблемами избирателей и готовность к их решению. В то же время чрезмерное выражение чувств и эмоций может восприниматься избирателями как слабость политика, неспособность с собой справляться. Оптимальным является яркое проявление эмоций, сочетающееся со сдержанностью и достоинством [4].

Ещё одной очень важной психологической компонентой имиджа, по мнению Гришина Е.В., является мотивация политика. Для избирателей важно, что движет политиком, что он хочет сделать, придя во власть. И если мотивационный профиль кандидата во многом совпадает с мотивами большинства избирателей, то вероятность быть избранным у этого политика возрастает [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что в период предвыборной кампании избиратели очень внимательно относятся к таким психологическим характеристикам, как убеждения и ценности политика. Очевидно, что похожесть ценностных смыслов только улучшит взаимопонимание и взаимодействие политика и избирателей.

6. Социальные характеристики политика. Социальные характеристики политика включают в себя статус политика, его происхождение, социальную принадлежность, связь с различными социальными группами. В социальном образе политика важно представлять его ближайшее социальное окружение, семью, друзей, коллег по работе. Значимой является информация о том, чьи интересы представляет политик, какие социальные группы его поддерживают, кто является его союзниками, а кто – оппонентами. Социальные характеристики политика тесно связаны с текущей политической ситуацией, которой он должен соответствовать. Политик ориентируется на определённые социальные группы, стараясь в то же время заручиться поддержкой как можно большего количества людей.

Биографические данные и специфику жизненного опыта мы также включаем в социальные характеристики. Через вектор движения в образовании и в профессии мы подчеркиваем принадлежность политика к определенным социальным группам.

По мнению Гринберг Т. Э., серьезное место в формировании имиджа политика играет семья, в которой родился кандидат. Значимым для избирателей является и то, кем являются родители политика, какова их профессия и образование, каковы были отношения в семье и др. Показательным для избирателей является семейное положение кандидата: супруг, дети, их род занятий, учебы, тип взаимоотношений в семье, а также место, которое занимает семья в системе ценностей политика. Важную роль в социальных характеристиках занимают значимые события биографии кандидата: посты, должности, встречи с выдающимися людьми, знаковые истории из жизни. Жизненные события выстраиваются в цепочки «легенд», которые заряжены энергией мифов, и сами по себе несут яркую информацию о политике [3].

Также к категории социальных характеристик Гринберг Т.Э. относит хобби и увлечения кандидата. Они могут косвенно рассказывать избирателям о взаимоотношениях с людьми, о качествах его характера, личностных склонностях, которые могут играть серьезную роль в его политической деятельности [3].

Опыт исследования Гришина Е.В. показывает, что люди по-разному воспринимают и реагируют на различные социальные характеристики кандидатов. У каждого избирателя существуют свои доминантные способы восприятия социальных характеристик: через призму семьи, ближайшего окружения, поведения в социуме, принадлежности к определенному социальному слою и т. д. Для того, чтобы обеспечить наиболее полное восприятие политика избирателями, подачу его социальных характеристик необходимо сделать объемной и многоуровневой. В риторике политика, наглядной агитации и материалах в СМИ должны быть возможности проработаны все социальные компоненты имиджа. Это даст возможность каждому избирателю найти для себя что-то соответствующее специфике его ментальной карты [5].

7. Символические характеристики политика. К символическим характеристикам политика относятся качества и особенности его поведения, которые соответствуют мифологическим образам, а также наиболее типичным ролям мужчин и женщин, заданных в обществе. Гришин Е.В. считает, что ряд жизненных «сюжетов» является весьма привлекательным для населения именно по причине принадлежности к мифологической интерпретации действительности, поскольку реализуется в символической сфере [4].

В имеджелогии существует длинный ряд символических образов (типов, прототипов), таких как, например, «мистический тип», «учитель», «проповедник», «ученый», «хозяйственник», «свой парень», «рыцарь», «хозяин», «аскет» и ряд других, в которые должен «вписаться» политик. Это делает его восприятие более четким и понятным избирателям [21].

Наиболее древний прототип лидера как некий обобщенный образ, идеальное лицо, обладающее одобряемыми в обществе чертами, присутствует в концентрированной форме у каждого народа – это герой. Герой – это образец, он подает пример, внушает нам стойкость. Образ героя знаком нам с детства, он запечатлен в чувствах, мыслях и поступках. Герой – это обычный человек со всеми страстями и пороками, но этот обычный человек совершает подвиги не меньше, чем герои древности, подвиги эти связаны, прежде всего, с борьбой и победой над самим собой. В рамках мифологии прямая обязанность героя – бороться со злом. Только в этом случае герой становится востребованным людьми. Поэтому в героической мифологии всегда присутствует логика «преодоления препятствий», логика «преодоления кризиса» [21].

Символические характеристики политика могут также формироваться в

рамках универсальных архетипов К. Юнга. К. Юнг определяет архетип через понятие коллективного бессознательного, образа мира, который хранится в голове у каждого, а в этом образе с течением времени выкристаллизовываются определённые черты, так называемые архетипы, или доминанты [22].

К. Юнг выделяет четыре основных мужских архетипа:

1. физически и сексуально привлекательный мужчина;
2. романтический мужчина;
3. деятельный мужчина;
4. мудрый старец [22].

Таким образом, мы считаем, что в рамках представленных архетипов можно описать любого политика-мужчину. И именно в рамках этих типов имидж любого политика будет более убедительным и привлекательным. Что говорит о том, что символические характеристики политика являются очень устойчивым и неизменным компонентом имиджа.

8. Политические характеристики политика. Политические характеристики политика связаны, прежде всего, с особенностями общественного развития и устройства общества, системой целей и способов их достижения. Они включают в себя наличие или отсутствие организаторских качеств, политических взглядов и убеждений, политических целей и задач, отношения с оппонентами и последователями. Одной из важных политических характеристик политика является идеологическая составляющая образа. Она может привлекать и заставлять голосовать за политика даже тех, кто сомневается в его личностных качествах. В то же время она может заставить избирателей отказаться в доверии даже тому, кого они положительно воспринимают как личность и как человека. С одной стороны, отсутствие четкой идеологической платформы может негативно восприниматься избирателями, политик может обвиняться в непоследовательности, в отсутствии политических целей и ориентиров. С другой стороны, отсутствие четкой идеологической платформы может облегчить процесс привлечения на свою сторону приверженцев разных взглядов и выступать «объединителем» различных идей и интересов.

Таким образом, представление политических характеристик – процесс сложный и неоднозначный.

9. Общая привлекательность политика. Привлекательность политика – один из главных факторов его успешности, как на выборах, так и в политике в целом. Многие исследователи (Гринберг Т.Э., Шепель В.М., Цуладзе А. и др.) отмечают существование некоторого качества, которое делает личность неотразимой в глазах других и позволяет осуществлять загадочное влияние, особенно в случаях непосредственного контакта с массами. Так, например Шепель В.М. называет это качество обаянием, а Цуладзе А. – харизмой [20, 21].

На наш взгляд, оно определяется как результирующая внешних, телесных, морально-этических, психологических, политических, профессиональных и деловых качеств политика. Важную роль здесь, конечно, играет общий позитивный настрой политика и умение убеждать. И, как нам кажется, огромную роль в развитии такого качества, как привлекательность, играет высокоразвитая у политика потребность в аффиляции.

Таким образом, совокупность представленных характеристик составляет структуру имиджа политика. Мы считаем, что работа над этими характеристиками поможет политику более эффективно строить взаимодействие с избирателями и успешно формировать свой имидж.

В заключение хотелось бы отметить, что процедура формирования имиджа

политика в избирательной кампании – это процесс, в котором, с одной стороны акцентируется внимание на определенных характеристиках политика, а с другой – выступает оценка политика его избирателями. То есть это постоянный процесс управления изменением характеристик политика, изменением ожиданий избирателей и выбором оптимальных способов и методов подачи информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов. – М., АСТ-ПРЕСС, 1998. – С. 240.
2. Головин С. Ю. сост. Словарь практического психолога. – Минск: 1998. – С. 188.
3. Гринберг Т.Э. Портрет лидера. – М., 1998.
4. Гришин Е. В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей. Информационный бюллетень «Контакт». – М. 2000. – № 8. – С. 51-53.
5. Гришин Е. В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика. Ярославль: МАПН, 2000. – Т. 1. – С. 157-162.
6. Гришин Е. В. К вопросу о качественных исследованиях: слухи. Информационный бюллетень «Контакт». – М. 2001. – № 9. – С. 56-61.
7. Дорожкина Т. Н. «Речевой имидж политика», Социс. – № 8. 1997. – С. 57-69.
8. Егорова – Гантман Е.В., Плешков К.В. Политическая реклама. – М., 1999. – С. 5.
9. Ильясов Ф.Н. Политический маркетинг или как «продать» вождя. Полис, 1997, № 5.
10. Максимов А.А., Румянцев О.Г. Как победить на выборах. – М., 1995.
11. Мошкин С. В. Политическая реклама. – Екатеринбург, 1994.
12. Никольская И.Ю. Структура имиджа предприятия и факторы его формирования. Автореферат кандидатской диссертации. – М., 1998.
13. Ольшанский Д.В. Психология современной российской политики. Хрестоматия по политической психологии. – М., 2001. – С. 286.
14. Орлова Е.А. Формирование позитивного имиджа государственного деятеля (социально-психологический аспект) – М., 1997.
15. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа. – М., 2007. – С. 11-23.
16. Перелыгина Е.Б. Механизмы функционирования имиджа как феномена интерсубъектного взаимодействия. – М., 2003.
17. Роцин С.К. Западная психология как инструмент идеологии и политики. – М., 1980.
18. Федоров И.А. Имидж как социально управленческое программирование. Автореферат кандидатской диссертации. – М., 1996.
19. Фрейд З. «Психология бессознательного», – М., 1989.
20. Цуладзе А. Формирование имиджа политика в России. – М., 1999.
21. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. – М., 1997.
22. Юнг К. Г. Архетип и символ. – М., 1991.
23. Ярошевский А. В. Ред. Психология. Словарь. – М., 1990. – С. 134.
24. Boorstin D.J. The Image: A Guide to Pseudo-Events in America. N.Y. Vintage Books, 1992.

Григорович И.Е.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация: В статье исследуется проблема влияния социально-психологических особенностей современной студенческой группы на формирование профессиональной идентичности студентов негосударственных вузов, рассматривается вопрос влияния группового и индивидуального общения и взаимодействия на профессиональное становление студентов. Основное внимание в статье уделяется изучению особенностей профессиональной идентичности разностатусных студентов на различных курсах обучения. На основании эмпирических данных делаются выводы о соотношении социального статуса в группе и уровня профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, психология малой группы, социальный статус, психологическая характеристика студенческой группы, становление профессиональной идентичности.

Grigiorovich I.E.

THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE MODERN STUDENT GROUP AND THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY DE- VELOPMENT

Abstract: The article examines how the social and psychological peculiarities of the modern student group influence on professional identity development of non-state university students, analyzes the question of group and individual co-operation and communication effect on professional development during study at the university. The article focuses on the peculiarities of professional identity of different group status students. Using research data, the main conclusions about group status and social identity are done.

Key words: professional identity, the psychology of small group, social status, psychological characteristics of a student group, the formation of professional identity.

Современное образование, являясь одной из важных составляющих процесса профессионального становления личности будущего специалиста, подразумевает не только усвоение знаний, но и формирование гармонично развитой личности. Одним из ближайших социальных окружений, через которое общество оказывает влияние на личность в сфере образования, является учебная группа. Взаимоотношения и общение в ней оказывает существеннейшее влияние на формирование учебной деятельности, на становление профессиональной идентичности и на развитие личности студента в целом. Профессиональная идентичность – многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, развивается в ходе профессионального обучения в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации [Шнейдер Л.Б., 2001]. Неуспешное прохождение этого этапа становления профидентичности является причиной трудностей, возникающих в профессиональной деятельности, ее неэффективности.

Таким образом, одним из существенных факторов профессионального становления на этапе обучения в вузе является групповое и индивидуальное взаимо-

действие, общение студентов и их отношения в учебном процессе. Студенческая группа является важным элементом в профессиональном становлении, так как здесь формируется и ассимилируется множество установок, жизненных ценностей и, в конечном счете, норм и моделей поведения.

Были получены данные о том, что чем выше уровень организации межличностных отношений в группе, тем больше в ней представлены студенты с положительным отношением к профессии, и наоборот. Кроме того, подчеркивается влияние субъективной значимости группы для субъекта, то есть от ее референтности, пребывания индивида в группе само по себе не обеспечивает принятия им ценностей группы, усвоения принятых норм поведения. Индивид выбирает ценности и группу, которым он готов подчиниться, он может противостоять группе, если ее ценности и межличностные отношения не соответствуют его потребностям [Варчев А.Э., 2003]. Студенты, для которых своя группа является референтной, значительно больше времени отводят учебе. Профессиональная идентичность студента складывается в результате его самосоотнесения со студенческой группой, если она является для него референтной.

Однако по результатам исследований значительная часть учащихся ВУЗов РФ испытывает трудности обучения в группе. Низкий уровень адаптации к групповому взаимодействию, отсутствие социального опыта коммуникативного общения, низкий уровень мотивации, относительная доступность высшего образования (большое негосударственных вузов) являются тревожными сигналами для управления российским образованием.

Мы предполагаем, что незначительное пребывание по времени в учебном коллективе, ограниченное число учебно-коммуникативных, учебно-профессиональных контактов делают студенческую группу малоэффективной с точки зрения влияния на профессиональное становление студентов. Студенческая группа не является референтной для студентов с высокой профессиональной направленностью.

Методика

Участники исследования: в нашем исследовании приняло участие 215 студентов (мужчины и женщины) в основном из негосударственных вузов Москвы. Из них 1 курс – 47 человек, 2 курс – 49 человек, 3 курс – 44 человека, 4 курс – 40 человек, 5 курс – 36 человек.

Процедура исследования: участникам исследования предлагалось выполнить методику профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, затем – социометрию. Исследование проводилось на каждом курсе в нескольких группах. Данные по группам мы объединили по курсам.

Методики: в качестве психодиагностических методик использовались социометрия (для определения социального статуса) и методика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер (для изучения уровня профессиональной идентичности). Для проверки статической значимости различий и повышения достоверности результатов мы использовали угловое преобразование Фишера.

Что касается социометрии, мы отметим некоторые важные моменты без детального описания процедуры. В нашем случае в связи с задачами исследовательской работы был использован так называемый «смешанный» критерий. Вопрос предполагал ответ на вопрос о том, с кем из группы испытуемый хотел бы остаться вместе в новой студенческой группе в случае реформирования сообщества, в котором он состоит членом. Социометрическая процедура проводилась в параметрической форме (испытуемый должен был в рамках своего ответа представить ранжированный список, не превышающий трех человек). Процедура внешне и, прежде всего, для испытуемых носила анонимный характер, в то время как на

самом деле бланки были закодированы.

Результаты

На основании табл. 1, в которой отражены данные социометрии, можно говорить о преобладании низкостатусных студентов на всех курсах. С 1 по 5 курс происходит уменьшение низкостатусных студентов и возрастание количества среднестатусных и высокостатусных студентов, но в целом эти изменения незначительны. Полученные данные свидетельствуют о невысоком уровне развития студенческой группы и неблагоприятном внутригрупповом климате.

Табл. 1

Распределение студентов разных курсов по статусам (в %).

Курс	Низкостатусные	Среднестатусные	Высокостатусные
1	65,2%	26,1%	8,7%
2	60%	38,9%	11,1 %
3	47,8%	34,8%	17,4%
4	54,5%	27,2%	18,1%
5	42,8%	42,8%	14,2%

Данные, полученные по методике изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, представлены в табл. 2. Для повышения достоверности результатов мы использовали методы статистической обработки (угловое преобразование Фишера).

Табл. 2

Распределение студентов по уровню идентичности на различных курсах обучения (в %).

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Кризис идентичности	49%	37%	52%	28%	39%
Диффузная идентичность	26%	26 %	20%	30%	39%
Достигнутая идентичность	11%	16%	9%	28%	11%
Псевдопозитивная идентичность	15 %	20%	18%	15%	11%

На основе анализа табл. 2 видно, что наибольший процент студентов, переживающих кризис идентичности – это студенты 1 и 3 курса (49% и 52% соответственно). Меньшее значение, но также высокое в данной выборке, наблюдается на 5 курсе – 39% студентов. Второе по выраженности значение имеет диффузная идентичность (причем на всех курсах). Наличие диффузной идентичности говорит об отсутствии прочных целей, ценностей, убеждений, неспособности решать проблемы кризиса идентичности. Человек с «диффузной идентичностью» может вступить в стадию кризиса и затем перейти к «зрелой идентичности», а может пойти по пути диффузии.

Таким образом, мы видим, что большинство студентов либо переживают кризис идентичности, либо не могут продуктивно разрешить проблемы кризиса. С помощью статистических методов (угловое преобразование Фишера) доказано, что существует статистически значимая разница между 1 и 4 курсом, 1 и 3 курсом, 4 и 5 курсом, 2 и 3 курсом по проценту студентов, переживающих кризис. Действительно, процент студентов, переживающих кризис идентичности на 1 курсе, больше, чем на 4 курсе ($\varphi_{эмп}^* = 2,139$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ при $p0,01$).

Процент студентов, переживающих кризис идентичности на 3 курсе, статистически больше, чем на 4 курсе ($\varphi_{эмп}^* = 2,37$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ при $p \leq 0,05$). Также процент студентов, переживающих кризис на 5 курсе выше, чем на 4 курсе ($\varphi_{эмп}^* = 2,13$;

$\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, можно сказать, что кризис идентичности переживается студентами на 1, 3 и 5 курсе. Особенно сильно выражен кризис на 3 курсе. На 4 курсе меньше всего выражен кризис идентичности.

Мы сравнили курсы по уровню достигнутой позитивной идентичности. Статистически доказано, что доля лиц с достигнутой позитивной идентичностью на 4 курсе больше, чем на 1, 3 и 5 курсе. (5 и 4 курсы: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,135$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ при $p \leq 0,05$. 3 и 4 курсы: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,633$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ при $p \leq 0,05$. 1 и 4 курсы $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,298$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ при $p \leq 0,05$). На 1, 3, 5 курсах доля лиц с достигнутой позитивной идентичностью статистически не различается.

Таким образом, мы пришли к выводу: для 1, 3, 5 курсов характерен ярко выраженный кризис профессиональной идентичности. Большинство студентов в период обучения в вузе на разных курсах переживает кризис идентичности, который выражается в несформированности профессиональных перспектив, низкой выраженности учебно-профессиональной позиции. У значительного количества студентов отсутствуют четкие профессиональные цели, ценности, убеждения, существуют сомнения в своих профессиональных возможностях, наблюдается неспособность решать проблемы кризиса идентичности, что свидетельствует о профессиональной незрелости студентов.

Данные социометрии и профессиональной идентичности мы также представили в процентном отношении: количество испытуемых с определенным статусом идентичности ко всему количеству испытуемых с определенным социометрическим статусом. Таким образом, мы видим, какая доля студентов с кризисом идентичности, диффузной идентичностью, достигнутой позитивной идентичностью и псевдоидентичностью среди, например, низкостатусных студентов.

Полученные результаты по каждому курсу представлены в табл. 3.

Табл. 3

Распределение студентов с разным уровнем идентичности в различных статусных группах (в процентах).

	Подгруппа	1	2	3	4	5
процент от статуса	кр/н	51,72%	42,86%	57,89%	30,00%	30,00%
процент от статуса	дф/н	17,24%	28,57%	21,05%	35,00%	40,00%
процент от статуса	дп/н	10,34%	9,52%	5,26%	25,00%	20,00%
процент от статуса	пс/н	20,69%	19,05%	15,79%	10%	10,00%
процент от статуса	кр/с	46,15%	36,84%	44,44%	18,75%	75,00%
процент от статуса	дф/с	38,46%	21,05%	16,67%	18,75%	0,00%
процент от статуса	дп/с	7,69%	10,53%	11,11%	37,50%	0,00%
процент от статуса	пс/с	7,69%	31,58%	27,78%	25,00%	25,00%
процент от статуса	кр/в	50,00%	22,22%	57,14%	50,00%	25,00%
процент от статуса	дф/в	25,00%	33,33%	28,57%	50,00%	75,00%
процент от статуса	дп/в	25,00%	44,44%	14,29%	0,00%	0,00%
процент от статуса	пс/в	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

В группе низкостатусных:

процент испытуемых с кризисом идентичности в группе низкостатусных испытуемых (кр/н) выше на 1 и 3 курсе. С помощью статистического метода (угловое преобразование Фишера) доказано, что испытуемых с кризисом идентичности среди низкостатусных студентов на 3 курсе больше, чем на 4 и 5 курсах. Для 3 и 4 курса $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,79$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$; для 3 и 5 курсов $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,79$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$ при $p \leq 0,05$.

Различие между количеством испытуемых с кризисом идентичности среди низкостатусных на 1, 2, 4 и 5 курсах не является статистически значимым. Также не является статистически значимым различие между 1, 2 и 3 курсом ($\varphi_{\text{эмп}}^* <$

$\varphi_{кр}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

Таким образом, можно утверждать, что на 3 курсе низкостатусных студентов с кризисом идентичности больше, чем на 4 и 5 курсах, все остальные различия не являются статистически значимыми.

Процент студентов с диффузной идентичностью в группе низкостатусных (дф/н) достигает максимального значения на 5 и 4 курсе, минимального – на 1 курсе. Статистически доказано преобладание испытуемых с диффузной идентичностью в группе низкостатусных на 5 курсе по сравнению с 1 курсом, $\varphi_{эмп}^* = 1,789$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ при $\rho \leq 0,05$.

Остальные курсы не различаются между собой по количеству испытуемых с диффузной идентичностью в группе низкостатусных ($\varphi_{эмп}^* < \varphi_{кр}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

Процент испытуемых с достигнутой идентичностью в группе низкостатусных (дп/н) достигает максимального значения на 4 и 5 курсе, минимального на 3 курсе. Статистически доказано, что действительно студентов с достигнутой позитивной идентичностью среди низкостатусных испытуемых на 4 курсе больше, чем на 3 курсе, $\varphi_{эмп}^* = 1,788$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ при $\rho \leq 0,05$. Различия между показателями других курсов статистически не достоверны ($\varphi_{эмп}^* < \varphi_{кр}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

Процент псевдоидентичных в группе низкостатусных (пс/н) испытуемых имеет максимальное значение на 1 и 2 курсах, минимальное – на 4 и 5 курсах. Но, статистически не доказано различий по количеству псевдоидентичных низкостатусных студентов. Таким образом, различие в количестве испытуемых с псевдопозитивной идентичностью на всех курсах в группе низкостатусных не является статистически достоверным ($\varphi_{эмп}^* < \varphi_{кр}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

В группе среднестатусных:

процент испытуемых с кризисом идентичности в группе среднестатусных (кр/с) испытуемых достигает максимального значения на 5 курсе (с большим отрывом от показателей на других курсах), минимального на 4 курсе. Статистически доказано, что испытуемых с кризисом идентичности среди среднестатусных студентов на 5 курсе больше, чем на 4 и 2 курсах ($\varphi_{эмп}^* = 2,752$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ $\rho \leq 0,01$ для 5 и 4 курсов; $\varphi_{эмп}^* = 1,864$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ $\rho \leq 0,05$ для 5 и 2 курсов).

Для студентов 5 курса характерно переживание кризиса, поэтому студенты с кризисом идентичности, отражая общегрупповую тенденцию, занимают среднестатусную позицию.

На 4 курсе меньше всего испытуемых с кризисом идентичности и больше всего – с достигнутой идентичностью.

Можно предположить, что для кризисных испытуемых группа является референтной, а для студентов с позитивной профессиональной идентичностью – нет.

Различия на остальных курсах не являются статистически значимыми ($\varphi_{эмп}^* < \varphi_{кр}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

Процент испытуемых с диффузной идентичностью в группе среднестатусных (дф/с) достигает максимального значения на 1 курсе и равен нулю на 5 курсе. Статистически доказано, что 1,2,3,4 курсах студентов с диффузной идентичностью в группе среднестатусных действительно больше, чем на 5 курсе. Различия на остальных курсах не являются статистически значимыми ($\varphi_{эмп}^* = 2,952$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ $\rho \leq 0,01$ для 5 и 1 курсов; $\varphi_{эмп}^* = 2,258$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ $\rho \leq 0,01$ для 5 и 2 курсов; $\varphi_{эмп}^* = 2,0$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ $\rho \leq 0,05$ для 5 и 3 курсов; $\varphi_{эмп}^* = 2,208$; $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$ $\rho \leq 0,05$ для 5 и 4 курсов).

Процент испытуемых с достигнутой идентичностью в группе среднестатусных (дп/с) достигает максимума на 4 курсе, на 5 курсе – равен нулю. Статистически доказано, что на 2,3,4 курсах количество студентов с достигнутой позитив-

ной идентичностью больше, чем на 5 курсе. А на 4 курсе количество студентов с достигнутой позитивной идентичностью статистически значимо выше, чем на 1, 2, 3 курсах ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,205$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 5 и 2 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,028$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 5 и 3 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 3,865$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,01$ для 5 и 4 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,019$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 4 и 1 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,921$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,01$ для 4 и 2 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,897$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 4 и 3 курсов).

Процент испытуемых с псевдоидентичностью в группе среднестатусных (пс/с) достигает максимального значения на 2 курсе, минимального – на 1. Различия между 1 и 2 курсом являются статистически значимыми. $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,747$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 1 и 2 курсов.

Различия на остальных курсах не являются статистически значимыми ($\varphi_{\text{эмп}}^* < \varphi_{\text{кр}}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

В группе высокостатусных:

процент испытуемых с кризисом идентичности в группе высокостатусных (кр/в) максимален на 3 курсе, минимален – на 2 и 5 курсах. Но статистически не доказана разница в количестве испытуемых с кризисом идентичности в группе высокостатусных студентов между курсами, то есть курсы не отличаются между собой по количеству таких испытуемых ($\varphi_{\text{эмп}}^* < \varphi_{\text{кр}}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

Процент испытуемых с диффузной идентичностью в группе высокостатусных (дф/в) максимален на 5 курсе (с большим отрывом от показателей на других курсах), минимален – на 2 курсе. Статистически доказано, что испытуемых с диффузией идентичности действительно больше на 5 курсе, чем на 1, 2, 3 ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,709$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 5 и 1 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,891$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 5 и 3 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,790$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 5 и 2 курсов).

Преобладание диффузных студентов в группе высокостатусных объясняется тем, что группа признает и разделяет значимость студентов с диффузией идентичности. В то же время студенты с достигнутой позитивной идентичностью не занимают высокого статуса в группе, так как не отражают основные тенденции группы, являются «чужими» для группы.

Количество испытуемых с достигнутой идентичностью в группе высокостатусных (дп/в) достигает максимального значения на 2 курсе, а на 4 и 5 курсах равно нулю. Статистически доказано, что испытуемых с достигнутой позитивной идентичностью в группе высокостатусных больше на 1, 2 курсах, чем на 5. Удивительно, но именно на первом курсе чаще выбирают студентов с достигнутой позитивной идентичностью. Возможно, что они являются для студентов неким эталоном и образцом профессионала, к которому они хотят стремиться ($\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,742$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 5 и 1 курсов; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 3,078$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 5 и 2 курсов).

На 2 курсе испытуемых с достигнутой идентичностью больше, чем на 4 курсе; $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,414$; $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^* \rho \leq 0,05$ для 2 и 4 курсов

Различия между остальными курсами статистически доказаны не были ($\varphi_{\text{эмп}}^* < \varphi_{\text{кр}}^*$ при $\rho \leq 0,05$).

Основные выводы.

1. В студенческой группе на всех курсах преобладают низкостатусные студенты, что свидетельствует о низком уровне развития группы, отсутствия включенности учащихся в жизнь коллектива.

2. У значительного количества студентов отсутствуют четкие профессиональные цели, ценности, убеждения, существуют сомнения в своих профессиональных возможностях, наблюдается неспособность решать проблемы кризиса идентичности, что свидетельствует о профессиональной незрелости студентов.

3. Самый высокий процент испытуемых с достигнутой профессиональной

идентичностью в группе высокостатусных студентов на 2 курсе. Это связано с тем, что именно на 2 курсе у студентов наблюдается наиболее высокое принятие будущей профессии и профессиональных ценностей. Студенты, отвечающие групповым нормам, становятся высокостатусными. Одновременно на этом курсе своего максимального значения достигает процент студентов с псевдоидентичностью в группе среднестатусных. Студенты поглощены профессиональной ролью, внешними атрибутами профессии, без глубоко проникновения в суть профессиональной деятельности.

4. Для большинства членов группы последних курсов обучения не характерен высокий уровень профессионального развития, о чем свидетельствует отсутствие среди высокостатусных студентов 4 и 5 курсов испытуемых с достигнутой профессиональной идентичностью.

5. Студентов с достигнутой позитивной идентичностью больше на 4 курсе в группе среднестатусных студентов, чем на всех остальных курсах.

6. На 5 курсе больше, чем на других курсах среди высокостатусных и среднестатусных студентов испытуемых с диффузной идентичностью. Причем испытуемые с диффузной идентичностью в основном – это высокостатусные студенты, а с кризисом идентичности – это среднестатусные. Таким образом, 5 курс оказывается переходным между кризисом и сформированной идентичностью. Но в нашем случае переход скорее ближе к кризису, чем к достигнутой позитивной идентичности, так как студенты 5 курса с достигнутой позитивной идентичностью – это, в основном, низкостатусные студенты. Высокий процент студентов с диффузной и кризисной идентичностью на 5 курсе связан с кризисом 5 курса, возникновением сомнений в своей способности стать специалистом, страхом перед будущим.

Таким образом, по данным исследования, студенты со сформированной профессионально идентичностью не занимают высокостатусных позиций. В данной студенческой группе слабо выражена профессиональная направленность, она недостаточна для испытуемого со сформированной профессиональной идентичностью. Студенческая группа не является референтной для таких испытуемых. Особенно на последних курсах они оказываются среди среднестатусных (4 курс) или низкостатусных (5 курс). Так как большинство студентов не обладают сформированной позитивной идентичностью, то можно предположить, что ощущается недостаток профессиональной среды в студенческой группе.

Очевидным представляется необходимость проведения специальных мероприятий, направленных на создание развивающей, профессионально насыщенной среды в вузах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 1997.
2. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. – Л., 1970.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспект. – М., 1991.
4. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: Дисс. канд. психол. наук. – М., 2001.
5. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 154-163.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб, 2003.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. Монография М., 2001.

РАЗДЕЛ II

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Логинова В.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА (НА МАТЕРИАЛАХ ИССЛЕДОВАНИЯ КИТАЙЦЕВ И АРАБОВ)

Аннотация: Статья посвящена осмыслению результатов реализации стратегии, концептуальной модели, программы, методов и методик психоло-педагогического изучения китайских и арабских студентов, обучающихся в российских вузах.

Ключевые слова: этнопсихология, педагогическая психология, межэтническое взаимодействие, поведение, образовательная среда, психологическая характеристика китайских и арабских студентов.

Loginova V.V.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF COOPERATION AND BEHAVIOR OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RUSSIAN COLLEGE (BASED ON RESEARCHES DONE ON CHINEES AND ARABIAN STUDENTS)

Abstract: The article is fully devoted to the apprehension of the results of a psychologo-pedagogical research, aimed at Chinese and Arabian students studying in Russian colleges.

Key words: ethnic psychology, educational psychology, inter-ethnic interaction, behavior, learning environment, psychological characteristics of Chinese and Arab students.

С выходом России в международное образовательное пространство резко возросла необходимость теоретического осмысления и эмпирического изучения взаимодействия и поведения иностранных студентов, обучающихся в наших вузах. Ведь перед нами стоит не только понятная и ожидаемая задача предоставления образовательной услуги иностранным гражданам, но и задача по организации образовательного процесса качественно, с учетом их национально-психологических особенностей. При этом следует учитывать сегодняшние реалии: среди наиболее многочисленных групп иностранных студентов – китайцы и арабы. Стратегия проведенного этнопсихологического исследования особенностей взаимодействия и поведения иностранных студентов включала:

- определение общей специфики, логики и правильного подхода к нему, т.е. выбор его вида (стандартного или кросскультурного) и объектов; осмысление главных направлений его реализации, подбор методик и процедур исследования;

- разработку концептуальной модели исследования, включающую его основные и дополнительные теоретические и практические положения, опору на конкретные научные принципы; определение системы факторов, параметров, по-

казателей, индикаторов и критериев изучения влияния национальной психологии на взаимодействие и поведение иностранных студентов.

В качестве объектов исследования были выбраны группы студентов китайской и арабской национальности, обучающиеся в университетах Москвы, Воронежа и Владивостока.

Этнопсихологическая детерминация их взаимодействия и поведения первоначально изучалась на личностном уровне проявления мотивации и ценностных отношений, а также специфики функционирования индивидуально-личностных качеств с помощью отдельных стандартного и кросскультурного исследования. Полученные результаты показали, что: 1) выполненные по отдельности стандартное и кросскультурное исследования фиксируют своеобразие функционирования определенных национальных различий, однако не дают окончательных результатов, позволяющих оценить специфику их взаимодействия и поведения в целом; 2) требуется дополнительное изучение групповых детерминант взаимодействия и поведения китайских и арабских студентов. В этих целях проводилось уже их комплексное этнопсихологическое (стандартное плюс кросскультурное) исследование. В табл. 1 представлены система параметров и индикаторов, методики изучения национально-психологических особенностей взаимодействия и поведения иностранных студентов (см. табл.).

Табл. 1

Параметры, индикаторы и методики диагностики психологических особенностей взаимодействия и поведения

Параметры	Индикаторы	Методики
1. Восприятие партнеров по взаимодействию и общению	Оценка качеств, наиболее характерных для своей и чужой этнической группы	Методика Д. Катца и К. Брели, методика парных сравнений Г. Терстоуна, процентная методика Дж. Брайема
2. Индивидуально-личностная желательность вида и типа взаимодействия и поведения	Эмоциональная оценка желаемого взаимодействия и поведения	Методика изучения этнических стереотипов Д. Пибоди
3. Дистанция личности во взаимодействии и поведении	Симпатии и антипатии, различия в степени близости, личной интегрированности в отношениях	Шкала «социальной дистанции» Э. Богардуса
4. Эмоциональный характер отношения к взаимодействию и поведению	Амбивалентность, выраженность, направленность эмоционально-когнитивного компонента этностереотипа	Диагностический тест отношений Г.У. Кцовой-Солдатовой
5. Индивидуально-личностная идентификация взаимодействия и поведения	Роли, позиции, способы взаимодействия и поведения	Методика «множественной идентификации» В. Ф. Петренко
6. Индивидуально-личностные характеристики взаимодействия и поведения	Мотивационно-поведенческие, когнитивные, эмоциональные, рефлексивно-оценочные, регуляторные, продуктивные	«Бланковый тест» анализа качеств личности А.И. Крупнова
7. Общие характеристики взаимодействия и поведения	Доминантность-подчиненность. Агрессивность-дружелюбность и т.д.	Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири

8. Направленность взаимодействия и поведения	Внешняя Внутренняя	Методика выявления уровня субъективного контроля Е. Ксенофонтовой
9. Социальная адаптированность членов в группе	Уровень адаптации	Методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга
10. Ценностные ориентации	Структура ценностей	Методика изучения ценных ориентаций Е. Фанталовой
11. Особенности атрибуции во взаимодействии и поведении	Ситуации, связанные с взаимодействием и поведением	Методика Л.И. Назыровой
12. Способы регулирования взаимодействия и поведения	Направленность на собственные или чужие интересы	Адаптированная методика выявления стратегий поведения К. Томаса

Правильное осмысление взаимодействия и поведения китайских и арабских студентов невозможно без знания их национальной психологии. Проведенное исследование показало, что китайцам в целом свойственны следующие национально-психологические особенности: *мотивационно-фоновые* – аскетизм, большая неприхотливость, высокая степень трудолюбия, большая работоспособность, дисциплинированность, ответственность; *интеллектуально-познавательные* – образно-ассоциативный стиль мышления, высокая степень осмысленности в принятии решений, точный расчет, ответственность за свои действия и поступки; *эмоционально-волевые* – слабая экспрессивность, стремление скрывать свои истинные чувства и настроения, спокойствие, выдержка и выносливость; хладнокровие, самоотверженность в достижении поставленных целей, сдержанность и терпеливость в отношениях с представителями других этнических общностей; *коммуникативно-поведенческие* – предприимчивость и умение из всего извлекать выгоду; преклонение перед авторитетом и силой, стремление поддерживать тесные связи с группой и заслужить одобрение ее членов, высокая степень сплоченности внутри своей общности, осознание чувства ответственности перед ней, приверженность национальным традициям, привязанность к прошлому опыту.

Для представителей арабской национальности в целом характерны следующие особенности национальной психологии: *мотивационно-фоновые* – необычайные жизнелюбие и оптимистический взгляд на мир, трудолюбие, в котором отсутствуют дисциплина, педантизм и скрупулезность, недостаток инициативности и предприимчивости, слабая умеренность и неприхотливость; *интеллектуально-познавательные* – беззаботность и беспечность по отношению к будущему, недальновидность, склонность к преувеличению результатов восприятия окружающей действительности и своей деятельности, изобретательность в оценке происходящего, недостаточно логическое осмысление получаемой информации, слабая наблюдательность; *эмоционально-волевые* – повышенная импульсивность, несдержанность в проявлении чувств, крайняя степень чувствительности в отношениях между равными, высокая степень эмоциональной возбудимости и экспансивности при отстаивании вопросов чести и личного достоинства; *коммуникативно-поведенческие* – распространенность суеверий и предрассудков как следствие религиозного воспитания, высокомерие, грубость и зачастую рукоприкладство в отношениях высшего к низшему, подобострастие в речи и манерах поведения, показная покорность поступкам в отношениях низшего к высшему, стремление всемерно способствовать развитию взаимоотношений с представителями тех этнических общностей, которые им импонируют.

Изучение мотивации китайских и арабских студентов показало, что у первых она более высокая, чем у вторых (среди «успешных» респондентов китайцы и арабы составляют соответственно 87% и 13%, а среди «менее успешных» – соответственно 48% и 52%). Кроме того, у китайских в большей степени преобладают мотивы получения знаний и самоактуализации, а у арабских социальные мотивы и мотивы безопасности. Полученные результаты соответствуют научно обоснованным представлениям других ученых, которые изучали психологию китайцев и арабов, хотя учебная мотивация имеет свою специфику, отличающую ее от других видов деятельности. Но в то же время оказалось, что национальная психология у китайских и арабских студентов по-разному влияет на эффективность их учебной деятельности. Стало очевидным и то, что этнопсихологическое изучение мотивации одной или двумя методиками является недостаточным, требуется комплексное ее исследование, которое позволит осмысливать и интерпретировать побуждения представителей различных народов более продуктивно. Впоследствии оно и было проведено.

В ходе него были выявлены различия в степени выраженности общественно значимых целей во взаимодействии и поведении у представителей обеих этнических общностей. Наибольшие из них, например, относятся к достижению общественного признания (91% – у китайских и 36% – у арабских студентов), занятиям предпринимательством и коммерцией (соответственно 17% и 49%), обретению хороших и верных друзей (62% и 92%). В целом китайские студенты стремятся внести свой вклад в достижение общей цели, а также лучше устроить общее дело. Арабские же ориентируются, прежде всего, на заботу об окружающих и близких людях, на стремление всячески помочь прежде всего им.

Что же касается лично значимых целей у представителей этих этнических общностей, то на первый план у арабских студентов оказались выдвинутыми следующие: намерения как можно больше взять от жизни и улучшить свое материальное положение, стремление быть нужным (любимым) человеком, устройство семейной жизни. У китайских же студентов данные ценности выражаются через обретение самостоятельности и независимости, совершенствование себя и своих личных качеств. Вместе с тем, наибольшие различия в их проявлении были обнаружены по таким признакам, как развитие интуиции и воображения, а также новых интересов и склонностей (у китайских студентов – 86%, 92%, 83% и у арабских – 63%, 70%, 66% соответственно).

Изучение результатов исследования авто- и гетеростереотипов китайских и арабских студентов показало, что: 1) их этностереотипы в отношении китайцев выглядят более убедительными; 2) автостереотипы и китайцев, и арабов носят более позитивный характер, чем их гетеростереотипы; 3) при положительных оценках китайские студенты более категоричны, чем при отрицательных, тогда как арабские студенты склонны давать расплывчатые ответы.

Область совпадений авто- и гетеростереотипов в отношении китайских студентов составляет 23 характеристики (67,6%), а несовпадений – 11 характеристик (32,4%). Количественная же разница направленности оценок в них весьма незначительна – китайские студенты дают негативные оценки по 6 позициям (17,6%) и позитивные по 28 (82,4%), а арабские – по 7 (20,6%) и 27 (79,4%) соответственно. Качественный анализ показал, что и китайские и арабские студенты единодушно дают положительные оценки по 24 позициям, а отрицательные – лишь по трем. В остальных семи случаях их мнения различаются: там, где китайские студенты дают положительные характеристики, оценки арабов негативны, и наоборот. Можно в целом сказать, что авто- и гетеростереотипы студентов

в отношении китайцев достаточно близки и содержат преимущественно положительные характеристики.

Китайские студенты представляют себя миролюбивыми, скорее уравновешенными, чем неуравновешенными, серьезными, вежливыми, аккуратными, осторожными, отзывчивыми, щедрыми, уверенными, скорее зависимыми, чем независимыми, скованными, скорее пассивными, чем активными. А арабские студенты считают их скорее миролюбивыми, чем агрессивными, самоуверенными, аккуратными, серьезными, скорее смелыми, чем трусливыми, скорее вежливыми, чем грубыми, скорее жалостливыми, чем жестокими, отзывчивыми, негостеприимными, скорее щедрыми, чем скупыми, независимыми, раскованными, скорее лицемерными, чем откровенными.

Область совпадений авто- и гетеростереотипов в отношении арабских студентов составляет 16 характеристик (45%), а несовпадений – 18 (55%). Количественная же разница направленности оценок в них очень велика – китайские студенты дают негативные оценки по 18 позициям (52,9%) и позитивные по 17 (%), а арабские – по 3 (8,8%) и 31 (91,2 %) соответственно. Все негативные оценки китайских студентов носят недостаточно определенный характер: то есть респонденты склоняются скорее к негативному полюсу, чем к позитивному в своих суждениях, но они и не категоричны при этом.

Арабские студенты представляют себя приятными, прощающими, щедрыми, трудолюбивыми, хозяйственными, обладающими чувством юмора, скованными, деликатными, скорее откровенными, чем скрытными. А китайские студенты считают их скорее агрессивными, чем миролюбивыми, скорее грубыми, чем вежливыми, скорее ленивыми, чем трудолюбивыми, хитрыми, щедрыми, жестокими, робкими, скорее бестактными, чем тактичными.

Таким образом, различия в содержании этнических стереотипов китайских и арабских студентов объясняются своеобразием их ценностных отношений. Что подтвердило и специально проведенное исследование роли атрибутивных механизмов в их взаимодействии и поведении. Оно показало, что соотношение положительных и отрицательных оценок в их гетеростереотипах коррелируют с их проявлением. Более положительные стереотипы китайцев в представлении арабов дают и меньший процент этнических атрибуций при объяснении их поведения. И, наоборот, у китайцев выявлен больший процент детерминации личностных атрибуций этническим фактором. То есть на основе полученных данных можно утверждать, что в сфере взаимодействия китайских и арабских студентов этнические атрибуции включаются с особой силой в двух случаях: во-первых, при наблюдении поведения, не соответствующего нормам их этнической группы; во-вторых, тогда, когда в рамках этого поведения можно зафиксировать проявление «типичных» черт, которыми воспринимающий субъект наделяет всю этническую группу воспринимаемого участника взаимодействия.

Кроме того, сравнительный анализ социальной дистанции китайских и арабских студентов показал, что у первых она очень велика тогда, когда это касается всех контактов, кроме тех, которые относятся к внутривузовскому взаимодействию. Иными словами, китайские студенты в межэтническом общении в большинстве случаев предпочитают представителей только своей этнической группы. То же самое можно сказать и об арабских студентах. Однако социальная дистанция у последних, хотя и достаточно большая, но в два раза меньше, чем у китайских. Что является результатом проявления меньшего изоляционизма во взаимодействии представителей их нации в целом. Арабы, проживая в полиэтническом государстве, всегда показывают большую, чем китайцы, контактность и

более продуктивное взаимодействие с другими народами.

Очень значимые результаты в осмыслении механизмов и специфики влияния национальной психологии на взаимодействие и поведение были получены в результате специально проведенного кросскультурного исследования проявления в их ходе такого важного индивидуально-личностного качества китайских и арабских студентов, как инициативность.

Оказалось, что для китайских студентов доминирующими признаками ее проявления являются: превалирование инициативы не только в жизни и работе (88%), но и в неблагоприятных условиях (48%). Они чаще, чем арабские студенты, проявляют ее легко и непринужденно (49%). С другой стороны, их инициативность характеризуется предпочтением не выходить за рамки заданных инструкций и предписаний (78%). Они обычно стремятся идти по изведанному и проторенному пути (58%) и не могут проявлять инициативу в ситуациях, им непонятных (43%).

Результаты анализа признаков, характеризующих инициативность у арабских студентов, позволили выделить следующие ее доминанты: ощущение внутренней потребности сделать что-то новое (70%), стремление часто оказаться инициатором различных мероприятий и дел (36%). С другой стороны, они считают, что всегда нужен какой-то толчок, чтобы проявить инициативу (46%), что нет особой необходимости разнообразить свои приемы и действия в реализации инициативности (34%) и идти на риск для достижения своих начинаний (33%).

При проявлении инициативности у китайских студентов преобладают следующие положительные эмоции: хорошее настроение в результате достижения положительного результата инициативных действий (100%); чувство удовлетворения от самого процесса проявления инициативы (97%); радостные переживания в случае поддержки их инициатив окружающими (95%), а также состояние радостного волнения перед проявлением новой инициативы (92%). Астенические же их переживания у них связаны с чувством разочарования в случае неоправданных инициатив (66%), с нерешительностью при необходимости реализации каких-либо инициатив (49%), а также с чувством неуверенности и тревоги при реализации своих инициатив (48%).

Среди положительных эмоций, проявляющихся в процессе осуществления инициативных действий у арабских студентов, наиболее значимыми оказались: хорошее настроение от положительного результата инициативных взаимоотношений и поведения (92%); чувство признательности людям, которые положительно оценивают различные их инициативы (90%); радостные переживания в случае поддержки проводимых ими инициатив (80%); радостные эмоции при проявлении инициативы (60%). А астеническими их эмоциями при этом у них были: чувство разочарования в случае неоправданных инициатив (55%); состояние смущения от несостоятельности своей инициативы (54%); внутренние страх и волнение из-за возможного провала начинаний (47%); переживание раздражения по поводу неудачного проявления инициативы (43%).

Китайские студенты чаще, чем арабские, испытывают состояние радостного волнения перед проявлением новой инициативы. Они всегда переживают, когда чувствуют неудовлетворенность при благоприятном завершении инициативных действий. Вместе с тем, они, безусловно, больше испытывают удовлетворение от самого процесса проявления инициативы. Кроме этого, китайские студенты также чаще переживают чувство нерешительности при необходимости реализации каких-либо инициатив, а арабские же студенты, по сравнению с китайскими, испытывают большее смущение от несостоятельности своей инициативы.

Были выявлены и различия в степени выраженности операциональных трудностей в проявлении инициативности у китайских и арабских студентов. Первые из них отмечают, что чрезмерная регламентация мешает их инициативным действиям (78%), так же, как отсутствие ясной цели (77%), достаточных умений и навыков (75%). Они боятся, что их неправильно поймут, и сдерживают свою активность (63%). Операциональные же трудности арабских студентов связаны с отсутствием ясной цели для проявления инициативных действий (65%). Кроме того, ситуация неопределенности (59%), равно как и отсутствие умений и навыков (48%), сковывают их инициативу.

Проведенное исследование показало, что взаимосвязь переменных *регуляторно-динамической составляющей* инициативности у китайских и арабских студентов неодинакова. У последних их структура оказалась более дифференцированной, что в частности выразилось в более четком разделении показателей, способствующих и затрудняющих реализацию инициативности. У китайских же студентов эта тенденция выражена в меньшей степени.

Есть различия и в соотношениях переменных величин *содержательно-смысловой составляющей* инициативности у китайских и арабских студентов. У первых из них высокие интеркорреляции получены между мотивационными, когнитивными и результативными показателями инициативности. Это означает, что высокий уровень мотивации и осмысленности способствует эффективности реализации инициативности в предметной и субъектной сферах их жизнедеятельности, взаимодействия и поведения. Кроме того, эгоцентрическая мотивация достаточно тесно связана с общественными и личностными целями. Что же касается корреляций переменных установочно-целевого, когнитивного и продуктивного компонентов, то они практически отсутствуют.

У арабских студентов статистически значимые корреляции обнаружены между мотивационными, установочно-целевыми и результативными переменными инициативности. Это свидетельствует о высокой интеграции всех составляющих их инициативного поведения со стороны обстоятельственных характеристик. Вместе с тем, это отражает и недостаточность дифференциации переменных, относящихся к разным содержательным полюсам этих обстоятельств. Например, цели и мотивы различаются по социоцентрическим и эгоцентрическим признакам.

Сравнение соотношения переменных *регуляторно-динамической* и *содержательно-смысловой составляющих* инициативности у китайских и арабских студентов позволяет сделать вывод о том, что главными в структуре инициативности в процессе их взаимодействия и поведения являются регуляторные переменные. Этнопсихологические различия лежат как раз в области ориентации арабов на значимость социальной и обстоятельственной зависимости инициативности в их взаимодействии и поведении. В то время как для китайцев она всегда является прагматическим средством достижения целей.

Комплексное этнопсихологическое исследование показало, что у китайских студентов в ходе взаимодействия преобладают определенные стратегии поведения – соперничество (36,5%) и сотрудничество (27,5%), но могут иметь место также компромисс (24%), приспособление (7%) и избегание (5%), а у арабских – приспособление (45%) и избегание (19%) при присутствии также компромиссов (16%), сотрудничества (15,5%) и соперничества (4,5%).

Кроме того, оказалось, что у арабских студентов значительно более высокое среднее значение коэффициента групповой адаптации в моноэтнической группе по сравнению с китайскими – соответственно 45,2% и 27,7%. В полиэтнической же группе у арабских студентов коэффициент групповой адаптации значительно

ниже (30,7%), что свидетельствует об их более низкой конформности в отношениях с носителями чужой культуры, чем у китайских студентов, о проявлении определенной агрессивности арабов в иноэтнической среде. Это, возможно, и не осуждается, так как считается, что они вынуждены так поступать, тем самым защищая свое «я». Китайцы же должны при таких же переживаниях еще и сохранять свое национальное достоинство.

Это же подтверждает и изучение характера фрустрации в процессе взаимодействия, которое выявило, что ведущим способом реагирования на ситуацию переживания у арабских студентов является фиксация сознания на препятствии (50%), тогда как у китайских – преобладает фиксация сознания на самозащите (56,5%). По направленности у арабских студентов преобладает интропунитивное (50%), а у китайских – экстрапунитивное (70%) поведение.

Именно здесь и проходит грань этнопсихологической детерминации. Если арабские студенты, в соответствии с их национальной традицией, прежде чем действовать, должны предварительно согласовывать свое предстоящее поведение и с установленными нормами, и с мнением старших (авторитетов), то у китайских студентов здесь проявляется специфическое отличие. Они тоже ориентируются на авторитетное мнение старших, но должны при этом, соблюдая «золотую середину», учитывать не только общественные (групповые) интересы, но и сохранять «собственное лицо».

Исследование показало, что в межэтническом взаимодействии с другими людьми арабские студенты становятся более уверенными в себе, почти полностью отказываются от зависимо-послушного поведения, проявляют самостоятельность, стремятся к доминированию в межличностных отношениях. У них при этом начинает проявляться стремление к независимости суждений, упорство в отстаивании собственной точки зрения. Основными мотивами их поведения в этом случае становятся сохранение ими собственного достоинства и отстаивание национальных интересов. В случае конфликта они не склонны трезво оценивать причины и источники его возникновения, с подозрением воспринимают искренность других людей, не стремятся к взаимопониманию с ними, проявляют независимость в своих суждениях и упорство в отстаивании собственных точек зрения. При этом им свойственна определенная напористость и даже агрессивность в действиях и поступках.

Дальнейшее осуществление этнопсихологического исследования показало, что большие возможности для выявления и описания национально своеобразных для китайских и арабских студентов особенностей взаимодействия и поведения предоставляет корреляционный анализ следующих параметров: доминантности-подчиненности, агрессивности-дружелюбности в действиях и поступках; типа и направленности реакции в ситуациях фрустрации, направленность сознания на собственные интересы или интересы других людей; наличие ценностного конфликта в сознании; присутствие внешнего или внутреннего мировоззрения; уровня адаптации в группе (КГА).

Корреляционный анализ взаимодействия и поведения *китайских студентов* выявил взаимосвязь параметра доминантность-подчиненность, агрессивность-дружелюбность с типом и направленностью реакций в ситуации фрустрации (при $P < 0,95$). А анализ взаимосвязи стилей межличностного общения с реакцией в ситуации фрустрации показал следующую картину.

Конвенционально-сотрудничающий стиль межличностных отношений коррелирует с типом реакции, направленным на разрешение проблемы ($P < 0,05$), сочетающимся с интропунитивной направленностью поведения ($P < 0,01$). Это зна-

чит, что китайские студенты, в целом стремящиеся к тесному сотрудничеству с референтной группой, показывают свое стремление и умение снимать напряженность во взаимоотношениях, тем самым завоеывая признание у окружающих.

При покорно-застенчивом стиле межличностных отношений ведущим типом реакции у китайских студентов в ситуации фрустрации является фиксация их сознания на самозащите ($P < 0,05$), сочетающаяся с интропунитивной направленностью поведения ($P < 0,01$). Будучи достаточно легкоранимыми людьми, они в этих условиях защищают себя, но в то же время не показывают, что они кого-то осуждают, сохраняя свои переживания внутри себя.

Зависимо-послушный стиль межличностных отношений китайских студентов в ситуации фрустрации влечет за собой фиксацию их сознания на препятствии ($P < 0,05$) и сочетается с экстрапунитивной направленностью поведения ($P < 0,01$). Это означает, что в таких обстоятельствах, хотя и видя в целом пути самостоятельного решения возникшей проблемы, они, будучи привыкшими всегда ожидать указаний или советов от более старших или занимающих более высокое социальное положение людей, ориентируются именно на их мнение.

При ответственно-великодушном стиле межличностных отношений у китайских студентов ведущим типом реакции в состоянии фрустрации является фиксация их сознания на препятствии ($P < 0,05$), сочетающаяся с интропунитивной направленностью поведения ($P < 0,01$). То есть совершенно очевидно, что для китайских студентов определяющим всегда является не сама боязнь ситуаций или невозможности выйти из нее конструктивно, а стремление обвинять в случившемся прежде всего самих себя, а не других людей.

Анализ корреляционной связи между типом реакции и направленностью сознания китайских студентов показал следующие результаты. Во-первых, при фиксации их сознания на самозащите они стремятся к соперничеству в процессе взаимодействия ($P < 0,01$). В нем в этом случае они видят единственный выход из создавшегося положения. Во-вторых, преобладающий тип реакции – фиксация сознания на препятствии – коррелирует с избеганием во взаимодействии китайских студентов с другими людьми ($P < 0,01$). Что указывает на их стремление не вступать в конфликт в своей этнической группе с другими людьми. В-третьих, реже встречающийся тип реакции, направленный на разрешение ситуации, взаимосвязан с соперничеством в условиях межличностного взаимодействия ($P < 0,01$). Этот факт, на наш взгляд, говорит о том, что китайские студенты в целях разрешения проблемы взаимоотношений с другими людьми иногда склонны отстаивать свою точку зрения даже путем открытого конфликта. Так как стремление к соперничеству, по конфуцианским канонам – это качество людей, сильных духом.

Взаимосвязь вида реакций в ситуации фрустрации с наличием ценностного конфликта у китайских студентов оказалась достаточно устойчивой ($P < 0,99$). При преобладающих у них видах реакций, направленных на самозащиту и на препятствие, присутствие ценностного конфликта выражено в меньшей степени ($P < 0,01$), чем его отсутствие. А при реакции, направленной на разрешение ситуации, наличие ценностного конфликта обнаруживается отчетливо ($P < 0,01$).

У китайских студентов развита склонность фиксировать сознание на самооправдании или присутствии естественных препятствий в ситуациях фрустрации в ходе взаимодействия с другими людьми. Это их национальная черта. И ее проявление не ведет к появлению «конфликта ценностей». Когда же китайцы в тех или иных обстоятельствах все же вынуждены разрешать возникшие проблемы во взаимоотношениях с другими людьми, что идет вразрез общепринятым нормам, тогда и появляются основания для конфликта ценностей. Что имеет место,

прежде всего, в межэтническом взаимодействии. И в этом случае обращение к национальным традициям, их безусловный приоритет, выступает важной предпосылкой для смягчения ситуации фрустрации.

Корреляционный анализ соотношения параметра «направленность сознания» китайских студентов на собственные интересы или интересы других людей с параметром «направленность реакций» во фрустрации показал $P < 0,999$. Преобладающий у них тип взаимодействия «избегание» в ситуации контактов с другими людьми оказался связанным с интропунитивной направленностью поведения ($P < 0,001$), что свидетельствует о склонности испытуемых показывать, что они коренятся в них самих, демонстрировать собственную вину (при их стремлении не допускать возникновения проблем в процессе взаимодействия).

Ведущий тип взаимодействия китайских студентов «приспособление» коррелирует с интропунитивной направленностью поведения в ситуациях фрустрации ($P < 0,001$). То есть, приспособляясь к ситуации межличностных отношений и проявляя свойственное для них конформное поведение, интропунитивной направленностью своего сознания они стремятся защитить свое собственное «я».

Компромисс в межличностных отношениях у китайских студентов коррелирует с интропунитивной направленностью их поведения в ситуациях фрустрации ($P < 0,001$). Что, безусловно, также связано с их стремлением в целом защитить свое собственное «я» и, вместе с тем, найти выход присутствующему при этом высокому внутреннему напряжению.

Тип взаимодействия «сотрудничество» у китайских студентов коррелирует с интропунитивной направленностью поведения ($P < 0,001$). Что означает, что они, стремясь к сотрудничеству во взаимоотношениях с другими людьми, всю ответственность за его результаты стараются брать на себя.

Тип взаимодействия «соперничество» в ситуациях межличностных отношений у китайских студентов связан с экстрапунитивной направленностью поведения в ситуациях фрустрации ($P < 0,001$). Что отражает их стремление, демонстрируя свои личные качества, защищать себя, не обвиняя при этом другую сторону.

Корреляционный анализ параметров направленности на собственные интересы или интересы других людей и присутствие внешнего или внутреннего мировоззрения обнаружил показатель $P < 0,99$.

При типах взаимодействия «компромисс», «сотрудничество» и «соперничество» в условиях межличностных отношений китайских студентов с другими людьми показал средний уровень интернальности ($P < 0,01$). Преобладающее у них стремление к избеганию оказалось связанным с высоким уровнем проявления интернальности. Это свидетельствует о присущем им в целом латентном поведении, когда внутреннее напряжение от неудовлетворенности результатами взаимодействия чрезвычайно велико, а национальные традиции не позволяют им отстаивать свою точку зрения.

Приспособление в отношениях китайских студентов с другими людьми коррелирует с низким уровнем интернальности ($P < 0,01$). Что свидетельствует об их в целом высокой степени конформности, с одной стороны, а с другой – их слабых переживаниях по этому поводу.

Выявленная в процессе исследования корреляция между уровнем адаптации китайских студентов в группе и их доминантностью-подчиненностью, агрессивностью-дружелюбностью ($P < 0,95$) показала, что при доминирующем у них покорно-застенчивом и конвенционально-сотрудничающем стилях межличностных отношений преобладает низкий КГА. А при ответственно-великодушном, недоверчиво-скептическом и независимо-доминирующем – высокий его уровень. Это,

на наш взгляд, расставляет точки в приоритетах, которых китайские студенты придерживаются во взаимодействии с другими людьми: они не столько всегда и во всем покорны традициям послушных отношений в группе, в обществе, подчинения авторитетам и т.д., сколько, следуя общепринятым правилам поведения на основе распределения ролей и ответственности между людьми, всегда достаточно глубоко переживают за свой авторитет и величину оказываемого им уважения.

Проведенное исследование позволяет дать краткое описание двух моделей типичного поведения китайских студентов.

Зависимо-самодостаточная модель характерна для них главным образом в процессе взаимодействия в моноэтнической, родной для них среде. В состоянии фрустрации их сознание фокусируется на возникших проблемах взаимоотношений с другими людьми, на поиске путей выхода из создавшейся ситуации безболезненным и для себя и остальных способом. По этой причине они обычно стремятся избегать возможной конфронтации с другими людьми за счет исполнения ролей, сложившихся в системе ответственности в группе или обществе. При этом свойственная для них национальная традиция – официально никого не осуждать и не обсуждать поведение других людей – практически всегда способствует нахождению компромиссных решений в ходе межличностного взаимодействия. Китайские студенты считают, что все, что, происходит в их жизни, в их отношениях в обществе, в равной мере зависит и от них самих, и от случая, и от авторитета влиятельных людей. При нахождении в своей группе членства их отличает высокий уровень сплоченности и адаптированности к ее условиям и традициям, а иногда возникающие напряженность или конфликт ценностей нивелируются стратегией избегания в межличностных контактах.

Оборонительно-стимулирующая модель характерна для китайских студентов в условиях межэтнического взаимодействия в иноэтнической среде. В состоянии фрустрации их сознание фиксируется на реально сложившихся обстоятельствах, чтобы, с одной стороны, снизить появляющуюся внутреннюю напряженность в случае невозможности разрешить возникшие проблемы межличностных отношений самостоятельно, или, с другой стороны, достичь компромисса в них и тем самым нивелировать влияние возникающего ценностного конфликта. Если же последний все-таки сохраняется, они допускают соперничество с другими людьми, так как оно позволяет упрочить положение в обществе или повысить социальный статус. Очень часто китайские студенты считают при этом, что именно они должны взять ответственность на себя за выход из конфликтных ситуаций, стремятся убедить других людей, что имеют право принимать самостоятельные решения и совершать волевые поступки в подобных обстоятельствах. Они могут идти и на резкий разрыв контактов, если они их не удовлетворяют или подрывают их авторитет.

В свою очередь, краткое описание двух моделей типичного поведения арабских студентов может быть представлено следующим образом.

Конформная модель характерна для них в процессе взаимодействия в моноэтнической среде. В состоянии фрустрации ведущей для них является реакция на разрешение любых проблем при открытом признании своей вины и ответственности за их возникновение. Как законопослушные мусульмане, они считают, что все, что, происходит в их жизни, в отношениях с другими людьми, все зависит от воли аллаха, от случая, от них самих. В результате любое их поведение всегда приводит к компромиссу и приспособлению. И хотя по причине проявления излишнего самомнения иногда все же могут возникать внутренняя напряженность и ценностные конфликты, но они всегда подавляются или нивелируются избеганием, высоким коэффициентом групповой адаптации.

Сдержанно-наступательная модель характерна для арабских студентов в ситуациях межэтнического взаимодействия с другими людьми. В состоянии фрустрации и в неблагоприятных условиях у них преобладает фиксация сознания на самозащите, апелляция к помощи аллаха и соплеменников, защите своего достоинства и благополучия любыми имеющимися средствами. При фиксации их сознания на препятствии иногда это проявляется в форме враждебности или агрессивности к представителям других народов, сопровождается соперничеством в конфликтной ситуации. В этих случаях повышается уровень их внутриэтнической сплоченности, полностью отбрасываются личностные переживания, ценностные конфликты игнорируются. Те же их представители, которые не соглашались с подобным поведением, подвергаются осуждению и порицанию.

Содержание обеих моделей взаимодействия и поведения арабских студентов может быть значительно расширено за счет дополнительного описания влияния на них их национально-психологических особенностей.

Таким образом, из результатов проведенного теоретического и эмпирического исследований можно сделать следующие выводы.

Взаимодействие представляет собой систематическое и постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны других людей. Оно определяет существование и структурную организацию всех форм и видов отношений между ними и характеризует как внешние, так и внутренние влияния последних друг на друга, их внутренние и внешние изменения в результате этого, а также организацию совместной деятельности.

Социальное поведение является результатом взаимодействия индивидов и их групп, выражается в их психофизиологической и общественной активности. Оно высвечивает внутренние и внешние взаимосвязи самого взаимодействия людей, а также специфику проявления существующих отношений между ними. В обществе в целом и отдельных его группах всегда осуществляется регуляция поведения людей с помощью закона, морали и нравственности, обычаев и привычек, традиций.

Вместе с тем, существуют определенные ограничения в выборе средств и способов взаимодействия и поведения в обществе, и всегда присутствует необходимость согласовывать образы «Я–Он» и «Мы–Они» в соответствии с закономерностями функционирования своей и «чужой» социальной среды. В этом случае в действие вступают законы поликультурного и полиэтнического пространства, которые определяют своеобразие взаимодействия и поведения представителей различных социальных, национальных, конфессиональных и других групп.

Этнопсихологическая детерминация взаимодействия и поведения людей в обществе обусловлена:

– во-первых, тем, что принадлежность к этносу (нации) была, есть и останется фундаментальной социально-психологической характеристикой, базовой во всех проявлениях сознания личности и внутренним стержнем общественной психики представителей любой группы, способствующей удовлетворению их потребности в реальной определенности и защищенности, а ее актуализация выливается, в окончательном итоге, в их социальную активность и выступает закономерной реакцией их сознания, с одной стороны, на унифицированность окружающей среды и ее нестабильность – с другой;

– во-вторых, тем, что национальная психология, сохраняя общепсихологические системные свойства, выполняет определенные функции – *объективизации* социально-этнической специфики, под непосредственным контролем которой осуществляется проявление в деятельности, взаимодействии и поведении представителей той или иной этнической общности специфических

особенностей их индивидуального и общественного сознания, реализуемое через посредство присущих именно их нации своеобразных психологических качеств и трудовых навыков, через использование традиционных способов и путей достижения целей в деятельности, взаимодействии и поведении; *регулятивную*, которая опосредует взаимодействие и поведение представителей конкретных наций спецификой их мышления, проявления, чувств и воли, характером их своеобразного восприятия и оценки обстановки, традиционными для них формами и способами кооперации и сотрудничества, приспособления или компромиссов; *контролирующую*, реализуемую в форме проявления национального своеобразия процессов адаптации, стабилизации и стимуляции деятельности, взаимодействия и поведения представителей тех или иных народов.

Выбор ведущих ценностей в процессе взаимодействия и поведения китайских и арабских студентов имеет специфические различия. Китайские студенты на первое место среди них ставят успех, образование, сотрудничество. Наоборот, для арабских студентов более значимыми из ценностей являются семья, иерархические отношения, личные удовольствия, а уже потом – работа и образование. Кроме того, китайские студенты в большей степени готовы к деятельности, связанной с преодолением трудностей в процессе взаимодействия с другими людьми, нежели арабские.

Мотивация учебной деятельности у китайских студентов более высокая, чем у арабских. У первых, кроме того, в большей степени преобладают мотивы получения знаний и самореализации, а у последних – социальные мотивы и мотивы личной безопасности.

Авто- и гетеростереотипы китайских и арабских студентов значительно отличаются. У первых они более категоричные и четко выраженные, у вторых – почти нейтральные, с элементами проявления осторожности в суждениях.

Сравнительное изучение социальной дистанции у китайских и арабских студентов показало, что у них есть очевидное сходство в ее проявлении: она очень велика (но у первых она в два раза больше, чем у вторых) тогда, когда это касается всех контактов, кроме тех, которые относятся к внутривузовскому взаимодействию. Разница же состоит в том, что китайские студенты в межнациональном общении в большинстве случаев предпочитают только представителей своей этнической группы, а арабские – отнюдь не всегда.

Китайские студенты считают, что их инициативность всегда зависит только от возможностей самого человека; что проявлять инициативность можно только при наличии соответствующих условий; что инициативность часто сдерживается тем, что она не всегда оценивается по достоинству другими людьми. Основные трудности в реализации инициативности, по мнению китайских студентов, у них связаны с чрезмерной регламентацией. Им бывает трудно завершить начатую инициативу: они боятся, что их неправильно поймут, и сдерживают свою активность.

Арабские студенты считают, что инициативность способствует успеху в различных видах деятельности, быстрому улучшению сотрудничества с другими людьми, дает возможность чувствовать себя нужным человеком. Основные трудности в реализации инициативности у арабских студентов, по их мнению, связаны с излишней импульсивностью, повышенной тревожностью, отсутствием терпения, а иногда и ленью. Среди других причин они отмечают загруженность бытовыми проблемами, наличие экстремальных ситуаций, отсутствие нужных навыков для проявления инициативы.

У китайских студентов в ходе взаимодействия преобладают сотрудничество и соперничество, а также конвенционально-сотрудничающий и покорно-застенчивый стили межличностных отношений. Это означает, что им, с одной стороны, присуще уважительное отношение к другим людям с элементами почтительности и чинопочитания, стремления зарекомендовать себя в глазах окружающих в

хорошем свете. С другой стороны, у них явно присутствует достаточно высокое самомнение. Они обычно на словах соглашаются со своими оппонентами, подтверждая это соответствующим поведением, однако впоследствии поступают так, как считают нужным.

У арабских студентов в ходе взаимодействия преобладают приспособление и избегание, а также покорно-застенчивый и зависимо-послушный стили межличностных отношений. Их поведению присущи скромность, показная зависимость, стремление брать на себя чужие обязанности. Они испытывают потребность в получении помощи и доверия со стороны окружающих, но в то же время стремятся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими, готовы им помогать и брать на себя ответственность в этом деле.

Типичными моделями поведения китайских студентов являются: при взаимодействии в своей этнической группе – «зависимо-самодостаточная модель», а в условиях межэтнического взаимодействия – «оборонительно-стимулирующая модель». Типичными моделями поведения арабских студентов являются: при взаимодействии в своей этнической группе – «конформная модель», а в условиях межэтнического взаимодействия – «сдержанно-наступательная модель».

ЛИТЕРАТУРА

1. Купчин Н.С., Золотовский Ю.А., Логинова В.В. Постигание «Я» // Высшее образование в России. – 2007, № 4. – С. 134–141.
2. Логинова В.В. Влияние психического склада большой социальной группы на взаимодействие и поведение ее представителей // Вестник университета (Государственный университет управления). – М., 2005, № 4 (15). – С. 48–54.
3. Логинова В.В. Влияние психического склада на взаимодействие и поведение представителей большой социальной группы // В кн. «Педагогика и массовая коммуникация», ред. К.Герджиков. – София (България): Софийский университет Св.Климент Охридски, 2006. – Р. 46–64.
4. Логинова В.В. Методология изучения и интерпретации национально-психологических особенностей взаимодействия и поведения людей. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. – 200 с.
5. Логинова В.В. Необходимость учета национально-психологических особенностей в процессе обучения // Среднее профессиональное образование. – 2007, № 7. – С. 88–90.
6. Логинова В.В. Социально-психологическая сущность взаимодействия людей // Акмеология. – М., 2006, № 3. – С. 78–94.
7. Логинова В.В. Этнопсихологическая детерминация взаимодействия и поведения иностранных студентов (на материалах изучения китайцев и арабов): Монография. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006. – 255 с.
8. Логинова В.В. Этнопсихологические особенности взаимодействия и поведения китайцев и арабов. – М.: КРОСС, 2006. – 186 с.
9. Loginova V.V. Application the FST methods in construction psychoanalysis systems // System Modelling Control. – Zakopane (Poland): Institute of Computer Science, 2004. – P. 87–96.
10. Loginova V.V. Ethno-psychological determinacy of Chinese and Macanese youth study in consumers' decision-making styles instance // In: "Bulletin of the International Psycho-Analytical Association" ed. Vijlay Khole. – Jaipur (India): The Indian Psycho-Analytical Society, 2006. – P. 62–70.
11. Loginova V.V. Fuzzy sets and fuzzy logic theory applications for psychoanalysis and diagnostics // Development and Practice of Artificial Intelligence Techniques. – Durban (South Africa), IAAMSD, 2000. – P. 136–147.
12. Loginova V.V. PNN technique for developing system of self psycho-diagnostics and control // System Modelling Control. – Zakopane (Poland): Institute of Computer Science, 2004. – P. 78–86.

МОДЕЛИ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Во многих российских вузах в настоящее время существенно расширяется профессиональная структура группы специалистов системы сопровождения студентов, объединенных в рамках социально-психологической службы вуза.

Ключевые слова: психологическое сопровождение обучения студентов, модели психологического сопровождения, принципы реализации моделей сопровождения, педагогическая психология, психологические трудности обучения иностранных студентов в российском вузе.

T. Kiyaschuk

MODELS OF PSYCHOLOGICAL ESCORT TRAINING FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES

Abstract: Many Russian universities are now significantly expanding group of professional specialists accompany the students, united in the psycho-social services university.

Key words: psychological support of students' learning model of psychological support, guidelines for implementing models of support, educational psychology, psychological difficulties of training foreign students in Russia's universities.

В нее, наряду с представителями профессорско-преподавательского, административно-управленческого состава и психологов, все чаще включаются социологи и медицинские работники, внутри самой группы возникают специализации по проблемам конфликтологии, мотивации, педагогической и социальной психологии (см. прил. 1).

Наиболее актуальным вопросом для построения сопровождения в условиях учебной деятельности является вопрос о тех проблемах, которые могут создавать трудные ситуации для развития личности студента. Анализ современной литературы и реальной вузовской практики дает возможность выделить трудности, с которыми сталкиваются студенты, в основе которых лежит достаточно большой перечень проблем, влияющих на развитие субъекта учебной деятельности (табл. 1).

Табл. 1

Основные трудности студентов в процессе учебной деятельности, с указанием их причин

Трудности	Причины
<ul style="list-style-type: none"> – Трудности в освоении необходимого содержания профессионального образования – Трудности в освоении профессии – Трудности физического соответствия требованиям образовательной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – Межличностные проблемы, связанные со способностью или неспособностью обеспечивать устойчивость студенческого коллектива – Проблемы, связанные с необходимостью соблюдения правил внутреннего распорядка, установленного в вузе для студентов – Проблемы совместной деятельности с однокурсниками, преподавателями и администрацией – Проблемы сопротивления отрицательному лидерству – Проблемы, связанные с необходимостью участвовать в общественной работе – Проблемы определения жизненных перспектив в связи с прекращением или прерыванием образования – Проблемы моральной готовности или неготовности к будущей профессиональной деятельности в соответствии с полученным образованием

Исследование проблемы психологического сопровождения развития личности студентов требует решения определенных задач, среди которых:

- осуществление анализа общих закономерностей адаптации студентов в период вхождения в образовательное пространство вуза и специфики ее протекания, «определение содержания» сущности и механизмов психологической поддержки профессионального и личностного развития студентов;

- четкое ограничение круга психологических проблем, которые и определяют потребность в психологической поддержке на различных этапах вузовского обучения.

Теоретико-методологической составляющей психологической службы вуза выступает идея личности, характеризующаяся логикой «самоосуществления», что стало возможным в обществе, ищущем путь к человеку как личности. Особенностью психологической службы российского образования начала XXI века является ее смещение с научно-методической деятельности, сосредоточенной на структуре образовательной системы, на проблемы конкретной личности. Деятельность психологической службы на современном этапе требует более квалифицированного, междисциплинарного подхода к личности, учета особенностей ее субъективного мира, более тщательной подготовки специалистов.

Первоначально основы Службы психологического сопровождения закладывались в рамках общей психологической службы учебного заведения. Важными направлениями ее функционирования являлись:

- индивидуальное тестирование и консультирование студентов, нуждающихся в специальном внимании;

- вмешательство в личностное, когнитивное, эмоциональное и социальное развитие студентов путем обучения, работы в тренингах, использования различных видов терапии;

- работа с администрацией и преподавателями вуза по повышению их психологической компетентности, культуры административной, учебной и научной деятельности (формы работы: обучающие семинары, консультации, тестирование, психодиагностика);

- сохранение психического здоровья студентов и преподавателей вуза;

- работа со студентами по составлению плана жизненного пути, профессиональному и личностному росту;

- психологическая поддержка студентов, имеющих внутриличностные кризисы, обусловленные необходимостью решения экзистенциальных проблем;

- предупреждение и изменение различных негативных последствий отклоняющегося поведения (наркотическая и алкогольная зависимость и т.д.).

Вместе с тем, в настоящее время отмечаются следующие тенденции в учебной деятельности студента, которые задают новые требования к Службе психологического сопровождения:

- выраженность затруднений, испытываемых студентами при решении собственных психологических проблем, осложняется, с одной стороны, недостаточным развитием системы психологического сопровождения участников педагогического процесса в вузе; с другой - неготовностью самих студентов к активному поиску психологической поддержки;

- расплывчатостью их представлений о существующих психологических службах;

- недостаточной психологической грамотностью студентов.

Указанные трудности ставят задачу контроля и психологического сопровождения процесса профессионального и личностного развития студентов на стадии

профессионального становления.

В этих условиях специалисты служб практической психологии вуза могут в значительной мере облегчить, сделать более эффективным и окрашенным положительными эмоциями первый период обучения в вузе, включив в свои программы следующие мероприятия:

– обучение и знакомство с основными приемами обучения в вузе (навыки конспектирования, выступления с сообщениями, написание рефератов, участие в конференциях и обучение приемам саморегуляции, способам снятия утомления и напряжения, восстановление работоспособности);

– тренинги мотивации достижения;
– тренинги коммуникативных умений;
– практикумы с использованием мнемотехнических приемов,
– упражнения на развитие творческого мышления;
– обучение способам снятия тревоги и страха, которые очень часто проявляются у студентов в личностной сфере.

Психологическое сопровождение в вузе может рассматриваться как заданное целенаправленное взаимодействие со студентом в целях содействия процессу его личностно-профессионального развития. Реализация данного взаимодействия может быть осуществлена на следующих уровнях:

– мотивационном - как повышение активности человека, актуализация потребности в самопознании и саморазвитии;

– когнитивном - как повышение самооценки, коррекция представлений человека о самом себе;

– эмоциональном - как коррекция текущего состояния личности студента и формирование умений саморегуляции;

– поведенческом - как формирование эффективных профессиональных умений и навыков.

В соответствии с таким подходом основными задачами психологического сопровождения в вузе являются:

1. Коррекция психического состояния студентов – снятие эмоционального напряжения для обеспечения эффективности профессионального развития.

2. Социально-психологическая адаптация студентов в учебно-профессиональной деятельности и формирование у них позитивной жизненной перспективы.

3. Обучение умениям и навыкам эффективного поведения в различных ситуациях бытового и профессионального характера.

4. Развитие и формирование у студентов качеств, способствующих успешному становлению: профессиональной идентичности, коммуникативной компетентности, эмоциональной и поведенческой гибкости.

Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса в вузе может осуществляться по двум направлениям:

1. Оказание психологической помощи студентам в личностном и профессиональном развитии. С этой целью необходимо выявлять соответствующие запросы студентов, их проблемы, трудности. Психокоррекционная и развивающая работа с применением таких методических форм, как беседа с группой, индивидуальное консультирование, групповая психокоррекционная работа в форме дискуссий и ролевых игр, проведение социально-психологических тренингов, направленных на снятие тревоги и напряженности, осознание своих потенциальных возможностей.

2. Оказание психологической помощи преподавателям в развитии компе-

тентного общения, профессионального и личностного роста, при этом акцент должен делаться на развитие культуры рефлексии, позволяющей переосмыслить накопленный опыт построения педагогического контакта в направлении от преимущественно административно- и репрессивно-направленного общения к диалогу. Важной составляющей психокоррекционной работы является помощь в профилактике педагогических ошибок. Используемые методы могут быть аналогичными перечню для работы со студентами.

Все эти направления могут быть реализованы с помощью системы психологического сопровождения образовательного процесса вуза. Такой системой может стать психологическая служба вуза.

Моделирование условий и возможностей образовательного пространства основано на приоритетности потребностей и ценностей развития каждого студента. Поэтому объектом психологического сопровождения становятся:

- развитие личностных особенностей;
- система отношений субъектов образовательного процесса;
- условия социализации образовательной среды;
- педагогические технологии образовательного процесса.

В настоящее время осваиваются такие технологии психолого-педагогического сопровождения, как:

- психологическое обучение, переориентированное с формирования навыков и психологических процессов на формирование позиции. По содержанию эти методики направлены на познание студентом самого себя, своих особенностей, проявляющихся в деятельности и общении, на приобретение навыков самоанализа, самопринятия и самоизменения («профессия - студент»);

- игровые технологии (игры-«проживания», игры-«драмы»), позволяющие погрузиться в ситуации, соотносимые с реальной жизнью. При этом реализуется потребность в принятии решения;

- деловые игры, направленные на проектирование будущей профессиональной деятельности. Цель - помочь студентам «присвоить» ситуацию, сделать ее лично-значимой и научиться строить алгоритмы реализации присвоенной цели.

Данные положения реализуются в моделях деятельности Службы психологического сопровождения, разработанные С.М. Глушаковой (1986), П.Н. Ермаковым, В.А. Лабунской, В.А. Терехиным (1987), Т.Н. Мартыновой (1999), С.В. Недбаевой, О.В. Соколовой (2001) и др.; авторы в той или иной мере прорабатывают теоретико-методологические, организационные, целевые, содержательные, инструментальные и оценочно-результативные аспекты.

Как показывают результаты анализа сложившейся практики, эти подходы реализуются в следующих моделях (прил. 2).

1. Модель научно-методического руководства учебно-воспитательным процессом.

Схема деятельности психолога представлена следующим образом:

- определение задач развития личности студента на каждом курсе;
- экспертиза программ методов и условий обучения и воспитания на соответствие задачам курса; изучение возможностей студентов, их сопоставление с задачами и оказание им необходимой помощи;
- внедрение коррективов в программы, методы и условия учебно-воспитательной работы с учетом задач и возможностей студента;
- отслеживание эффективности используемых программ на основе анализа выполнения задач.

2. Модель «скорой помощи». Смысл деятельности психолога, работающего в этой модели - оказание помощи студентам, испытывающим различные трудности в познавательной деятельности, общении, поведении, выявление и профилактика этих проблем. Схематизация деятельности психолога в этом случае выводит на три составляющих:

- запрос;
- анализ существа запроса;
- оказание помощи.

3. Модель «поддержки». Данная модель подразумевает движение вместе со студентом по данному отрезку жизненного пути, изучение его особенностей, помощь в принятии и понимании себя, осмыслении достижений и трудностей, т.е. создание условий для продуктивного движения студента по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями вуза.

Схема деятельности в рамках данной модели может быть сведена к:

- определению требований учебно-воспитательного процесса к студенческому статусу;
- выявлению возможностей конкретных студентов;
- анализу противоречий между требованиями учебно - воспитательного процесса и реальными возможностями студентов;
- построению системы работы всех участников по согласованию требований учебно-воспитательного процесса и возможностей студентов.

Реализуя данную модель, психолог направляет свое воздействие на студента и условия, его окружающие.

4. Модель «развития личности». Работая в данной модели, психолог реализует цель оптимизации личностного развития, опираясь на возможности студенческого возраста, организации оптимальной деятельности для студента, в которой формируется его готовность к жизненному самоопределению. Схематизация деятельности психолога в рамках этой модели высвечивает два уровня: актуальный - оказание помощи при трудностях и перспективный - предоставление возможностей увидеть пути самореализации и самоутверждения.

Схема деятельности психолога может заключаться в осуществлении совместно с педагогом анализа вузовской среды с точки зрения тех возможностей, которые среда предоставляет для обучения и развития студентов; выявлении противоречий между задачами вуза, потребностями студентов и организацией деятельности в среде; разработке и реализации средств работы, которые рассматриваются как одно из условий развития личности и способствуют самопознанию. Психолог в данной модели работает со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Однако очевиден и целый ряд противоречий, которые не в полной мере снимаются предложенными моделями. Это противоречия:

- между потребностями развития личности студента и условиями массовой высшей школы;
- между возрастающими требованиями к профессиональной подготовке будущих специалистов и формами, методами и технологиями обучения, не обеспечивающими необходимого уровня развития профессиональных качеств у выпускников вуза;
- между потребностью студентов в подготовке, соответствующей требованиям современного рынка труда и профессий, и теми реальными возможностями, которые представляет им рынок труда в динамично меняющихся социально-экономических условиях.

Научным основанием для решения возникших проблем являются фундаментальные теоретические положения о развитии и социальной природе психики человека, разрабатываемые в отечественной психологии, – такие теории и концепции, как культурно-историческая теория развития высших психических функций, обучения и умственного развития Л.С. Выготского, психологии субъекта и его деятельности С.Л. Рубинштейна, социально-психологический подход В.Н. Мясищева, динамический подход к психологическому анализу деятельности и смысловых образований личности А.Н. Леонтьева, системно-деятельностный подход Б.Ф. Ломова, психологии индивидуальности В.С. Мерлина, персонализации личности в социогенезе А.В. Петровского и В.А. Петровского, развития жизненного пути субъекта К.А. Абульхановой-Славской, периодизации индивидуального развития человека и принципа ведущей деятельности Д.Б. Эльконина, развития личности в обучении, содержании и строении учебной деятельности В.В. Давыдова, психологии субъекта и его деятельности А.В. Брушлинского.

По нашему мнению, данные подходы могут быть реализованы в модели сопровождения, предложенной на следующем рисунке.

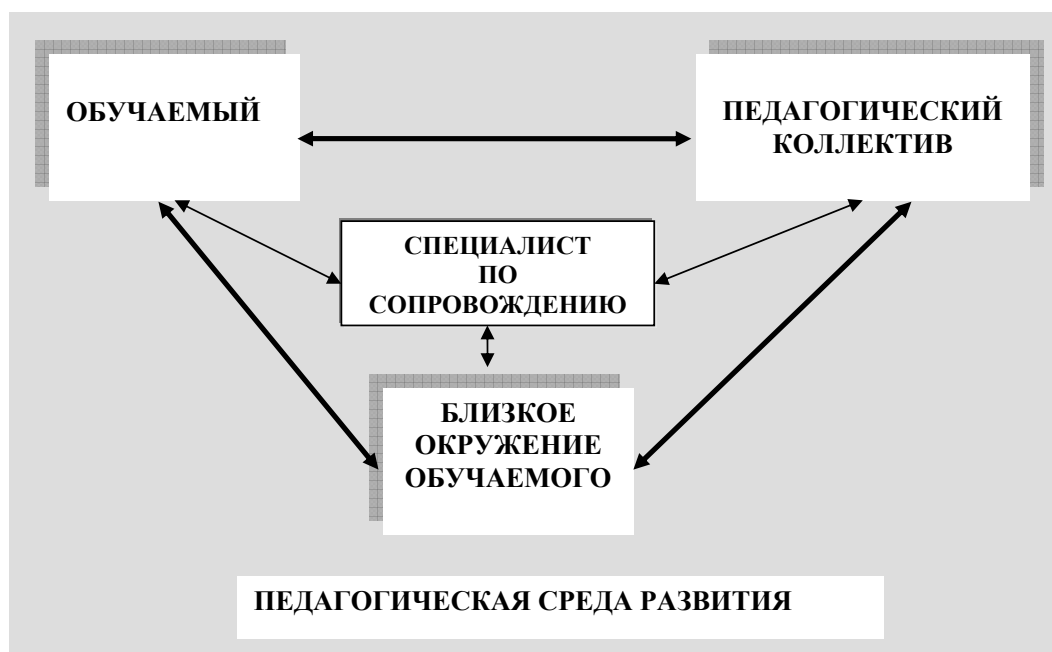


Рис. Общая модель сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе

При реализации предложенной модели на практике необходимо учитывать следующие принципы:

- принцип соответствия ее организации и деятельности основным современным принципам развития высшего образования в нашей стране (демократизации, гуманизации, активности личности и др.);

- принцип системности является определяющим на организационном уровне, т.к. означает, что работа вузовской психологической службы представляет собой сложно организованный процесс, в который включены все формы, все направления практической деятельности в четкой, логической и концептуально оправданной последовательности. Анализ состава и структуры, а также принципов функционирования, взятых в их диалектическом единстве, позволяют произвести декомпозицию системы и вновь синтезировать целое из отдельных частей;

- принцип единства научного, прикладного и практического аспектов ее функционирования в вузе;

- принцип реализации диагностической, прогностической и управляющей функций в отношении всех субъектов воспитательно-образовательной среды вуза;

- принцип наиболее полного удовлетворения потребностей всех субъектов воспитательно-образовательной среды вуза;

- принцип научного обеспечения развития психологической службы на основе реализации обоснованной программы научных исследований;

- принцип активности и акцента на саморазвитии личности студентов с учетом возрастных и социальных особенностей этой группы. Этот принцип означает, что вся система психолого-педагогической поддержки, все содержание и формы деятельности психологической службы основываются на реализации потенциальной и реальной активности студента, проявляющейся в его деятельности и поведении;

- принцип выделения приоритетов - выделение из всего разнообразия направлений, форм и методов работ того, что является наиболее оптимальным и соответствует запросам современного состояния высшего образования;

- принцип обеспечения полноты и непрерывности в становлении и развитии личности студентов на всех этапах профессиональной подготовки;

- принцип многообразия форм и методов работы является связующим стержнем в деятельности психологической службы вуза и объединяет различные идеи, позиции и подходы.

Данная модель конкретизируется в следующих видах деятельности специалиста по сопровождению: практико-ориентированной работе специалиста по поддержке педагогического процесса и саморазвития; профориентационной; психогигиенической; социально-психологической; комплексной консультационной.

Поддержка педагогического процесса и саморазвития предполагает: создание благоприятного для развития личности стиля жизни; развитие познавательной и созидательной творческой мотивации; осознание и саморазвитие профессионально важных качеств и свойств личности; помощь студентам в самопознании и овладении методами самокоррекции.

Профориентационное сопровождение, осуществляемое на различных этапах обучения, предполагает: помощь студентам в выборе основных типов будущей профессиональной деятельности, обследование студентов на различных этапах обучения с целью отслеживания динамики их профессионального и личностного развития в соответствии с моделью специалиста.

Психогигиеническая работа направлена на выявление и помощь в устранении неблагоприятных факторов, способных привести к психическим перегрузкам, понижению умственной работоспособности и невротическим срывам у студентов.

Социально-психологическая поддержка способствует созданию благоприятного психологического климата в учебных группах студентов путем повышения социально-психологической компетентности.

Консультационное направление ориентировано на оказание адресной поддержки в процессе индивидуально-психологического консультирования.

Однако, как показывает практика, внедрение модели сопровождения обучения иностранных студентов сталкивается с рядом проблем. Это:

- психологическая служба вуза функционирует, не имея разработанной методологической основы своей деятельности;

- отсутствует единая концептуальная модель, которая учитывала бы достигнутый уровень развития фундаментальных исследований и прикладных разра-

боток в этой сфере и существующие формы взаимосвязи между ними, а также региональные особенности вуза, и которая могла бы быть положена в основу работы всех существующих психологических служб системы высшего и профессионального образования;

- психологическая служба вуза не имеет правового оформления - все нормативные материалы являются лишь результатом фиксации специфических условий работы, следствием более или менее успешной адаптации психологической службы к условиям конкретного учебного заведения;

- среди психологов, педагогов, воспитателей нет единства в определении целей и задач психологической службы, форм и методов их работы;

- отсутствует методический центр, направляющий и координирующий работу психологической службы, что создает определенные сложности в ее функционировании;

- отсутствует программа подготовки и повышения квалификации специалистов психологической службы вуза.

Вышеуказанное позволяет сформулировать ряд приоритетов, касающихся деятельности психологической службы вуза:

- построение психологической службы в соответствии с принципами личностно-развивающего высшего образования;

- изменение позиции и роли практического психолога в воспитательно-образовательном процессе с традиционной, где психолог выступает в качестве помощника в оптимизации подготовки будущего специалиста и гражданина, на позицию идеолога и организатора новых принципов и подходов в личностно-профессиональном становлении и развитии студента вуза;

- смена приоритетов в направлениях деятельности психологической службы вуза и усиления полифункционализма внутри каждого из направлений;

- расширение и усложнение задач деятельности вузовской психологической службы.

Вместе тем, организация психологического сопровождения личностно-профессионального развития студентов требует решения ряда частных задач:

- психологический анализ социальной ситуации развития в вузе, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;

- содействие личностному и интеллектуальному развитию студентов;

- формирование у студентов способности к самоопределению и саморазвитию;

- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в вузе;

- психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям студентов;

- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также в личностном развитии студентов;

- участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов вуза, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием;

- участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;

- содействие распространению и внедрению в практику вуза достижений в области отечественной и зарубежной психологии;

- содействие в обеспечении деятельности педагогических работников вуза научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

Таким образом, в настоящее время психологическое сопровождение личностного и профессионального развития студента реализуется в рамках следующих моделей: научно-методического руководства учебно-воспитательным процессом; «скорой помощи»; поддержки; развития личности.

1. Предложенная модель психологического сопровождения реализует накопленный положительный потенциал предыдущих подходов и связывается с деятельностью психологической службы вуза, которая рассматривается как необходимый компонент системы высшего образования, содействующий реализации гуманистических целей образования, развитию личности и творческого потенциала будущего специалиста.

2. Структура и организация деятельности психологической службы тесно связаны не только с существующей системой образования, но и с культурно-историческими и этническими особенностями региона, где расположен вуз. Существуют и должны быть в полной мере учтены национальные особенности контингента студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 г. № 393.
2. Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы. Приказ от 14.05.03 г. № 553.
3. Приказ Министерства образования РФ от 22 октября 1999 г. № 636 «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».
4. 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».
5. Федеральный закон Российской Федерации № 3266-1 от 10.06.92 г. «Об образовании» (в ред. Федерального закона от 13.01.96 № 12-ФЗ, с изменениями на 25 июня 2002 г.).
6. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Микроформа) (проблемы методологии, теории и исследований реализации личности). – М.: РГБ, 2004.
7. 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.
8. Селезнев В.Н., Киящук Т.В. Исследование мотивации выбора российскими абитуриентами РУДН, Сер. Психология и педагогика. – 2004. – №2. – С.229-240.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОГРАНИЧНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: В работе представлены результаты исследования структуры психологических трудностей, характерных для курсантов образовательных учреждений пограничного профиля, а также возможных причин их возникновения. Авторская интерпретация закономерностей возникновения и длительности переживания состояния психического неблагополучия и типичных способов его преодоления в условиях образовательного учреждения пограничного профиля.

Ключевые слова: психологические трудности обучения в военном вузе, психические состояния неблагополучия, причины психического неблагополучия, способы преодоления состояний неблагополучия, военная психология.

M. Svegintseva

THE RESULTS OF RESEARCH OF STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF CADETS OF A BORDER INSTITUTE

Abstract: The results of research of structure of psychological difficulties, which are typical for cadets of a border institute and the reasons of their occurrence are represented in the work. Besides, there is author's interpretation of regularity of occurrence and duration of experience of a condition of mental trouble and typical ways of its overcoming in conditions of a border institute.

Key words: psychological difficulties of training in the military college, mental state of distress, the causes of mental distress, ways to overcome the state of distress, military psychology.

Становление будущих офицеров нередко сопровождается возникновением различных психологических трудностей. В зависимости от глубины и силы переживания, позитивного или негативного опыта их преодоления, психологические трудности могут привести к снижению эффективности учебной деятельности курсантов, ухудшению взаимоотношений в воинском коллективе. Поэтому своевременная диагностика и оказание квалифицированной помощи в преодолении психологических трудностей с учетом закономерностей их возникновения и динамики образуют одну из актуальных задач психологического сопровождения профессионального становления офицеров в образовательных учреждениях пограничного профиля.

В современной литературе понятие «психологическая трудность» (затруднение) трактуется с различных точек зрения. Семантическую нагрузку понятия «трудность» Ожегов С.И. [6] определяет как «затруднение, препятствие, помеха». Как следует из определения, слова «затруднение», «трудность», «помеха» и «препятствие» – родственные, следовательно, говоря о затруднении, необходимо учитывать взаимосвязь этих понятий и их психологическую сущность. Например, Головин С.Ю. [9] выделил в понятии «препятствие» как в психологической категории: 1) его объективную часть, заданную независимыми от субъекта непсихологическими причинами и 2) субъективную, заданную особенностями конкретного человека. Соответственно, выделяются внешние (объективные) и внутреннее (субъективные) препятствия.

К внутренним Головин С.Ю. относит четыре класса препятствий, «определя-

ющих содержательные различия порождаемых ими смыслов личностных» [9].

1. «Иные конфликтующие смыслы тех же обстоятельств», т. е. обстоятельства, сопутствующие реализации некоторого действия, могут препятствовать реализации других действий, не менее значимых.

2. «Черты личностные и характерологические, а также субъективные представления о них самого человека», т.е. личностные качества, мешающие достижению цели.

3. «Высшие ценностные образования личности, ее идеалы ориентации ценностные, интериоризированные нормы», так обстоятельства, практически способствующие действию, могут противоречить ценностным ориентациям самой личности.

4. «Ожидания негативных санкций, в том числе просто неблагоприятного мнения окружающих, или же ожидание неуспеха своего действия», т.е. преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания: «человека больше страшат последствия.

Специфичность анализируемого термина отражается в ряде определений отечественных психологов. Одни авторы считают, что затруднения по сути - это состояния (А.К. Маркова), другие - переживания (И.А. Зимняя, К.К. Платонов, Т.Л. Романова). Согласно точке зрения Н.Ю. Шведовой, переживание - это душевное состояние, вызванное какими-нибудь сильными ощущениями, впечатлениями.

И.А. Зимняя определила затруднения, применительно к сфере общения, как «субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации» [2]. Если в этом определении превалирует статический компонент, сиюминутный срез психического состояния индивида, то А.К. Маркова подчеркивает динамический компонент затруднения и предлагает под затруднениями понимать «субъективно воспринимаемые человеком состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности» [3]. К.К. Платонов под затруднением понимает «переживание и иногда понимание возникшего несоответствия между требованиями деятельности и возможностями личности» [7].

Исходя из этого определения, представляется логичным утверждать, что психологическое затруднение является результатом несовпадения актуальных возможностей личности и требований реальной жизненной ситуации или профессиональной деятельности. Кроме того, наличие психологического затруднения не всегда может четко осознаваться человеком. При этом под актуальными возможностями личности подразумевается отсутствие необходимого жизненного опыта в построении эффективного поведения в конкретной ситуации или профессиональных знаний в данной деятельности, физическая невозможность выполнения деятельности ввиду состояния здоровья.

Несомненно, что несовпадение или недостаток возможностей для достижения цели может переживаться человеком как психологическое затруднение только в случае достаточно высокой личностной значимости нереализованной цели. Так, Б.П. Бархаев определяет состояние психологического затруднения «как всегда значимое для результатов деятельности рассогласование между представлениями человека о деятельности и ее реальным осуществлением» [1]. При этом в качестве затруднения может выступить возникновение *состояния психической напряженности* в результате воздействия стрессогенного фактора. Говоря о психологическом затруднении, Т.Л. Романова считает, что психологические затруднения – это

«сильное переживание собственного неблагополучия» [8]. В этом определении она подчеркивает явную отрицательную энергетику этого явления. Все вышеприведенные точки зрения объединяет то, что затруднение в любом случае характеризуется наличием состояния внутреннего дискомфорта (неблагополучия).

На основе сделанных выводов можно сформулировать следующее определение психологического затруднения - это переживание личностью состояния внутреннего дискомфорта (неблагополучия), вызванного столкновением с препятствием в достижении значимой цели (невозможностью удовлетворения потребности) вследствие неэффективности существующих моделей и способов реагирования. Данное определение было использовано при исследовании психологических трудностей курсантов образовательных учреждений пограничного профиля.

Исследование проводилось на базе Голицынского пограничного института. Эмпирическую базу исследования составили курсанты-юноши 1-5 курсов (N=200), обучающиеся по специальности «психология» (N=100), далее «психологи», и курсанты-юноши, обучающиеся по специальности «юриспруденция» (N=100), далее «юристы». Возрастной диапазон испытуемых составил 16-25 лет. Исследование проводилось в сентябре-ноябре 2007 года. В ходе исследования применялись: специально разработанная анкета, наблюдение, беседа, тестовые методики, анализ результатов деятельности и взаимоотношений. Анкеты обрабатывались с помощью программы обработки статистических данных - SPSS 13.0.

Цель исследования заключалась в исследовании структуры и особенностей психологических трудностей курсантов образовательных учреждений образовательного профиля. Реализация цели исследования осуществлялась путем решения следующих задач: выявления наиболее типичных трудностей, с которыми чаще всего сталкиваются курсанты во время обучения в образовательных учреждениях пограничного профиля; исследования факторов, влияющих на возникновение психологических трудностей; частоты и продолжительности их проявления, а также способов преодоления психологических трудностей, к которым прибегают курсанты образовательных учреждений пограничного профиля.

Полученные результаты говорят о том, что у курсантов в числе основных выступают трудности, связанные с: 1) взаимоотношениями с однокурсниками; 2) однообразием жизнедеятельности; 3) недостатком общения с противоположным полом и любимыми; 4) ограничением свободы, а также 5) постоянным контролем и требовательностью со стороны командования. При этом проявление психологических трудностей фиксируется на 3 уровнях: физиологическом (ухудшение самочувствия), психологическом (подавленности, резких перепадов настроения, апатии, лени), социально-психологическом (раздражительности, агрессии по отношению к окружающим, «чувство ненужности», ощущение «запертости в клетке»).

В ходе анкетного опроса респондентам предлагалось из 26 факторов выбрать несколько, определяющих возникновение у них психологических трудностей (общее количество выборов N=665). Обобщение полученных данных позволило обосновать 3 группы причин психологического дискомфорта: психофизиологические - группа факторов, связанных с физическим самочувствием, психологические - группа собственно психологических факторов и социально-психологические - взаимоотношения с ближайшим окружением (сокурсниками, начальниками, родными, любимыми) (см. табл.1).

Табл. 1

**Частота возникновения психологических трудностей у курсантов
(N=665)**

№ п/п	Причины психологических трудностей	Процент
1	Психофизиологические	20
2	Психологические	31
3	Социально-психологические	49

Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольший процент психологических трудностей, возникающих у курсантов образовательных учреждений пограничного профиля, относится к социально-психологической сфере – 49%. В эту группу вошли такие трудности, как: переживание за своих близких; недостаток эмоциональной близости с партнером противоположного пола; несправедливость со стороны руководства; неудовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками; проблемы во взаимоотношениях с родными; эпизодичность общения с семьей, конфликтность взаимоотношений с подчиненными. Следует отметить, что преобладание социально-психологических трудностей, по сравнению с другими сохраняется на всех курсах (см. рис.1).

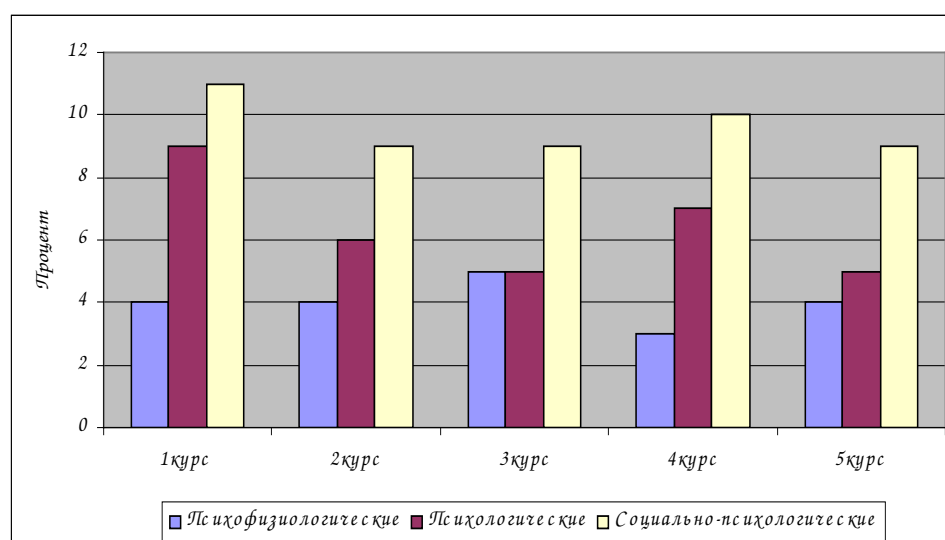


Рис.1. Соотношение групп трудностей на разных курсах (процент взят от общего количества выборов)

Это объясняется в первую очередь тем, что для представителей возрастного диапазона 16-25 лет характерен высокий интерес к сфере межличностных отношений. В этот период для молодых людей являются первостепенными вопросы их статуса в коллективе, завоевание авторитета среди ровесников. Курсанты, в особенности младших курсов, нередко ориентируются на оценки и мнение окружающих, которые для них являются решающими. Нельзя обойти вниманием тот факт, что, в отличие от гражданских ровесников, курсанты вынуждены большую часть времени находиться в одной и той же социальной среде, что повышает значимость межличностных отношений внутри курсантских коллективов. Кроме того, в период обучения в институте молодые люди сталкиваются с ограниченностью возможностей для удовлетворения потребностей в общении с противоположным полом (в связи со специальным режимом обучения в военном вузе), в то

время как данная потребность достаточно актуальна (14% от всех трудностей).

Наиболее важным в группе социально-психологических факторов основная часть опрошенных отметила дискомфорт, вызванный переживанием за своих близких (18% от всех трудностей). Данный факт можно объяснить тем, что большинство обучающихся в институте курсантов являются иногородними и не имеют возможности регулярно видеться с родными. Курсанты младших курсов наиболее подвержены влиянию данного фактора. Во многом это связано, прежде всего, с незавершившимся процессом адаптации, возрастом (в среднем это 16-17 лет), высокими нагрузками в учебной и служебной деятельности.

Следующей по значимости является группа непосредственно психологических трудностей – 31%. В эту группу вошли такие детерминанты психологического дискомфорта, как: неудовлетворенность своей учебой; чувство вины; обеспокоенность своим здоровьем, внешним видом, сексуальной привлекательностью; внутриличностные конфликты; поиск смысла жизни; неверие в свои силы; чувство одиночества. Наиболее высок показатель данной группы трудностей у представителей 1 курса (см. рис. 2).

Объяснение столь высокого показателя связано, прежде всего, с учебой. Так, 50 % опрошенных первокурсников отметили, что неудовлетворены своей учебой. Это, вероятно, свидетельствует о незавершившемся процессе адаптации и несформированности навыков обучения в высшем учебном заведении. Следует отметить, что наиболее частой причиной отчисления курсантов с первого курса является неуспеваемость. 19% всех опрошенных отметили, что обеспокоены своим внешним видом, сексуальной привлекательностью. Это подтверждает значимость взаимоотношений с противоположным полом, а также может свидетельствовать о неуверенности.

В состав психофизиологических факторов вошли недостаточность ночного отдыха, сниженная активность, упадок сил, сексуальная депривация, физическое недомогание. Основная часть опрошенных преобладающим в этой группе отметила дискомфорт, вызванный недостаточностью ночного отдыха (10% от всех трудностей). Сложно предположить, чем это вызвано, так как, согласно расписанию дня военного вуза, на сон отведено 8 часов, что соответствует физиологической норме. Вероятно, недосыпание связано с несоблюдением режима отдыха самими курсантами. На втором месте по количеству выборов находятся сниженная активность (4%) и сексуальная депривация (4%).

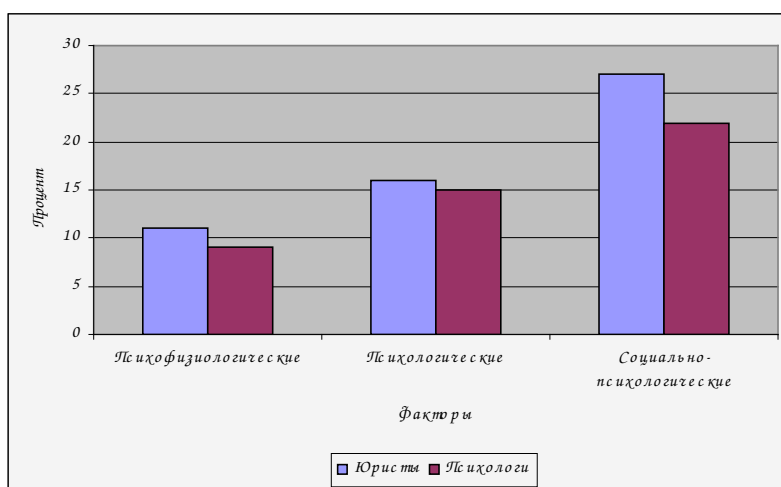


Рис. 2. Соотношение групп трудностей у «юристов» и «психологов»

Следует отметить, что распределение групп трудностей на факультетах «юристов» и «психологов» приблизительно сходно (см. рис. 2). Тем не менее, у «юристов» наблюдается преобладание по всем группам по сравнению с психологами. Особенно сильно различаются показатели социально-психологических трудностей - 22% и 27%. Вероятно, это говорит о том, что «психологи» по сравнению с «юристами», обладают большей коммуникабельностью и строят межличностные отношения более эффективно. Кроме того, можно предположить, что меньшее количество психологических трудностей у «психологов» по сравнению с «юристами» объясняется большей психологической компетентностью психологов, а также возможностью получить консультацию у преподавателей психологических кафедр при личном общении.

Один из блоков анкеты был посвящен исследованию длительности и частоты возникновения психологических трудностей. Анализ результатов показал, что 5% опрошенных испытывают психологические трудности ежедневно; 15% - несколько раз в неделю; 31% - несколько раз в месяц; 24,5% - несколько раз в полгода; остальные 24,5% затруднились ответить (см. рис.3).

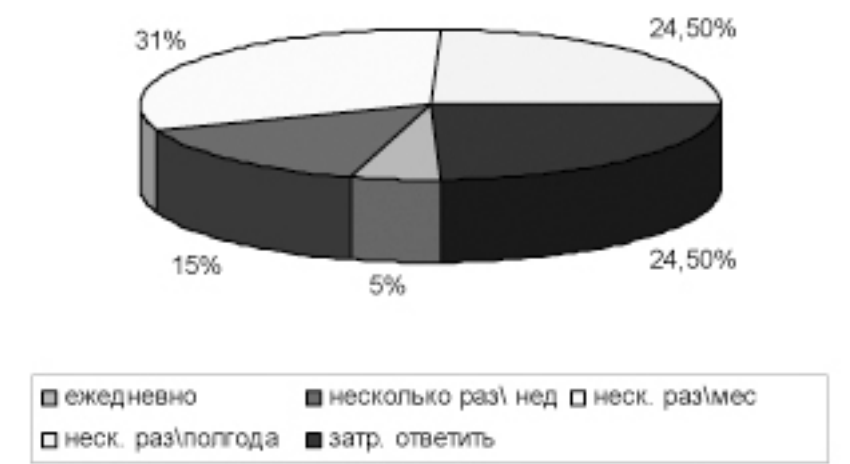


Рис.3. Частота возникновения психологических трудностей у курсантов

При этом распределение частоты возникновения психологических трудностей у «юристов» и «психологов» приблизительно сходно. Однако ежедневно психологические трудности чаще испытывают «психологи» (8%), чем «юристы» (2%). Несколько иная картина наблюдается в распределении частоты возникновения психологических трудностей между различными курсами. Наиболее высокие показатели по частоте возникновения психологических трудностей выявлены на следующих курсах: ежедневно - у курсантов 1 и 4 курсов - 8%, самые низкие показатели на 3 и 5 курсе - 3%.

Анализ продолжительности психологических трудностей показал, что у большей части опрошенных (77%) длительность психологических затруднений обычно не превышает 1 суток, у 14% - психологические трудности длятся в среднем 1-2 дня, и у 6% - до 1 недели. Данное обстоятельство позволяет судить о высокой подвижности психических состояний у курсантов.

В ходе исследования также было выявлено, что 18% опрошенных чаще всего испытывают психологические трудности во временной промежуток с 17 до 23 часов - согласно распорядку дня, это время отведено на самоподготовку, ужин, удовлетворение личных потребностей, отбой. 14% - с 7 до 9 часов - время, от-

веденное на подъем, утреннюю физическую зарядку, завтрак, построение перед занятиями. 13% - с 15 до 17 часов - это время отведено на различные тренировки (спортивные, строевые и др.), воспитательную работу. 7% процентов наиболее остро переживают свои психологические трудности с 23 до 7 часов - время от отбоя до пробуждения (см. рис. 4).

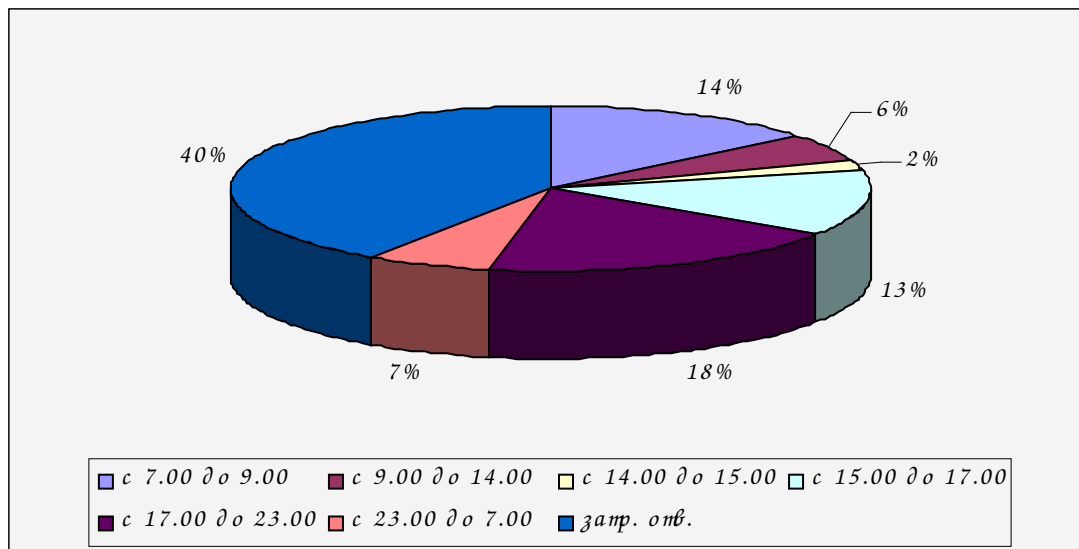


Рис. 4. Время возникновения психологических трудностей у обучаемых

Количество, структура, время обострения и продолжительность переживания психологических трудностей у курсантов показывает, что объем потенциально необходимой психологической помощи в форме психологического консультирования может составлять в зависимости от курса и факультета 50-120 часов в месяц. Этот вывод подтверждается полученными в рамках исследования данными о том, какими способами курсанты чаще всего преодолевают психологическое напряжение. Им было предложено из перечисленных способов выбрать несколько характерных для себя. Полученные результаты суммированы и представлены в диаграмме (см. рис.5).

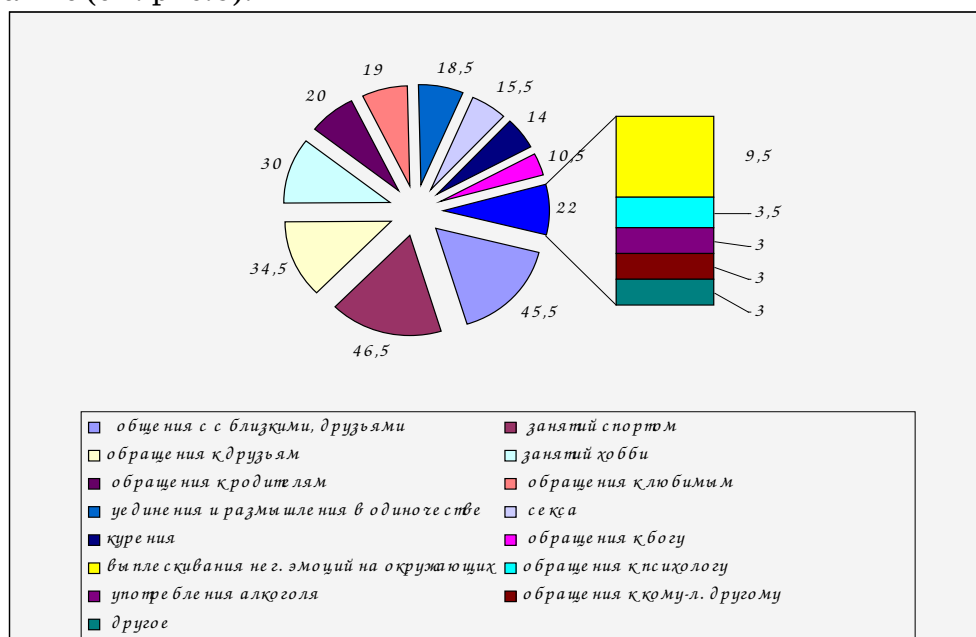


Рис. 5. Способы, используемые курсантами для снятия психологического напряжения

Самыми популярными способами снятия психологического напряжения являются: занятия спортом и общение с однокурсниками - 46,5%. Общение с близкими и друзьями в ситуации психологического дискомфорта предпочитают 45,5% респондентов. 34,5% курсантов обращаются за помощью к друзьям, находящимся за пределами института. 30% опрошенных преодолеть психологические трудности помогает занятие хобби, а 20% - обращение к родителям и любимым (19%). Настораживает тот факт, что почти каждый пятый (18,5%) переживает психологический дискомфорт путем уединения и размышления в одиночестве. Сексуальные отношения в качестве способа преодоления психологического напряжения отметили 15,5% опрошенных, а 14% - курение. К наименее популярным способам снижения психологического дискомфорта респонденты отнесли обращение к преподавателю и руководителю - 1%. Следует отметить, что к психологу обращаются только 3,5% процента опрошенных.

Основные выводы.

1. Психологическое затруднение (трудность) - это переживание личностью состояния внутреннего дискомфорта (неблагополучия), вызванного столкновением с препятствием в достижении значимой цели (невозможностью удовлетворения потребности) вследствие неэффективности существующих моделей и способов реагирования.

2. В результате исследования было выделено 3 группы причин психологического дискомфорта курсантов: психофизиологические, психологические, социально-психологические. Наиболее многочисленной является группа социально-психологических причин. Объем потенциальной психологической помощи курсантам в образовательных учреждениях пограничного профиля составляет 85 часов консультационной работы за месяц.

3. Среди способов, которые используют курсанты для разрешения своих трудностей и снятия психологического напряжения, большей частью фигурирует обращение к друзьям, родным, близким, любимым, занятие спортом, хобби, уход в себя. При этом обращение к руководителю и преподавателю находится на последнем месте, что говорит о низком уровне доверия курсантов к руководящему и преподавательскому составу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархаев Б.П. Военная педагогика и психология. - М.: 1998. С. 8.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2003. С. 346.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993. С. 80.
5. Настольная книга войскового психолога, офицера по организации общественно-государственной подготовки и военно-социальной работы. - М., 2004. С. 78.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Русский язык, 1988. С. 46, 76.
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие 2-е издание, переработанное и дополненное. - М.: Высшая школа, 1984. С. 7.
8. Романова Т.Л. Опросник «Психологические затруднения». // Психологический журнал. - 1992 - т. 13 - № 2. С. 141-145.
9. Словарь практического психолога/ сост. Головин С.И. - Минск, 1998. С. 431.

МОДЕЛЬ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФЛОТСКОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация: В статье представлен алгоритм построения модели влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций флотского психолога, раскрыто содержание модели. Автор, используя трехуровневую модель компетенций, выявляет основное противоречие в изучаемом явлении. Оно является движущей силой становления компетенций психолога в конкретных условиях профессиональной деятельности и определяется как соответствие/несоответствие образовательной среды вуза военно-организационной культуре конкретной флотской организации.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональные компетенции психолога, военно-морская психология, профессиональная деятельность, модель взаимосвязи образовательной среды и становления профессиональных компетенций.

M. Bushkina

MODELED WAYS EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A COLLEGE CAN INFLUENCE THE PROFESSIONAL FORMATION OF A NAVY PSYCHOLOGIST

Abstract: The article presents the algorithm of making a model of influences of an educational environment on the professional formation of a navy psychologist. The author points out the main contradiction in studied phenomenon using a three-level model of competence. It appears to be the main factor of competence formation of a psychologist during his/her professional activity and can be defined as adequacy/inadequacy of educational environment of a college to the military culture of a given navy organization.

Key words: educational environment, the professional competence of a psychologist, a naval psychology, professional activities, a model educational environment interaction and the formation of professional competence.

Для построения модели влияния образовательной среды вуза, где проходила подготовка флотского психолога, на формирование его профессиональных компетенций, нами использован трехуровневый подход к определению профессиональных компетенций Т.Ю.Базарова (2001) в адаптации к условиям ВМФ России А.В. Булгакова (2007). Такая модель дает возможность не только матрично встраивать подготовленного специалиста в вузе в конкретную корабельную или береговую организацию ВМФ, но и проследить динамику влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций флотского психолога. Построение модели профессиональных компетенций флотского психолога произведено на традиционных для отечественной психологии принципах и подходах. При этом «это не значит, конечно, что психолог-профессионал должен действовать, так сказать, чисто «по-человечески», главный вопрос как раз в том и состоит, чтобы из этой жизненной проблематики выделить собственно психологический аспект и очертить тем самым зону компетенции психолога» [3].

Объективными требованиями эффективного использования модели профессиональных компетенций является необходимость: а) избегать неясности в определении компетенции, б) структурировать компетенции так, чтобы использовать их было легче, в) понимать роль и знать технику применения компетенции в ра-

боте, г) составлять компетенции в соответствии со стандартами качества. Раскроем содержательно предложенную схему.

Первый уровень профессиональных компетенций – **«Стандартные профессиональные компетенции флотского психолога»**, определяющий знания, умения и навыки флотского психолога, проходит свое становление под воздействием профессионального сообщества психологов и специфической профессиональной группы военных (флотских) психологов.

Профессиональные знания как объективно необходимые сведения о всех сторонах (блоках) труда психолога складываются из востребованных практикой общих и частных компонентов. Они составляют основу для формирования психолого-педагогической культуры и конкретной технологии достижения психологом желаемых результатов труда. Профессиональные умения представляют собой действия и «техники» психолога, применяемые им для реализации обязанностей и функций в процессе деятельности. Они выступают исходными элементами целостной технологии его социально-психологической работы. Навыки отражают приобретенную способность психолога выполнять профессиональные действия, приемы, конкретные должностные функции автоматизированно, облегченно, с оптимальной растратой физического и психического потенциала.

В профессиональной деятельности флотского психолога исключительно большую роль играют его нравственные качества, соблюдение им этических норм и правил профессиональной деятельности как во взаимоотношениях с коллегами, научным сообществом, так и с военнослужащими, обращающимися за психологической помощью. При работе психолог не должен использовать методы, технику, процедуры, ущемляющие достоинство испытуемых или их интересы; ему следует строго соблюдать гарантии конфиденциальности, неразглашения сообщенных сведений; ему следует информировать испытуемых о своих целях. Главный этический принцип, который должен лежать в основе всей профессиональной деятельности флотского психолога – принцип, установленный еще Гиппократом применительно к врачебной этике – «не навреди» [1, 55].

Ключевые профессиональные компетенции личности флотского психолога – наиболее динамичная часть модели профессиональных компетенций. Анализ научной литературы, проведенные опросы, наблюдения за работой психологов, профессиональная рефлексия личного профессионального опыта в Управлении воспитательной работы ВМФ России позволили выделить следующие ключевые компетенции: компетенция профессионального общения, компетенция успешности, компетенция эмпатии, компетенция конфиденциальности, компетенция беспристрастности, компетенция позитивно ориентированной активности и др. Ключевые компетенции находятся в сложной взаимосвязи с личностными особенностями, личной и профессиональной позицией психолога в военно-морской организации.

В литературе существуют различные, но не противоречащие друг другу точки зрения на особенности профессиональной деятельности психолога в зависимости от специфики того учреждения, где он работает [1; 4; 6; 7]. Однако независимо от места работы и ее специфики, профессиональная деятельность психолога осуществляется через *профессиональное общение*, на основе морально-этических норм, правил, принципов этой деятельности и профессиональной этики психолога. Вместе с тем профессиональное общение психолога имеет и свои особенности, обусловленные его функциональными обязанностями, объектом, целями и условиями, средствами и способами профессиональной деятельности, решаемыми задачами, а также и его индивидуально-психологическими и психотипическими особенностями. Все это накладывает соответствующий отпечаток на своеобразие психологической готовности этих специалистов к профессиональному общению.

Профессиональное общение психолога направлено на создание благоприятных для решения профессионально-функциональных задач психологических условий, морально-психологической атмосферы, отношений взаимного доверия, корректности, такта, позитивной мотивации общения. От психолога требуется умение быть творцом общения. Т.к. от его умения вступать, вести, продолжать, прекращать общение с разными людьми и группами, прежде всего, зависит успешное решение профессиональных задач.

Компетенция успешности профессиональной деятельности психолога во многом зависит от его умения войти в контакт, установить доверительные отношения: организовать контактное взаимодействие, максимально акцентировать внимание в процессе профессионального общения на важных для военнослужащего вопросах.

От психолога требуется включенность в интересы, проблемы человека, наличие *эмпатии* как способности передавать реципиенту понимание его переживаний или его внутренней ситуации. Эмпатия, как считал К. Роджерс, это «способ существования с другим человеком... когда психолог входит во внутренний мир другого и чувствует себя в нем как дома. Это означает сензитивность к изменениям чувственных значений, непрерывно происходящих в другом человеке. Это означает временное проживание жизни другого, продвижение в ней осторожно, тонко, без суждения о том, что другой едва ли осознает» [9, 16]. В то же время, психологу необходимо сохранение психологической дистанции с реципиентом, т.е. отсутствие отождествления переживаний другого человека со своими собственными. Здесь важно учитывать особенности каждого, с кем приходится работать, применять безопасные и наиболее приемлемые методики достижения цели, обеспечивать ненанесение вреда испытываемому должностными лицами, осведомленными о его взаимодействии с психологом или использующими полученные психологом результаты. Данная компетенция предполагает соблюдение психологом следующих правил: паритетные взаимоотношения психолога и клиента; безопасность для испытываемого применяемых модели, алгоритма, технологии и непосредственных методик, техник, приемов; предупреждение неправильных действий обратившегося за консультацией или психологической помощью человека.

Профессиональная компетенция конфиденциальности означает, что любой психологический материал, информация, полученная психологом, не подлежит сознательному или случайному распространению, чтобы избежать компрометации кого бы то ни было – испытываемого, практического психолога, руководителя и пр. Эта компетенция обуславливает следующие обязательные правила: строгая учетность полученной информации, вплоть до применения системы ее кодирования; постоянный контроль за результатами психологической работы и ограниченный или управляемый доступ к ним пациента, клиента или иных третьих лиц; корректное использование сведений психологического характера. Данная профессиональная компетенция относится, с другой стороны, к конфиденциальности и самого психолога, степени его самораскрытия перед пациентом. Степень раскрытия может быть различной: от сообщения о себе отдельных демографических данных до полного самораскрытия, включая даже не связанные с процессом психотерапии переживания и проблемы, главное, чтобы самораскрытие психолога было управляемое [5, 552]. Управляемое самораскрытие имеет место, когда психолог выступает в качестве модели поведения для пациента. Самораскрытие может быть полезным и в случае признания психологом своих ошибок в применении тех или иных приемов, если это было замечено пациентом. Однако чрезмерное увлечение самораскрытием может причинить ущерб работе и отразиться на ее результате. Самораскрытие психолога противопоказано, если оно несвоевременно, в частности, если Я - обратившегося за помощью является недостаточно

зрелым или если у него негативное эмоциональное отношение к психологу.

Профессиональная компетенция беспристрастности требует от психолога не допускать предвзятого отношения к любому человеку, исключать формирование выводов и осуществление действий психологического характера, противоречащих научным данным и этическим нормам. Здесь важно занимать объективную позицию, не зависящую от субъективного мнения или требований третьих лиц. Эта компетенция предполагает также использование инструментария и технологий, адекватных целям работы, особенности объекта исследования и реальным возможностям. Полученные результаты всегда должны быть научно обоснованы, выверены и всесторонне взвешены. Ознакомление с ними третьих лиц осуществляется только с согласия клиента. В соответствии с требованиями данной компетенции психолог обязан руководствоваться следующими правилами: адекватность психологического инструментария целям, условиям жизнедеятельности и особенностям конкретного человека; объективность и научная обоснованность результатов; целесообразность и взвешенность сведений, передаваемых психологом, обратившемуся за консультацией или психологической помощью человеку.

Профессиональная компетенция позитивно ориентированной активности, выполняя интерактивную функцию, определяет гуманистическую направленность всей деятельности психолога [7]. Позитивный подход к деятельности должен присутствовать во всех компонентах – в отношениях, в результатах труда. Сам психолог, с нашей точки зрения, должен обладать активной жизненной позицией, оптимизмом и уверенностью в своих силах, ему необходимо быть психологически здоровой, гармонично развитой, творческой личностью. Специфика работы психолога, к сожалению, не исключает и отрицательных изменений его личностных особенностей. Как правило, это происходит вследствие нарушения некоторых принципов работы, принципов профессиональной этики, что может привести к появлению душевной черствости, цинизма, самоуверенности, ощущения превосходства над людьми.

Профессиональная позиция психолога – это целостное психическое образование, включающее конкретные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые (не реализуемые, частично реализуемые) в избранном труде. Эта позиция выражает способ самоопределения психолога, принятия и реализации им собственной профессионально-деятельностной концепции. Она включает общесоциальный, профессиональный и акмеолого-психологический аспекты, проявляющиеся через внешнюю психическую активность – деятельность. В числе акмеологических инвариантов, определяющих продвижение флотского психолога к вершинам профессионализма, выделяют постоянную включенность в процесс психологического творчества, принятия неординарных решений, предвидение, проницательность, личностные притязания на развитие своего творческого потенциала, мотивацию достижения творческих успехов, саморегуляцию проявления своего потенциала и другие неустребованные ранее профессионально важные качества и индивидуальные особенности.

Интегрирующим ключевые компетенции является *мотивационный потенциал личности психолога ВМФ России*. Именно его реализация на практике позволяет в полной мере воплотить в жизнь все перечисленные выше профессиональные компетенции.

Ведущие профессиональные компетенции конкретной флотской организации, где происходит становление психолога, формируются под воздействием общих стандартов рабочего поведения, принятого в данной военно-морской организации. Это, собственно, и есть непосредственный инструмент управления экипажем корабля, береговой частью флота. Именно использование ведущих

профессиональных компетенций влияет на внутреннюю культуру военной организации. Ведущие профессиональные компетенции разработаны в официальных документах, организующих профессиональную деятельность флотских психологов, вместе с этим на каждом корабле, в каждом соединении есть свои «негласные» требования, которые показывают преимущества в управлении в целом и психологической службой в частности.

Предлагаемая структура профессиональных компетенций выявляет основное противоречие изучаемого в исследовании процесса влияния образовательной среды вуза, где учились будущие флотские психологи, на их становление в конкретных условиях профессиональной деятельности. Это противоречие можно определить как *соответствие/несоответствие образовательной среды вуза военно-организационной культуре конкретной флотской организации*.

В исследовании целесообразно использовать определение военно-организационной культуры А.В. Булгакова (2004). Военно-организационная культура корабля, береговой части ВМФ – сложное социокультурное явление, состоящее из различных обобщенных по критериям организационной эффективности типов организационных субкультур. Основу военно-организационной культуры составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегративные компоненты индивидуальной и групповой психологии военных моряков, реализуемые в различных ситуациях совместной деятельности. Военно-организационная культура является организационно-управленческим ресурсом, основное психологическое предназначение его – снижение степени коллективной неопределенности в агрессивной среде, внесение ясности в ожидания членов различных групп корабля, соединения, обеспечение целостности воинского коллектива за счет ключевых ценностей, норм, воспринимаемых как командованием, так и всеми другими группами военнослужащих в качестве долговременных. Структура военно-организационной культуры – это целостная система, состоящая из четырех обобщенных типов военно-организационных субкультур, различающихся по критериям организационной эффективности: военно-организационная субкультура результата, военно-организационная субкультура отношений, военно-организационная субкультура порядка, военно-организационная субкультура творчества. Они одновременно присутствуют и конкурируют на различных уровнях развития военно-морской организации [2].

В настоящем исследовании использованы следующие характеристики военно-организационной культуры экипажа корабля ВМФ, выявленные Булгаковым А.В. (2007).

Культура порядка. Нормативная (уставная) военно-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 высшего 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 выполнение 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 характер: «Экипаж – одна семья». Экипаж помнит и ценит своих членов своего коллектива, 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 поощряются взаимопомощь, взаимоподдержка, бесконфликтное решение всех вопросов жизнедеятельности.

Культура 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 соперника 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 могут их выполнить. Для экипажа, группы важно быть первым в своей сфере деятельности. Военная организация поощряет личную инициативу, творчество, стремление к личностному росту. Соотношение типов образовательных сред по Ясвину В.А. [10] и военно-организационных культур по Булгакову А.В. [2] приведено в следующей таблице.

Соотношение типов образовательной среды и типов военно-организационной культуры

Образовательная среда (по В.А. Ясвину, 1997)	Военно-организационная культура (по А.В. Булгакову, 2007)
---	--

Карьерная	Культура результата
Догматическая	Культура порядка
Безмятежная	Культура отношений
Творческая	Культура творчества

Сравнительный анализ типологий образовательной среды, типов военно-организационной культуры позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, образовательная среда может быть рассмотрена как с позиции ее влияния на студентов, так и с позиции ее проектирования, моделирования и организации на различных уровнях. Во-вторых, типы образовательных сред, выделенные В.А. Ясвиным, описанные в терминах влияния на формирование и развитие личности студентов, могут быть дополнены типологиями военно-организационной для их характеристики с позиции организационной роли учебного заведения и преподавателя в создании образовательной среды. Подходы В.А. Ясвина, с одной стороны, и В.А. Булгакова, с другой – являются двумя полюсами комплексного описания образовательной среды.

Следовательно, процесс становления профессиональных компетенций флотского психолога можно оптимизировать приведением в соответствие его с военно-организационной субкультурой [1].

В наиболее общем виде данная модель наглядно представлена на следующем рисунке. Структура, содержание, динамика такого влияния могут быть определены по шкале уровня «соответствие – разнообразие» образовательной среды военно-организационной культуре. Причем, исходя из теоретического сравнения образовательных сред и организационных культур, можно сделать вывод, что на уровне стандартных компетенций оптимальным является разнообразие, на уровне ключевых компетенций – разнообразие в сочетании с соответствием, на уровне ведущих профессиональных компетенций – соответствие.

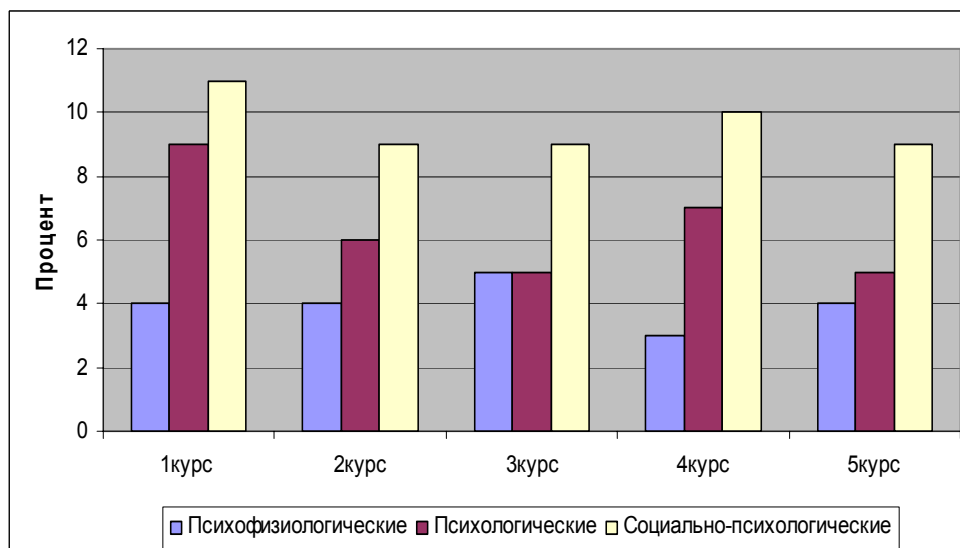


Рис. Модель влияния образовательной среды вуза, где проходил подготовку флотский психолог, на становление его профессиональных компетенций

Представленная модель влияния образовательной среды вуза, где проходил подготовку флотский психолог, на становление его профессиональных компетенций, показывает условия формирования индивидуального стиля профессиональ-

ной деятельности специалиста. Образовательная деятельность студента, будущего флотского психолога, становится более эффективной, оптимальной, совершается с минимальными затратами энергии и времени. При этом профессионально важными качествами становятся практически все качества индивида, личности. Ключевым вопросом в университетском образовании становится вопрос, как активизировать образовательную деятельность студента, в каких условиях студент может актуализировать свою *субъектную активность*. Под субъектной активностью понимается активность, которую человек развивает «как автор своих усилий». Эта активность обеспечивает человеку относительную независимость, как от сил природы, так и от противоречивых социальных требований (А.К. Осницкий). Субъектная активность – составное понятие, включающее понятия «субъектность» и «активность».

Субъектность – интегративная характеристика личности, включающая в себя качества личности как субъекта. Важнейшие характеристики субъектности: активность, рефлексивность, осознанность, самостоятельность, ответственность, произвольность, креативность, целенаправленность действий, орудийность. Понятие «субъектность» позволяет представить человека как сценариста своих действий, которому присущи целеустремленность, четкие ценностные ориентации, направленность на самосовершенствование и саморазвитие. Выраженность субъектности обнаруживается при определенной степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности (чаще деятельности), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни (А.К. Осницкий).

Субъектная позиция студента – сложная целостная система, структурно объединяющая в себе мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивно-деятельностный компоненты, а также способы взаимодействия между ними. Выделяются определённые этапы становления субъектной позиции будущего специалиста.

1) Нулевая (объектная) стадия. Формируются навыки самопознания, развиваются рефлексия и эмпатийные способности, самообладание, профессиональная интерпретация жизненных обстоятельств.

2) Объектно-субъектная стадия. Происходит овладение основами субъектного жизнетворчества, формируются методология субъектного обучения, субъектная позиция, ее содержание и структура, создается информационно-субъектный фон, происходит овладение ценностями и смыслами образовательной деятельности, усиливается работоспособность в областях личностной и профессиональной самореализации.

3) Субъектно-объектная стадия предполагает готовность к самостоятельному решению задач, формирование проектной культуры, преобразующего отношения к учебному труду и жизни, развитие регулятивных механизмов поведения и общения, индивидуальных способов творческого выражения, расширяющих поиск своеобразного почерка профессиональной деятельности.

4) Субъектный этап. Осуществляется практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития, происходит необходимая коррекция самоанализа учебно-профессиональных и жизненных достижений, точек роста, актуализация потребности в самосовершенствовании.

Понятием «*активность*» объединяется группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира (В.Д. Небылицин). В то же время, активность может рассматриваться и как особая форма деятельности (Н.А. Балабан). Одной из важнейших особенностей

проявления субъектной активности является предвосхищение вероятного и потенциального будущего (А.Г. Асмолов). Активность как социально обусловленное качество личности не существует сама по себе. Она формируется под воздействием средовых условий и не может проявиться вне опыта человека (Н.И. Рейнвальд). Соответственно, студент рассматривается как носитель индивидуального, субъектного опыта, стремящийся к раскрытию собственного потенциала, и нужно только помочь ему, организовав «развивающие возможности образовательной среды» (В.А. Ясвин).

Становление студента субъектом собственной образовательно-профессиональной деятельности возможно при выполнении следующих условий: 1) обеспечение субъектной позиции студента в образовательном процессе; 2) обучение умению осуществлять субъектные функции; 3) воспитание целостного отношения к проявлению самостоятельности, формирование желания и потребности быть субъектом.

Формирование субъектной активности студентов осуществляется соответствующей организацией *университетской среды* и соответствующим образом организованной *образовательной деятельностью*.

Модель влияния образовательной среды вуза, где проходил подготовку флотский психолог, на становление его профессиональных компетенций, позволила сформулировать **критерии их становления**.

В качестве интегрального критерия влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций флотского психолога выступает соответствие модальности образовательной среды вуза военно-организационной культуре военно-морской организации, где проходит службу (работает) флотский психолог.

Критерием влияния образовательной среды вуза на становление стандартных компетенций личности флотского психолога является критерий, отражающий целесообразность применения и соответствие способов, форм, методов и технологий оказания психологической помощи социально приемлемым, легитимным, гуманистическим, научно и практически обоснованным правилам и нормам.

Критерием влияния образовательной среды вуза на становление ключевых компетенций личности флотского психолога может стать его мотивационный потенциал. Он отражает меру соответствия потребностям и ожиданиям психолога, его мотивам, склонностям, интересам, стремлениям к профессиональному и личностному росту, личностным качествам: профессиональной открытости, восприимчивости и стремлении учиться новому, готовности к принятию профессионального опыта других.

Критерием влияния образовательной среды вуза на становление ведущих компетенций является профессиональная приверженность службе на флоте, своеобразный профессиональный патриотизм, любовь к профессии, соблюдение и защита норм профессиональной этики и поведения без корпоративной замкнутости и противопоставления другим профессиям, лояльность и соблюдение принятых правил и норм военно-организационной культуры, стиля управления и организационного порядка.

Таким образом, модель влияния образовательной среды на становление профессиональных компетенций дает возможность создать такой набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности флотского психолога и субъектную активность студента-психолога в вузе. Набор общих критериев имеет два важных преимущества. Во-первых, возможность разра-

ботки общего языка для описания эффективности работы, как целой организации психологической службы флотского соединения, так и вуза, занимающегося подготовкой психологов для ВМФ. Это способствует установлению понимания между управленцами различных уровней флотской организации и профессорско-преподавательским составом вузов; дает возможность достижения высокого уровня согласованности при оценке, как студента-психолога, так и специалиста. Во-вторых, использование управления профессиональными компетенциями непосредственно оптимизирует: эффективность и качество исполнения психологом своей работы; культурный обмен между флотскими специалистами и вузами; обучение и развитие представителей психологической службы ВМФ; их подбор и отбор; планирование карьерного роста; анализ способностей, гибкости; ясность исполняемой профессиональной роли и др. Соответствие/несоответствие профессиональных компетенций студента-психолога военно-организационной культуре корабля, береговой части ВМФ является основным противоречием в изучаемом явлении, движущей силой становления компетенций флотского психолога в конкретных условиях профессиональной деятельности. Следовательно, успешное становление профессиональных компетенций флотского психолога – это динамический процесс освоения специалистом стандартов рабочего поведения, принятых в военно-морской организации и соответствующей её военно-организационной культуре.

Модель профессиональных компетенций флотского психолога может быть представлена как трехуровневое психологическое образование, где первый уровень профессиональных компетенций – «Стандартные профессиональные компетенции», определяющий знания и умения психолога, проходит свое становление под воздействием профессионального сообщества психологов и специфической профессиональной группы военных психологов. Спецификой данного уровня для флотского психолога является знание и выполнение нравственных профессиональных норм военно-морской службы. Второй уровень – «Ключевые профессиональные компетенции» – наиболее динамичная и специфичная часть модели профессиональных компетенций. Выделяются следующие ключевые компетенции: компетенция профессионального общения, компетенция успешности, компетенция эмпатии, компетенция конфиденциальности, компетенция беспристрастности, компетенция позитивно ориентированной активности и др. Модель профессиональных компетенций выявляет основное противоречие в изучаемом явлении, которое является движущей силой становления компетенций психолога в конкретных условиях профессиональной деятельности. Оно определяется как *соответствие/несоответствие образовательной среды вуза военно-организационной культуре конкретной флотской организации*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М.Р.. Организация психологической работы в школе. М., 1999.
2. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях ВМФ России: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2007.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1999.
4. Красило А.И., Новгородцев А.П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. М., 1995.
5. Психотерапевтическая энциклопедия /под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 1998.
6. Рабочая книга войскового психолога: модель, алгоритм, технология эффективной профессиональной деятельности. Под общ. редакцией Л.Н. Уварова, В.Г. Михайловского. М., 1995.
7. Рабочая книга практического психолога /под ред. А.А. Деркач. М., 1996.
8. Рабочая книга практического психолога /под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

АНКЕТИРОВАНИЕ, КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация: В рекомендациях ЮНЕСКО по вопросам профориентации излагается ряд различных целей. Одна из них касается роли профориентации в самоопределении индивида, другая имеет прямое отношение к нуждам общества: «Следует учитывать социальное и экономическое развитие страны, настоящие и будущие потребности общества, гарантируя при этом индивиду свободу выбора. Это означает, что службы профориентации несут ответственность, как перед индивидом, так и перед обществом» [UNESCO, 1970, с. 268].

Ключевые слова: психодиагностика, методы психодиагностики, опрос, анкетирование, профориентация, профессиональное самоопределение.

N. Gorbunova

QUESTIONING, AS THE METHOD OF RESEARCH OF THE ORIENTATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS

Abstract: In recommendations of UNESCO concerning vocational guidance a number of the various purposes is stated. One of them concerns a vocational guidance role in self-determination of the individual, another has a direct bearing on needs of a society: «it is necessary to consider social and economic development of the country, the present and future requirements of a society, guaranteeing thus to the individual a freedom in choosing. It means that vocational guidance services bear responsibility, both before the individual, and before a society» [UNESCO, 1970, with. 268].

Key words: psycho-diagnostics, the methods of psycho-diagnostics, polling, surveys, career guidance, vocational self-determination.

Профессиональное самоопределение начинается в детстве, а заканчивается в юности. По мнению Пряжникова Н.С., «...сложная, многоуровневая организация субъекта самоопределения определяется тем, что выбор обычно растянут по времени (он должен ... как бы «созреть»).

В психологии не существует единого понятия «профессиональное самоопределение». Так, Е.А.Климов понимает под профессиональным самоопределением «самоориентирование» учащегося, выступающего в роли субъекта самоопределения, таким образом вводя новый термин в понятие. У других авторов мы видим взаимосвязь понятия «самоопределение» с понятиями «самореализация», «самоактуализация» и т.п., связанные с трудовой деятельностью, с работой. А.Маслоу считает, что самоактуализация проявляет себя «через увлеченность значимой работой»; К.Ясперс связывает самореализацию с «делом», которое делает человек. И.С.Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. П.Г.Щедровицкий отмечает, что «смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, реосмысливать собственную сущность».

Е.А.Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический уровень (реальные изменения социального статуса человека).

Главная (идеальная) цель профессионального самоопределения, по мнению Н.С.Пряжникова, имеет амбивариантный характер (Пряжников Н.С., 1996). С одной стороны, она может быть определена как «постепенно сформированная у

клиента внутренняя готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного)». С другой – как постепенно сформированная у клиента готовность рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постепенно расширяющего свои возможности и максимально их реализующего. Им условно выделяются следующие основные группы задач профессионального самоопределения:

- 1) информационно-справочные, просветительские;
- 2) диагностические (в идеале – помощь в самопознании);
- 3) морально-эмоциональная поддержка клиента;
- 4) помощь в выборе в принятии решения.

Один из способов решения проблемы профессионального самоопределения видится нам в организации исследовательской проектной деятельности учащихся в соответствии с выбранным профилем. Работа над проектом, на наш взгляд, может помочь учащимся в формировании таких качеств субъекта трудовой деятельности, как целеполагание, планирование, способность контролировать и оценивать свои действия, ход и результаты своего труда, проявлять творческую активность. Эти качества, как правило, гарантируют становление будущего профессионала, определяют его профессиональные ценности.

В исследовании приняли участие 484 учащихся 9-х классов гимназий № 9, 11 и общеобразовательной школы № 5 г. Железнодорожного Московской области.

Целью исследования являлась разработка модели проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников и, на ее основе – разработка программы содействия старшеклассникам в формировании проектной деятельности профессионального самоопределения в условиях иноязычного образования.

Объектом нашего исследования выступало профессиональное самоопределение старшеклассников.

Предмет исследования: проектная деятельность профессионального самоопределения старшеклассников.

Исходя из предмета и задач диссертации, в исследовании затрагивался аспект только профессионального самоопределения, а не профориентации, поэтому методики носили в большей степени личностный характер. Для решения поставленной цели и уточнения гипотезы исследования использовался разнообразный диагностический инструментарий. Одним из таких методов является анкетирование как форма опроса, с которого и начиналась реализация психодиагностического комплекса.

Опрос относится к наиболее распространенному методу сбора данных. В психолого-педагогической практике исследования используются две формы опроса: анкетирование и интервьюирование.

В нашем исследовании использовалось анкетирование, которое проводилось, как со старшеклассниками, - «Проект – профессия».

Анкетирование – вопросно-ответная форма организации текста. При анкетировании опрашиваемые сами заполняли вопросник в присутствии анкетера. Все анкетирование было очным и групповым. Процедура группового исследования позволила выяснить понимание анкетлируемыми сущности задаваемых вопросов. У анкетлируемых не было возможности уточнять или конкретизировать вопрос, что, по нашему мнению, могло только затруднить ответы респондентов и побудить их вступать в дискуссию.

Все вопросы анкет, в той или иной степени, затрагивали аспекты профессионального самоопределения старшеклассников, а также проектной деятельности и творческих способностей респондентов.

Каждая анкета содержала так называемую «паспортичку», где уточнялись фамилия, имя, отчество, возраст, пол.

Каждый разрабатываемый вопрос выполнял функцию исследовательского инструмента. Анкета включала 30 вопросов, которые можно классифицировать по: 1) содержанию, 2) форме, 3) функции. Вопросы первой группы направлены на выявление мнений, пожеланий, ожиданий, планов на будущее. К ним относятся вопросы: «На выбор твоей будущей профессии в большей степени оказали влияние ...», «С кем бы ты мог(ла) поделиться сомнениями о своем выборе будущей профессии...» и др. Большинство вопросов этой группы так или иначе затрагивали переменные величины поведенческого принципа старшеклассников.

Форма вопросов была как закрытой, так и открытой. Закрытые вопросы предполагали наличие вариантов ответов. Например:

«1. Как ты думаешь, кто тебе может помочь в выборе профессии:

- a) учитель
- b) родители
- c) друзья
- d) профессионалы
- e) я сам(а)»

«7. Кто бы мог помочь тебе больше узнать о твоей будущей профессии:

- a) учитель
- b) родители
- c) друзья
- d) профессионалы
- e) я сам»

Открытые вопросы оставляли место для рассуждений респондента, с тем, чтобы он высказал свое мнение. Например:

«3. Какие знания дополнительно ты хотел(а) бы приобрести для того, чтобы правильно выбрать профессию _____»

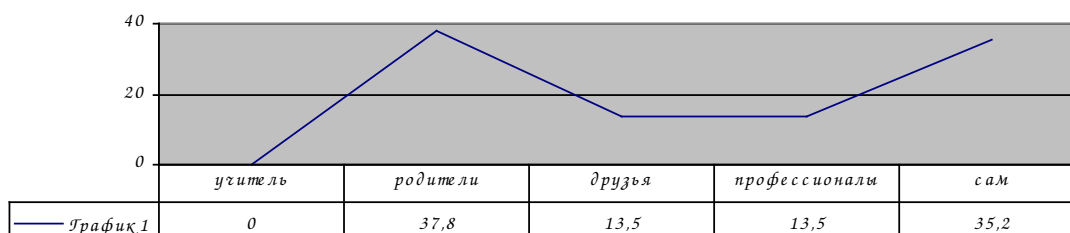
В анкете использовались так называемые альтернативные вопросы. Альтернативные вопросы предполагают возможность выбора респондентом только одного варианта ответа (варианты вопросов представлены выше, при характеристике открытых вопросов).

По окончании компоновки анкета была подвергнута логическому контролю, позволяющему проверить ее на соответствие научным критериям качества. Контролировались два основных параметра анкеты – правильность формулировки вопросов и правильность компоновки всей анкеты, ее композиция. Кроме этого, было проведено пилотажное исследование, предполагающее вскрытие всех недочетов анкеты и особенно в составлении вопросов.

В результате были выявлены ошибки, требующие их немедленного устранения: повторение сущности вопроса; повторение сюжетных линий вопросов; сложность формулировки вопросов; большая, чем предложено, вариативность ответов и др. После внесенных поправок анкета была использована в анкетировании и интервьюировании.

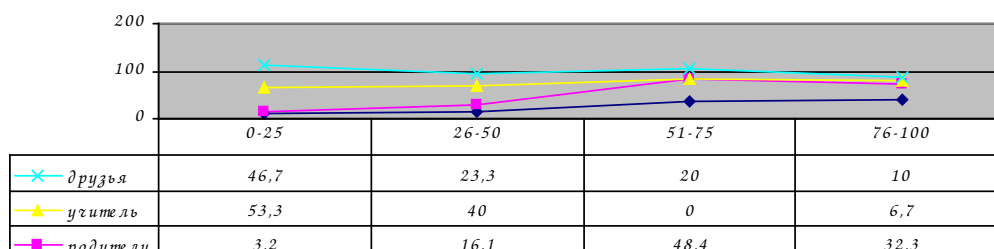
Вопросы 1, 2, 4, 5, 6 и 7 раскрывали значение окружения старшеклассников при выборе ими профессии.

Примерно равное количество учащихся считают, что помочь им в выборе профессии (1-й вопрос) могут родители (37,8%) и они сами (35,2%) – эти процентные показатели наиболее высокие по данному вопросу. Равное количество – по 13,5% – учащиеся отдали друзьям и профессионалам. Наименьший процент получили учителя (0%). (гр. 1).



Гр. 1. Процентное распределение показателей оказания помощи в выборе профессии старшекласнику

Для того, чтобы ответить на второй вопрос, учащимся нужно было, используя определенные значки, на 100-балльной шкале отметить, насколько ознакомлены с его будущей профессией лица, окружающие его. Количественные показатели распределились следующим образом (Гр. 2) Наибольший процент распределился между показателями «сам» (39,3%) и «родители» (32,3%). Между этими показателями и показателями – «друзья» (10%) и «учитель» (6,7%) довольно большая разница, она составляет почти 70%.



Гр. 2. Ознакомленность с будущей профессией старшекласника окружающих (%)

На выбор будущей профессии (4 вопрос), по мнению старшекласников, в большей степени оказали влияние: сам – 47,2%, родители – 41,7%, средства массовой информации – 5,6%, друзья – 5,5%, учителя – 0%. А поделить сомнениями о своем выборе будущей профессии в 55,6% старшекласники могли с родителями, друзьями – 30,6%, профессионалами – 11,1%, ни с кем – 2,7%, с учителями – 0% (рис. 1).

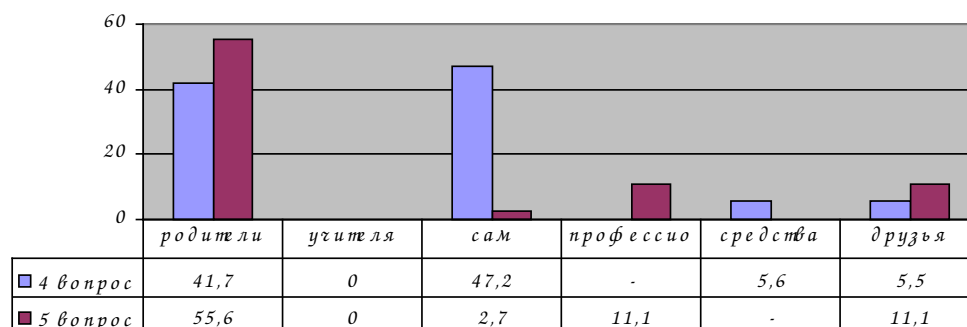


Рис.1. Влияние окружения на выбор будущей профессии старшекласников (%)

Старшекласники считают, что они лучше всех окружающих знают о своей профессии и одобряют свой выбор – 79,3% (от 75% до 100%). Менее всего это совпадает с одобрением выбора учителями (31,0% - до 25%). Процентные показате-

тели распределились следующим образом (рис. 2).

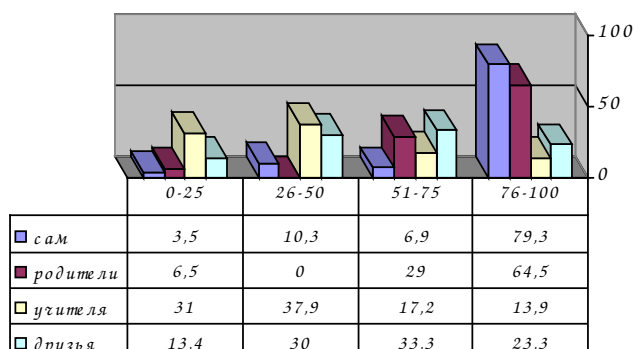


Рис. 2. Совпадение мнения старшеклассников о будущей профессии с одобрением выбора окружающими (%)

Среди лиц, окружающих старшеклассника, по его мнению, больше всего он мог бы узнать о своей будущей профессии у профессионалов – 37,5% и родителей – 35%, менее всего у учителей – 5% и друзей – 7,5%. Только 15% старшеклассников считают, что они больше всех окружающих их лиц знают о своей профессии (рис. 3).

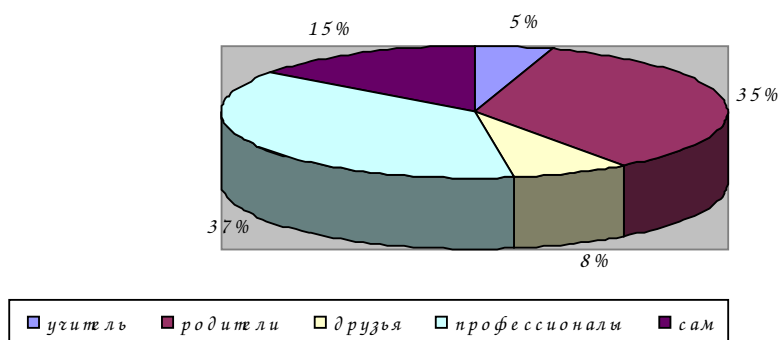


Рис. 3. Процентное соотношение ознакомленности окружающих и себя с выбором профессии старшеклассником

По мнению старшеклассников, свои знания о своей будущей профессии в 60,6% они могли бы почерпнуть из бесед, 18,2% - из книг, 12,1% - подборки специальных статей; 9,1% считают, что могут сделать это самостоятельно – «собрать сам» (рис. 4).

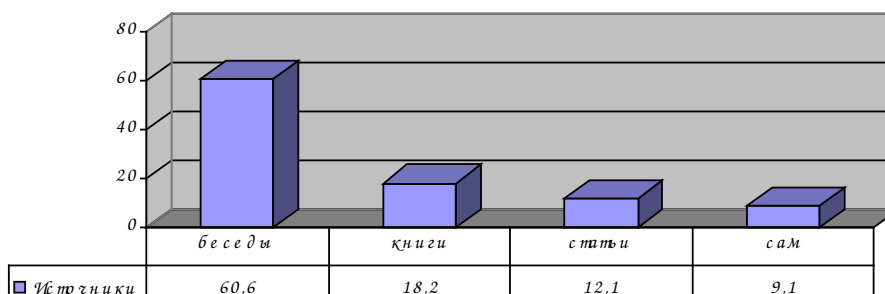


Рис. 4. Источники знаний о будущей профессии старшеклассника (%)

В вопросе №9 старшеклассникам предлагалось оценить, на сколько баллов

изучаемые в школе предметы (в профильном классе) совпадают с его выбором будущей профессии. Многие (68,7%) считают, что все-таки изучаемые в школе предметы необходимы для того, чтобы стать профессионалом, и их широта позволяет в дальнейшем самостоятельно углублять полученные знания. Среди таких дисциплин были названы: иностранный, химия, физика (рис. 5).

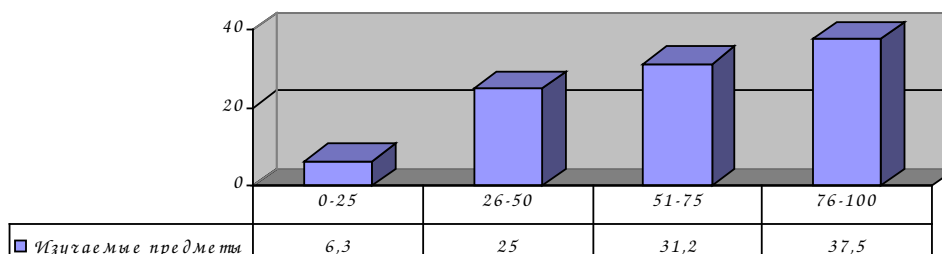


Рис. 5. Совпадение изучаемых предметов в школе с выбором будущей профессии старшеклассником (констатирующий эксперимент) (%)

Дополнительным вопросом к 9 вопросу был вопрос: «Какие знания дополнительно ты хотел(а) бы приобрести для того, чтобы правильно выбрать профессию». Ответы старшеклассников во многом были схожи. Иногда в ответе содержалось несколько высказываний. Например: «Курсы программирования и английского языка», «Улучшить знание языка, улучшить геометрию», «Языковые знания, выучить те языки, которых я не знаю. Экономику – экономические знания. Также математические» и др.

Для процентного распределения показателей каждое высказывание делилось на смысловые, так, высказывание «Языковые знания, выучить те языки, которых я не знаю. Экономику – экономические знания. Также математические», содержит три показателя: иностранный язык, учебные дисциплины и о профессии (табл. 1).

Табл. 1

Процентное распределение высказываний старшеклассников о дополнительных знаниях, необходимых для будущей профессии

Какие знания дополнительно ты хотел(а) бы приобрести для того, чтобы правильно выбрать профессию?	Образцы высказываний	Процент от общего количества высказываний
Технические навыки	«Знание технического обслуживания» «О строении электроприборов и техники» «Я хотел бы лучше разбираться в технике, электронике»	7%
Психологические навыки	«Знания о правильном сохранении спокойствия, правильного определения своей цели»	3%
Информационные технологии	«...Все о ПК» «Компьютеризация»	11%

Иностранный язык	«Дополнительное изучение языков. Просто хочу выучить какой-то экзотический язык (японский, маори и др.)» «Улучшить знание языка» «Мне нужно побольше узнать о разных языках» «Языковые знания, выучить языки, которых я не знаю»	40%
О профессии	«Я хотела побольше узнать о профессии менеджера...» «...банкирство» «...Экономику – экономические знания»	21%
Учебные дисциплины	«Улучшить геометрию». «...математические» «...химия, биология...» «История, русский язык, литература, английский язык» «...истории, политики, законов...»	7%
Неопределенные	«Знания в гуманитарных направлениях». «Хотелось бы все видеть своими глазами и от бесед профессионалов» «Естественные науки» «Я еще не решила, кем буду, но думаю, я буду экономистом»	8%
Отказ от ответов, отрицательный ответ	«Никакие»	3%

Таким образом, исходя из ответов старшеклассников, можно сделать вывод, что многие из них определились с будущим выбором профессии – 89% и знают точно, какие бы знания дополнительно имгодились.

Старшеклассники большое значение (это наивысший процент распределения – 40%) придают знанию иностранных языков.

Только 3% учащихся определяют значение учебных дисциплин как дополнительных.

На основании анкетирования были получены показатели, составляющие такие *критерии оценки* к проектной деятельности при профессиональном самоопределении старшеклассниками, как:

- 1) степень осведомленности учащегося о будущей профессии;
- 2) потребность в выборе профессии;
- 3) роль окружения старшеклассников на их выбор профессии.

Интерпретация полученных результатов анкетирования позволила выделить три уровня профессионального самоопределения и готовности к проектной деятельности старшеклассников, в которых вышеперечисленные критерии отразились следующим образом.

Высокий уровень – 28% старшеклассников. 19% из них считают, что помочь в выборе профессии им могут только они сами, 9% - нуждаются в помощи родителей, причем все они уверены, что это их собственный выбор. Все учащиеся считают, что узнать о своей профессии они более всего могут у профессионалов. 17,1% старшеклассников осуществляют подборку статей, связанных с их будущей профессией, а 10,9% черпают знания из бесед. По мнению старшеклассников данного уровня, поделиться сомнениями о своем выборе будущей профессии в 18% случаев они могут с родителями, а в 9% – с друзьями.

Для повышения уровня готовности к выбранной профессии учащиеся данно-

го уровня хотели бы приобрести следующие дополнительные знания: психологические, иностранный язык, информационные технологии, технические навыки.

Средний уровень – 34%. Учащиеся данного уровня считают, что помочь им в выборе профессии могут – «он сам» - 16,2% , «профессионалы» - 13,5% , «родители» - 4,3% . Наиболее осведомленными из окружения старшеклассника в выбранной профессии в 32,3% являются родители, в 1,7% - сам. По мнению старшеклассников данного уровня, поделиться сомнениями о своем выборе будущей профессии в 11,1% случаев они могут с профессионалами, в 15,4% - с родителями, 7,5% - с друзьями. 1,1% старшеклассников считают, что они могут почерпнуть знания о своей будущей профессии из книг, 12,1% - из подборки специальных статей, 20,8% - из бесед. Из дополнительных знаний, которые хотели бы приобрести старшеклассники: учебные дисциплины, о профессии, иностранный язык.

Низкий уровень – 38 % старшеклассников. Учащиеся данного уровня считают, что помочь им в выборе профессии могут – «он сам» - 6,2% , «профессионалы» - 13,5% , «родители» - 14,3% . Наиболее осведомленными из окружения старшеклассника в выбранной профессии в 38,3% являются «родители», в 0,7% - сам. По мнению старшеклассников данного уровня, поделиться сомнениями о своем выборе будущей профессии в 17,6% случаев с друзьями, к профессионалам обратились бы в 5,4% случаев и к родителям - 4,5% . 1,0% старшеклассников считают, что они могут почерпнуть знания о своей будущей профессии из книг, 2,4% - из подборки специальных статей, 24,8% - из бесед. Из дополнительных знаний, которые хотели бы приобрести старшеклассники: учебные дисциплины – преобладал ответ – «никакие» или ответ отсутствовал.

Таким образом, полученные результаты анкетирования и сделанные выводы, позволили в гипотезе выдвинуть следующие предположение: основными критериями готовности старшеклассников к проектной деятельности при профессиональном самоопределении выступают индивидуально-психологические особенности; возможности личности; степень удовлетворения потребностей; степень осведомленности старшеклассника о будущей профессии; потребность в выборе профессии и роль окружения старшеклассников в их выборе профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакирева Э.В. Старшеклассники в поле профессионального выбора: педагогический профиль/Под ред. А.П.Тряпицкой. – С.Пб.: КАРО, 2005.
2. Волков Б.С. Основы профессиональной ориентации. – М.: Академический проект, 2007.
3. Даутова О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: Учебно-методическое пособие/ Под ред. А.П.Тряпицкой. – С.Пб.: КАРО, 2006.
4. Каспржак А.Г., Левин М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – М., 1994.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
6. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕСФОРМИРОВАННОСТЬЮ ФУНКЦИЙ ПРАВОГО ПОЛУШАРИЯ

Аннотация: Описаны итоги нейропсихологического обследования детей с несформированностью функций правого полушария (пространственных представлений, эталонных образов восприятия и др.), предложены оригинальные методы психологического сопровождения этой группы детей.

Ключевые слова: нейропсихологическое обследование, пространственные представления, эталонные образы восприятия, психологическое сопровождение детей с несформированностью функций правого полушария.

A. Tsvetkov

PSYCHOLOGICAL CARE ON ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH RIGHT HEMISPHERE DYSFUNCTIONS

Abstract: Neuropsychological diagnosis (space presentations, etalon perception images etc. problems) and correction for elementary school children with right hemisphere dysfunctions described.

Key words: neuropsychological examination, spatial representation, reference images of perception, psychological support for children with aborted functions of the right hemisphere.

Педагогам начальных классов часто приходится сталкиваться с удивительными детьми: у них хорошо развита речь, они неплохо пишут и читают, решают арифметические задачи, но совершенно не желают учиться, на уроках «считают ворон» и получают характеристики вроде «умный, но ленится», «знает, да делать не хочет».

Психологическое обследование не слишком приближает к ответу на вопросы «почему?» и «что делать?». Приведем выдержку из беседы со Степаном З., 7,5 лет, учеником 1-го класса: «Степа, тебе нравится учиться? – Не особо. – А почему? Что-то не получается? – Да нет, все. – А друзья у тебя в школе есть? – Да (перечисляет друзей). – А что тебе нравится? – Играть нравится. – Одному или с друзьями? – С друзьями. И на компьютере». Кажется бы, налицо «классическая» неготовность ребенка к обучению в школе – отсутствует учебная мотивация. Но все не так однозначно – с одной стороны, по основным учебным предметам Степан успевает, хотя характеристика педагога как раз из числа приведенных выше, с другой – его мама жалуется, что без нее ребенок может часами безрезультатно сидеть над домашним заданием, а при ее стимуляции (именно стимуляции, а отнюдь не помощи в конкретных действиях!) справляется за полчаса. Кроме того, согласно классическим представлениям (Н.Г. Салмина [4]; А.Л. Венгер и Г.А. Цукерман [1]), в «готовность к школьному обучению» входят: произвольность поведения, сформированность познавательных процессов (наглядно-образного мышления и семиотической функции), особенности общения и умение ориентироваться на условия задачи/указания учителя. Ничего про детей, которые и дружить умеют, и учиться, но *не хотят*, в этих работах не сказано.

К ответу нас приближает нейропсихологическое обследование по методике Л.С. Цветковой [8] (всего было обследовано 32 ребенка, из которых 3 относились к обсуждаемой группе). Степан обнаруживает трудности в распознавании эмоций

по фото; в серийной организации движений (особенно слева); в копировании жестов (опять же слева); в опознании недорисованных изображений предметов (шляпа→валенки); в слухоречевой памяти (слово «том» запоминает как «книжка»), и в пробе «четвертый лишний», где, выполняя пробу то правильно, то нет, ориентируется на совершенно незначимые признаки (например, из швейных принадлежностей исключил катушку с нитками, так как она «не железная»). При копировании куба (равно как и при рисовании домика) Степан следует поэлементной стратегии, глобального восприятия *эталона формы*, по видимости, у него нет – это приводит к тому, что передняя поверхность его куба не квадратная, отсутствует глубина рисунка.

Еще одна обследованная нами девочка 7 лет, ученица 1-го класса, пробу на копирование позы (жеста) правой руки выполнила удовлетворительно, а вот на левую руку посмотрела удивленно, перебирала пальцы, затем правой рукой поставила пальцы левой в нужную позу. Нарисованный ею куб выглядит как набор из трех неровных прямоугольников, в распознавании эмоций – трудности; интерес к деятельности – на протяжении всего обследования девочка занималась спонтанным рисунком. Поступила с жалобами родителей на трудности установления контакта с другими детьми и взрослыми.

Все эти симптомы характерны для дисфункции/поражения правого полушария головного мозга.

Вот как описывал роль правого полушария в организации психических процессов А.Р. Лурия [2, с. 227]:

а) несмотря на сохранность речи и речевых процессов (мышления, логических операций) при поражении правого полушария, страдает называние предметов и способность к восприятию смысла слов;

б) организация сенсорных процессов в правом полушарии гораздо более диффузная, чем в левом (характерным является синтетичность восприятия);

в) частым при поражениях правого полушария является нарушение схемы тела и игнорирование левой стороны тела и пространства;

г) отчуждаются пространственные отношения, в частности, метрика и топология, а также восприятие времени;

д) нарушается общее восприятие своей личности и критика к своим дефектам, при сохранности намерений и планов поведения, а также сохранной речи.

У детей функциональная несформированность правого полушария как отдельный нейропсихологический синдром подробно изучалась А.В. Семенович [5, с. 28]. Для этой группы детей автор считает характерными следующие признаки:

а) нарушение пространственных представлений (их метрических, структурно-топологических, координатных характеристик);

б) специфические трудности актуализации следов памяти – как слухоречевой, так и зрительно-предметной: при относительно правильной актуализации слов-стимулов нарушается порядок в ряду, в ряде случаев (особенно в зрительной модальности) происходит замена «эталона» по ассоциации – например, «дрова-топор», контаминации запоминаемых фигур и подобные феномены;

в) в том же ряду идут, по мнению А.В. Семенович, предметные парагнозии, связанные с несформированностью эталонных образов, а также дефекты сомато-пространственного и лицевого гнозиса; цветоразличения и дифференциации эмоций;

г) речь и вербальное мышление демонстрируют в ряде случаев стремление к использованию нерасчлененных «штампов», таких, как фразы из рекламы, сказок, детских книжек, за счет чего ребенок выглядит более «взрослым», однако

его попытки выделить существенный признак (например, в пробе «четвертый лишний») наталкиваются на трудности «фильтрации шума», специфичные для функциональной несформированности правого полушария;

д) в норме, по мнению А.В. Семенович, правое полушарие играет ведущую роль в инициации межполушарного взаимодействия, поэтому его дисфункция отражается на всех процессах, вовлекающих в онтогенезе или актуалгенезе интенсивное взаимодействие левой и правой гемисфер – сенсорных, моторных, регуляторных.

Не правда ли, многие из приведенных нами симптомов встретились и в литературных данных? Остается вопрос – «что делать?».

Из приведенных данных можно сделать вывод, что для правого полушария свойственным является преимущественное участие в процессах образно-символического мышления, и именно на развитие этого процесса следует направить основное внимание при составлении программы психологического сопровождения детей с синдромом функциональной несформированности правого полушария.

Как пишет Л.Т. Потанина [3], образно-символическое мышление, репрезентирующее мир с позиций субъективного выражения личностно-смыслового отношения к нему (в отличие от логического мышления, отражающего объективные содержания), характеризуется следующими параметрами:

а) *широта* обусловлена символическим полем, в котором протекает мышление и рассматривается в двух планах – с одной стороны, широты средств, имеющих в культуре, которыми располагает человек (в рамках персонального, регионального или общечеловеческого поля), с другой стороны, широта средств, порождаемых индивидуумом посредством его выразительных способностей (узкое поле указывает на использование уже имеющихся символов, тогда как широкое – на способность к самостоятельному опредмечиванию смыслов);

б) *глубина* обусловлена уровнем ценностей, на основе которых устанавливаются связи – базовых (общечеловеческих) или надстроечных (частных проявлений личности);

в) *оригинальность* – количество способов выражения смыслового отношения к жизни;

г) эмоциональное отношение к определенному (широкому или узкому) кругу явлений действительности;

д) *сопричастность* субъекта к Другому (на уровнях сочувствия, содействия и поступка).

Основываясь на подкрепленном нейропсихологическим обследованием предположении, что функции левого полушария (основанные на «вербальном коде» и дифференцированном, а не глобальном восприятии) у описанной группы детей более сформированы, мы разработали и апробировали систему методов их психолого-педагогического сопровождения.

Методика формирования сенсорных эталонов. При сохранном тактильном восприятии следует опираться на него и на зрение, используя в качестве материала кубик (для дальнейшей работы – пирамиду, тетраэдр, цилиндр и т.д.), желателен прозрачный или раскладывающийся из бумаги, и квадрат, из бархатной или даже мелкозернистой наждачной бумаги. Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем рисовать куб. Давай посчитаем, сколько у него сторон, и поставим номера фломастером. Напиши, сколько всего сторон получилось (если ребенок не умеет писать, отложить равное число палочек). А вот квадрат – видишь, это как одна стенка нашего куба. Смотри, в куб можно положить монетку, или куколку, из кубика можно построить домик. А из квадрата можно построить домик? Нельзя!

Закрой глаза, пощупай, что я тебе дал – куб или квадрат».

Первая серия методики – вербальный и тактильный анализ, подготовка к рисованию. Вторая серия – рисунок при наглядном образце (и куб, и квадрат, использовавшиеся в 1 серии). Третья серия – рисунок при символическом образце (напечатанное на бумаге изображение куба и квадрата).

При помощи данной методики решается сразу несколько задач: во-первых, организация поведения ребенка, вовлечение его в учебную деятельность; во-вторых, формирование эталонных образов-символов восприятия; в-третьих, интеграция различных анализаторных систем в единой полимодальной деятельности; в-четвертых, обучение выделению существенного признака высокого уровня обобщения (геометрическая форма).

Методика формирования конструктивной деятельности. На столе из 3-5 спичек выкладывается фигура (например, треугольник со спичкой, идущей вправо от вершины параллельно основанию), инструкция: «Срисуй». Отрабатывается 5-6 фигур в течение нескольких занятий до упрочения у ребенка способности к организации деятельности в соответствии с образцом. Главным на первом этапе работы является не «точность» рисования, а общее понимание эталонов формы и последовательности действий при их копировании. Затем переходим к поэтапному копированию: «Смотри, я кладу палочку слева-направо, а ты рисуй, а теперь палочку вверх, и ты рисуй такую же, и еще одну... Что у нас получилось?»

Продолжением предыдущих двух методик является *методика активизации предметных образов-представлений* (инструкция): «Давай соревноваться! Кто нарисует больше предметов? Я буду рисовать овощи, а ты – фрукты. У кого лучше получится?». Как писал Л.С. Выготский, ребенок потому так легко осваивает абстракции, что мало владеет конкретным (предметным) материалом, поэтому основной задачей данного метода является упрочение и расширение «чувственной базы» его речи и мышления (по Л.С. Цветковой, [7]). На первом этапе работа ведется с категориальными группами (мебель, красное, острое, вкусное), причем, если ребенок плохо рисует, то ему сначала даются задания на срисовывание, потом – на дорисовывание до целого: «Вот тут у меня три красных кружка, а здесь я нарисовал помидор, гранат и яблоко. Сделай и ты так, чтоб всем было понятно, какой из этих кружков – яблоко, а какой – помидор!». На втором этапе отрабатываются ситуативные семантические группы – твоя комната, класс, двор; если у ребенка возникают затруднения по ходу выполнения возникают трудности с их наполнением, педагог задает вопросы-подсказки типа: «А чем ты питаешься? А на чем ты сидишь?».

Самым сложным в работе с детьми с несформированностью функций правого полушария является формирование мотивации и адекватного восприятия своей личности; здесь можно выделить 2 основных принципа – это *новизна* применяемого материала (эта группа детей больше других не терпит «заучивания» и повторения) и *опора на вербально-невербальные перешифровки*.

Для формирования межполушарного взаимодействия эффективными являются ритмические движения. И если на первом занятии это будет ходьба под хлопки в ладоши, сперва педагога, потом ребенка – это важно, так как способности задать ритм собственной деятельности относятся к активности задне-лобных отделов мозга; то на втором занятии – ходьба под ритмичную музыку, танец. Для преодоления трудностей с восприятием схемы тела и собственной личности применяется *«зеркальная» методика* (инструкция): «Кого ты видишь в зеркале? Мы с тобой поиграем – я сяду к тебе спиной, а ты мне опиши себя в зеркале так, чтобы я мог нарисовать твой портрет. Расскажи мне, какого цвета у тебя глаза, волосы,

какой у тебя рост...». На следующем занятии «портрет» будет рисовать ребенок (опыт показывает, что эта методика дает сугубо положительные эмоции от смешных портретов).

Эмоциональный пасьянс – ребенок раскладывает фотографии по разным параметрам: мальчик-девочка, радостный-грустный, старый-молодой; отвечает на вопросы: «Кто тебе больше понравился? А с кем бы ты хотел подружиться?». На второй, усложненной стадии раскладываются по параметру «радостный-грустный» репродукции художественных полотен. *Химеры* (схематическое изображение эмоциональных лиц – брови, глаза и рот): сначала ребенку показывают все химеры с подписями, выдают их на отдельных листочках, а потом спрашивают – а как бы он показал лицом и жестами, что он веселый (грустный, удивленный). А нарисовал? В течение всех занятий ребенка спрашиваем – а как ты себя сейчас чувствуешь, с просьбой показать соответствующую химеру, таким образом, он соотносит определенное выражение лица (схематическое) с его вербальным обозначением.

Конечно, мы описали здесь далеко не все методы, адекватные при работе с детьми, имеющими функциональную несформированность правого полушария – в занятия необходимо включать и методы, направленные на активизацию памяти, например *пиктографическое заучивание четверостиший* (когда ребенок рисует запоминаемый отрывок), мышления – *составление рассказов по опорным словам*, движений (свинчивание/развинчивание болтов и гаек, перебирание фасоли). Однако описанные методы прямо направлены на формирование тех компонентов психических процессов, за которые отвечает правое полушарие, и показали свою эффективность в нашей работе с младшими школьниками, имеющими трудности обучения (проведена апробация в ходе курса из 10 индивидуальных занятий с каждым из обследованных детей).

Можно высказать предположение, что эффективность предлагаемых методов базируется на формировании у детей поля предметных образов-представлений, которые включают в себя как дискретные (левополушарные), так и глобальные (правополушарные) признаки. Л.С. Цветкова [7, с. 178] дает образу-представлению следующую характеристику – он *полимодален* (является узлом модальных ощущений), порождается в процессе *предметной деятельности*, системно *включен в функциональные связи отражаемого объекта* (группы объектов, ситуации) и потому несет на себе определенную семантику (смысловое поле восприятия мира), «является фактурой слова», и *формируется на основе предварительной гипотезы, экстраполируемой из контекста*, при помощи *системы перцептивных действий*.

Проблеме эталонных образов (символов) и их роли в восприятии посвящены работы М.С. Шехтера с соавт., Э. и А. Бехтелей, Л.С. Цветковой и других, проанализированные в другой нашей работе [6], кратко их можно обобщить следующим образом: по мере довербальной категоризации объектов выделяются их существенные, наиболее типичные признаки, представляющие собой целостную, далее неделимую характеристику всей группы. При *близости* нового объекта и эталона он причисляется к группе, наиболее характерными эталонами являются цвет, геометрическая форма, «смысл» объекта (отнесение к той или иной области предметного мира).

Проведенная работа позволяет сделать *предварительный вывод* о том, что формирование эталонного образа (символа) в онтогенезе задействует функции обоих полушарий головного мозга, и при несформированности функций одного из них возможна опора на функции другого с целью компенсации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос-пресс, 2003. – 160 с.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
3. Потанина Л.Т. Воспитательный потенциал образно-символического мышления// Знание. Понимание. Умение. – 2008. - №1. – С. 89-93
4. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 288 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
6. Цветков А.В. Об актуальных проблемах психологического изучения символа// Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки.- Тамбов, 2007. Вып. 12(56). С. 154-158.
7. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1995. – 304 с.
8. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. – М., Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.

РАЗДЕЛ III ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Рыльская Е.А.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ

Аннотация: В статье опубликованы результаты исследования обыденных представлений о жизнеспособности человека, согласно которым жизнеспособность – это сложная смысловая конструкция, образованная следующими факторами: самоактуализация, жизнелюбие, психическое здоровье, материальная и социальная поддержка, межличностная гармония, энергетический потенциал, деловая активность, разумный оптимизм.

Ключевые слова: жизнеспособность, представления жизнеспособности, самоактуализация, жизнелюбие, психическое здоровье, материальная и социальная поддержка, межличностная гармония, деловая активность, разумный оптимизм.

E. Rylskaya

THE ORDINARY IDEAS ABOUT HUMAN'S RESILIENCE

Abstract: The ordinary ideas about human's resilience are presented in the article. The results show that resilience is the complex semantic construction, which consists of eight factors: self-actualization, vital love, mental health, material and social support, harmonious attitudes, energy potential, matter activity and wise optimism.

Key words: viability, sustainability reporting, self-actualization, vitality, mental health, physical and social support, interpersonal harmony, business activity, reasonable optimism.

Современное положение российского общества, характеризующееся экономической и экологической нестабильностью, все углубляющимся социальным расслоением и всесторонней непредсказуемостью, требует от человека специфической готовности выживать, существовать и развиваться в дисгармоничном социуме. Для обозначения этой готовности используют довольно «молодое» в научном плане понятие «жизнеспособность» (от англ. «resilience» – гибкость, упругость, эластичность, устойчивость к внешним воздействиям).

Исследования жизнеспособности человека начались за рубежом в последние десятилетия прошлого века (H.I. McCubbin, 1986; R.S. Lazarus, S. Kobasa, 1992; D.P. Valchtnier, 1994; E.E. Werner, R.H. Moos, D.J. Terry, 1995; F. Johnson, 1999 и др.). Объектом изучения в отечественной психологии этот феномен стал совсем недавно (А.В. Махнач; А.И. Лактионова, 2003).

Анализ имеющихся материалов свидетельствует о том, что ученые уделяют внимание эмпирическому изучению личностных, этнических и экологических факторов сопротивляемости детей и подростков негативным воздействиям окружающей среды, начинают разрабатывать концептуальные основы исследования данного феномена [4; 7]. Однако таких разработок, во всяком случае, в отечественной психологической науке, явно недостаточно для формирования систем-

ного представления о жизнеспособности. Само понятие «жизнеспособность» отсутствует в психологических словарях, что объясняет необходимость его валидизации. Под валидизацией будем понимать демонстрацию вариативности (репрезентативности) качеств, обозначаемых понятием, соотнесение его с другими конструктами, уже достаточно обоснованными.

В отечественную психологию понятие «жизнеспособность» было введено Б.Г. Ананьевым для обозначения сущности энергетического потенциала человека. Б.Г. Ананьев считал жизнеспособность исходным компонентом общей трудоспособности человека, который влияет на конкретные особенности его работоспособности, активность интеллекта, уровень волевого усилия, эмоциональную выносливость, устойчивость установки на реализацию поставленных во времени целей [1]. Очевидно, что смысл, вкладываемый Б.Г. Ананьевым в понятие «жизнеспособность», был далек от современного понимания: советский человек должен был свободно трудиться, а выживать не было необходимости.

Д.А. Леонтьев вводит понятие «личностный потенциал» как психологический аналог жизненного стержня личности. Личностный потенциал, по Д.А. Леонтьеву, отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни [3]. Феноменологию, отражающую личностный потенциал, в психологии обозначали понятиями: воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие. Лучше всего, пожалуй, ему соответствует термин «жизнестойкость» как операциональный аналог экзистенциальной категории «отвага быть», введенной С. Мадди.

Понятие «жизнеспособность» трактуется и как синоним психического здоровья. Психическое здоровье человека интерпретируется как собственная жизнеспособность, жизненная сила, обеспеченная полноценным развитием и функционированием психического аппарата. Жизнеспособность или умение выживать, приспособливаться и развиваться в изменяющихся, не всегда благоприятных условиях считают предпосылкой психического здоровья (В.И. Слободчиков, 1995; Л.Б. Соколовская, 2004).

Жизнеспособность человека рассматривается также в контексте проблем адаптации к экстремальным условиям жизни и деятельности. Заметная роль в обеспечении устойчивости организма к изменяющимся условиям среды отводится так называемому адаптационному конфликту. Его возникновение вызвано необходимостью одновременного удовлетворения витальных потребностей, характеризующих биологическую природу человека, и социальных, отражающих его общественную сущность. Способность решения подобного конфликта во многом определяет жизнеспособность человека в новых условиях существования (С.Т. Посохова, 2001).

Определенный вклад в вариативность понятия «жизнеспособность» вносят философские представления о пассионарной функции человека. Л.Н. Гумилев отмечает, что без пассионарного эффекта человеческая популяция обречена на гибель [2]. Идеям Гумилева созвучны идеи Э. Фромма, который говорил о существовании «глашатаев человечности», обеспечивающих выживание человечества [6]. Отечественные психологи также считают, что самообладание человека в жизнеопасной ситуации зависит не от намерения выжить самому, а определяется стремлением спасти жизнь окружающих (Л.И. Анцыферова, 1994).

Проблемы резервов и потенциалов затрагиваются в гуманистических концепциях человеческой природы (Ш. Бюллер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл). Именно в утрате смысла видит В. Франкл причину снижения жизнеспособности

и невротизации современников (В. Франкл, 1994). В унисон В. Франклу, Д.А. Леонтьев отмечает, что если жизнь субъекта направляется каким-либо устойчивым смыслом, то феноменологически это проявляется в стеничности, энергии, жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, 2002).

Таким образом, судя по представленным литературным источникам, можно заметить, что вариативность качества, обозначаемого понятием «жизнеспособность», весьма широка и, вместе с тем, весьма аморфна. Следовательно, описательный способ валидизации понятия «жизнеспособность» явно недостаточен для обеспечения достоверной валидности. Нам представляется целесообразным еще один способ – эмпирический, описанию которого посвящается данная статья.

При определении задач исследования мы исходили из предположения о том, что изучение содержания обыденных представлений о феномене «жизнеспособный человек», представленное в субъективной системе лексических значений, поможет выделить основные подструктуры, обеспечивающие категоризацию качественных характеристик жизнеспособности как интегрального конструкта.

Проверка этого предположения осуществлялась с позиции психосемантического подхода, позволяющего установить определенные отношения между феноменологическими и категориальными структурами жизнеспособности человека и сознанием субъекта. Основание этих отношений формируется по принципу операциональной аналогии, в соответствии с которым субъективные семантические пространства понятия могут быть рассмотрены как модельная форма репрезентации содержания индивидуального сознания [5]. Исследование основывалось на использовании метода реконструкции субъективных семантических пространств. Это – метод хорошо зарекомендовал себя при изучении новых психологических феноменов, не имеющих четких концептуальных оснований. В качестве основных экспериментальных приемов использовался ассоциативный эксперимент и метод субъективного шкалирования. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью частотного и факторного анализа.

В исследовании участвовало 400 человек – студентов старших курсов педагогического и классического университетов, средний возраст которых не превышал 22-х лет. Гендерный признак не учитывался.

Исследование включало несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе осуществлялось изучение феноменологических характеристик семантического пространства понятия «жизнеспособный человек». Для выделения объектов семантического анализа использовался ассоциативный эксперимент. Испытуемые (250 человек) получали бланки, на которых было напечатано словосочетание-стимул – «жизнеспособный человек». Им предлагалось записать как можно больше ассоциаций, возникающих в ответ на данный стимул. В качестве ассоциаций выступали как слова, тесно связанные по смыслу с указанным понятием, так и синонимы. В результате эксперимента было получено 74 ассоциации.

На основе данных ассоциаций было построено семантическое поле, мерой смысловой связи в котором являлось число одинаковых ассоциаций. Наиболее часто встречающиеся признаки были отнесены к ядру, а единичные ассоциации – к периферии семантического пространства. Ядро семантического поля составили признаки, имеющие частоту встречаемости более 75%: целеустремленность, адаптивность, здоровый, активный, коммуникабельный, оптимист, взаимная любовь, любящий жизнь. Движение к периферии семантического пространства осуществлялось в широком диапазоне показателей частотности от 33 (трудолюбивый), 31 (умный), 30 (уверенный) до 5 (качество жизни), 3 (стрессоустойчи-

вый). На середину периферии семантического пространства приходились такие признаки, как терпеливый (15), деловой (15), независимый (15), способный (15), самоактуализирующийся (15), попадающие в точки совпадения значений.

Таким образом, строение семантического пространства понятия «жизнеспособный человек» характеризуется наличием ядра и ряда слоев разной степени лексической насыщенности. Уровень плотности слоев снижается от центра к периферии.

Поскольку полученный массив ассоциаций допускал довольно широкий разброс значений частотности, для повышения надежности исследования он был обработан при помощи метода семантических универсалий Е.Ю. Артемьевой. Рассматривая семантическое оценивание как измерение, а семантическую оценку как координату опыта, Е.Ю. Артемьева назвала совокупность устойчивых сходных оценок семантическими универсалиями. Семантическая универсалия (СУ) – это список выделенных для данного стимула координат, одинаково оцениваемых большинством однородной группы испытуемых. Большая частота свидетельствует о значимости (неслучайности) репрезентации признака в сознании респондентов. Совокупность значимых признаков (семантическая универсалия) определяется на основе заданного критерия значимости (75% встречаемости) и анализируется качественно. После обработки ассоциаций по методу семантических универсалий их количество сократилось до 40.

Задачей следующего этапа исследования стало выявление категориальных структур интегрального конструкта «жизнеспособный человек». Этот этап предполагал применение метода субъективного шкалирования, при котором группа испытуемых-экспертов (140 человек) должна была оценить степень близости понятия-стимула и оставшегося массива ассоциаций по шкале от 0 (низшая степень семантического сходства) до 6 (высшая степень семантического сходства).

Результатом этого этапа явилось построение матрицы объектов, которая подлежала факторному анализу. Целесообразность факторного анализа в данном случае не вызывала сомнения, так как это один из распространенных вариантов его использования для уменьшения размерности эмпирических данных в том случае, когда исследователь хочет построить предварительную концептуальную схему слабоизученной области явлений.

Результаты факторного анализа, ставшего итогом четвертого этапа исследования, продемонстрировали сложность и многомерность феномена жизнеспособности. После варимакс-вращения было выделено 8 базовых факторов, которые охватывают лишь 57, 54% совокупной дисперсии, что свидетельствует об их достаточной, но сравнительно невысокой информативности. Ни у одного из факторов не был выражен отрицательный полюс, что заметно затруднило интерпретацию. Относительно невысокими оказались и факторные нагрузки. Тем не менее, нам удалось обозначить выделенные факторы следующим образом.

Первый фактор, наиболее информативный (10,42%), был назван «самоактуализационным», поскольку ведущими для него явились представления о жизнеспособном человеке как: «развивающемся» (0,64), «самодостаточном» (0,51), «счастливым» (0,52), «ответственном» (0,75), «мыслящем» (0,63); который имеет «смысл в жизни» (0,78) и укрепляется «верой» (0,53). Нетрудно заметить, что все выделенные позиции укладываются в классические схемы самоактуализирующейся личности, довольно подробно описанные в современной психологической литературе.

Второй фактор (9,19%) был определен как «жизнелюбие», включив семантические характеристики: «любящий жизнь» (0,71) и «живой» (0,54). Эти два

пункта объединились с показателем «независимый» (0,68), что свидетельствует о том, что в сознании молодых людей любовь к жизни и способность ее поддерживать, т.е. быть «живым» ассоциируется с чувством собственной независимости и свободы.

Третий фактор (8,56%) был обозначен как «психическое здоровье»: «психологически устойчивый» (0,62), «психически здоровый» (0,81), «стрессоустойчивый» (0,75), «здоровый» (0,68).

В четвертый фактор (7,25%) вошли два пункта: «материальное благополучие» (0,62) и «помощь окружающих» (0,74). Мы посчитали возможным интерпретировать его как фактор «материальной и социальной поддержки».

Пятый фактор (6,51%) правомерно определить как «межличностная гармония», поскольку, с одной стороны, он включает качества, высоко значимые и ценные для других: «добрый» (0,91), «нужный другим» (0,53), «общительный» (0,68); а с другой стороны, ориентирует на психологически комфортную обратную связь в человеческих отношениях – «взаимная любовь» (0,5).

Шестой фактор (5,65%), включающий такие семантические признаки, как: «активный» (0,52), «волевой» (0,57), «выживающий» (0,87), «выносливый» (0,63), «физически сильный» (0,73), был обозначен как «энергетический потенциал».

Седьмой фактор, информативность которого незначительно отличается от предыдущего (5,51%), образован всего двумя семантическими признаками: «работоспособный» (0,35) и «деловой» (0,65). Мы обозначили его как «деловая активность».

На последний фактор, наименее информативный (4, 45%), приходится три смысловые характеристики: «чувство юмора» (0,39), «оптимизм» (0,62), «жизненный опыт» (0,38). Сочетание таких семантических признаков свидетельствует о том, что жизнеспособность человека рассматривается молодыми людьми с позиции зрелого человека, предпочитающего мудрый оптимизм инфантильной и наивной радости жизни. Этот фактор был интерпретирован как «разумный оптимизм».

Таким образом, факторный анализ позволил получить наиболее общие категориальные структуры семантического пространства понятия «жизнеспособный человек». Результаты исследования позволяют говорить о том, что в обыденном сознании семантические представления о жизнеспособности человека образуют многомерную смысловую конструкцию, концентрируясь вокруг следующих понятийных образований: самоактуализация, жизнелюбие, психическое здоровье, материальная и социальная поддержка, межличностная гармония, энергетический потенциал, деловая активность, разумный оптимизм. Причем некоторые выделенные континуумы являются пересекающимися («межличностная гармония» и «социальная поддержка», «жизнелюбие и разумный оптимизм», «энергетический потенциал и психическое здоровье»), различаясь лишь оттенками значений.

Наибольшие факторные нагрузки получили два признака: «добрый» (0,91) и «выживающий» (0,87). Во-первых, этот факт отражает биосоциальную сущность жизнеспособности человека как индивида (выживающий) и личности (добрый). Во-вторых, внушает оптимизм, поскольку, в противовес воинствующим тенденциям личного эгоизма и жизненным стратегиям, основанным на принципе «*Homo homini lupus est*», в сознании определенной части нашей молодежи отражается уверенность в могуществе добра как основы человеческой жизни. Безусловно, мы допускаем мысль о том, что эта закономерность определяется особенностями испытуемых, которыми были студенты педагогического вуза и психологического факультета классического университета, т.е. потенциальные представители гуманитарных профессий.

Изучение смысловой конструкции, полученной в процессе исследования обыденных представлений о жизнеспособности, сопряжено со значительными методологическими и методическими трудностями. Кроме этого, нельзя сказать с полной уверенностью, насколько представленный семантический портрет жизнеспособного человека соответствует действительности. Однако можно заметить, что выделенные семантические признаки не противоречат результатам эмпирических исследований факторов жизнестойкости и ресурсов совладающего поведения и могут служить основой для решения проблемы валидизации понятия «жизнеспособность» и разработки экспериментальной структуры жизнеспособности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2001.
2. Гумилев Л.Н. Этнос и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – Л., 1987.
3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М., 2002.
4. Махнач А.В. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция / А.В. Махнач, А.И. Лактионова. – М., 2006.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленск, 1997.
6. Фромм Э. Ради любви к жизни / Э.Фромм. – М., 2000.
7. [Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts / Ed. M. Ungar. Thousands Oaks-L.-New Delhi: Sage Publications, Inc. 2005.](#)

«БЕЗЫСХОДНОСТЬ» И «DESPAIR» КАК НОМИНАНТЫ ОБРАЗА ОДИНОЧЕСТВА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И АНГЛИЧАН

Аннотация: На примере номинант «безысходность» и «despair» представлен сравнительный психолингвистический анализ феномена одиночества, являющегося, по мнению автора, общим социокультурным явлением в языковом сознании личности.

Ключевые слова: безысходность, одиночество, сравнительный психолингвистический анализ, этнопсихология.

V. Ilyina

“DESPAIR” AND “БЕЗЫСХОДНОСТЬ” AS DEFINING WORDS FOR THE STATE OF LONELINESS IN THE CONSCIENCE OF RUSSIANS AND ENGLISHMEN

Abstract: Using the example of words “Despair” and “Безысходность” the author of the article makes a psycholinguistic analysis of a phenomenon of loneliness, which author considers to be a common socio-cultural phenomenon in the lingual conscience of a person.

Key words: hopelessness, loneliness, Comparative psycholinguistic analysis, ethno psychology.

Феномен одиночества не имеет определенной национально-культурной, гендерной, возрастной идентичности, что делает его присущим представителям абсолютно любого культурного сообщества. Но при этом каждая личность воспринимает одиночество как исключительно индивидуальное личное переживание, что является основанием для исследователей изучать данный феномен как многогранное явление сознания человека методами разных наук, в том числе психолингвистики. Следуя логике психолингвистического исследования образа одиночества, считаем необходимым условно разделить статью на две части. В первой части будет представлен лингвистический анализ номинантов «безысходность» и «despair», при помощи которых вербализуется образ одиночества в языковом сознании русских и англичан. Вторая часть содержит результаты экспериментального исследования представлений о номинанте в языковом сознании респондентов.

Начнем с лингвистического анализа и рассмотрим, как **номинанты** «безысходность/ despair» **отражаются** в научной и наивной картинах мира русских и англичан. Прежде чем обратиться к лексикографическим дефинициям «безысходности» номинанта описываемого образа, который включает в себя когнитивную и эмоциональную сферы, мы предполагаем рассмотреть его понятийную структуру, т.е. описать его понятийное ядро. Однако нам не удалось найти дефиницию **исследуемого** номинанта в рассмотренных психологических и философских словарях [3, 4, 5, 6, 12, 19, 21]. При этом мы отмечаем, что само слово «безысходность» используется в дефинициях таких явлений, как пессимизм («это ощущение безысходности»), имплозия («импловизный уровень, ведущий к субъективному переживанию тупика и безысходности»), самоубийство («важную роль играют ощущения брошенности и особенно – беспомощности и безысходности»), маниакально-депрессивный психоз («это гнетущее чувство безысходности,

душевная боль»), фрустрация («состояние тревожности, чувства безысходности и отчаяния»), тупик («психический блок, сопровождающийся субъективным переживанием безысходности»), аскет («такая мораль - плод безысходности»), христианство («Х. было порождено настроениями безысходности»), трагическое («сущность Т. усматривалась в безысходности человеческого существования»). Таким образом, следует отметить, что определение самого номинанта «безысходность» отсутствует в словарях и энциклопедиях, но при этом не ставится под сомнение существование безысходности как феномена и как явления, т.к. оно широко используется для трактовки других понятий.

Рассмотрим, насколько глубоко лексикографируется образ одиночества, вербализованный словом «безысходность», в филологических словарях [7, 11, 13, 14, 17, 18]. Приведем его определения из наиболее авторитетных лексикографических источников. В словаре А.П. Евгеньевой безысходность рассматривается как «-, -и, ж. свойство по знач. прил. безысходный; отсутствие исхода» [14]. В семантическом словаре Н.Ю. Шведовой под безысходностью понимается «1. тяжёлое несчастье, неутешное горе; крайне затруднительная ситуация, из которой нет выхода» [13]. Мы приводим определения прилагательного «безысходный», т.к. во многих словарях первое значение указывается по этому прилагательному. В словаре В.И. Даля предлагается следующее определение: «безъи(ы)схо́дный, не имеющий исхода, выхода, конца, предидовъ, безвыходный; || неисходный, неисходимый, безконечный, нескончаемый. Безъисхо́дность ж. состояние, положение безвыходного, безъисходного» [18]. В словаре С.И. Ожегова представлена наиболее типичная дефиниция: «безысхо́дный, -ая, -ое; -ден, -дна (книжн.). О горе, печали: не имеющий исхода, конца. || *сущ.* безысхо́дность, -и, ж.» [11]. В словаре Т.Ф. Ефремовой мы встречаем несколько иное значение: «безысходный прил. 1. Долгий, нескончаемый. 2 перен. Очень тяжелый, безнадежный» [7].

Лексема «безысходность» используется для обозначения эмоций и результата. В семный набор «безысходность» – «эмоция» входят следующие компоненты: родовая сема «фрустрация», семы-номинанты («горе», «печаль», «несчастье»). В семный набор «безысходность» – «результат» входят следующие компоненты: родовая сема «незавершенность», сема «длительность», сема «интенсивность», «отрицательная знаковость».

Таким образом, мы отмечаем наличие явных различий в трактовке «безысходности» в научной и наивных картинах мира, несмотря на наметившуюся тенденцию стирания границ между этими картинами мира в жизни современного человека.

На следующем этапе исследования мы будем описывать парадигматические связи слов-номинантов образа, применяя дефиниционный анализ значений лексем, с целью выявления и дальнейшего сопоставления различительных семантических признаков средств, номинирующих «безысходность»/«despair» в английской и русской культурах. Проведем анализ компонентов синонимического ряда слова «безысходность» с опорой на лексикографические источники [1, 2, 15, 16]. Синонимический ряд слова «безысходность» состоит из одного слова «безнадежность» [16]. Но мы находим синонимы прилагательного «безысходный»: беспросветный, безнадежный, безвыходный [2]. Общими признаками для данных синонимов являются «состояние», «каузативность», «знаковость» и «депрессия». Дифференциация проходит по следующим признакам: «отсутствие решения» и «бесперспективность».

Компонентный анализ дефиниций, представленных в филологических источниках, позволил выделить лексические единицы русского языка, связанные

с образом одиночества, вербализованного номинантом «безысходность».

Номинации безысходности: отсутствие исхода, крайне затруднительная ситуация, не имеющий конца.

Характеристики безысходности: отчаянный, **непоправимый**, **нескончаемый**, долгий, очень тяжелый, беспросветный, безнадежный, безвыходный.

Переживание безысходности: горе, печаль, тоска, тяжёлое несчастье.

Перейдем к анализу образа одиночества, вербализованного номинантом «despair» в языковом сознании англичан. Начнем с определения слова «despair» в энциклопедических источниках. Так, в философской энциклопедии мы находим следующее определение номинанта «despair», согласно которому оно означает «the **voluntary** and complete **abandonment** of all **hope** of saving one's **soul** and of having the means required for that end. It is not a passive state of **mind**: on the contrary it involves a positive act of the will by which a **person** deliberately gives over any expectation of ever reaching **eternal** life. It is obvious that a mere anxiety, no matter how acute, as to the hereafter is not to be identified with despair. This excessive **fear** is usually a negative **condition** of **soul** and adequately discernible from the positive elements which clearly mark the **vice** which we call despair» [23]. Проанализировав содержание дефиниций, мы можем выделить следующие семантические компоненты: сема «отчаяние», «обреченность», «беспокойство», «отрицательная знаковость», «переживание страха».

Наивная картина мира находит свое отражение, прежде всего, в филологических источниках, например, в толковых словарях английского языка [22, 24, 25, 26, 28]. Ниже мы будем анализировать словарные дефиниции и выделять семантические компоненты на основе данного анализа. В частности, приведем наиболее характерные определения исследуемого номинанта «despair»: «despair n.1 utter loss of hope, 2 the state of being discouraged» [26]; «the complete lack of hope» [22]; «1. feeling of hopelessness: a profound feeling that there is no hope, 2. cause of hopelessness: somebody or something that makes somebody feel hopeless or exasperated» [24]; «despair, **desperation** – 1. a state in which all hope is lost or absent despair; 2. the feeling that everything is wrong and nothing will turn out well» [25]; «1. Complete loss of hope. 2. One despaired of or causing despair» [28]; «despair v. 1. To lose all hope. 2. To be overcome by a sense of futility or defeat» [28]; «1. to abandon hope; give up hope; to lose all hope or confidence (often followed by “of”)» [22]; «to feel that there is no hope» [24].

На основании приведенных толкований мы выделяем следующие семантические компоненты: сема «отчаяние», сема «состояние», «чувство», каузативная сема, «обреченность», «отрицательная знаковость», «бесперспективность», сема «интенсивность».

Таким образом, сравнительный анализ дефиниций из энциклопедических и филологических словарей показал, что три семы («отчаяние», «обреченность» и «отрицательная знаковость») совпадают, а пять – различаются («переживание страха», сема «состояние», «чувство», «бесперспективность», каузативная сема). Данный факт свидетельствует о том, что представление англичан о номинанте «despair» частично совпадает в научной и наивной картинах мира.

Рассмотрим синонимический ряд исследуемого номинанта с опорой на лексикографические источники английского языка [22, 24, 25, 26, 28]. Синонимический ряд состоит из 18 слов: desperation, despondency, forlornness, hopelessness, **misery**, desolation, anguish, gloom, depression, dejection, **resignation**, **surrender**, **discouragement**, **disheartenment**, **dismay**, **pessimism**, **despond**. В качестве общих признаков для синонимов следует выделить «состояние», «пассивность», «знако-

вость», «последствие». Дифференциальные признаки – «угнетенность», «душевные переживания», «физиологический показатель переживания», «отсутствие сопротивления», «отсутствие желания».

На заключительном этапе исследования номинанта «despair», основываясь на компонентном анализе словарных дефиниций, необходимо выделить лексические единицы английского языка.

Номинация состояния безысходности: utter loss of hope desperation, despondency, forlornness, hopelessness, the state of being discouraged, discouragement, the complete lack of hope, feeling of hopelessness, cause of hopelessness, anguish, gloom, depression, despondency, dejection, complete loss of hope.

Действия, приводящие к состоянию безысходности: to lose all hope or confidence, to be overcome by a sense of futility, to defeat, to despond, to lose confidence or hope, to become dejected.

Подводя итоги первой части статьи, сравним данные, полученные при анализе энциклопедических словарей русского и английского языков. В связи с этим отмечаем, что определение номинанта «безысходность» отсутствует в рассмотренных психологических и философских энциклопедических словарях русского языка. Однако при этом не ставится под сомнение существование безысходности как феномена и как явления, т.к. оно широко используется для трактовки других понятий. В философском энциклопедическом словаре английского языка мы находим дефиницию исследуемого номинанта и выделяем следующие семантические компоненты: сема «отчаяние», «предопределенность», «беспокойство», «отрицательная знаковость», «переживание страха». Отсутствие определения в русских рассмотренных энциклопедических источниках и наличие – в английских является еще одним доказательством существующей разницы в научной картине мира русских и англичан.

При анализе дефиниций словарных статей, предложенных в толковых словарях русского языка, были выделены семантические компоненты: родовая сема «фрустрация», семы-номинанты («горе», «печаль», «несчастье»), родовая сема «незавершенность», сема «длительность», сема «интенсивность», «отрицательная знаковость». На основании приведенных толкований исследуемого номинанта в толковых словарях английского языка мы выделили следующие семантические компоненты: сема «отчаяние», сема «состояние», «чувство», каузативная сема, «обреченность», сема «интенсивность», «отрицательная знаковость», «бесперспективность». Сопоставительный анализ показывает частичное совпадение фрагментов наивной картины мира русских и англичан («отрицательная знаковость» и сема «интенсивность»).

Общими признаками для синонимов, выявленных с опорой на синонимические словари русского языка, являются «состояние», «каузативность», «знаковость» и «депрессия». В качестве общих признаков для синонимов английского языка следует выделить «состояние», «пассивность», «знаковость», «последствие». При сопоставлении полученных результатов необходимо вновь отметить наличие частичного совпадения фрагментов наивной картины мира русских и англичан («состояние», «знаковость»). Дифференциальными признаками, выделенными при анализе синонимов русского языка, являются «отсутствие решения» и «бесперспективность». При анализе синонимов английского языка были выделены такие, как «угнетенность», «душевные переживания», «физиологический показатель переживания», «отсутствие сопротивления», «отсутствие желания». Таким образом, не вызывает сомнений факт отсутствия совпадения дифференциальных признаков синонимов номинантов «безысходность» и «despair»

в русском и английском языках.

Как уже отмечалось выше, первая часть статьи представляет собой исследование номинантов «безысходность» и «despair» по энциклопедическим и филологическим источникам. Задачей второй части статьи является анализ результатов экспериментального исследования, что подразумевает выявление культурно-национальной специфики вербализации образа одиночества номинантами «безысходность» и «despair» в языковом сознании русских и англичан. В качестве основного был использован психосемантический подход, который позволяет выявить, каким образом в сознании носителей разных национальностей и культур, а именно русских и англичан, категорировано восприятие образа одиночества, закрепленного в абстрактном существительном «безысходность/despair».

Основной целью проведенного эксперимента являлось определение специфики восприятия слов, обозначающих одиночество, а также слов, выражающих смежные с одиночеством понятия, в двух группах, отличающихся друг от друга культурной и национальной принадлежностью.

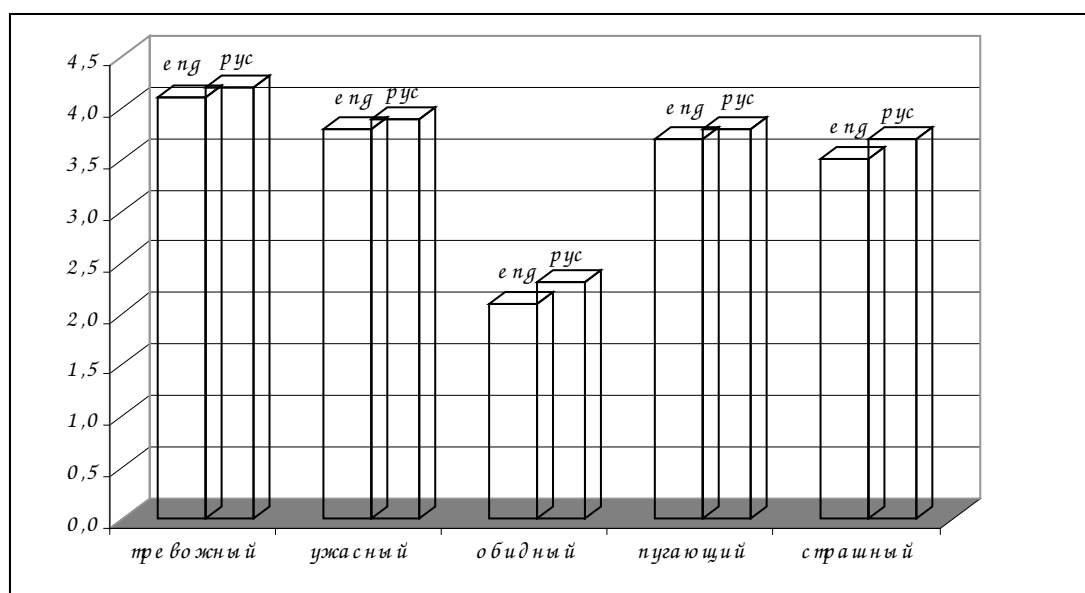
В эксперименте юноши и девушки характеризовали такие слова-объекты, как: *ненужность/state of being unwanted*; *невостребованность/unemployment*, *безысходность/despair*, *потерянность/embarrassment*, *непонятность/incomprehension*, *опустошенность/desolation*, *покинутость/forlornness*, *изоляция/isolation*, *удинение/solitude*. Слова-объекты были выбраны с опорой на современное представление исследователей об одиночестве. Качества, характеризующие слова-объекты, были взяты из Ассоциативного словаря, составленного сектором психолингвистики и теории коммуникации Института языкознания РАН. В исследовании был использован следующий набор характеристик: обидный, страшный, ужасный, гневный, отчаянный, тревожный, пугающий и т.д. Выбор испытуемых осуществлялся в соответствии с существующей в международной практике традицией проводить эксперименты со студентами с помощью метода факторного анализа.

Первоначальный анализ результатов данного эксперимента показал, что одиночеству подвержены абсолютно все респонденты, т.е. одиночество обладает универсальной природой, но более детальный анализ результатов показывает, что существует значительная разница в вербализации образа одиночества и смежных с ним понятий в языковом сознании русских и англичан, которая объясняется именно национальной и культурной принадлежностью респондентов.

Далее мы переходим к анализу результатов психосемантического исследования на примере следующего объекта, т.е. «безысходности»/«despair».

Начнем мы с характеристики разочарованный – 3,4, так как это единственная характеристика, вызвавшая одинаковую реакцию, как у русских, так и у английских респондентов. Таким образом, мы можем отметить, что безысходность приносит разочарование, которое возникает как следствие нереализованных планов, несбывшихся мечтаний, безвыходных ситуаций и обладает межкультурной универсальностью.

Далее мы переходим к характеристикам, при сравнении которых обнаруживается разница их восприятия, и выделяем следующие характеристики: тревожный – 4,1(англ.) и 4,2(русс.); ужасный – 3,8(англ.) и 3,9(русс.); обидный – 2,1(англ.) и 2,3(русс.); пугающий – 3,7(англ.) и 3,8(русс.); страшный – 3,5(англ.) и 3,7(русс.).



Согласно выявленным численным значениям следует, что все характеристики имеют более высокий численный показатель у русских респондентов, т.е. безысходность более свойственна носителям русского языкового сознания и вызывает она, в первую очередь, тревогу и ужас, а затем страх [см. рис. 1]. Причиной тревоги может быть активность воображения, фантазия будущего, наличие незаконченных ситуаций, заблокированная активность, которая препятствует разрядке возбуждения. Е.П.Ильин полагает, что тревога «понимается как эмоциональное состояние острого внутреннего мучительного бессодержательного беспокойства, связываемого в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или же ожидания чего-то важного, значительного для человека в условиях неопределенности» [9, 142-144].

Ф. Перлз [27] определяет тревогу как разрыв между «теперь» и «позже» или как «страх перед аудиторией».

О. А. Черникова определяет тревогу как «страх ожидания» [20].

О. Кондаш полагает, что тревога — это страх перед испытанием [10].

С подобными определениями можно согласиться, если предположить, что страх и тревога рассматриваются сквозь призму конкретной ситуации, а не с позиции их оценки как базовых характеристик эмоциональной сферы индивида, т.к. разница между тревогой и страхом существует. Боязнь всегда связана с конкретным источником переживания, с определенным объектом, представляющим опасность. Тревога, напротив, не имеет четкой и конкретной причины для своего возникновения. Получается, что тревога является вероятностным переживанием неудачи, а страх — биологической реакцией на конкретную угрозу [9, 142].

К. Ясперс выделяет «объективную» тревогу, вызванную реальной угрозой, и «неадекватную» тревогу, появляющуюся в нейтральных ситуациях.

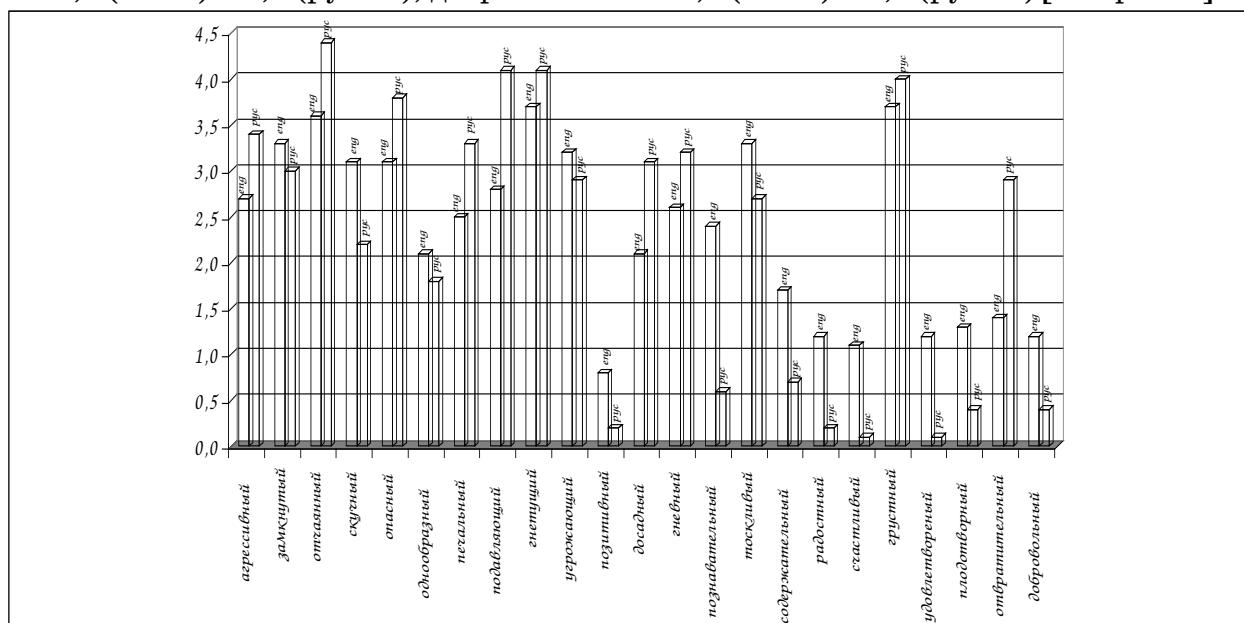
К. Изард считает, что тревога — это синтез состояния страха с другими эмоциями, например, гневом, виной, стыдом, интересом.

Ф.Б. Березин описал стадии (уровни) развития тревоги по мере нарастания ее интенсивности и выделил 6 стадий: 1. ощущение внутренней напряженности (переживание напряжения, настороженности, дискомфорта); 2. гиперестетические реакции (либо присоединяются к ощущению внутреннего напряжения, либо сменяют его); 3. собственно тревога (переживание неопределенной угрозы, чувства неясной опасности); 4. страх (конкретизация бывшей ранее неопределенной

опасности); 5. ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы: человек переживает ужас, который порождается нарастанием сильной тревоги; 6. тревожно-боязливое возбуждение (панический поиск помощи, потребность) [9,144].

Подобные фрустрационные эмоции возникают, когда перед субъектом возникает непреодолимое препятствие, как, например, отсутствие понимания и невозможность иметь близкие, интимные, дружеские отношения с кем-либо, основанные на любви и взаимопонимании, порождающие ощущение субъектом внутренней напряженности или неотвратимости надвигающейся катастрофы.

Далее нам представляется логичным перейти к анализу абсолютно по-разному оцениваемых характеристик, т.е.: агрессивный – 2,7 (англ.) и 3,4 (русс.), замкнутый – 3,3(англ.) и 3,0 (русс.); отчаянный – 3,6 (англ.) и 4,4 (русс.); скучный – 3,1 (англ.) и 2,2 (русс.); опасный – 3,1 (англ.) и 3,8 (русс.); однообразный – 2,1 (англ.) и 1,8 (русс.); печальный – 2,5 (англ.) и 3,3 (русс.); подавляющий – 2,8 (англ.) и 4,1 (русс.); гнетущий – 3,7 (англ.) и 4,1 (русс.); угрожающий – 3,2 (англ.) и 2,9 (русс.); позитивный – 0,8 (англ.) и 0,2 (русс.); досадный – 2,1 (англ.) и 3,1 (русс.); гневный – 2,6 (англ.) и 3,2 (русс.); познавательный – 2,4 (англ.) и 0,6 (русс.); тоскливый – 3,3 (англ.) и 2,7 (русс.); содержательный – 1,7 (англ.) и 0,7 (русс.); радостный – 1,2 (англ.) и 0,2 (русс.); счастливый – 1,1 (англ.) и 0,1 (русс.); грустный – 3,7 (англ.) и 4,0 (русс.); удовлетворенный – 1,2 (англ.) и 0,1 (русс.); плодотворный – 1,3 (англ.) и 0,4 (русс.); отвратительный – 1,4 (англ.) и 2,9 (русс.); добровольный – 1,2 (англ.) и 0,4 (русс.) [см. рис. 2].



Доминирующими характеристиками для носителей английского языкового сознания при восприятии образа одиночества, вербализованного словом «despair», являются: замкнутый, скучный, однообразный, угрожающий, тоскливый. Характеристика «тоскливый» подразумевает переживание тоски, фрустрационной эмоции, которая определяется в филологических источниках как «1. душевная тревога, соединенная с грустью; уныние. 2. Скука» [11, 698]. Исходя из положения, что апатия, скука являются неперенными спутниками однообразной деятельности или монотонного состояния, то можно предположить, что причина их возникновения – «потеря интереса» к деятельности «при однообразии сенсорных воздействий, т.е. снижении силы мотива, превращения его из положительного в отрицательный, в желание прекратить» деятельность или прервать пребывание в каком-либо состоянии [9, 211]. Таким образом, можно сделать вывод, что для ан-

гличан «безысходность»/«despair» ассоциируется с замкнутостью, которая провоцирует скуку как «потерю интереса» к переживаемому состоянию, тоску – как уныние, когнитивной составляющей которой является оценка «безысходности ситуации», связанной с удовлетворением потребности. При этом уныние мы будем связывать «с неблагоприятным прогнозом на исход еще не закончившегося процесса», т.е. еще остается надежда и шансы на его успешное завершение [9, 172].

Доминирующими характеристиками для носителей русского языкового сознания при восприятии образа одиночества, вербализованного словом «безысходность», являются: агрессивный, отчаянный, опасный, печальный, подавляющий, гнетущий, досадный, грустный, гневный и отвратительный. Наиболее ярко выражена характеристика отчаянный. Отчаяние можно определить как «состояние крайней безнадежности» [11, 415]. Впечатление о «непреодолимости грозящей опасности» способно вызвать у индивида отчаяние. Степень отчаяния зависит от оставшегося количества сил человека, который противится какому-то несчастью, а также от осознания его неизбежности [9, 160]. Становится очевидным, что носителям русского языкового сознания свойственно воспринимать безысходность как грозящую опасность, которой надо сопротивляться.

Подводя итоги, следует отметить, что в рамках данной статьи мы предприняли попытку психолингвистического анализа восприятия образа одиночества, вербализованного номинантами «безысходность» и «despair», на основе выявления лингвистического представления носителей русского и английского языкового сознания о номинанте, а также на основе описания результатов эксперимента, целью которого было определение способа категоризации в сознании носителей разных национальностей и культур восприятия образа одиночества.

Основываясь на информации, полученной при сопоставительном анализе филологических источников русского и английского языков, и на результатах эксперимента, можно констатировать наличие не только явной разницы при восприятии исследуемого образа, но и частичное совпадение фрагментов наивной картины мира русских и англичан. Использование результатов эксперимента в процессе межкультурного общения представителями разных культур может способствовать оптимизации их сотрудничества. Однако проведенное исследование нам представляется незавершенным и требует дальнейшего анализа номинанта на этимологическом уровне, т.е. на уровне выявления его происхождения с опорой на русские и английские этимологические словари, на уровне анализа иллюстративного материала, который также является частью словарной статьи толковых словарей русского и английского языков. Описательный характер изложения результатов эксперимента также требует их детальной интерпретации, что, в свою очередь, может стать предметом будущих исследований способов вербализации образа одиночества в языковом сознании представителей различных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский синонимический словарь под руководством А.И. Розенмана и академика Ю.Д. Апресяна. – М.: Русский язык Медиа, 2004. – 543 с.
2. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: Около 5 000 синонимических рядов. Более 20 000 синонимов — 7-е изд., стереотип. — М.: Русские словари, 1999.
3. Большой психологический словарь/ под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб: Еврониздат, 2007. – 672 с.
4. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
5. Всемирная энциклопедия: Философия/ Главн. науч. ред. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, 2001.

- 1312 с.
6. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 560 с.
 7. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный в 2-х тт. Т 1. – М.: Русский язык, 2000. – 1209 с.
 8. Изард К. Э. Психология эмоций/ Перев. с англ. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
 9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
 10. Кондаш О. Волнение: страх перед испытанием. – Киев, 1981.
 11. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 14-е изд., стер. – М., 1982.
 12. Ребер А. Большой толковый психологический словарь в 2 томах. Т.1 – М.: Вече, 2001. – 592 с.
 13. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1998.
 14. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.
 15. Словарь синонимов русского языка /Под редакцией А. П. Евгеньевой- М.: АСТ, Астрель, 2002. – 656 с.
 16. Словарь синонимов русского языка / Под редакцией З.Е. Александровой. – М.: Русский язык, 1975. - 600 с.
 17. Толковый словарь русского языка: В 4-х т. Т. 2. / Под ред. Д.Н. Ушакова.– М.: Рус. слов., 1994. - 523 с.
 18. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ св. 200 тысяч слов; 2 изд., 1880 — 1882.
 19. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
 20. Черникова О. А. Эмоции в спорте. – М., 1961.
 21. Энциклопедический словарь в шести томах/ Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЭР СЭ, 2005.
 22. Callahan Jean, Joe Myer, Jaime Wharburton, Joan Patrick The Wordsmyth Dictionary-The-saurus (WDT), 1990-1992/ <http://www.wordsmyth.net>.
 23. Delany Joseph F. Transcribed by Ferruccio Germani.The Catholic Encyclopedia, Volume IV. Published 1908. New York: Robert Appleton Company. Nihil Obstat. Remy Lafort, Censor. Imprimatur. +John M. Farley, Archbishop of New York.
 24. Encarta® World English Dictionary [North American Edition] © & (P)2007. Microsoft Corporation. All rights reserved. Developed for Microsoft by Bloomsbury Publishing Plc.
 25. Miller G. A. WordNet Lexical database for the English language/Cognitive Science Laborator y / George A. Miller WordNet 3.0 © Princeton University 2006.
 26. Merriam-Webster Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
 27. Perls F. S. Gestalt Therapy Verbatim.– New York: Bantam Books, 1969.
 28. TheFreeDictionary Copyright © 2008 Farlex, Inc./ <http://www.thefreedictionary.com/despondent>.

ПОНЯТИЕ ПАРАНОИДНО-ШИЗОИДНОЙ И ДЕПРЕССИВНОЙ ПОЗИЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИНАМИКИ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические вопросы изучения проблемы идентичности. Освещается подход к пониманию идентичности в психоаналитической традиции. Обсуждаются перспективы изучения динамических аспектов идентичности в свете достижений теории объектных отношений. Дискутируется вопрос о возможности построения психодинамического профиля идентичности при разных вариантах психической патологии.

Ключевые слова: идентичность, динамика идентичности, психоанализ, психические патологии, психодинамический профиль идентичности.

I. Tolpina

THE PARANOID-SCHIZOID AND DEPRESSIVE POSITIONS IN THE CONTEXT OF THE IDENTITY DYNAMIC INVESTIGATION

Abstract: The problem of identity investigation is considered in the article. The history of the notion is represented in the context of the psychoanalytic theory. Psychodynamic aspects of identity are discussed from the point of view of the object relation theory. The author argues the possibility of constructing a psychodynamic profile of identity in patients with different psychic disorders.

Key words: identity, the dynamics of identity, psychoanalysis, mental pathology, psychodynamic profile identity.

Специфика понятия «идентичность» в психоаналитической теории.

Идентичность – сложное, неоднозначное и, тем не менее, очень заманчивое для исследователей человеческой природы понятие, породило в психологической литературе много споров и дискуссий. Хотя в 50-е годы двадцатого века появилось много работ, посвященных теме идентичности, это понятие часто скрывало за собой различное содержание и теоретическое осмысление, а также нередко соотносилось с довольно разнородной группой клинических феноменов. Еще ни одному автору не удалось предложить точного и ясного определения этого понятия, признанного всеми исследователями.

В психоаналитическую литературу термин «идентичность» ввел в 1919 году Виктор Тауск (4), но наиболее фундаментальное описание термина предложил в своих работах Эрик Эриксон (3,6), раскрывая суть понятия в ракурсе изучения кризиса идентичности подросткового периода. Эриксон в своем определении идентичности попытался выразить и подчеркнуть двойственную природу этого понятия. Он писал, что термин «идентичность» одновременно обозначает устойчивое тождество человека с самим собой и, в тоже время, не менее устойчивое разделение некоторых существенных черт характера с другими людьми. Автор подчеркивал, что идентичность имеет много значений, включая чувство собственной индивидуальности, бессознательную борьбу за поддержание целостности своего характера, а также внутреннюю солидарность с идеалами группы. Эриксон понимал идентичность в целом как процесс «организации жизненного опыта в индивидуальное Я» (3, с.18).

Хайнц Лихтенштейн (9), Маргарет Маллер (10), Эдит Якобсон (7), Отто Кернберг (2,8) и Питер Блос (4) внесли существенный вклад в развитие понятия идентичность.

Все исследователи обращали внимание на то, что процесс формирования идентичности имеет конфликтную природу. В большинстве работ понятие «идентичность» связывалось с переработкой психического конфликта, возникающего в процессе преодоления трудностей симбиотического и сепарационного периода развития в отношениях мать-дитя.

Маргарет Малер акцентировала внимание на ведущей роли процесса дифференциации Я, включающего развитие ощущения себя как человеческого существа отграниченного и отличного от других, с уникальной аффективной жизнью и индивидуальным набором личных ценностей и целей. Наблюдения Малер призваны были показать, что упорное стремление к очерчиванию собственных границ существенным образом организует процесс развития на всем его протяжении.

Эдит Якобсон и Отто Кернберг исследовали специфику процессов формирования Я- и Объект-репрезентаций на разных этапах психического развития. Для Якобсон Я- и Объект-репрезентации больше, чем просто сочетание воспоминаний, восприятий и фантазий, относящихся к Я и Объекту. В теории Якобсон репрезентации являются основными структурными элементами зрелого Эго.

Кернберг, вслед за Якобсон, рассматривает понятие идентичность в контексте изучения целостного процесса построения интрапсихических структур, и использует, как и многие другие аналитики, для обозначения этого процесса термин «интернализация». Этот процесс является результатом как действительных, так и фантазийных взаимодействий со значимыми объектами. На него оказывают влияние производные влечений, представленные специфическими аффективными состояниями. Интроекция, идентификация и формирование идентичности являются последовательно сменяющимися друг друга в процессе развития уровнями интернализации.

Становление идентичности связано с процессами, ведущими к формированию целостной системы объектных отношений. Процесс восприятия внешнего объекта и отношения Я к этому объекту под воздействием определенного аффекта лежит в основе психического созревания. Он ведет к тому, что происходит постепенная консолидация внутренней репрезентации объекта и модификация Я-репрезентаций под влиянием Объект-репрезентаций. Конкретные Я-репрезентации оказывают влияние на модификацию общей концепции Я. Данная интрапсихическая трансформация реализуется в актуальных или фантазийных отношениях индивида с первоначальными и новыми объектами.

Проблема становления идентичности приобретает особую остроту в контексте исследования психотических расстройств, поскольку пациенты с вышеуказанными расстройствами испытывают огромные сложности в формировании и понимании собственной личности, а также в достижении и поддержании идентичности. Специфические нарушения идентичности, которые порождаются разнообразными патологическими процессами в психике психотического пациента, позволяют по-новому взглянуть на контекст исследования и понимания проблемы идентичности в психологии.

Понятие параноидно-шизоидной и депрессивной позиции.

Несмотря на то, что Фрейд посвятил много работ исследованию психозов, до определенного момента психоаналитическая работа с психотическими пациентами казалась маловозможной. Мелани Кляйн (9) и ее последователи, в том числе

Бион (5), Стайнер (13,14), Спиллиус (12), открыли дорогу в мир психотического пациента, создав и развив новый концептуальный аппарат для понимания психозов, что позволило увидеть в новом ракурсе динамику существования психики не только психотических, но и менее нарушенных, пограничных и невротических пациентов.

Мелани Кляйн выделила существование двух уровней психического функционирования. На клиническом материале она показала, как психические тревоги и защиты группируются в соответствии с параноидно-шизоидным и депрессивным уровнем функционирования. Развитие, в понимании Кляйн, предполагает изменение субъективной позиции восприятия объекта. Параноидно-шизоидная позиция характеризуется фрагментарным восприятием другого и, соответственно, дезинтегрированным состоянием “я”. По идее Кляйн, благодаря психологическим механизмам проекции и интроекции, ребенок начинает создавать идеализированные образы объектов, где все хорошее и желаемое принимается вовнутрь, а все плохое и нежелательное выводится, выбрасывается наружу. Внутренний образ матери всегда оказывается амбивалентным. Она, с одной стороны, представляет заботящейся и дающей, но, с другой, неминуемо связана с болью, страданием и чувством потери. Если взаимодействие с матерью большей частью доставляет ребенку удовольствие, то у него формируются образы, составляющие основу его общего позитивного самочувствия и чувства базового доверия к окружающему миру. На этой основе в дальнейшем развивается способность к дифференциации и тестированию реальности. Пока в психике властвуют законы параноидно-шизоидной позиции, позитивные и негативные аспекты одного и того же объекта расщеплены и воспринимаются в фантазии ребенка как полностью независимые друг от друга, абсолютно хорошие или абсолютно плохие инстанции.

Депрессивная позиция предполагает иной принцип интеграции идентичности, иную эго-организацию, благодаря которой объекты воспринимаются более целостно и реалистично. Постепенные изменения, происходящие под натиском депрессивной позиции, приводят к расширению психологических возможностей субъекта. Повышается выносливость в отношении амбивалентных чувств, и вместе с этим развивается способность к символизации и дифференциации внутренней и внешней реальности. Центральным переживанием депрессивной стадии является “депрессивная тревога”, которая представляет собой комбинацию разного рода чувств, вызванных воображаемым состоянием объекта. Суть тревоги составляет страх смерти или невосполнимого повреждения объекта, а также чувство вины и собственной ответственности за причиненный объекту вред. Если боль утраты и вины становится настолько сильной, что от нее нельзя защититься, то происходит регресс на параноидно-шизоидную позицию.

Бион и Стайнер, развивая теорию Кляйн, предлагают психодинамический взгляд на психику, как психотического пациента, так и тех пациентов, которые сталкиваются с психотическими состояниями в моменты регресса.

Бион акцентирует свое внимание на интра- и интерпсихической динамике внутри параноидно-шизоидной позиции и на тех механизмах, которые препятствуют процессу психической интеграции в рамках данного модуса функционирования. Огромную роль в психической динамике Бион отводит процессу проективной идентификации. Он, как и многие другие исследователи, подчеркивает значимость этого механизма для нормального психического развития, поскольку он является, с одной стороны, формой инфантильной коммуникации с объектом, а с другой стороны, представляет собой первичную форму познания внутреннего мира, является основой его структурирования. Бион подчеркивает разницу меж-

ду нормальной и патологической проективной идентификацией. Процесс нормальной проективной идентификации предполагает, что в случае невыносимых психических переживаний, которым особенно подвержена незрелая психика, субъект проецирует отторгаемые части психики в объект, принимающий их в себя. Объект, таким образом, выступает в роли психологического контейнера, трансформирующего невыносимое в приемлемое. Невыносимые переживания, к которым относятся любые сильные эмоциональные состояния, опасны для субъекта не только потому, что они связаны с фрустрацией и болью, но также и из-за того, что они приводят к состоянию психологической смерти, так как психика стремится аннигилировать переживания, являющиеся источником боли. Вместе с отторгаемыми чувствами эвакуируются связанные с ними части психики субъекта. Объект, в результате проективной идентификации, становится носителем некоторых сторон личности субъекта. В связи с этим контроль над объектом проективной идентификации становится сверхважным элементом коммуникации. Как правило, мать выступает объектом для первичной проективной идентификации. Если она способна принять мучительные переживания, пережить их вместе с младенцем, выдержать напор, сопровождающий проективную идентификацию, то спроецированный материал принимается обратно и интегрируется в личность субъекта. Реконструируя генез психотической патологии, основываясь на опыте работы с психотическими пациентами в процессе психоанализа, Бийон предполагает, что психотическим пациентам пришлось столкнуться с матерями, «глухими» к потребности младенца в переработке их психического опыта посредством проективной идентификации. Столкнувшись с невозможностью осуществить проективную идентификацию, субъект испытывает невыносимое страдание, ведущее к психической фрагментации. Отказ от того, чтобы стать носителем психики субъекта, переживается как насилие со стороны объекта, влечет за собой желание мести и ведет к формированию более массивной патологической проективной идентификации. Вовне начинают эвакуироваться не только невыносимые переживания, а и фрагментированные части личности пациента, отчего объекты проективной идентификации приобретают странные и опасные характеристики. В результате не только усиливается степень диффузии между субъектным и объектным миром, но также возникают искажения в восприятии, обусловленные нежеланием вступать в контакт с травмирующей реальностью.

Д. Стайнер в качестве одной из ключевых идей рассматривает в своих работах (13, 14) проблему взаимодействия разных уровней психического функционирования в психике одного пациента. Он подчеркивает, что понятие «позиция» отсылает исследователя к определенному типу психической интеграции. Параноидно-шизоидная и депрессивная позиция являются двумя полюсами психической интеграции, между которыми существует динамическое равновесие. Стайнер указывает на то, что в клинической практике мы можем встречаться с переходными состояниями и предлагает более дифференцированное описание позиций психического функционирования.

В параноидно-шизоидной позиции расщепление, проективная идентификация и идеализация позволяют, насколько это возможно, удерживать два типа объектных отношений независимо друг от друга. Состояния преследования и идеализации сменяют друг друга таким образом, что если обнаруживается одно состояние, то вскоре в отщепленном или спроецированном виде обнаруживает себя и противоположное состояние. Подобное же расщепление наблюдается не только в переживании объекта, но также отражено в переживании себя. Это оказывается плохо интегрированным за счет работы примитивных защитных механизмов,

так что память о хорошем объекте отсутствует в момент его потери. Напротив, отсутствие хорошего объекта порождает переживание присутствия плохого объекта, таким образом ситуация идеализации сменяется ситуацией преследования.

Стайнер отмечает, что термин «позиция» отличается от понятия «стадия», предложенного Фрейдом. Его предпочтение связано с тем, что благодаря ему можно подчеркнуть динамические взаимосвязи между позициями. В данном подходе взаимодействие между позициями рассматривается как колебание в состоянии целостности и стабильности субъекта. В клинической практике, указывает Стайнер, мы можем наблюдать, что периоды интеграции, ведущие к депрессивной позиции, сменяются периодами дезинтеграции и фрагментации, ведущими происхождение из параноидно-шизоидной позиции. Здесь Стайнер развивает представление Биона о динамическом равновесии между депрессивной и параноидной позицией. Факторы, ведущие к сдвигу равновесия, можно обозначить, как факторы, определяющие динамику психической интеграции.

Стайнер предлагает для осмысления третью позицию, которая участвует в изменении вышеуказанного равновесия, отличаясь выраженной жесткостью и ригидностью. Автор обозначает ее, как патологическую организацию личности, некоторое убежище, которое призвано спасти субъекта от контакта с тревогами, объектными отношениями и субъективными переживаниями, свойственными как параноидно-шизоидной, так и депрессивной позициям.

Сводя воедино размышления Кляйн и Биона по поводу особенностей параноидно-шизоидной позиции, Стайнер заключает, что нормальное расщепление, описанное Кляйн, и патологическая фрагментация, исследуемая Бионом, являются двумя измерениями параноидно-шизоидной позиции. Хотя расщепление помогает успешно справляться незрелой психикой с угрожающими ей тревогами, в тех случаях, когда тревоги становятся чересчур интенсивными, наступает патологическая фрагментация, описанная Бионом. В результате фрагментации возникает интенсивный страх. Чувство хаоса и спутанности охватывают субъекта, что клинически может выражаться в панических состояниях с явлениями деперсонализации и дереализации. Зачастую патологическая фрагментация сопровождается такой интенсивной тревогой, что защитная omnipotentная организация с психотическими характеристиками дает ощущение огромного облегчения, защищая от ужаса фрагментации и одновременно затрудняя переход к более зрелым уровням психического функционирования.

Говоря о следующем уровне психического функционирования - депрессивной позиции, Стайнер подчеркивает, что нахождение в ней также окрашено то продвижением вперед, то откатом назад с точки зрения использования защитных стратегий и способов психической интеграции. Стайнер разделяет депрессивную позицию на две фазы: фазу страха потери объекта и фазу переживания потери объекта. На первой фазе, хотя субъект уже может иметь дело с интернализованным хорошим объектом и амбивалентными импульсами по отношению к нему, тревога потерять объект является слишком мучительной, и поэтому важным механизмом защиты от нее становится отрицание реальности потери. Отрицание выступает здесь как вариант проективной идентификации, ведущей к обладанию объектом через идентификацию с ним. Критическая точка депрессивной позиции наступает тогда, когда субъект сталкивается с задачей снижения контроля над объектом и необходимостью признания независимости объекта, а также неспособностью субъекта защитить объект от своих садистических импульсов. Постепенное признание независимости объекта сочетается с признанием ограниченности собственных репаративных способностей. Данный процесс является

специфичным для второй фазы депрессивной позиции, сопровождается переживанием острой тревоги, вины и состоянием сильного психического страдания, невыносимость которых может стать причиной периодического возвращения к более примитивным формам психического функционирования.

Проблема динамики идентичности с точки зрения П-Ш. и Д. позиций.

Если мы еще раз обратимся к определению идентичности, которое в своих работах сформулировал Э. Эриксон, то увидим, что достижения современной психоаналитической теории хорошо согласуются с его подходом к пониманию идентичности, позволяя сделать шаг вперед в изучении этой сложной проблемы. Эриксон описывал стадии становления идентичности, опираясь на теорию развития Фрейда. Как было показано в настоящей статье, согласно современной теории объектных отношений «организация жизненного опыта в индивидуальное Я» представляет собой длинный и сложный путь постепенного перехода субъекта от состояния психической спутанности к состоянию интегрированного психического функционирования, где возможно дифференцированное и целостное восприятие субъектом объекта и самого себя. Параноидно-шизоидная и депрессивная позиция психического функционирования являются краеугольными камнями этого поступательного процесса. Вопрос о характере взаимодействия между этими модусами психического функционирования рассматривается как острый и актуальный не только в работах зарубежных авторов, но и в русскоязычной литературе. В статье Кадырова И.М. «О невротический и психотических аспектах личности и их взаимодействие в психоаналитической психотерапии» эта проблема раскрывается с точки зрения ее значимости для понимания разных видов психической патологии: «При тщательном анализе различных вариантов индивидуальной психопатологии мы можем обнаружить синхронное присутствие и определенное взаимодействие “психотических” и “невротических”, а также эдиповых и до-эдиповых феноменов. Саму психику человека можно представить как системный диалог между различными уровнями, сферами и модусами психического опыта, в котором они попеременно выступают то как фигура, то как фон по отношению друг к другу... Согласно этой модели личностная психопатология возникает как следствие нарушения диалектического баланса между многообразными модусами психического опыта в пользу одного из них, который начинает затенять и подавлять остальные. Можно далее предположить, что тот или иной “профиль” подобного дисбаланса находит свое специфическое выражение в разнообразии конкретных вариантов индивидуальной психопатологии» (1, с. 32).

Мы, следовательно, можем характеризовать тот или иной вариант психопатологии, в том числе, и с точки зрения психодинамического «профиля» идентичности, который предполагает описание системы взаимосвязанных переходов с одного уровня психической интеграции на другой, а также выявления факторов, вызывающих эти переходы. Каждый из этих переходов связан со сменой ведущего способа репрезентации как образа себя, так и комплементарного образа объекта, с которым субъект строит отношения. Под репрезентацией в данном случае понимаются те психологические средства, с помощью которых индивид символизирует переживаемые им сознательно, предсознательно или бессознательно образы себя и объекта, а также связанные с этим эмоции. Открытия Мелани Кляйн и ее последователей относительно природы параноидно-шизоидной и депрессивной позиций, а также предшествующих им или препятствующих им путей психической интеграции предоставляют простор для исследования разных аспектов психической реальности с психодинамической точки зрения. В том числе, они

позволяют строить предположения о том, каким может быть психодинамический профиль идентичности у пациентов даже с серьезными психическими нарушениями. Блон писал в 1957 г.: «Психика пациентов, больных достаточно серьезно, чтобы их можно было отнести, скажем, к разряду психотических, содержит не-психотическую часть личности, подвластную разнообразным невротическим механизмам..., а также - психотическую часть личности, которая доминирует и затеняет противостоящую ей не-психотическую часть» (5, с. 64). Особенно острая борьба между разными модусами психического функционирования у пациентов с психотическими расстройствами делает задачу изучения динамики идентичности при тяжелой психической патологии очень трудной, но при этом перспективной и многообещающей с точки зрения лучшего понимания психодинамических процессов, регулирующих душевную жизнь человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кадыров И.М. «О невротический и психотических аспектах личности и их взаимодействие в психоаналитической психотерапии», МПЖ, 1996, 2.
2. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии. М., Класс, 2000.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
4. Akhtar, S. (1995) Quest for answers. A Primer for Understanding and Treating Severe Personality Disorders. Jason Aronson: Northvale, NJ.
5. Bion, W. (1957/1988) Differentiation of the psychotic from non-psychotic personalities. In: Melanie Klein Today. vol.1: 67-78.
6. Erikson, Erik (1950). Childhood and Society. New York: W W Norton & Company.
7. Jacobson, E. The self and the object world. New York:International University Press, 1964
8. Kernberg O.F. Severe personality disorders. Psychotherapeutic strategies. Yale University Press, New Haven, 1984.
9. Klein M. Notes on some schizoid mechanisms. International Journal of Psycho-Analysis, Vol. XXVII, 1946
10. Lichtenstein H. The dilemma of human identity. Notes on Self-Transformation, Self-Objectivation, and Metamorphosis. J. Amer. Psychoanal. ASSN., 11:173, 1963(APA)
11. Mahler M., Pine F., Bergman A. The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation. New York, 1975..
12. Spillius E.B. (1994) Development in Kleinian Thought: Overview and Personal View. In: Psychoanalytic Inquiry. V.14, N.3: 324-36
13. Steiner, J. (1993) Psychic Retreats. Pathological organization in psychotic, neurotic and borderline patients. Routledge: London and New York
14. Steiner, J. (1987/1988) The interplay between pathological organizations and the paranoid-schizoid and depressive positions. In: Melanie Klein Today. Vol. 1: 324-342.

МОТИВЫ И ИХ РОЛЬ В ЭЛЕКТОРАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

Аннотация: Статья «Мотивы и их роль в электоральном поведении» содержит описание различных подходов к объяснению и изучению мотивов. В статье описаны результаты исследований, которые выявляют основные мотивы избирателей. В статье представлены способы и подходы к использованию мотивов для управления электоральным поведением.

Ключевые слова: мотивы, электоральное поведение, управление электоральным поведением, политическая психология, избирательные технологии.

V. Novikov, E. Grishin

MOTIVES AND THEIR ROLE IN THE ELECTORAL BEHAVIOUR

Abstract: The article «Motives and their role in the electoral behaviour» describes different approaches to the explanation and studying motives. The results of researches that reveal the main electoral motives are described in the article. The article presents the ways and approaches to using motives for electoral behaviour management.

Key words: motivation, voting behavior, management of electoral behavior, political psychology, electoral technology.

Поведение избирателей невозможно объяснить, если не провести анализ стимулирующих их потребностей и мотивов. Когда мы говорим об активности избирателей, проявляющейся в различных формах, важно представлять себе, что заставляет людей занимать активную политическую позицию, поддерживать определенного политического лидера. Определение основных мотивов поведения избирателей - главное условие построения эффективной стратегии и тактики избирательной кампании.

Проблема мотивации и мотивов электорального поведения является одной из основных проблем в сфере избирательных технологий. В мотивах и целях избирателей наиболее отчетливо проявляется системный характер психического отражения всего избирательного процесса.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. Одни трактуют мотивацию как совокупность факторов, определяющих поведение. Другие – как совокупность мотивов. Третьи – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Существует и ряд других подходов, но все их можно разделить на два направления. Первый рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов, где мотивация обусловлена потребностями, целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности и т. д. Второй подход рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. Однако и в том и в другом случае мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов. Возникает ситуация, позволяющая реализовать имеющийся мотив, появляется и мотивация, т. е. процесс регуляции деятельности с помощью мотива. «Многие психологи считают, что процесс мотивации начинается с актуализации мотива. В этом случае мотив понимается как предмет удовлетворения потребности. Его не надо формировать, а надо просто актуализировать (вызвать в сознании человека его образ). Однако при

таким подходе остается непонятным, во-первых, что же придает побудительность — ситуация или мотив, во-вторых, каким образом возникает мотив, если он появляется раньше, чем мотивация» [7]. Высказывания авторов о соотношении мотива и мотивации не проясняют этого вопроса. Так, Пилюян Р. А. пишет: «Мотивация и мотив — взаимосвязанные, взаимообусловленные психические категории, и что мотивы действия формируются на базе определенной мотивации (т. е. мотивы вторичны)» [10]. И в то же время он утверждает, что через выработку отдельных мотивов мы можем влиять на мотивацию в целом (т.е. уже мотивация зависит от мотивов, которые становятся первичными).

Соотношения между мотивацией и мотивом довольно сложные, и различными авторами они объясняются по-разному. Но многие сходятся в том, что, в отличие от мотивации, мотив имеет более узкое значение. В мотиве фиксируется собственно психологическое содержание, на котором разворачивается процесс мотивации поведения в целом. Именно мотив энергитизирует и направляет действия человека в каждый момент времени.

С точки зрения избирательных технологий нам кажется очень практичным подход В. Г. Леонтьева [9], который выделяет два типа мотивации: первичную, которая проявляется в форме потребности, влечения, драйва, инстинкта, и вторичную, проявляющуюся в форме мотива. В. Г. Леонтьев полагает, что мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей.

Итак, рассмотрим два вида мотивов: мотив как потребность, и мотив как цель.

Среди специалистов по избирательным технологиям бытует такое понятие, что человек голосует не за кандидата, а за удовлетворение своих потребностей. В этом случае потребность рассматривается как побудитель действий, поведения, которое заставляет человека отдать голос за того или иного кандидата.

Если принимать за мотив избирателей потребность, то это объясняет, почему человек идет на избирательные участки и голосует. Потребности направляют человека на преобразование условий своей жизни через политиков и партии, с целью удовлетворения каких либо нужд. В этом случае нам становится понятно, откуда у человека берется энергия для того, чтобы он стал наблюдателем избирательного процесса, интересовался кандидатами, их программами, лозунгами и т.д. Практика избирательных кампаний подтверждает эту теорию. Принятие потребностного побуждения за мотив приводит к тому, что чем выше потребностное напряжение у избирателей (нужда, нерешенные проблемы), тем выше избирательная активность.

Исследования потребностей как универсальных мотивов поведения проводились нами в различных регионах России и странах СНГ. Результаты этих исследований описаны в ряде статей [2,3,4,5,6].

Приведём пример изучения потребностей избирателей в Самарской области в августе 2007 года с помощью социологических исследований.

Выборка квотная 2991 человек. Жители Самарской области.

Для получения первичных данных использовался анкетный опрос. Для обработки полученных данных использовалась методика SPSS.

Общее распределение ответов:

9 СКАЖИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, ЧЕГО ВАМ БОЛЬШЕ ВСЕГО НЕДОСТАЕТ В ПОСЛЕДНЕЕ ВРЕМЯ, ПОТРЕБНОСТЬ В ЧЕМ НАИБОЛЕЕ НЕУДОВЛЕТВОРЕНА? (не более четырех ответов)	% ответивших
1. в красоте окружающего мира	12,7
2. в дружбе, любви	10,3
3. в сексе	5,0
4. в комфорте (в первую очередь жилье, уюте и т.д.)	26,7
5. в уважении окружающих	15,4
6. в экономической безопасности (в первую очередь в деньгах и материальном достатке)	49,1
7. в физической безопасности (в первую очередь в жизни и здоровье)	34,5
8. в преодолении препятствий и жизненных трудностей	19,1
9. в самореализации, занятии тем, к чему предрасположен	18,1
10. в познании и творчестве	5,6
11. другое	2,3
88. не хочу отвечать на этот вопрос	1,6
99. затрудняюсь ответить	4,7

По результатам исследований можно сделать вывод, что более всего у жителей Самарской области неудовлетворены потребности в экономической и физической безопасности, а также потребность в комфорте (в первую очередь в жилье и уюте). Соответственно, в предвыборный период именно эти потребности станут основными мотивами поведения избирателей.

Подводя итог наших исследований за период 1995-2007 год, мы можем выделить потребности, которые, на наш взгляд, являются универсальными мотиваторами электорального поведения.

1. Физиологические потребности:

- сексуальные потребности,
- потребность в пище,
- потребность в жилье.

2. Потребности в безопасности:

- потребность в физической безопасности,
- потребность в экономической безопасности,
- потребность в психологической безопасности.

3. Социальные потребности:

- потребность в общении, социальных контактах,
- потребность в работе,
- потребность в привязанностях.

4. Духовные потребности или потребности роста:

- потребность в уважении,
- потребность в самоуважении,
- потребность в самореализации.

Базовые потребности достаточно сильно влияют на политическую жизнь общества и поддержку различных политических деятелей, но надо понимать, что потребности, как мотиваторы деятельности, детерминируют поведение человека не прямо, а опосредованно, через другие психологические образования. Поэтому с помощью мотивов, связанных с потребностями, нельзя полностью объяс-

нить электоральное поведение. Напрямую через них нельзя объяснить, почему избиратели голосуют за того или иного кандидата. Так как очевидно, что одна и та же потребность может быть удовлетворена разными средствами и способами. Леонтьев А. Н. по этому поводу сказал, что «субъективные переживания, хотения, желания не являются мотивами, что сами по себе они не способны породить направленную деятельность. Действительно, в случае принятия потребности за мотив нельзя ответить на вопросы «зачем», «для чего» человек проявляет данную активность, т. е. не ясны цель и смысл активности»[8].

Таким образом, при принятии потребностей избирателей за мотивы остается много вопросов. Отсюда закономерны попытки ряда политических психологов подойти к пониманию мотивов избирателей с других позиций. Рассмотрим подход, который представляет мотив как цель.

Ряд исследователей считают, что активность человека вызывается лишь стимулом и наличными способами действия с ним. Ильин Е.П. пишет: «Органическая потребность (нужда), не приводит прямо к активности по устранению нужды, а лишь создает повышенную чувствительность к воздействию соответствующих ей внешних раздражителей. По их мнению, возникновение потребности не может объяснить целенаправленную активность человека, выбор того или иного способа (предмета и действия) удовлетворения потребности. Они считают, что потребностное напряжение (состояние) слепо. Ещё ряд ученых идут дальше и поддерживают гипотезу о «внешне вызванном драйве». Под этим термином понимается потребностное напряжение, которое не является сигнализацией внутреннего состояния организма, а вызвано внешними причинами»[7].

По А.Н. Леонтьеву, направленность побуждению придает именно объект, который понимается достаточно широко. И это может быть не только предмет или вещь. Он выступает в роли цели, указывающего направление реализации имеющегося у человека побуждения. Леонтьев считает, что изменение и развитие потребностей происходит через изменение и развитие предметов, которые им отвечают и в которых они «опредмечиваются» и конкретизируются. «Может случиться и так, что предмет потребности никак не представлен субъекту: ни в поле его восприятия, ни в мысленном плане, тогда никакой направленной деятельности, отвечающей данной потребности, у него возникнуть не может. То, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности. Предмет потребности - материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане мы называем мотивом деятельности. Кроме своей основной функции - функции побуждения, мотивы имеют еще и вторую функцию-функцию смыслообразования»[8].

Такое понимание приводит некоторых авторов к снижению роли потребностей в активации электорального поведения, и эта роль приписывается другим мотивам, связанным с восприятием и мышлением. Если в рамках этих идей говорить о мотивах избирателей, то мотивами мы будем называть не потребности людей, а различные действия, поступки и слова политиков, участвующих в избирательном процессе. То есть мотивами избирателей в этом случае являются не их потребности, а предметы и объекты, способные её удовлетворить.

Исследования мотивов избирателей проводились нами в различных регионах России и странах СНГ. Результаты этих исследований описаны в ряде статей [2,3,4,5,6].

Приведём пример изучения мотивов избирателей в г. Бийске Алтайского края в сентябре 2006 года с помощью социологических исследований.

Выборка квотная 1634 человек. Жители г. Бийска.

Для получения первичных данных использовался анкетный опрос. Для обработки полученных данных использовалась методика SPSS.

Общее распределение ответов:

29. ПОЧЕМУ ВЫ ПРЕДПОЧЛИ ИМЕННО ЭТОГО ЧЕЛОВЕКА? (не более восьми ответов)	% ответивших
1. возможно, он поможет мне решить мои насущные бытовые проблемы	5,4
2. я знаю, что он сделал для города много хорошего и полезного, думаю, будет делать и дальше	15,6
3. я выбрал меньшее из зол	5
4. он хорошо знает городское хозяйство	14,6
5. в его лице я поддерживаю нынешнюю краевую власть, которая меня устраивает	3,6
6. я голосую за него, протестуя против нынешней власти	4,4
7. лично знаком с ним и поэтому считаю нужным поддержать	3,1
8. он производит впечатление человека, который выполнит обещанное	17,1
9. он сможет найти инвестиции для развития города	9,2
10. он знает, что делать в кризисной ситуации	12
11. он - деловой человек, хороший организатор	22,9
12. он нравится мне как человек своими личностными качествами	8
13. он - богатый, свое уже взял, а другой будет воровать, пока не наестся	6,6
14. за него голосуют мои друзья и родственники, а также люди или партия, к которым я прислушиваюсь	4,3
15. его поддерживает руководство нашего края	1,1
16. его поддерживает мое руководство на работе	0,6
17. он постоянно проявляет заботу о людях	6,1
18. он - очень умный человек	9,5
19. он очень энергичен	8,1
20. он моложе остальных	2,7
21. у меня возникло уважение к его должности	5,9
22. мне нравится его биография	4,8
23. он единственный, о ком я что-то знаю	10,1
77. не это, а другое (что именно, отметьте на свободном месте в опросном листе)	0,2
88. не хочу отвечать на этот вопрос	0,3
99. затрудняюсь ответить	1,2

По результатам исследований можно сделать вывод, что основными мотивами выбора политика для жителей г. Бийска являются профессиональные и деловые качества (деловой, хороший организатор), его морально-нравственные качества (выполняет обещания, честный, заботится о людях) и его умственные способности (умный человек, он знает как делать). Также надо отметить такой мотив поведения избирателей, как прошлые заслуги политика и его реальные дела.

Подводя итог наших исследований за период 1995-2007 год, мы можем вы-

делить мотивы, которые, на наш взгляд, являются универсальными в активации электорального поведения.

1. личность политика:

- умственные способности (образование, интеллект),
- морально-этические качества (честный, порядочный, заботящийся о людях),
- активность (деловые качества, организаторские способности).

2. Партийная принадлежность.

3. Предвыборная программа.

4. Идеологическая ориентация.

Нельзя не отметить, что, кроме основных вышеперечисленных, существует ряд других мотивов электорального поведения. Например, Э.Я. Баталов считает, что политика представляет собой специфическую форму бизнеса. То есть основным мотивирующим фактором участия в политической жизни общества для этого слоя населения является личная практическая заинтересованность.

Следующим фактором, мотивирующим политическую активность, является фактор состязательности и противодействия. Вследствие того, что политическая жизнь общества иногда воспринимается как постоянное противоборство интересов, борьба индивидов, групп, организаций, то свое участие в политической жизни человек рассматривает как участие в борьбе против оппонентов.

Ещё одним мотивационным фактором, определяющим активность избирателей, является самооценка общества. Понижение национальной самооценки в силу различных социально-экономических и политических причин может привести к национальной депрессии, подавленности и, как результат - к повышенной политической активности в виде демонстраций, акций протеста, бунтов и т. д.

Некоторые авторы отмечают, что для избирателей важна определенная комбинация мотивов политика, которую они «считывают» в его имидже. Они предполагают, что чем больше совпадений в мотивах политика и избирателей, тем выше будет уровень поддержки этого политика.

Опыт работы в избирательных кампаниях позволяет сделать вывод, что практически все из вышеназванных мотивов имеют влияние на поведение избирателей. Для специалистов по избирательным технологиям необходимо знать, какие мотивы, для какой части населения, в какой социально-политической и социально-экономической ситуации будут иметь решающее значение при принятии решения о выборе политика или партии.

Надо отметить, что изучение и понимание мотивов избирателей, как, впрочем, и мотивов людей вообще, имеет ряд сложностей и ограничений.

Во-первых, надо понимать, что избиратели могут ориентироваться и руководствоваться в политическом выборе под влиянием неудовлетворенных интересов и потребностей, сформированных вне политики. Например, неудовлетворённость в семье и на работе может стать причиной определенных политических решений и т.д.

Во-вторых, избиратели различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов. Они также различаются иерархией мотивов. Поэтому на политический выбор может оказывать влияние большое количество мотивов и их сочетаний.

В-третьих, поведение каждого отдельного избирателя в определенный момент времени мотивируется не любыми или всеми возможными его мотивами, а тем из самых высоких (сильных) мотивов в иерархии, который при данных условиях ближе всех связан с перспективой достижения соответствующих целей.

В-четвёртых, мотивы избирателей – относительно устойчивые образования. Поэтому специалисты должны определить, какие мотивы нужно использовать в кампании как «данность», а какие мотивы, возможно, изменить путем целенаправленного вмешательства с помощью избирательных технологий. В данном случае имеет место проблема констатации, развития и изменения мотивов.

Эти сложности и ограничения в изучении мотивов привели к тому, что в современной практике избирательных технологий глубокие научные подходы в изучении мотивов и мотивации избирателей пока большая редкость.

Таким образом, анализ мотивов избирателей заслуживает пристального внимания и изучения в силу того, что с пониманием мотивов электоральное поведение становится более прогнозируемым и управляемым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 1
2. Гришин Е. В. Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Сборник «Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика». Ярославль: МАПН, 2000. Т.1. с. 157-162. 7
3. Гришин Е. В. К вопросу о качественных исследованиях: слухи. Информационный бюллетень «Контакт». М. 2001. №9 с. 56-61.
4. Гришин Е. В. К вопросу о качественных исследованиях: ценности. Информационный бюллетень «Контакт». М. 2001. №11 с. 65-69. 11
5. Гришин Е. В. Социально-психологические факторы электорального поведения: потребности. Журнал «Региональный вестник молодых учёных» М., 2006. №2(10) с. 106-109. 9
6. Гришин Е. В. Социально-психологические детерминанты в предвыборной кампании: страхи. Сборник «Социальная психология XXI столетия». Ярославль, 2004, Т. 2, с. 455-464. 10
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. с – 46-47, 66. 2
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. С. 1, 13-20, 23-28, 35-39. 3
9. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. — Новосибирск, 1992. 4
10. Пилюян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. — М., 1984. 5
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 33-48.

РАЗДЕЛ IV

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бахурина Е.С.

ГРУППОВОЙ ТЕСТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ВАЛИДНОСТИ

Аннотация: Статья представляет собой теоретическое обоснование группового ориентировочного теста интеллектуального развития младших школьников УМКа с позиций структурно-интегративного подхода в рамках когнитивной психологии и описание эмпирической проверки валидности теста, отличающегося простотой в использовании и лаконичностью.

Ключевые слова: когнитивная психология, психодиагностика, возрастная психология, психометрика, валидность теста интеллектуального развития, области применения тестов интеллектуального развития.

E. Bakhurina

THE TEST OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT APPROPRIATE FOR
JUNIOR SCHOOLCHILDREN: THEORETICAL JUSTIFICATION AND EMPIRICAL
VERIFICATION

Abstract: The article presents a concise and easy-to-use group orientation test aimed at evaluation of junior schoolchildren mental development. The article also gives theoretical justification of the test from the viewpoint of structural/integrative approach in the cognitive psychology (Kholodnaya, 2002) as well as empirical verification of the test validity.

Key words: cognitive psychology, psycho-diagnostics, psychology, psychometrics, predictive validity of the test development, the application of tests of intellectual development.

Имеющиеся в настоящее время в арсенале российских школьных психологов групповые тесты умственного развития младших школьников, наряду с несомненными достоинствами, обладают также рядом недостатков. Основными из них следует признать: весьма высокую трудоемкость при обработке данных, большое количество заданий, выполнение которых в условиях ограничения времени может вызывать у испытуемых стресс, организационные сложности, а также (в случае с критериально-ориентированными тестами) целевое ограничение используемых показателей оценки умственного развития. Вследствие вышеизложенного, мы предприняли попытку разработать ориентировочный групповой тест интеллектуального развития учащихся начальной школы («Умка»), который требовал бы меньше организационных и трудовых затрат.

На наш взгляд, наиболее релевантным методологическим основанием для этого является структурно-интегративный подход М.А. Холодной в рамках когнитивистской ориентации [10.]. Согласно структурно-интегративному подходу, психическим носителем (субстратом) свойств интеллекта являются особеннос-

ти структурной организации индивидуального ментального опыта. Ментальный опыт, согласно определению М.А. Холодной – это система наличных психических образований и иницируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательного отношения человека к миру и обуславливающих конкретные свойства его интеллектуальной деятельности [10.] Ментальный опыт субъекта представлен тремя типами ментальных структур: когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта. Эти три типа ментальных структур в ходе психического развития формируются и разворачиваются последовательно, при этом предшествующие формы ментальных структур являются основой и условием для развития последующих. Когнитивный опыт зрелого интеллекта характеризуется, прежде всего, понятийными психическими структурами, которые интегрируют все предшествовавшие формы познавательного психического отражения. Понятийные психические структуры, составляя «ткань» когнитивного опыта субъекта, интегрируют разноуровневый чувственно-действенный опыт субъекта, словесно-речевые (символические) формы, представленные иерархической организацией семантических структур, обусловленной как культурно-историческим, так и индивидуальным контекстом [3,4,10.], а также в снятом виде включают в себя процессуальные характеристики мышления, поскольку изначально являются продуктом суждения [3,4,7,9,10.]. Развивающиеся операциональные компоненты ментального опыта (например, формирование «обратимости» мысли) являются основой для формирования метакогнитивного опыта, в частности, произвольности и рефлексии [3,4, 9, 10.]. Наконец, интенциональный опыт субъекта как особое субъективное состояние направленности ума, включающий в себя познавательные предпочтения, убеждения и умонастроения, по своим механизмам является продуктом эволюции индивидуального ментального опыта и в развернутой, устойчивой форме характерен только для зрелого интеллекта [10.]. Именно поэтому при разработке теста интеллектуального развития учащихся начальной школы, основанного на структурно-интегративном подходе, мы сочли целесообразным не включать исследование интенционального опыта, а анализ содержания метакогнитивного опыта ограничить только произвольным и произвольным интеллектуальным контролем, игнорируя также метакогнитивные образования, характерные для более старшего возраста – метакогнитивную осведомленность и открытую познавательную позицию [10.].

Представление об интегративной роли понятийного мышления в ходе интеллектуального развития и определяющем значении понятийных структур для организации когнитивного опыта субъекта мы разделяем, вслед за М.А. Холодной и другими исследователями [3, 4, 9,10.], и рассматриваем понятийные психические структуры в качестве исходного пункта для анализа тех когнитивных механизмов, которые обуславливают строение и функционирование интеллекта [10.] Однако правомерно ли использовать это положение при анализе развивающегося детского интеллекта? Согласно Л.С. Выготскому, становление понятия начинается именно с интеграции чувственного опыта и культурно-обусловленных символических языковых форм, при этом последние структурируют и трансформируют чувственный опыт ребенка. Понятие на любой стадии своего развития, в том числе синкретической и комплексной, всегда подразумевает определенную взаимосвязь визуального, эмоционально-действенного и символического компонентов, взаимосвязь знака и его значения [4,10.]. Структурно-функциональные особенности развивающегося понятия можно рассматривать как результат определенного уровня психического развития [4,10.], и, следовательно, представление об определяющей роли анализа понятийной психической структуры для

оценки зрелого интеллекта можно применить и для развивающегося интеллекта. Одним из наиболее известных и эффективных методов анализа взаимосвязи чувственно-действенного и знаково-символического компонентов развивающейся понятийной психической структуры является методика пиктограмм. Традиционно методика используется при индивидуальной клинической диагностике мышления. Для целей ориентировочной групповой диагностики эмпирически, в ходе индивидуального психологического обследования учащихся 2-4 классов школы-интерната для детей с ЗПР г. Балашихи, а также при апробации теста на учащихся 2-4 классов общеобразовательной школы, нами были отобраны 10 стимульных слов, обладающих высокой дифференцирующей способностью.

Однако для оценки интеллектуального развития учащихся младших классов анализа только компонентов развивающейся понятийной психической структуры недостаточно. Д.Б. Эльконин отмечал, что «содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности... Точкой отсчета для определения уровня в каждый данный момент является уровень, достигаемый к концу периода в оптимальных условиях обучения и воспитания» [11; с.4.]. Наиболее существенной особенностью интеллектуального развития младшего школьника является становление произвольности и рефлексии мышления. В терминах структурно-интегративного подхода это становление выражается в формировании метакогнитивных структур, которые отвечают за управление ходом текущих интеллектуальных действий и обеспечивают организацию и регуляцию интеллектуальной деятельности. Метакогнитивные структуры развивающегося интеллекта младшего школьника могут быть охарактеризованы как особенностями уже сформированного произвольного интеллектуального контроля, так и особенностями становления произвольного интеллектуального контроля. Степень сформированности произвольного интеллектуального контроля обусловлена сформированностью понятийных структур и выражается в способности произвольно перемещаться в субъективном пространственном и временном когнитивном поле субъекта (в его прошлом, настоящем и будущем), а также способностью к рефлексии, в т.ч. оценке качества собственной интеллектуальной деятельности [3, 9,10.]. В этой связи М.А. Холодная замечает: «...чем выше уровень абстрактности (и когнитивной сложности), тем... более выражена способность субъекта переступать границы непосредственного и двигаться в рамках более отдаленных временных, пространственных, семантических и смысловых расстояний» [10; с. 88]. Согласно многочисленным исследованиям [3,9,10,12,13.], зрелое понятийное мышление характеризуется иерархическим строением понятийных систем, т.е. наличием организованных понятийных структур разной степени обобщенности. Х. Шродер, О. Харви, Д. Хант исследовали структурные аспекты организации индивидуальных понятийных систем взрослых [10,12.]. Этим исследователям удалось выявить, что наиболее важной структурной характеристикой индивидуальной понятийной системы является измерение «конкретность-абстрактность». Исследования Х. Шродера и др. показали, что когнитивную сложность индивидуальной понятийной системы как критерия интеллектуального развития можно эффективно исследовать с помощью метода неоконченных предложений, при этом основными являются качественные характеристики, схватывающие меру обобщенности, степени конкретности-абстрактности суждений. Отметим, что еще Ж. Пиаже и Л.С. Выготский при исследовании формирования понятийного мышления использовали метод неоконченных предложений [4, 9.].

Помимо структурной сложности, индивидуальное когнитивное поле субъек-

екта может быть также охарактеризовано диапазоном его границ. Бельгийский психолог Ж. Нюттен, предложивший метод исследования мотивов личности через анализ временной перспективы субъекта, исходит из представлений, что временная перспектива и ее влияние на поведение являются функциями когнитивной, т.е. понятийной системы личности [8.]. Так же, как и Х. Шродер и др., Ж. Нюттен предлагает критерии качественного анализа неоконченных предложений, связанных с мотивами субъекта, относящимися к прошлому и будущему. Г.М. Бреслав провел эмпирическое исследование временной перспективы детей разного возраста и выявил границы, в норме характерные для дошкольников, младших школьников и подростков. Результаты исследования позволили Г.М. Бреславу не только определить возрастно-нормативные границы временной перспективы ментального поля личности ребенка, но также сделать вывод том, что у детей с неразвитой временной перспективой наблюдается отставание в учении, отмечается большая импульсивность и низкий самоконтроль в учебной деятельности, и более часто – завышенная самооценка учебных способностей [2.].

Таким образом, использование метода неоконченных предложений для оценки суждений младшего школьника по критериям конкретности-абстрактности и масштабу временной перспективы позволяет определить границы и сложность его понятийной системы, т.е. степень сформированности произвольного интеллектуального контроля. В соответствии с целями исследования, наша модификация метода неоконченных предложений представляет собой качественную оценку 5 суждений ребенка по критериям конкретности-абстрактности и временных границ его ментального поля.

Другим компонентом метакогнитивной структуры развивающегося интеллекта является произвольный интеллектуальный контроль, представляющий собой избирательную регуляцию процесса переработки информации на субсознательном уровне, тесно связанную со вниманием [5,7,10.]. Для оценки этого компонента необходимо ввести дополнительное измерение. Мы использовали задание на классификацию 8 слов, которые дети должны были переписать с доски, одновременно разбив эти слова на обоснованные группы. При обработке данных этого задания учитывалось, прежде всего, количество грамматических ошибок, допущенных ребенком при переписывании слов.

Таким образом, групповой ориентировочный тест интеллектуального развития младших школьников «Умка» состоит из трех заданий: модификации методики пиктограмм (10 слов-стимулов), модификации методики «Неоконченные предложения» (5 предложений) и «Классификация слов» (8 слов). Тестирование не требует стимульного материала и может быть проведено в любых условиях – лишь бы у ребенка был листок бумаги и ручка. Тест не привязан жестко к временным нормативам: психолог при переходе к следующему заданию ориентируется на большинство учащихся, выполнивших задание. Как правило, продолжительность тестирования не превышает 20-25 минут, вызывает у детей положительные эмоции и интерес. Поскольку тест УМКа относится к группе ориентировочных, обработка заданий проводится по количественным и качественным критериям. Обработка каждого протокола занимает не более 3-х минут.

Апробация теста УМКа проводилась в течение 10 лет с 1996 года на выборке более 1500 учащихся младших классов Москвы и Подмосковья, как общеобразовательных школ, так и школы-интерната для детей с задержкой психического развития (СШ № 1908, 1909 Москвы и СШ № 25 г. Балашихи, школа-интернат №1 г. Балашихи, СШ № 12 г. Коломны, комплекс школа-детский сад «Радуга» г. Коломны). Из всех протоколов охваченных обследованием учащихся начальных

классов статистически обработано с помощью программы SPSS.14-561, из них учащихся 1-2 классов – 85 человек, учащихся 3-4-х классов с диагнозом ЗПП «Задержка психического развития» – 30 человек. Полученный массив данных был обработан с помощью программы статистической обработки данных SPSS.14.

Ретестовая надежность методики УМКа проверялась на выборке из 256 учащихся 4-х классов массовой школы. Первичное тестирование проводилось в мае, в конце учебного года, а повторное тестирование, в силу особенностей учебного процесса, – через 4 месяца (в конце сентября) в рамках групповой психодиагностики социально-психологической адаптации учащихся теперь уже 5-х классов. Повторное тестирование проводилось в течение 4-х лет (с 2003 по 2006 год). Коэффициент ранговой корреляции Спирмена – 0.931 (значимость на 0.01 уровне) свидетельствует о высокой ретестовой надежности методики УМКа.

Эмпирическая валидность исследовалась через анализ корреляций между распределением баллов УМКи и академической успеваемостью. Коэффициент ранговой корреляции по Спирмену на выборке 125 учащихся 4-5 классов между показателями теста УМКа и академической успеваемостью – 0.667 ($p \leq 0,01$). Проверка эмпирической валидности осуществлялась также методом известных групп через сравнение средних с помощью t-критерия для независимых выборок. Средний суммарный балл по подгруппе второклассников – 10.87 балла (выборка – 85 человек), средний суммарный балл по четвероклассникам – 20.20 балла (выборка – 446 человек), различие статистически значимо в доверительном интервале 95%. Средний суммарный балл по подгруппе ЗПП – 11.27 (выборка – 30 человек), средний суммарный балл по четвероклассникам – 20.20 балла (выборка – 446 человек); различие средних статистически значимо в доверительном интервале в 95%.

Прогностическая валидность исследовалась с помощью корреляционного анализа результатов тестирования учащихся 4-го класса по методике УМКа и тех же самых учащихся через 5 лет по методике ШТУР («Школьный тест умственного развития» К.М. Гуревича, К.Акимовой, Е.М.Борисовой, В.Г.Зархина, В.Т.Козловой, Г.П.Логиновой) [6.], когда они заканчивали 9 класс. Первоначальная выборка составила 83 человека, однако данные 7 человек были отброшены как эксцентричные: эти учащиеся получили по ШТУРу весьма низкие баллы, что можно объяснить влиянием ситуативных и мотивационных факторов. Итоговая выборка составила 77 человек. Коэффициент ранговой корреляции распределения баллов УМКи и ШТУРа Спирмена – 0.621 (значимость на 0.01 уровне).

Конкурентная валидность исследовалась через анализ корреляций между распределением суммарных баллов, полученных при обследовании 129 учащихся 4-х классов по тесту УМКа и распределением суммарных баллов, полученных при обследовании тех же учащихся по методике ГИТ (групповой интеллектуальный тест Дж. Ваны, адаптация Акимовой М.К., Козловой В.Т) [1.]. Корреляции по Спирмену между распределением суммарных баллов по УМКе и распределением суммарного балла по ГИТ – 0.563 ($p \leq 0.01$). После удаления нескольких эксцентричных значений распределений (из 129 остались данные 125 человек) получаем коэффициент ранговой корреляции Спирмена между распределением суммарных баллов по УМКе и суммарных баллов по ГИТ – 0.681 ($p \leq 0.01$).

Содержательная валидность. Содержательный анализ 4-х субтестов методики УМКа проводился на выборке 129 учащихся 4-х классов 2006-2007 года выпуска. Помимо обследования по методике УМКа, эти учащиеся также тестировались валидной методикой ГИТ: четвероклассники 2007 года выпуска – через неделю после группового тестирования по методике УМКа; четвероклассники

2006 года выпуска – через 4 месяца (уже в 1 четверти в 5 классе). Кроме того, при анализе учитывался средний академический балл каждого испытуемого, полученный на выходе из начальной школы. Для целей содержательного анализа связей полученных переменных применялся факторный анализ методом главных компонент, Varimax-вращение. Было выделено 3 фактора: в первый фактор попали первые 5 субтестов ГИТ («различия», «арифметика», «инструкции», «предложения» и «числовые ряды»), а также показатель непроизвольного интеллектуального контроля В (внимание) теста УМКа – нагрузка на фактор 0.501. Во второй фактор попали показатели успешности выполнения пиктографической методики (УМКа), а также субтест ГИТ «анalogии». В третий фактор попали субтест методики ГИТ «символы» и показатель количества относительно абстрактных суждений и временных границ ментального поля в «неоконченных предложениях». Таким образом, все без исключения субтесты методики УМКа отображают в достаточно высокой степени способности, выявляемые с помощью методики ГИТ.

Конструктивная валидность методики УМКа доказывается, во-первых, сильными корреляциями распределения баллов УМКи распределением баллов ГИТа, а также академического балла; во-вторых, достоверностью различий средних выборки учащихся 4-х классов и учащихся вторых классов, а также выборки учащихся 3-4-х классов с установленным диагнозом ЗПР.

Таким образом, есть основания считать, что создание тестов интеллектуального развития нового типа, созданных на основе структурно-интегративного подхода в рамках когнитивной психологии, можно считать вполне реальным. Использование таких тестов ориентировочного уровня может существенно повысить эффективность деятельности школьных психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов М.К., Козлова В.Т. Диагностика умственного развития детей. Питер, 2006.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 1990.
3. Веккер Л.М. Психические процессы. Т.3. Л.: ЛГУ, 1981.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5 изд., М.: Лабиринт, 1999.
5. Гальперин П.Я. К проблеме внимания// Психология внимания/ Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. М, 2005.
6. Гуревич К.М., Акимов М.К., Борисова Е.М., Зархин В.Г., Козлова В.Т., Логинова Г.П. Психологическая диагностика. Разработка, проверка и применение школьного теста умственного развития (ШТУР) // Психологические проблемы рационализации трудовой деятельности. Ярославль, 1987.
7. Найссер У. Селективное чтение: метод исследования зрительного внимания// Психология внимания/ Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я.. М., 2005.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Смысл, 2004.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Питер, 2002.
11. Эльконин Б.Д. Некоторые вопросы диагностики психического развития// Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития. М, 1981.
12. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. Conceptual system & personality organization. N.Y., Wiley Sons, 1961.
13. Schroder H.M., Driver M.J., Strenfert S. Levels of information processing. In:\\ Wall.P.B. (Ed.) Thought & Personality/ Baltimor: Penguin Books Inc. 1970.

ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье рассматривается проблема применения фольклора в работе психолога. Обосновано его комплексное воздействие на недостатки развития воображения, эмоциональной, коммуникативной сфер. Ранняя интервенция в психическое развитие ребенка средствами русского фольклора является этически обоснованной. Перенос зарубежных технологий диагностической и коррекционной работы, без учета специфики этнической среды, не позволит перейти от коррекции отдельных недостатков к компенсации недостатков развития на глубинных уровнях психики.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, психокоррекция, задержка развития экспрессивной речи, этнопсихология, фольклор.

E. Gylina, M. Amosova

FOLKLORE AS A MEAN OF CORRECTION OF EXPRESSIONAL SPEECH DISORDERS DURING MENTAL DEVELOPING PROBLEMS

Abstract: In the article the problem of application of folklore in work of the psychologist is considered. Its complex effect on defects of development of imagination, emotional, communicative spheres is reasonable. Early intervention in mental development of the child, means of Russian folklore is ethics reasonable. Carry of foreign technologies of diagnostic and correctional work, without taking into account specificity of the Russian ethnic environment will not allow to pass from correction of separate defects to compensation defects of development at deep levels of mentality.

Key words: deviant behavior, correction, delayed development of expressive speech, ethnic psychology, folklore.

Недостаточное осмысление специальными психологами коррекционных возможностей русского фольклора обуславливает крайне редкое использование его как эффективного средства комплексного воздействия как на недостатки аффективной, коммуникативной, речевой сфер, так и на всю структуру отклоняющегося развития в целом.

Освоение филогенетического социально-культурного опыта ребенком с задержкой экспрессивной речи (ЗЭР) посредством фольклора недостаточно раскрыто в коррекционной психологии. Под ЗЭР принято понимать такую форму речевой аномалии, при которой способность использовать выразительную разговорную речь заметно ниже уровня соответствующего психологического возраста и степени развития импрессивных возможностей ребенка, что сдерживает развитие процессов социально-психологической адаптации.

В основе успешности ранней социализации и психического развития ребенка с ЗЭР лежит усвоение опыта народа. Фольклор или мини-культурные формы российского этнического богатства транслируют в доступных ребенку формах опыт русского народа на положительном эмоциональном фоне, затем происходит его интериоризация. Это обеспечивает эффективность психологического воздействия, особенно в раннем и дошкольном возрасте, так как положительный эмоциональный фон активизирует, стимулирует и инициирует применение опыта.

Ребенок с ЗЭР, усваивая фольклор (опыт коллективного бессознательного),

начинает «подниматься», так как живет в конкретной этнической среде. При экспрессивной задержке речи ребенок репродуцирует опыт невербально, компенсаторно используя мимику, телодвижения, жесты, экстралингвистические компоненты.

Воздействие фольклора на психическое развитие детей раннего возраста и дошкольников отражено в ряде работ В.П. Аникина, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, О.П. Князевой, Т.С. Комаровой, А.В. Орловой, Л.И. Павловой, Н.Н. Палагиной, Л.Е. Стрельцовой, И.А. Турсуновой, М.Ф. Фадеевой и др.

В настоящее время важнейшей задачей является духовное и нравственное возрождение общества, основанное на усвоении культурно-исторического опыта народа, закрепленного в фольклоре. Лихачев Д.С, опираясь на принцип народности, отмечал, что язык и есть самая живая связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, исторически живое целое (*Лихачев Д.С., 1979. С.46*).

Через устное народное творчество ребенок не только овладевает родным языком, но и, осваивая его красоту, лаконичность, приобщается к культуре своего народа, получает первые представления о ней. Она концентрирует в себе весь опыт человечества, все формы общественного сознания, включает в себя огромное количество информации, устанавливает преемственность между прошлым и современностью.

Это делает фольклор универсальным средством социализации, средством усвоения социальных ценностей, включающее в себя большое количество жанров: сказки, пословицы и поговорки, потешки, частушки, колыбельные песни и т.д., это неоценимое богатство каждого народа, громаднейший пласт национальной культуры, показатель способностей и таланта народа.

Фольклор, в соответствии с идеей социального наследования психики и **культурно-исторической** теорией Л.С. Выготского, можно рассматривать как систему социального наследования (Е.Н.Водовозова, Н.С.Карпинская, Н.Н. Палагина О.И.Соловьева, Е.И.Тихеева, А.П.Усова, Е.Д. Флерина).

Внедрение в практику специальной психологии данного метода, то есть организация работы на основе мини – культурных форм российского этнического богатства, является чрезвычайно перспективным. Так как ребенок усваивает опыт народа (коллективного бессознательного), который транслируется на положительном эмоциональном фоне в конкретной этнической среде.

Фольклорокоррекция – метод коррекционной психологии, состоящий в коррекции недостатков психического развития через творческое воссоздание ребенком образов фольклорных произведений (песни, игры, сказки, хоровода, потешки), посредством слова, движения, эмоции, музыки, маски, куклы – т.е. самодетерминации психической активности и творческой деятельности, направленной на «врастание в национальную культуру».

Психологическое понимание механизмов комплексного коррекционно-развивающего воздействия фольклора на структуру отклоняющегося развития при задержке экспрессивной речи имеет важное теоретическое и практическое значение. Комплексное воздействие фольклора осуществляется опосредованно, через формирование новых функциональных отношений, преимущественно в системе эмоционального воображения, вербальной и невербальной коммуникации ребенка. Это сопровождается активацией аффективно-личностных, коммуникативных особенностей детей с ЗРР, нормализует психологические отношения между ними, способствует развитию экспрессивной речи, что обуславливает полноценную компенсацию отклоняющегося развития в период раннего и дошкольного

детства.

Ранняя компенсация отклонений психического развития ребенка средствами русского фольклора является этически обоснованной и была правильной, нежели калькирование зарубежных технологий диагностической и коррекционной работы, без учета специфики русской этнической среды.

Это дает основание полагать, что психокоррекционная программа, построенная на различных видах народного искусства, может оказать значительное коррекционное влияние, комплексно воздействуя на всю структуру отклоняющегося развития.

Известно также, что чем раньше начинается целенаправленная коррекционная работа на основе объективных диагностических показателей, с учетом возрастных особенностей детей, тем более полной и планомерной может оказаться компенсация отклонений (Кумарина Г.Ф., 1999; Лубовский В.И., Малофеев Н.Н., 1998; Назарова Н.М., 1999; Несен А.М., Пузанов Б.П., Семаго Н.Я., Семаго М.М., Стребелева Е.А., 1994; 1997; 1999; Шевченко С.Г., 1999; 2000; Ульenkova У.В., 1980;).

Проблема изучения психического развития при ЗЭР является крайне важной и актуальной. Исследования крайне ограничены, а между тем коррекция нарушений в единстве раннего и дошкольного возраста даст наибольший психологический эффект. Опираясь на представления Л.С. Выготского о сложной специфической структуре развития, первичным нарушением является биологически обусловленная экспрессивная задержка речи, поэтому в силу причин объективного характера дети не достигают возрастных (нормативных) уровней психического развития, свойственных раннему и дошкольному возрасту (*Выготский Л.С., 1997. С.167*).

Многие ученые отмечают важность научных исследований, направленных на раннюю комплексную психологическую помощь, так как определяющими для развития ребенка являются первые годы жизни. Ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, что открывает возможности включения детей в общий образовательный поток на ранних стадиях развития.

Ученые подчеркивают, что с раннего возраста развиваются и формируются коммуникативные качества человека: потребность в общении, активность, возможности установления межличностных отношений. В коррекционной психологии встречаются единичные исследования коммуникативного развития при ЗЭР.

Экспрессивная задержка речи снижает уровень общения, способствует возникновению замкнутости, робости, нерешительности, стеснительности; порождает специфические особенности речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь, невнимательность к речи собеседника), приводит к снижению коммуникативной активности.

Изучением коммуникативной сферы у детей с недоразвитием речи старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности занималась Л.Г. Соловьева, под руководством Г.В. Чиркиной. Выявлена взаимообусловленность речевого и коммуникативного развития, несформированность лингвистических средств (бедный словарный запас, аграмматизмы, своеобразие связного высказывания) препятствует осуществлению полноценного общения. Выявлены несформированность форм диалогической и монологической коммуникации, особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситу-

ации общения, негативизм (Соловьева Л.Г., 1996.С 62-66.).

А.А. Павлова также исследовала особенности коммуникации у старших дошкольников с недоразвитием речи и нормой. Выявлены общие закономерности: предпочитаемые дети хорошо владеют лингвистическими и коммуникативными средствами. Среди «непринятых» оказываются дети с выраженной степенью речевого недоразвития, плохо владеющие коммуникативными средствами, что, в свою очередь, отражается на ведущей деятельности: игровые умения развиты слабо, попытки общения не приводят к успеху и часто вызывают вспышки агрессивности (Павлова А.А., 1990. С.114).

Г.Л. Розенгарт-Пупко (1963) в своей работе «Формирование речи у детей» обращает внимание на то, что задержка в развитии речи ограничивает возможности ребенка общаться с окружающими и препятствует всестороннему влиянию последних при помощи речи, тем самым отрицательно сказывается на всем психическом развитии ребенка (Розенгарт-Пупко Г.Л., 1963. С. 132).

Решающее значение коммуникативной деятельности или общения для психического развития человека признается всеми. Тем не менее, представления о сущности трудностей, практических методах и приемах работы по преодолению недостатков коммуникативного развития детей с ЗЭР до сих пор остаются неконкретными (Knapp M.L., 1978. С.45).

Поэтому практическая работа в данном направлении складывается по большей части стихийно, основывается более на психологической интуиции, нежели на глубоком знании психологических особенностей развития коммуникативной деятельности при экспрессивной задержке речи. Часто задачи коммуникативного развития подменяются задачами обогащения речи языковыми средствами, что достаточно слабо влияет на процесс развития коммуникативной функции речи и её содержательной стороны.

Структура отклоняющегося психологического развития в силу сложности своей сущности в научной литературе рассматривается с позиций культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, с выделением биологически обусловленного, первичного нарушения – ЗЭР и вторичных, социально обусловленных (Выготский Л.С., 1997. С.86).

В большинстве научных работ подчеркивается наличие в составе структуры отклоняющегося развития следующих компонентов:

- 1. лингво-когнитивный** (лингвистический) - экспрессивная задержка речи;
- 2. паралингвистический** – небольшой объем мимических средств – гипомимия (пониженное выражение мимики), и пантомимических средств (выразительных движений всего тела), большое количество жестов;
- 3. коммуникативный** - нарушение отношений со сверстниками, ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь, невнимательность к речи собеседника; это обуславливает снижение коммуникативной активности, реакции протеста, негативизм. Смещение целей коммуникации приводит к игнорированию собеседника, к желанию не рассказать, а высказаться, что приводит к несформированности форм (диалогической и монологической) коммуникации;
- 4. эмоциональный** (аффективный) – эмоциональные нарушения, (негативизм, агрессивность, тревожность, лабильность, обидчивость), недостаточная дифференциация эмоциональных состояний, несформированность эмоциональной саморегуляции.

Тем не менее, комплексный подход к рассмотрению указанной структуры

психики как интегративного психического образования не является пока общепризнанным. Соответственно, важнейшим аспектом является теоретическое осмысление влияния экспрессивной задержки на аффективно-коммуникативную составляющую.

Основными функциями фольклора являются: катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирования адекватного межличностного поведения, самооценки).

Наиболее эффективными для работы с детьми раннего и дошкольного возраста являются: музыка-, изо-, кукло-, сказко-, кинезиокоррекция, а все эти направления включает в себя фольклор.

Д. С. Лихачев писал о роли МФФ: “Русский народ создал огромную изустную литературу: мудрые пословицы и хитрые загадки, веселые и печальные обрядовые песни...сказки. Она становила и укрепляла его нравственный облик, была его исторической памятью, праздничными одеждами его души и наполняла глубоким содержанием всю его размеренную жизнь, текущую по обрядам, связанных с его трудом, природой и почитанием отцов и дедов” (Лихачев Д.С., 1979. С.211).

МФФ несут в себе народные ценности и эстетические ориентиры. В наше время они приобретают особую значимость, так как помогают формировать этническое сознание, уважение к культуре своего народа. Е.А. Стребелева отмечает, что речь является основным каналом трансляции культуры от поколения к поколению, а также важнейшим средством обучения и воспитания (Стребелева Е.А., 1998. С.32).

Фадеева М.В. подчеркивала тот факт, что фольклор являясь частью народной педагогики, имеет особое познавательное и воспитательное значение (Фадеева М.В., 1997. С.86). Он несет в себе большой пласт текстов, обслуживающих проблемные ситуации общения или связанных с переживанием положительных эмоций и чувств.

Учитывая особую ответственность специального психолога, осуществляющего раннюю интервенцию в отклоняющееся раннее психологическое развитие, следует отметить, что выбор мини-культурных форм российского этнического богатства является этически правильным и обоснованным. В настоящее время в сфере специального образования накоплен определенный опыт решения данной проблемы. Вместе с тем, проблема выявления эффективных путей ранней психологической коррекции по-прежнему очень остра.

Обусловлено это, на наш взгляд, двумя обстоятельствами.

Во-первых, интересы ученых в большей мере центрированы на узком, конкретном аспекте этой проблемы, предусматривающем выяснение действенности конкретных методов и средств; во-вторых, в большинстве работ экспериментального плана преследуются узкие, конкретные цели, предполагающие выяснение вектора влияния апробируемых психологических средств воздействия без учета психологической структуры отклоняющегося развития как сложного психического образования.

Следовательно, на современном этапе в области коррекционной психологии фактически отсутствует подход к комплексной коррекции отклоняющегося психологического развития как интегративного психического образования. Иначе

говоря, этот подход учитывает основные психологические компоненты структуры, обозначенные выше. Совершенно очевидно, что интегративный, коммуникативно-деятельностный подход позволит от коррекции отдельных недостатков перейти к компенсации нарушения на глубинных уровнях психики, что, в свою очередь, обеспечит успешную интеграцию в социум на ранних ступенях развития.

Закключение:

1. Выявление и актуализация психологических ресурсов (средствами фольклора) создает предпосылки для успешной коррекции эмоционально-коммуникативных нарушений, обусловленных ЭРР.

2. Фольклор позволяет облегчить процесс социально-психологической адаптации, расширить набор способов поведения и реагирования, создать условия для развития успешной творческой личности.

3. Фольклор отражает отношение к миру, к ребенку в виде устойчивых образов, спецификой которых является их творческое воссоздание.

4. Результатами воздействия фольклора являются: нормализация самооценки, повышение уровня общей креативности, актуализация скрытых ресурсов психики. Но самым главным результатом является благоприятное протекание процесса индивидуализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Мысль, 1997. – 247с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией // Дефектология. – 1985. - №6. – С. 7-16.
4. Лихачев Д.С. Экология культуры. – М.: Просвещение, 1979. – 320с
5. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение 1992. – 95с.
6. Павлова А.А. Диагностика и коррекция речевого развития детей // Современные модели психологии речи и психолингвистики. – М.: Просвещение, 1990. – 210с.
7. Розенгард-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М.: Просвещение, 1963. - 210 с.
8. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология 1996 № 1 С. 62-66.
9. Стребелева Е.А. Подходы к созданию единой системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей // Дошкольное воспитание. 1998. №1.
10. Украинцев О.В. Особенности эмоциональной категоризации хроматических и геометрических признаков у детей с нарушениями речевого развития // Российский биомедицинский журнал Medline.ru. - СПб, 2003. Т. IV (СТ128). - С. 441-450
11. М.В. Фадеева дис. «Влияние небыличного фольклора на словесное творчество дошкольников. – М.: 1997. – 203с.
12. Юнг К.Г. Сознание и символы. СПб.: Татурсел, 1994. - 221 с.
13. Knapp M.L. Nonverbal communication in human interaction 1978. - New York: Holt, Rinehart & Winston. - 324 с.

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В статье излагаются результаты эмпирического исследования, нацеленного на сравнение выраженности статусов идентичности хронологических ровесников пожилого возраста, продолжающих трудовую деятельность в прежнем объёме, нашедших социально-значимую деятельность после выхода на пенсию, и не занимающихся какой-либо деятельностью. Сформулированы базовые положения проблемы идентичности, разработанные в зарубежной и отечественной психологии и способствующие развитию идентичности в целях дальнейшего личностного самоопределения.

Ключевые слова: идентичность, возрастная психология, самоопределение в пожилом возрасте, достигнутая идентичность, мораторий, диффузная идентичность, псевдоидентичность.

S. Prjahina

IDENTITY AS A SELF-DETERMINATION CONDITION IN ADVANCED AGE

Abstract: In article results of the empirical research aimed at comparison of expressiveness of statuses of identity of chronological coevals of advanced age, continuing labour activity in the former volume, found socially-significant activity after a retirement and not engaged in any activity are stated. And as base positions of a problem of the identity, developed in foreign and domestic psychology and promoting developing of identity with a view of the further personal self-determination are formulated.

Key words: identity, psychology, self-determination in old age, identity achieved, moratorium, diffuse identity, psevdoidentichnost.

Важнейшая задача человека в старости заключается в защите своей идентичности, что предполагает социальную и психологическую зрелость и сохранение активной позиции в ходе социализации после выхода на пенсию. Сущностной стороной личностной зрелости является устойчивость Я-образа пожилых. Сохраняемая идентичность является важнейшим условием инициации, стремления и реализации своего человеческого потенциала. Развитие и формирование личностной идентичности осуществляется на протяжении всего жизненного пути человека, создавая чувство устойчивости и непрерывности его «Я». В связи с этим сила «Я», развитое самосознание и зрелая личность пожилого человека способствуют сохранению этой непрерывности (целостности «Я») и после выхода на пенсию.

Вместе с тем, стареющему человеку с каждым годом всё труднее пересматривать свою жизнь и выбирать новый путь, в силу увеличивающейся ригидности установок и стереотипов. К тому же, если молодому и зрелому человеку общество предоставляет возможности выбора, то для пожилого человека эти возможности весьма ограничены. Во-первых, из-за ухудшающегося самочувствия, во-вторых, из-за сложившихся стереотипов и установок в обществе к пожилым людям, в-третьих, пожилые люди и сами, как правило, принимают позицию беспомощных людей - так называемая выученная беспомощность [5]. Соответственно, именно в это время происходит глобальная трансформация идентичности.

А.Г. Лидерс назвал кризис середины жизни переидентификацией, а соответственно, кризис перехода от зрелости к старости – разидентификацией. Сущ-

ность данного кризиса заключается в отказе от «жизненной экспансии», где главной задачей пожилого человека становится принятие себя в своем жизненном пути таким, каким был и есть, и свое психологическое окружение, и многое другое [6].

По мнению Л.Б. Шнейдер, в современном мире преобладают динамичные и мобильные рыночные экономики, быстрыми темпами развивается информатизация и компьютеризация общества, в этих условиях трудно обрести и сохранить в неизблемости основные компоненты идентичности. «Подавляющее большинство людей живёт как бы «во сне», не осознаёт себя самостоятельной личностью и имеет стереотипные реакции в ответ на поступающие сигналы окружающей среды; причём шаблонную природу имеют и мысли, и эмоции, и телодвижения. Современный человек пропитан «договором», по которому его жизнь рассматривается как непрерывное прохождение через связанные, последовательные, обществом узаконенные нормативы, каждый из которых имеет свои критерии – возрастные, физиологические, социальные. Общественное мнение постоянно давит на человека, заставляя его приводить индивидуальные критерии оценки себя в соответствие с общественно установленными. В итоге растёт косность, механистичность существования, в которых доля разумности и уникальности всё уменьшается» [7, С. 56].

Ещё более сложным является положение стареющего человека, так как отношение к собственному старению складывается под влиянием опыта и совладания с биологическими и социальными проблемами возраста. В пожилом возрасте механизмы интериоризации, идентификации с окружающими и эмоциональное опосредование уже почти не имеют прежнего значения. Новые знания формируются с большим трудом, их тяжело наполнить эмоциональными переживаниями, чтобы сформировались новые мотивы. Поэтому у людей пожилого возраста плохо формируются новые ролевые отношения, они трудно привыкают к новым ценностям и новым представлениям о себе и других [4].

Критериями позитивной (зрелой) достигнутой идентичности являются: «представление о том, что личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание; ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего Я для других; уверенность в себе при высокой внутренней напряженности; повышенная рефлексия, осознание своих трудностей; определенность жизненной ситуации; высокая событийность и общительность, что объясняется загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентация на других и значимость других» [3, С. 37].

Проведённый нами теоретический анализ проблемы идентичности, разрабатываемой в зарубежной психологии (Э.Г. Эриксон, 1996; I.C. Coleman, 1974; J.E. Marcia, 1980; A.S. Waterman., 1982; E. Goffman, 1963; L. Krappman 1969; R.D. Fogelson, 1982; G.M. Breakwell, 1986) и исследования отечественных психологов (И.С. Кон, 1984; Г.М. Андреева, 1988; Н.В. Антонова, 1996; Л.Б. Шнейдер, 2004 и др.) позволил нам сформулировать ряд положений, базовых для нашего исследования:

1. Идентичность есть синтез всех характеристик человека в уникальную структуру, которая определяется и переструктурируется в результате субъективной прагматической ориентации в постоянно меняющейся среде.

2. Идентичность не врожденна, а представляет собой результат неких процессов, таких, как идентификация – отчуждение, отождествление, самопознание, осознание, самопонимание.

3. Биологический организм является «сердцевиной» идентичности, которая со временем становится все менее значимой ее частью. Тем не менее, мы предполагаем, что в пожилом возрасте эта часть становится значимой, поскольку стареющий биологический организм всё чаще сигнализирует индивиду о своём состоянии.

4. Идентичность является одновременно чувством (переживанием), суммой знаний о себе и поведенческим компонентом, то есть сложным интегративным психологическим феноменом.

5. Структура идентичности развивается на протяжении всей жизни человека в соответствии с изменениями социального контекста.

6. Развитие идентичности осуществляется с помощью двух основных процессов: 1) ассимиляции и аккомодации: происходит отбор новых компонентов в структуру идентичности, а затем приспособление структуры к этим компонентам (переструктурирование); 2) оценки — определения значения и ценности содержаний идентичности, как новых, так и старых. Эти процессы взаимосвязаны: процесс оценивания может влиять на отбор содержания для ассимиляции и на форму аккомодации.

7. Развитие идентичности нелинейно, оно проходит через так называемые кризисы идентичности — периоды, когда возникает конфликт между сложившейся к данному моменту конфигурацией элементов идентичности с соответствующим ей способом «вписывания» себя в окружающий мир и изменившейся биологической или социальной нишей существования индивида.

8. Идентичность может возвращаться на более низкий уровень. По мере того как цели, ценности и убеждения индивида теряют свою адекватность в изменившихся условиях жизни, человек может вновь испытать кризис и впасть в диффузное состояние. Если человек не затрачивает усилия на личностные поиски или не желает замечать происходящие изменения, велика вероятность погрузиться в диффузное состояние. Если же запускается процесс разрешения кризиса, то человек может вновь обрести достигнутую идентичность.

9. Для поддержания своей идентичности индивид может какое-то время не воспринимать эти изменения, используя для этого различные стратегии защиты идентичности.

10. Для выхода из кризиса индивид должен приложить определенные усилия, с тем чтобы найти и принять новые ценности и виды деятельности.

11. Путь, ведущий к формированию конструируемой, достигнутой идентичности, заключается в самостоятельном принятии человеком решений относительно того, каким ему быть. Таким образом, самоопределяясь личностно, человек конструирует собственную идентичность.

Резко изменившиеся общественные и экономические условия предъявляют к личности пожилого человека всё новые требования, заставляя её заново самоопределяться, в то время как стратегии личностного самоопределения остаются старые, выработанные ещё в советское время и, как правило, для совсем юных оптантов. Для углубления представлений о дальнейшем развитии личности в пожилом возрасте, необходимо рассматривать процессы восстановления эго-идентичности и личностного самоопределения, как взаимообуславливающие друг друга.

Эмпирическое исследование было нацелено на сравнение выраженности статусов идентичности хронологических ровесников в возрасте 55-70 лет, продолжающих трудовую деятельность в прежнем объеме и вышедших на пенсию. В соответствии с общепринятыми представлениями существует условная граница, отделяющая зрелость от старости — уход от активного участия в жизни общества,

связанный с выходом на пенсию. В связи с этим люди, выполняющие профессиональную деятельность в полном объеме, считаются людьми зрелого возраста; психологически их возраст не является старостью. Предположительно они сохранили профессиональную и личностную идентичность.

Пожилые люди, нашедшие после выхода на пенсию социальнозначимую деятельность, характеризуются оптимальным старением, сохранностью интеллекта и личностным развитием, поскольку деятельность социальной направленности обеспечивает возможность ресоциализации. Можно считать, что этих пожилых людей отличает стихийное, не вполне осознанное жизненное самоопределение. В литературе под жизненным самоопределением понимают выбор и реализацию тех или иных социальных ролей, социальных стереотипов, выбор жизненного стиля и самого образа жизни. При этом выбор рода занятий или какие-либо социальные роли выступают как средство для реализации определенного образа жизни, определенного жизненного стереотипа. Личностное самоопределение рассматривается как высшее проявление жизненного самоопределения, когда человеку удается действительно стать «хозяином своей жизни». Очевидно, что стихийного, не вполне осознанного личностного самоопределения быть не может.

Пожилые люди, не нашедшие для себя возможности быть полезными и необходимыми окружающим и, соответственно, возможности ресоциализации, по нашему мнению, характеризуются нормальным старением – стабилизацией функций в преддверии общего их спада. В исследовании приняли участие 120 человек, распределенные по трем группам.

Группа 1 – 40 человек в возрасте 55-65 лет, продолжающие профессиональную деятельность в прежнем объеме и статусе.

Группа 2 – 40 человек в возрасте 58-70 лет, вышедшие на пенсию, но нашедшие возможность заниматься деятельностью социальной направленности.

Группа 3 – 40 человек в возрасте 58-70 лет с высшим и средним профессиональным образованием, вышедшие на пенсию, но не нашедшие устойчивых занятий, интересов, привязанностей, которые обеспечили бы им возможность ресоциализации или хотя бы поддержания тесных социальных связей.

Исследование статусов личностной идентичности проводилось по методике МИЛИ Л.Б. Шнейдер [12]. Проводилось сравнение выраженности отдельных статусов идентичности по группам испытуемых: первая группа сравнивалась со второй, вторая с третьей. Для оценки значимости различий использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. В табл. 1 представлены результаты сравнения выраженности статусов личностной идентичности испытуемых первой группы (продолжающих профессиональную деятельность) и второй группы (вышедших на пенсию, но нашедших деятельность социальной направленности).

Табл. 1

Результаты оценки значимости различий по показателям выраженности статусов личностной идентичности (по первой и второй группе)

№ п/п	Показатель	Группы	Усредненный ранг	Значения U- критерия	Результат/ критерий значимости
1.	Достигнутая идентичность	1	21,83	632	0,1
		2	16,92		
2.	Мораторий	1	15,98	615	0,5
		2	23,42		

3.	Диффузная идентичность	1	19,2	671	Не значимы
		2	19,83		
4.	Псевдоидентичность	1	18,5	669	Не значимы
		2	20,72		

Анализ таблицы показывает, что значимые различия на уровне тенденции были получены по показателю достигнутой идентичности. Среди людей, сохранивших профессиональную деятельность в прежнем объеме и статусе, больше лиц, сформировавших определенную совокупность личностно значимых для них целей, ценностей и убеждений. Очевидно, что активное участие в производительной жизни общества обеспечивает высокий уровень их автономии в ценностной, эмоциональной и поведенческой сферах. Для них характерна интеграция с детьми и внуками, эмоциональная стабильность и ощущение себя «хозяином своей жизни». Однако по этому параметру можно констатировать значимость различий лишь на уровне тенденции.

Среди испытуемых второй группы немало людей характеризуется выраженным статусом достигнутой идентичности. Это означает, что после выхода на пенсию они успели пройти кризис идентичности, совершили выбор и взяли на себя определенные обязательства по отношению к своей жизни, деятельности, близким. Они положительно оценивали свою жизнь, свои связи с социальным окружением (детьми, внуками, знакомыми, соседями и сослуживцами – при наличии занятости) и в целом обнаружили отношение к себе как к человеку, вызывающему уважение и симпатию. Очевидно, что статус достигнутой идентичности испытуемых второй группы поддерживается за счет избранной ими деятельности социальной направленности, что свидетельствует об их состоявшемся жизненном самоопределении после выхода на пенсию.

Наибольшие различия между группами были выявлены по параметру «моратория». Большинство людей, осуществивших жизненное самоопределение (вторая группа), находятся в периоде кризиса идентичности, борьбы за выбор. Эти люди активно пытаются разрешить кризис, и свою занятость они считают одним из вариантов выбора нового образа жизни после выхода на пенсию. Они активно размышляют и рассуждают о своей жизни, анализируют её. Они готовы к активной помощи другим, даже будучи не всегда готовы решить свои собственные проблемы. В целом они способны к эмпатии, участию, теплым отношениям с окружающими, однако у них выражена озабоченность и тревожность.

Результаты сравнения выраженности статусов личностной идентичности испытуемых второй группы (пенсионеров, характеризуемых стихийным жизненным самоопределением) и третьей группы (пенсионеров без выраженного жизненного самоопределения) представлены в табл. 2.

Табл. 2

Результаты оценки значимости различий по показателям выраженности статусов личностной идентичности (во второй и третьей группе)

№ п/п	Показатель	Группы	Усредненный ранг	Значения U- критерия	Результат/ критерий значимости
1.	Достигнутая идентичность	2	25,76	619	0,5
		3	13,53		
2.	Мораторий	2	28,64	623	0,5
		3	16,01		

3.	Диффузная идентичность	2	12,32	625	0,5
		3	29,14		
4.	Псевдоидентичность	2	22,98	654	0,1
		3	28,07		

Данные, представленные в таблице, позволяют заключить, что по параметру выраженности статуса достигнутой идентичности между группами выявлены значимые различия. В группе пенсионеров, не нашедших свое место в жизни после выхода на пенсию, очень малое число лиц обнаружили выраженность этого статуса. В целом эти люди характеризуются философским взглядом на жизнь, созерцательной позицией, удовлетворенностью жизнью, которой они достигли на более ранних этапах жизненного пути, и которую им удалось сохранить, несмотря на все социальные изменения своей жизни. Активной социализацией они (по их словам) никогда не отличались, после ухода на пенсию довольствуются малым, а чтение и средства массовой информации им заменяют общение.

Наибольшие различия между группами выявлены по параметру выраженности статуса «мораторий». Многие пожилые люди со стихийным жизненным самоопределением (вторая группа) характеризуются активным выбором, поиском себя: этих пожилых людей не пугают перемены, они ищут и находят новые контакты, в целом они склонны к сотрудничеству и, в определенной степени, самодостаточны. Среди пожилых людей, не нашедших себя, свое место после выхода на пенсию (третья группа), таких людей значительно меньше. В целом представители третьей группы любую ситуацию выбора, принятия решений оценивают как стрессогенную.

Значительные различия между группами были выявлены по параметру диффузной идентичности: показатели выраженности этого параметра значительно выше у испытуемых третьей группы. Для представителей третьей группы характерно отсутствие выбора: кризиса идентичности они не переживают, отчетливые склонности и интересы у них не выражены. Они вовсе не озабочены поиском какой-либо деятельности, их интересы не устойчивы, привязанности не выражены. Они отличаются экстернальным локусом контроля и оценивают события в жизни как результат течения обстоятельств. Они не числят за собой никаких обязательств, избегают принятия решений и какой либо ответственности (даже за внуков, в случае привязанности к ним). Свою жизнь в настоящем они оценивают как неудовлетворительную, однако говорят об этом спокойно. Они достаточно равнодушны к себе и окружающим, самооценка их снижена. В будущем они себя не видят, о прошлом вспоминают часто, говорят о нем много, однако считают свой жизненный путь не вполне удавшимся и неуспешным ввиду неблагоприятного течения обстоятельств. Интересно, что по сравнению со второй группой, среди представителей третьей группы значимо выше количество людей, характеризующихся статусом псевдоидентичности. Для них характерно подчеркивание уникальности своего жизненного опыта, своей умудренности. Они проявляют выраженную тенденцию к резонерству, желанию поучать как молодых людей, так и своих ровесников, критичность мышления у них нарушена, то же относится и к социальному контролю; рефлексия, в том числе и социальная, также снижена.

В целом исследование статусов идентичности показало, что люди в возрасте от 55-65 лет, благодаря продолжению профессиональной деятельности в полном объеме и статусе, сохраняют соотношение статусов идентичности, характерное для этапов зрелости. У многих выражена достигнутая идентичность, а также

статус моратория, что свидетельствует об антиципации грядущего поражения в социальных правах в связи с выходом на пенсию. У пенсионеров со стихийным жизненным самоопределением выражен статус моратория, что свидетельствует об активном поиске себя, своего места в жизни. Эта группа людей в наибольшей степени нуждается в психологической помощи в плане личностного самоопределения, они в наибольшей степени сензитивны к психологической поддержке. Пенсионеры, не нашедшие своего места в жизни, в основном характеризуются диффузной личностной и профессиональной идентичностью. Общая картина их поведения, стиль общения позволяет заключить, что, несмотря на кажущуюся незаинтересованность в работе с психологом, они нуждаются в психологической помощи в плане ориентации их в собственном потенциале, в плане ориентации их на поиск внутренних средств улучшения качества собственной жизни. Лица с выраженной личностной псевдопозитивной идентичностью и сниженной критичностью мышления могут быть заинтересованы в тренинге социальных умений, поскольку память их не нарушена, но рефлексия снижена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. С. 131 – 143.
3. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание. М.: Политиздат, 1984.
4. Краснова О.В. Лидерс А.Г. Социальная психология старости. М.: Академия, 2002.
5. Краснова О.В. Стереотипы и аттитюды к пожилым людям. – М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004.
6. Лидерс А.Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. – 2000. – №2. – С. 6–11.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
8. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2007.
9. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.
10. Яцемирская Р.С. Социальная геронтология. – М.: Академический проект, 2006.
11. Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L.-N.Y.: Mithuen, 1986;
12. Coleman I.C. Relationships in adolescence. L.: Routledge & Kegan Paul, 1974.
13. Fogelson R.D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects // Lee B. (ed.) Psychosocial theories of the self: Proc. of a Conf. on new approaches to the self, held March 29 — Apr. 1 1979. by the Center for psychosocial studies, Chicago, 111. N.Y.—L.: Plenum Press, 1982.
14. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
15. Krappman L. Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett, 1969.
16. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980.
17. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel. Psychol. 1982. V. 18. N 3. P. 341-358.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Статья рассматривает вопрос эффективности правоприменения с точки зрения деятельностного подхода. Доказывается, что при включении операций критического мышления в структуру профессиональной деятельности специалистов правоохраны осуществление ими всех сторон деятельности будет более эффективно. Делается вывод о рассмотрении способности применения операций критического мышления как одной из профессиональных компетентностей сотрудников правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: деятельность, критическое мышление, юридическая психология, профессиональные компетенции сотрудников правоохранительных органов, умения критического мышления.

A. Veretennikova

CRITICAL THINKING AS OBLIGATORY CONDITION OF LAW ENFORCEMENT ACTIVITY

Abstract. The article considers the problem of law enforcement efficiency from the activity approach. It is proved that the introduction of critical thinking skills into the structure of law enforcement activity makes it more effective. It is believed that the critical thinking ability may be considered as one of professional competency of law enforcement specialists.

Key words: activities, critical thinking, legal psychology, the professional competence of law enforcement personnel, skills of critical thinking.

Поддерживая современную тенденцию отечественных педагогических исследований рассматривать аспекты модернизации российского образования сквозь призму компетентностного подхода, особого внимания заслуживает изучение вопроса «что обеспечит адекватное и эффективное выполнение профессиональной деятельности?». В данной статье предпринята попытка ответа на этот вопрос относительно профессиональной деятельности участковых уполномоченных милиции, инспекторов по делам несовершеннолетних, инспекторов дорожно-патрульной службы, а также следователей.

Как известно, характеристикой существующей в нашей стране системы высшего образования является мощная теоретическая подготовка. Однако в современном обществе востребован специалист, не только обладающий глубокими общими и специальными знаниями, но и способный в своей профессиональной области адекватно и эффективно применить эти знания. Именно поэтому идея модернизации системы образования основывается на переходе от знаниево-ориентированного к компетентностному подходу в образовании. Критерием качества образования явится не объем полученных знаний, а способность их применения для эффективной профессиональной и социальной деятельности.

Поскольку акцент результата образования смещается на деятельность, то особую важность представляет вопрос об эффективности выполнения этой деятельности субъектом. С этой целью обратимся к общим характеристикам деятельности. Как известно, они были изучены основоположником деятельностного подхода в психологии С.Л.Рубинштейном и развиты в работах А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева.

С.Л.Рубинштейн рассматривал вопросы деятельности и ее элементов во многих трудах [Рубинштейн, 1940, 1946, 1986 и др]. Прежде всего, это принцип «единства сознания и деятельности», или принцип «творческой самостоятельности», согласно которому человек и его психика формируются и проявляются в его деятельности (изначально практической), а изучаются – через проявления в деятельности. Ученый написал об этом так: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть, направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [Рубинштейн, 1986:106]. Следовательно, изучать личность следует через его деятельность – это является основой личностно-деятельностного подхода в психологии. Ученый показывал, что при взаимодействии человека с миром, то есть в его деятельности, обязательно присутствует психическое. Причем не деятельность человека определяет формирование его сознания, а сознание регулирует деятельность и является условием ее адекватного выполнения. Деятельность и сознание «так взаимосвязаны, что открывается подлинная возможность как бы просвечивать сознание человека через его деятельность, в которой сознание формируется и раскрывается» [Рубинштейн, 1986: 101].

Общую схему анализа деятельности и ее главные компоненты – цели, мотивы, действия, операции, – ученый описал в ряде работ. Так, в «Основах общей психологии» 1940 и 1946 годов он выделил компоненты деятельности субъекта: действие, операция и поступок в их соотношении с целью, мотивом и условиями деятельности субъекта.

Поведение трактуется им как система сознательных действий и поступков. Действие отличается от поступка иным отношением к субъекту. Действие становится поступком по мере того, как оно начинает регулироваться осознаваемыми общественными отношениями к действующему субъекту, по мере того, как формируется самосознание. Таким образом, единство сознания и деятельности заключается в том, что различные уровни и типы сознания, психики вообще проявляются и раскрываются через соответственно различные виды деятельности и поведения: движение – действие – поступок. Факт осознания человеком своей деятельности – ее условий и целей – изменяет ее характер и течение. Целью действия является результат, который достигается различными способами или средствами. Этими средствами являются операции, входящие в состав действия. Поскольку действие приводит к цели, т.е. к результату, оно становится решением задачи, то есть интеллектуальным актом. Действие рассматривается центром разноуровневых взаимоотношений структуры деятельности, или «клеточкой» психологии. Психологический анализ деятельности и ее компонентов был продолжен и в других работах. Например, разрабатывая свою прежнюю общую схему соотношения действий, операций, уточнялось: «Поскольку в различных условиях цель должна и может быть достигнута различными способами (операциями) или путями (методами), действие превращается в разрешение задачи» [Рубинштейн, 1946 : 544].

Для эффективности профессиональной деятельности, целью которой является установление истины, необходимо ввести в ее структуру такие операции, которые будут способствовать этому процессу. Такими операциями целесообразно считать операции критического мышления, которые стремятся различать правду от лжи и факт от вымысла [Clark, Starr 1981].

Современная история критического мышления связана с Д.Дьюи, который

в 30-е годы прошлого века ввел этот термин в употребление; с опубликованием и принятием тестов Уотсона-Глазера по критическому мышлению в 40-ые годы; с движением в американской педагогике «назад к основам» в 50-е годы и с целой серией докладов о состоянии американского образования в 80-е годы. Так, например, в данных Комиссии по образованию в США за 1982 год, навык «критического мышления» был признан одним из важнейших и был назван вторым в списке «основ» завтрашнего дня [Developing Minds ...]. В Калифорнии создан Центр критического мышления и моральной критики при государственном университете в г. Сонома (Sonoma State University).

Все это свидетельствует об интересе американских ученых к вопросу о критическом мышлении. Многие из них дают свое определение этого понятия. Д.Дьюи описывал критическое мышление как «сложную, связанную с поступками человека, основанную на содержании сети деятельности, вовлекающей всего человека» [Dewey, 1978:178]. Современный исследователь Р.Пол посвятил много работ вопросу критического мышления. Он предлагает следующее определение: «Критическое мышление – это организованное, рациональное, самонаправленное мышление, которое умело преследует цель мышления в некоторой сфере знаний или интересов человека» [Paul, 1990:434]. По определению Б.Бейера, «критическое мышление – это способ оценки аутентичности, ценности или точности чего-либо» [Beyer, 1991:8]. Определение, которое дает Д.Клустер, включает пять характеристик. Критическое мышление есть мышление самостоятельное и носит индивидуальный характер; его отправным пунктом является информация; оно начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить; оно стремится к убедительной аргументации; является социальным [Клустер, 2005].

Российские исследователи приходят к собственному определению понятия «критическое мышление». Они трактуют его как «способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям вопросам и проблемам» [Болотов, Спиро 1995: 72].

Обобщая изученные материалы о критическом мышлении необходимо упомянуть и отечественные исследования критичности, появившиеся в российской педагогике несколько десятилетий назад. Этой проблемой занимались А.С.Байрамов, Г.И.Бизенков, С.И.Векслер, Ю.И.Вьюнкова, Д.Джумалиева, В.С.Конева, С.А.Король, И.И.Кожуховская, А.И.Липкина и Л.А.Рыбак. Одни рассматривали критичность как умение строго оценивать работу мысли, подвергая проверке гипотезы, и видели в ней одну из сторон проявления мышления. Другие ученые считали критичность свойством личности, для которой характерна объективная оценка поступков и действий, а также такое поведение, при котором обдумывают, осуществляют действия, проверяют их и, если надо, исправляют, в зависимости от объективных условий.

Вышеназванные исследователи пользуются термином «критичность ума», для которого, с их точки зрения, характерны следующие умения: «строго оценивать работу мысли (своей и чужой), подвергать всесторонней проверке выдвигаемые предположения, тщательно взвешивая все доводы за и против; рассматривать свои (и чужие) предположения, как гипотезы, нуждающиеся в проверке; выделять противоречия и логические ошибки; быть убежденным в степени достоверности, обоснованности и доказательности изучаемых, а также самостоятельно открываемых им знаний, фактов» [Липкина, Рыбак 1968:3].

Американские ученые выделяют почти такие же умения, характерные для критического мышления, что позволяет нам сделать вывод об идентичности понятий «критичность ума» и «критическое мышление». В списке умений критического мышления, составленном руководителем Центра критического мышления при Государственном Университете города Сонома Р. Полом, перечисляются следующие умения: сравнивать и противопоставлять идеалы с реальностью; думать о процессе мышления, используя критический словарь; отмечать значительные сходства и различия; рассматривать и оценивать предположение; отличать существенное от несущественного; видеть противоречия и другие [Paul, 1990].

Р.Энис выделяет ряд умений критического мышления, необходимых при любом выяснении:

«сосредоточиться на главном; анализировать аргументы; подвергать сомнению и задавать вопросы;

при подтверждении высказывания обязательно такое умение, как оценить надежность источника;

делая выводы необходимо пользоваться следующими умениями:

использовать дедукцию и оценивать вывод с точки зрения логики; использовать индукцию и оценивать вывод, обобщая, рассматривая обобщающие выводы и гипотезы, исследуя, рассматривая обязательные и желательные критерии; оценивать суждения;

при продвинутом выяснении обязательны умения: определять и оценивать термины по форме (синоним – эквивалентное выражение), содержанию; выяснять исходные предположения» [Ennis, 1985:54-57].

Мыслительными операциями критического мышления американские ученые считают следующие: отличать существенную информацию от несущественной; отличать факты, поддающиеся проверке, от общеизвестных положений; определять фактическую точность утверждения; определять надежность источника; устанавливать двусмысленность заявлений или доводов; устанавливать неточность предположений; выявлять предвзятость; устанавливать логические ошибки; обнаруживать логическую непоследовательность в линии рассуждения; определять вескость доводов или заявлений [Ennis, Beyer, Ruminski, Hanks]. Отмечается, что не все вышеназванные операции находят широкое применение, однако, пользуясь критерием важности, предложенным Л.Кларк и И.Стар: операция должна стремиться различать правду от лжи и факт от вымысла [Clark, Starr, 1981: 183], можно предположить, что при оценке информации необходимо применение таких операций, как: отличать существенную информацию от несущественной; определять надежность источника; выявлять предвзятость; отличать факты, поддающиеся проверке, от общеизвестных положений; определять фактическую точность утверждения; обнаруживать логическую непоследовательность в линии рассуждения. Эти операции позволяют объективно оценить информацию, необходимую для разрешения проблемной ситуации. Таким образом, будет осуществлено оценочное действие, что позволит перейти к выполнению следующего действия. Следует отметить, что эти операции могут быть использованы единично или в любом сочетании и порядке [Beyer, 1991]. Однако взятые вместе, они формируют основу критического мышления и позволят критически осмыслить и оценить любую информацию, в том числе и получаемую в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительной деятельности для принятия решения.

Как следует из анализа должностных обязанностей следователей, участковых уполномоченных милиции, инспекторов ДПС, инспекторов по делам несо-

вершеннолетних, социальная направленность их профессиональной деятельности заключается в том, чтобы устанавливать истину, тем самым способствуя решению проблем в сфере «человек – человек». Поэтому очевидно, что критическое мышление должно быть обязательной характеристикой сотрудника правоохранительной деятельности.

Компонентами профессиональной деятельности вышеназванных специалистов являются следующие: социальный (охватывает сферу профилактических мероприятий, правовую пропаганду, перевоспитание правонарушителей); поисковый (заключается в сборе информации); коммуникативный (состоит из получения необходимой информации в процессе общения); реконструктивный (анализ собранной информации и выдвижение рабочих гипотез); организационный (самоорганизация и организация людей по воплощению рабочих версий и их проверке); удостоверительный (приведение всей полученной по делу информации в определённую форму) [Васильев, 1997].

В профессиограммах перечисленных специальностей эти компоненты выступают как приоритетные, в зависимости от специфики профессиональной деятельности. Для анализа профессиональной деятельности представителей фокус группы данного исследования соотнесем компоненты их профессиограммы с операциями критического мышления, которые обеспечивают эффективность данного вида судейской деятельности.

Содержание *поисковой* части заключается в поиске и сборе сведений, способствующих установлению истины. Для следователя она также предполагает выявление из окружающей среды криминалистически значимой информации. Можно предположить, что поисковая деятельность будет более результативной при условии владения сотрудником такими операциями критического мышления, как: выделение главного; выявление и сортировка существенной информации от несущественной; преодоление стереотипов; установление логических ошибок; выявление и сортировка фактов, поддающихся проверке от общеизвестных истин.

Коммуникативная сторона заключается в получении от граждан необходимой информации, способствующей установлению истины и разрешению правовой проблемы. В этом случае эффективности деятельности будут способствовать следующие операции: определение надежности источника; установление фактической точности; выявление и сортировка существенной информации от несущественной; выявление предвзятости; обнаружение логической непоследовательности в линии рассуждения; установление двусмысленности заявлений и доводов; определение вескости доводов или заявлений.

Удостоверительный компонент состоит в преобразовании полученной информации в специальные, предусмотренные законом, письменные формы. Этот процесс письменной речи невозможен без выделения главного; выявления и сортировки существенной информации от несущественной; обобщения; установления логических ошибок; обнаружения логической непоследовательности в линии рассуждения; установления двусмысленности заявлений и доводов; определения вескости доводов или заявлений.

Реконструктивная составляющая включает переработку собранной информации, а также принятие решения. Сопутствующими операциями критического мышления будут являться: выявление и сортировка существенной информации от несущественной; сосредоточение на главном; анализ аргументов; выявление и сортировка фактов, поддающихся проверке от общеизвестных положений; выявление

предвзятости; преодоление стереотипов; рассмотрение альтернатив; обобщение.

Организационная сторона состоит в самоорганизации сотрудника и организации людей, вовлеченных в решение правовой проблемы. При изучении альтернатив, преодолении стереотипов, использовании разнообразных подходов сотрудник будет более успешен в этой деятельности.

Социальный элемент профессиональной деятельности изучаемых сотрудников правоохранительной деятельности заключается в организации борьбы с преступностью на определенной территории. Эта деятельность предполагает организацию правовой пропаганды по предотвращению правонарушений (для участкового уполномоченного), в том числе и в среде подростков (для инспектора по делам несовершеннолетних), создание условий для перевоспитания лиц с девиантным поведением, помощь гражданам, оказавшимся в трудных жизненных обстоятельствах. Представляется, что для осуществления данной деятельности будет необходим весь спектр операций критического мышления.

Как видно из данного сопоставления, операции критического мышления присутствуют во всех компонентах профессиональной деятельности следователя, участкового уполномоченного, инспектора по делам несовершеннолетних, инспектора ДПС. На этом основании можно предположить, что, если в процессе профессиональной подготовки в вузе у сотрудников правоохранительной деятельности вышеперечисленных специализаций будут сформированы умения критического мышления, которые интенсифицируют процесс достижения истины, это в свою очередь обеспечит адекватное и эффективное выполнение ими деятельности в сфере охраны правопорядка. Поэтому критическое мышление можно рассматривать как необходимое условие эффективности правоохранительной деятельности, а способность применения операций критического мышления – как одну из профессиональных компетентностей сотрудников правоохранительной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям Российской школы // Директор школы. – 1995. – № 1. – 67-73 с.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 656 с.
1. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. Сборник. Сост. О. Варшавер – М.: ЦГЛ, 2005. – 80 с.
2. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 141 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1940. – 540 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 685 с.
5. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-107.
6. Beyer B. K. Teaching Thinking Skills: A Handbook for secondary School Teachers. – Boston: Allyn and Bacon, 1991. – 151 p.
7. Clark L.H., Starr I.S. Secondary and Middle School Teaching Methods. – N.Y., Macmillan Publishing Company, 1981. – 290 p.
8. Developing Minds – a Resource Book for Teaching of Thinking. – Ed. by Costa A. L., 1985. – 198 p.
9. Dewey J. How We Think. Rev. ed. 1933. Lexington: Heath // Dewey J. Collection of Works ed. by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1978, Vol 6. pp.177-356.
10. Ennis R. H. Goals for a Critical Thinking Curriculum // Developing Minds: a Resource Book for Teaching Thinking. 1985. pp.54-57.
11. Paul R. W. Critical Thinking. – Sonoma State University, 1990. – 511 p.
12. Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // Journalism and Mass Communication Education. – 1995. № 50/34. pp.4-11.

СПЕЦИАЛИСТ ПО РЕКЛАМЕ – ТРЕБОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам профессиональной подготовки специалистов по рекламе: отсутствию традиций преподавания в вузах дисциплин “PR” и “реклама”, разница в требованиях к специалистам во время их обучения в вузе и во время их работы в рамках практики. Автор статьи обобщает квалификационные требования к специалистам по рекламе, их обязанности, обозначает необходимые знания и навыки. Также автор очерчивает приоритетные направления повышения квалификации специалистов по рекламе.

Ключевые слова: психология рекламы, профессиональная подготовка специалиста по рекламе, профессиональные сферы деятельности специалиста по рекламе, акмеологические технологии подготовки специалиста по рекламе.

T. Morozova

“ADVERTISING PEOPLE” — REQUIREMENTS AND PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The article deals with problem of training specialists in advertising: the lack of established traditions of higher education in training of personnel for advertising and PR, the problems and requirements to a specialist as well as in the organization process of a college and post-college training. The article gives the analyses of qualification requirements to advertising specialists, the objects and main kinds of activities, the tasks solved by a specialist, requirements to knowledge and skills. The stages of formation of specialists are being singled out. The priorities in professional upgrading of advertising specialists are also being designated in this article.

Key words: psychology of advertising, training of specialists in advertising, professional skills and specialist advertising, acmeologic technology training in advertising.

Современная реклама в России формируется в отрасль, продукция и услуги которой имеют отношение едва ли не ко всем хозяйствующим субъектам, а сама профессиональная деятельность находится на стыке многих и разнообразных дисциплин – полиграфии, маркетинга, дизайна, журналистики, социологии, информатики, связи, экономики, психологии. Специалист по рекламе должен хорошо работать на компьютере, разбираться в программах и производить вычисления в уме. Кроме того, реклама требует от специалистов незаурядного таланта, большой работоспособности, дисциплины, мгновенных решений, высокой продуктивности и умения работать в коллективе.

Рекламное образование, от которого зависит будущее российского рекламного рынка, очень молодо, но, тем не менее, рекламное обучение сегодня стало одним из самых прибыльных на рынке образования. Но его проблемами все еще остаются: нехватка квалифицированных специалистов, отсутствие устоявшегося представления о том, каким должен быть выпускник специальности, отсутствие современных методик практической подготовки. Итог – колоссальный разрыв между реальностью рекламного образования и потребностями рекламного бизнеса. На российском рекламном рынке кадровый кризис – свидетельство не упадка отрасли, но ее бурного развития, «болезнь роста». Этот кризис касается и рекламных агентств, и рекламодателей, и средств медиа, и наружной рекламы. Проблема в том, что по мере роста и структуризации рынок становится все более требовательным к потенциальным сотрудникам. Как следствие – при видимом избытке рабочих рук на нем

царит повсеместный кадровый голод.

Очевидно, что в области подготовки кадров для рекламного бизнеса перед преподавателями вузов, да и не только ими, стоит довольно трудная задача: подготовить специалиста, способного эффективно вписаться в весьма сложный рекламный рынок. Образ специалиста по рекламе является несколько размытым, с недостаточно четко сформулированными личностными характеристиками, необходимыми этому специалисту для работы.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования в п.1.3 приводится квалификационная характеристика выпускника специальности 350700 – РЕКЛАМА.

Его анализ показывает, что необходим междисциплинарный и интегрированный подход к подготовке специалиста, и очевидна многомерность требований к его профессиональным качествам. Это неизбежно должно быть отражено в моделях специалистов, учебных планах, программах, учебниках и организации учебного процесса.

Можно выделить следующие этапы профессионального становления будущего специалиста:

1. развитие личностного интереса к выбранной профессии;
2. формирование профессионально-мотивационной установки на будущую деятельность;
3. формирование профессионально-личностной «Я-концепции» позволяет не просто вновь и вновь доказывать свой профессионализм, но и работать над собой, совершенствоваться и повышать престиж профессии.

Качества, необходимые специалисту по рекламе, условно можно разделить на три сферы:

1. коммуникативная сфера;
2. эмоционально-волевая сфера;
3. познавательная сфера.

Конечно, нередко сложно определить, к какой сфере относится то или иное качество. Вот, например, такое важное качество, как организаторские способности. Его трудно отнести к одной из этих трех сфер, оно является вплетенным в эти сферы и интегрирует их. Поэтому такое разделение можно считать условным, формальным.

Перейдем к рассмотрению качеств, составляющих эти сферы.

1. Коммуникативная сфера.

В профессиональном пространстве специалиста по рекламе есть два главных звена, без которых невозможно существование остальных процессов. Бесспорно, этими звеньями является субъект, т.е. специалист по рекламе, человек, работает в данной системе – и на другом конце – общественность или целевая аудитория, т.е. люди, для которых предназначена информация, и до которых она должна дойти в желаемом виде.

Искусство общения, знание психологических особенностей и применение психологических методов крайне необходимы специалистам, работа которых предполагает постоянные контакты и организацию потока информации. Умение строить отношения с людьми, знать особенности организации коммуникативного взаимодействия составляет основу жизненного и профессионального успеха. При этом важно учитывать не только природные способности, но и возможность овладения специалистом коммуникативной техникой.

Коммуникативная компетентность предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции - и отстраненной, и близкой. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

При решении профессиональных задач коммуникативная компетентность помогает устанавливать и поддерживать психологический контакт с клиентами; формировать положительную мотивацию, создавать психологическую обстановку коллективного познавательного поиска и творческой совместной деятельности, разрабатывать и создавать корпоративную культуру.

Можно констатировать, что коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных профессионально значимых характеристик, а развитие этой компетентности – как первоочередная задача высшего профессионального образования.

2. Эмоционально-волевые качества личности.

В эту группу входят такие качества, как: самообладание, самоуправление – способность контролировать свои чувства, поведение в сложившейся ситуации, эмоциональная уравновешенность – необходимый контроль за своими эмоциями, активность – проявление заинтересованного отношения к окружающему миру и к самому себе. Это умение действовать энергично, напористо при решении практических задач.

Работоспособность – выносливость, способность много и продуктивно работать. Желание работать долго и внеурочно, если это необходимо. Ответственность – необходимость, обязанность отвечать за свои поступки и действия. Такое качество как ответственность, является профессионально-важным для любого вида деятельности.

Ещё одно важное качество – потребность в достижениях, стремление к достижениям. В стремлении к достижениям отражена фундаментальная человеческая потребность в достижении цели.

3. Познавательная, когнитивная сфера.

К этой сфере относятся такие качества, как: гибкость ума, способность заниматься несколькими проблемами одновременно, внимание к деталям, инициативность – особое творческое проявление активности, выдвижение идей, предложений, креативность – способность к творческому решению задач, созданию новых образов, нестандартности и уникальности.

Итак, мы разделили все профессионально важные качества субъекта рекламной деятельности на три сферы и дали объяснение выбранным нами качествам. Они, на наш взгляд, могут стать теоретической основой профиограммы специалиста по рекламе, опирающейся на различные теоретические подходы к анализу рекламной деятельности.

Мы выделили также основные качества, являющиеся базовыми для развития всех остальных профессионально важных качеств специалиста по рекламе:

1. наличие базовых и специальных знаний;
2. коммуникативные способности: потребность в общении, стремление к людям;
3. организаторские способности;
4. самообладание, самоуправление;
5. адекватная самооценка, критические способности.

Безусловно, встретить человека, который обладал бы всеми этими качествами в совокупности и у которого все они достигали бы высокого уровня развития, очень сложно. Это – скорее идеальная модель специалиста по рекламе. Однако можно говорить об изначальных требованиях, предъявляемых человеку, начинающему обучение по этой специальности. Поэтому первостепенной задачей является диагностика профессиональнозначимых качеств у будущих специалистов, обучающихся по специальности реклама. Наличие необходимого потенциала и профессионально-ориентированное интегрированное обучение под руководством опытных мастеров – это составляющие успеха будущего специалиста в реклам-

ном пространстве.

Профессиональное становление специалиста – сложный, непрерывный процесс «проектирования личности». В связи с этим одной из актуальных задач, которую необходимо решать в вузе, является организация профессионального становления специалиста по рекламе через формирование системы профессиональных ценностей, самосознания, самодвижения к профессиональным вершинам, профессиональному мастерству.

Среди основных приоритетов в области профессионального развития специалиста по рекламе и PR выделим следующие:

- существенную модернизацию содержания и структуры профессионального образования по специальности 350700 Реклама относительно динамики развития рекламного рынка, приоритетов государственной политики, социально-культурной концепции развития общества;

- обновление профессионального образования, исходя из потребностей развития науки, техники, рекламных технологий, федерального и территориального рынков труда;

- создание оптимальной системы профессионального образования, в частности, многоуровневой системы высшего образования и постпрофессионального образования;

- повышение требований к качеству профессионального образования, в частности, обеспечение дисциплин специализации выкопрофессиональными кадрами с опытом практической деятельности в рекламе;

- лабораторно-техническое обеспечение специальности; оснащение кафедр и аудиторий новейшим медийным оборудованием;

- распространение активных форм учебного взаимодействия: проектных и тренинговых методов, пленэров, фото-сессий, выставочно-фестивальных движений, рекламных акций и др.

- углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с прорывными высокими технологиями;

- формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров, обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования и создание эффективной системы дополнительного профессионального образования, в том числе международного уровня;

- обеспечение участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем профессионального образования, в том числе в разработке образовательных стандартов, согласующихся с современными квалификационными требованиями (профессиональными стандартами).

В заключение отметим, что развитие специалиста в рекламной сфере, где присутствуют и общественно-гуманитарная и технологическая ориентация, возможно при условии постоянного постпрофессионального образования и самообразования с учетом новейших акмеологических технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по специальности «реклама».
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
4. Морозова Т.А. Психология профессионального общения специалиста по рекламе. Учебно-методическое пособие / Анапа: АФ РГСУ, 2006. – 72 с.
5. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала / Ю.П. Поваренков. – Ярославль: ЯГПУ, 2000.
6. Реклама: культурный контекст. – М.: РИП – холдинг, 2004.-186 с.

РАЗДЕЛ V

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Соловьева Л.В.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Аннотация: В результате теоретического анализа определяется, что в контексте решения задач формирования социальной адаптивности в условиях образовательного учреждения интернатного типа каждый отдельный вид профессиональной деятельности социального педагога: диагностическая, аналитико-информационная, проектировочная, координационно-коммуникативная, социально-профилактическая и социально-обучающая, консультативная – имеет свое технологическое содержание.

Ключевые слова: формирование, социальная адаптивность, социально-психологическое сопровождение, виды профессиональной деятельности социального педагога, дети группы риска.

L. Solovyeva

SOCIO-PEDAGOGICAL GUIDING OF FORMING A SOCIAL ADAPTIVENESS
AMONG TEENAGERS IN A BOARDING SCHOOL

Abstract: Theoretical analysis makes it clear that in the context of a forming social adaptiveness among boarding school students every single form of professional activity of social teacher has their own technological meaning

Key words: building, professional identity, the dynamics of the formation of professional identity in high school, learning motivation, psycho-diagnostics.

В современной педагогической практике парадигма сопровождения (guidance) является одной из самых распространенных в оказании помощи людям с различными проблемами. Ее суть заключается в том, что социальный работник вырабатывает такие методические приемы, которые включают в себя целостный комплекс мероприятий. По сути – это социально-педагогическая деятельность. Такое понятие появилось сравнительно недавно. Особенностью социально-педагогической деятельности является то, что потребность в ней возникает тогда, когда у индивида возникают проблемы во взаимодействии со средой, и он нуждается в специальной профессиональной помощи в социализации. В частности, у ребенка, находящегося в непрерывном процессе социализации, зачастую ощущается нехватка социального опыта, что приводит к формированию осознаваемой или неосознанной потребности в социальной помощи и поддержке.

Важнейшей частью помощи детям является педагогическая составляющая, связанная с воспитанием и образованием человека, содействием его развитию и образованию. Социально-педагогическая деятельность всегда является адресной, она направлена на конкретного человека, решение его проблем. Социальный педагог, включаясь в социально-педагогическую деятельность, осуществляет поиск таких способов взаимоотношений с ним, которые могут способствовать решению

тех или иных проблем. Цель социального педагога – включив активность самого человека в решении его проблем - помочь формированию социальной адаптивности.

Понятие сопровождения очень часто используется в педагогической литературе, но его четкое определение до сих пор не сформулировано. Этимологически понятие “сопровождение” близко таким понятиям, как “содействие”, “совместное передвижение”, “поддержка”, “помощь одного человека другому в преодолении трудностей”. В словаре В. Даля сопровождение трактуется как действие по глаголу “сопровождать”, то есть “проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать”. В самом общем значении *сопровождение* – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути.

В литературе можно встретить несколько терминов, часто выступающих синонимичными понятию “сопровождение”. Например, это понятие “содействия”, рассматриваемое в работах Э.М. Верника, К.М. Гуревича, И.В. Дубровиной, Х.М. Лийметса; “со-бытия”, используемое В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым, “со-работничества”, предложенное С.С. Хоружим. Особого внимания заслуживает в этом смысле термин “поддержка”, который является наиболее “прописанным”.

Исторически предметом социально-педагогической поддержки выступают возникающие на разных этапах общественные проблемы, связанные с потребностью в новых направлениях социализации детей, и преобразующиеся под влиянием новых времен способы их решения педагогическими средствами. В качестве таких способов выступают образцы “социальности личности”, характерные для разных исторических эпох. В истории России поддержка первоначально существовала в виде идеи милосердного отношения к ребенку, содействия улучшению условий его жизни (образец “социальной личности” – милосердный христианин). С XVIII века она вписалась в систему государственного призрения, способствовала появлению “государевых людей”. В середине XIX века, в связи с усилением тенденций благотворительности, основной целью поддержки стало формирование “человека-гражданина”, то есть способствование социализации поддерживаемого. Согласно теории “педагогической поддержки”, необходимость последней обусловлена дифференциацией социального и индивидуального в развитии личности. Предметом педагогической поддержки является процесс совместного определения собственных интересов, целей поддерживаемого. Проблемы и трудности – это естественные вещи, неизбежно сопровождающие развитие человека. Преодоление этих проблем можно рассматривать как условие, как средство развития. Суть педагогической поддержки – преодолеть негативное препятствие, ориентируясь на возможности и развивая потребность и успешных действиях, стимулировать развитие внутренних сил ребенка, что и является основой полифункциональной деятельности социального педагога.

Содержание работы социального педагога в процессе формирования социальной адаптивности предполагает выполнение ряда функций: диагностической, аналитико-информационной, координационно-коммуникативной, проекторочной, коррекционно-развивающей, социально-профилактической, социально-обучающей, консультативной. Все виды деятельности социального педагога базируются на следующих принципах: партнерства в отношениях с подростками, добровольного участия в сопроводительных мероприятиях, разделения ответственности с воспитанником за результаты деятельности, индивидуализации социально-педагогического сопровождения.

В контексте решения задач формирования социальной адаптивности в условиях образовательного учреждения интернатного типа каждый отдельный вид

профессиональной деятельности социального педагога имеет свое технологическое содержание.

Диагностическая деятельность на различных этапах сопровождения преследует различные цели и предполагает использование разнообразных методических средств. На первом этапе проводится диагностика исходного уровня социальной адаптивности сопровождаемых, целью которой является описание социально-педагогического статуса каждого сопровождаемого (констатирующая диагностика). Следующий этап диагностической деятельности связан с необходимостью оценить эффективность проведенных мероприятий по развитию социальных навыков. Последний этап диагностической деятельности (итоговая диагностика) нацелен на оценку изменений социально-педагогического статуса каждого воспитанника под влиянием цикла сопровождающей деятельности, а также на обобщенную оценку эффективности реализованного цикла сопровождения. Для того, чтобы получить возможность сопоставить результаты “до” и “после” реализации программы сопровождения, на этом этапе используются те же методические средства, что и на этапе констатирующей диагностики.

Аналитико-информационная деятельность предполагает осмысление результатов констатирующей и итоговой диагностики. Она позволяет получить обобщенную картину изменений, происходящих с воспитанниками в течение реализации сопроводительных мероприятий, и, таким образом, оценить общую эффективность всего цикла сопровождения. Результатом данной деятельности является *отчет* по итогам диагностики, который включает в себя: описание условий проведения диагностики; описание методических средств; описание результатов диагностики в виде процентного распределения воспитанников по группам “нормативный социально-педагогический статус” и “ненормативный социально-педагогический статус” (по каждой составляющей социализированности отдельно); формулирование рекомендаций по организации дальнейшей работы с воспитанниками (вид и форма работы, работы с педагогами и смежными специалистами).

Проектировочная деятельность социального педагога в рамках предлагаемой технологии сопровождения заключается во внесении изменений в учебно-воспитательный процесс, в который включены сопровождаемые воспитанники. В частности, для этого необходимо: внесение в план воспитательной работы учреждения запланированных сопроводительных мероприятий; коррекция образовательных подпрограмм учащихся, исходя из их социально-педагогического статуса; информирование педагогического коллектива о целях, промежуточных результатах и итогах сопроводительной деятельности, формулирование рекомендаций для педагогов, на основе которых они могли бы поддерживать и фасилицировать сопроводительные мероприятия.

Координационно-коммуникативная деятельность социального педагога заключается в организации взаимодействия воспитанника с теми специалистами, в помощи которых он нуждается (психолог, медицинский работник, юрист и пр.). Для этого социальный педагог: выясняет потребности каждого воспитанника в получении специализированной помощи с помощью диагностических методов и свободной беседы; в рамках беседы мотивирует воспитанника на получение соответствующей помощи; составляет график посещения воспитанниками специалистов и контролирует его соблюдение; консультируется со специалистами по вопросам эффективности их деятельности, при необходимости вносит изменения в график их работы с воспитанниками. Конкретная программа занятий разрабатывается по итогам констатирующей диагностики. В зависимости от ее результатов распределяется время тренинговой работы.

Социально-профилактическая и социально-обучающая деятельность ориентирована на две целевые группы – воспитанников и специалистов, работающих с ними. Целью данного раздела программы развития социальных навыков, находящихся в зоне ближайшего развития, является создание условий для повышения уровня социальной адаптивности подростков-воспитанников в условиях образовательного учреждения интернатного типа посредством формирования у них социальных навыков, которые в дальнейшем будут способствовать успешному взаимодействию воспитанников в различных социальных ситуациях, благодаря решению следующих задач: знакомство воспитанников с различными социальными институтами и социальными ролями; создание условий для успешной социальной самоидентификации; профилактика наиболее вероятных нарушений социальной адаптации воспитанников.

Консультативная деятельность осуществляется по запросам воспитанников, их родственников и педагогов и зависит от содержания запросов. Консультирование направлено на разрядку / разрешение внутриличностных проблем, возникших у сопровождаемых, их педагогов или родственников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федорова Г.Г. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска как особый вид социально-педагогической деятельности // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. – СПб., 2004. - С. 27-28.
2. Курагина Г.С. Социально – педагогическое сопровождение подростка из многодетной семьи // Развитие научного педагогического знания: проблемы, подходы, результаты (диссертационные исследования аспирантов). Вып.1. – СПб.: НИИХ СПбГУ, 2003. С.138-143.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. Т. 4.-М.: Астрель, АСТ, 2002. - 1144 с.
4. Расчетина С.А. Социальная педагогика - развивающаяся отрасль образования. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1998. – 180 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИТУАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация: Результаты и рекомендации, полученные автором, носят прикладной характер и могут быть востребованы как администрацией педагогических вузов, так и вузов любой другой направленности. Возможно использование результатов исследования в изучении качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: формирование, профессиональная идентичность, динамика становления профессиональной идентичности в вузе, учебная мотивация, психодиагностика.

T. Berezina

EXPERIMENTAL RESEARCH ON DYNAMICS OF FORMING PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHER DURING THEIR STUDYING IN COLLEGE

Abstract: Our research will help us answering this question. The results and recommendations can be demanded both by the administration of pedagogical universities and universities of any other orientation. It is possible to use the results of research in studying quality of preparation of experts.

Key words: building, professional identity, the dynamics of the formation of professional identity in high school, learning motivation, psycho-diagnostics.

В современном мире, как никогда, востребована личность творчески мыслящая, деятельная, высококомпетентная, способная гармонично в себе сочетать профессионализм и развитую профессиональную идентичность.

Последняя представляет собой осознание личностью своей тождественности с профессиональной общностью. Профессиональная идентичность выполняет такие функции, как развитие «профессионального чувства», то есть эмоционального принятия себя как человека, занимающегося определенным делом, осознание соответствующей ментальности, уверенность в своей профессиональной компетентности, самостоятельности и эффективности, переживание своей профессиональной целостности и определенности.

Возможности будущего педагога идентифицировать себя в профессиональном плане способствуют ориентации студентов педвуза на педагогическую деятельность, которая не всегда становится для них частью актуальных потребностей, мотивов и смысловых установок личности.

В процессе подготовки учителей нередко нарушается принцип соответствия индивидуальных способностей студентов содержанию и структуре их предстоящей профессиональной деятельности. Это нарушение происходит как в форме неадекватного оценивания будущими педагогами своих способностей и склонностей, недостаточной профессиональной ориентацией, так и со стороны образовательных учреждений, не учитывающих особенности личности на начальном этапе профессионального обучения. Отсюда «уход» ряда студентов от педагогической деятельности, подчас неуважительное, пренебрежительное их отношение к ней. Часть выпускников педагогических вузов не хочет заниматься этой деятельностью, разочаровавшись в будущей профессии еще в период обучения. Между тем, именно профессиональная идентичность обеспечивает соответствие мотивов и способностей будущих педагогов содержанию и специфике избранной ими

профессиональной деятельности. Это происходит за счет осознания студентами всей специфики их предстоящей профессиональной деятельности, самопознания собственных способностей, а также внутренней и внешней мотивации в соответствующей среде окружения в процессе актуальной в данный момент деятельности. Наличие профессиональной идентичности и ее своевременное формирование с учетом особенностей личности студента может нивелировать несоответствие представлений обучающихся об избранной профессии реальной ситуации.

Методологические основы исследования составляют общенаучные принципы социокультурной обусловленности психических процессов и явлений (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.С. Роговин, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.); теория идентификации личности (Е.В. Андриенко, М.Я. Виленский, М.И. Кряхтунов, А.И. Шутенко), концепции современного педагогического образования (Е.П. Белозерцев, В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, Е.А. Леванова, В.Л. Матросов, Н.Д. Никандров, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

Психологическое становление специалиста означает появление новых качеств в психике человека, которые раньше либо вообще отсутствовали у него или представляли в другом виде, а также возникновение новых видов профессиональной деятельности и профессионального общения. В этом русле профессионально-личностное развитие можно рассматривать как «приращение», обогащение психики человека (10).

Следовательно, профессиональную идентичность больше всего характеризует понятие «приращение», в частности, наложение и присоединение образа профессии (со всеми ее компонентами, особенностями и закономерностями) к особенностям конкретной личности.

В связи с задачами исследования особую актуальность приобретает вопрос о влиянии высшего педагогического образования на становление самосознания педагога и его репрезентации в образе Я-личности, на отождествление студентом себя с выбранной профессией педагога.

В итоге теоретического исследования установлено, что проблема самосознания в отечественной психологии, прежде всего, связана с определением личностью своего способа жизни. Самосознание выступает в единстве личностной направленности, поскольку сознание себя в мире неразрывно связано с осознанием своих способностей и возможностей, сопряженных с какой-либо областью человеческой деятельности. Следовательно, профессиональное образование с его гуманистической направленностью создает условия для развития личности педагога, ее свободного и осознанного самоопределения и самореализации, может быть рассмотрено как фактор, способный оказывать влияние на развитие профессиональной идентичности студента в процессе его вузовской подготовки.

В последние годы растет число исследований, посвященных вопросам формирования профессиональной идентичности и субъектной позиции личности будущего педагога (Г.И. Аксенова, Т.М. Буякас, Е.П. Ермолаева, Л.В. Занина, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, В.А. Якунин).

В современных исследованиях показано, что проблема кризиса идентичности в условиях резких социальных перемен нашла свое отражение в снижении интереса педагогов к своей профессии и в разрушении многих ценностных ориентиров, а также в изменении представлений о структуре и границах сферы педагогического сообщества (Г.И. Аксенова, Э.Д. Днепров, Л.В. Занина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева и др.). Это создает трудности профессионального самоопределения студентов и усиливает роль психологических знаний в учебно-воспитательном процессе (А.А.

Вербицкий, М.В. Кларин, Н.В. Ключева, А.Л. Крупенин, Л.М. Митина).

Решающее значение в процессе развития профессионально-педагогической идентичности (профессиональной идентичности студента педагогического вуза) приобретает учеба в педагогическом вузе. Н.В.Кузьмина указывает, что студент выбирает вуз, чтобы получить специальность и работу по ней, и если бы он полностью отдавал себе отчет в том, что составляет сущность его будущей специальности, какие ему потребуются знания, умения и навыки, то не возникало бы проблемы формирования педагогической самоидентичности (6). Дело, однако, осложняется тем, что выбор высшего учебного заведения нередко обусловлен стремлением стать студентом при нейтральном, а иногда и негативном отношении к педагогической профессии.

Проблему профессиональной идентичности в педагогическом процессе исследовали В.Г.Абдурашитов, Ж.Зайнобиддинов, В.Ф.Сафин и др. Ими было обосновано, что развитие самоидентичности, профессионального самосознания будущего учителя определяется влиянием двух факторов. Прежде всего, студентами педвуза в процессе обучения усваиваются профессиональные ценности в терминах дисциплин психолого-педагогического цикла. Через эти понятия осознаются профессионально-значимые свойства и особенности своего Я. Второй – это влияние педагогической практики, в ходе которой проявляются, уточняются для других и для себя профессионально важные свойства и особенности будущего учителя (4, 11).

Для нашей работы представляет интерес результаты исследований В.Ф. Сафина, согласно которым часть студентов, еще со школы мечтавшая о профессии учителя, как правило, более уверенно себя чувствует в работе с детьми, что уже наблюдается при прохождении первой педпрактики. Эти студенты испытывают прилив сил, ищут и находят пути активного взаимодействия со школьниками. У студентов же, которые случайно попали в педагогический институт или руководствовались желанием изучать определенную научную дисциплину, первое соприкосновение со школой уже не в качестве учащегося, а в роли будущего учителя, вызывает различные самоощущения. У некоторых из них проявляется уверенность в правильном выборе профессии, повышается интерес к профессии учителя, формируется психологическая готовность к педагогической деятельности. У другой же части студентов проявляется отрицательное отношение к школе, что требует продуманной организации специальной системы воспитательной работы, целенаправленной на формирование устойчивой психологической готовности студентов к педагогической деятельности (12).

Соответственно, профессиональная идентификация возможна в том случае, если студент занимает позицию учителя, и о чем говорил З.А.Оруджев (9). Различные педагогические ситуации во время обучения могут по-разному влиять на процесс профессиональной идентификации, на процесс самооценивания своих способностей и педагогических качеств как субъекта педагогической деятельности.

Выделим критерии, по которым можно судить о наличии сформированной профессионально-педагогической идентичности:

- мотивация на развитие себя в профессии педагога;
- удовлетворенность педагогической деятельностью, преобладание положительных эмоций от того, что связано с профессией «педагог». По мнению Д.А. Леонтьева, эмоции выполняют функцию внутренних сигналов. «Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом, или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта» (7). В исследованиях Н.А.Подымова выявлены законо-

мерные связи между профессиональнозначимыми качествами личности учителя и его эмоциональным состоянием. Высокий уровень развития профессиональных качеств связан с проявлением положительно окрашенных состояний и снижением выраженности отрицательных состояний;

- самооценка, как один из двух механизмов самоопределения, включающего и профессиональное самоопределение и механизм «идентификации-персонификации» (В.Ф.Сафин);

- Я-концепция, о положительном влиянии которой в своих работах пишут Р.Бернс, Л.М.Митина (1, 8). Я-концепция представляет собой совокупность всех представлений индивида о себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. В силу этого Я-концепцию можно рассматривать как свойственный каждому индивиду набор установок, направленных на самого себя. Учителя и студенты, позитивно воспринимающие себя, чувствуют себя уверенно, удовлетворены выбором своей профессии, эффективны в работе и учебе.

Иначе говоря, профессиональная идентичность – это процесс и результат осознания индивидом своей тождественности с профессиональной деятельностью и общностью, значимость членства в ней, знание границ своей профессиональной компетентности и уверенность в эффективности своей работы (профессиональная самооценка), ощущение себя как профессионала во времени (динамика) + постоянное эмоциональное профессиональное подкрепление.

Исходя из имеющихся исследований, мы можем выделить этапы становления профессиональной идентичности студентов вообще, и у студентов педагогических вузов – в частности.

1. Первичный выбор. Когда студенты впервые знакомятся с профессиональным сообществом, даже не намереваясь примеривать его на себя. При этом на первом курсе очень ярко стоит вопрос о ценности профессии в их жизни.

2. Подтверждение или отрицание первичного выбора. Процесс становления профессиональной идентичности. Прохождение этого этапа может существенным образом отразиться на профессиональных предпочтениях и профессиональных намерениях, приведя студента к разочарованию в своем профессиональном выборе или же, наоборот, убежденности в своей профессиональной направленности, а следовательно, к облегчению целеполагания на ближайшее уже конкретное будущее.

3. Реализация первичного выбора в деятельности. Переход к отождествлению себя со своей профессиональной деятельностью, вхождение в профессиональное сообщество, осознание своей профессиональной самостоятельности и эффективности. Однако прохождение того или иного курса обучения в вузе еще не гарантирует соответствие вышеописанным уровням развития профессиональной идентичности. Остается небольшая доля погрешности, что еще требует доказательства, когда у студента работают только внешние (формальные) механизмы формирования профидентичности.

В содержательном плане этапы становления профессиональной идентичности выглядят следующим образом:

- усвоение педагогических дисциплин;
- процесс намека схожести с «моделью», усвоение ее качеств;
- положительная эмоциональная оценка профессиональной деятельности;
- принятие позиции педагога;
- профориентация/ видение стратегии жизни.

Профессиональное развитие учителя сопровождается влиянием на его личность особого рода условий и факторов различной степени выраженности, направленности, устойчивости и интенсивности. Среди них в исследовании выделены следующие группы факторов:

- субъективные или личностные, внутренние факторы, связанные с ценностно-смысловой сферой, самосознанием, самоактуализацией, рефлексией, компетентностью, умелостью, удовлетворенностью, творчеством;

- объективные или внешние факторы, внутренне связанные с требованиями профессиональной деятельности, осуществляемой в личностно ориентированной парадигме, которые выступают регулирующей основой профессионально-личностного самоопределения;

- объективно-субъективные факторы, связанные с организацией образовательной и профессиональной среды, характеризующейся совместным проектированием педагогического процесса всеми его участниками, атмосферой образовательного учреждения, в котором присутствуют доверительность, открытость, сотворчество, психолого-педагогическая, поддержка профессионально-личностного развития учителя (2).

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования было избрано государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования – Московский педагогический государственный университет. Исследованием было охвачено 150 абитуриентов, 25 студентов 1 курса, 25 студентов 5 курса, обучающихся на специальности «Педагогика», «Педагогика и психология», 30 преподавателей факультета педагогики и психологии.

Задачи исследования:

1. определить мотивацию и степень осознанности на нулевом этапе подготовки специалиста (в статусе «абитуриент»);

2. показать динамику сформированности профессиональной идентичности будущих педагогов 1 и 5 курса обучения;

3. экспериментально обосновать механизмы формирования профессиональной идентичности будущих педагогов.

Изучение профессиональной идентичности предполагает наличие и использование соответствующих методов исследования. В психологической литературе в настоящее время существует ряд методик, имеющих отношение к исследованию различных составляющих профессиональной идентичности.

Одной из задач нашего исследования является определение мотивации и степени осознанности на нулевом этапе подготовки специалиста (в статусе «абитуриент»).

Первоначально необходимо указать особенности так называемого нулевого этапа становления профессиональной идентичности будущих педагогов. На этом этапе находятся все, кто делает первый ответственный шаг навстречу своему профессиональному становлению, в данном случае, в качестве будущего педагога. Рассматривается статус «абитуриент» (выпускник, поступающий в образовательное учреждение). Исследование проводилось в течение трех месяцев. Исследовались абитуриенты факультета педагогики и психологии Московского педагогического университета, поступающие на специальность «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика на базе педагогических колледжей», бакалавриат по направлению «Педагогика».

В процессе исследования использовались такие методы, как наблюдение, беседа, опрос.

Как бы печально это не звучало, но на сегодняшний день нами выявлены такие тенденции, как отсутствие «правильной» мотивации поступающих на педагогические специальности. Преимущественно при выборе специальности поступающие ориентируются такими мотивами, как: гуманитарная направленность, что связано с непопулярностью рабочих специальностей; легкостью в поступле-

нии (учитывается и специфика экзамена, и возможность засчитать дополнительные документы за счет вступительных); отсутствие желания прилагать дополнительные усилия для своего дальнейшего профессионального становления, и это является показательной тенденцией современного подрастающего общества. Выявленные мотивы выбора профессии свойственны не только педагогическому вузу, но и вузам другой направленности. Профессиональная идентичность своим основанием должна иметь базу, которой может послужить целенаправленный выбор профессии. Таких в нашем исследовании было 13 из 150. Следовательно, задачи по формированию профессиональной идентичности будущих педагогов полностью возлагаются на образовательное учреждение на период обучения.

Следующей задачей перед нами стояло исследование динамики сформированности профессиональной идентичности будущих педагогов 1 и 5 курса обучения.

Для диагностики профессиональной идентичности студентов педагогических вузов, в соответствии с критериями ее формирования был составлен диагностический «пакет», в который входили следующие методики:

1. морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

Выявление причин действий, поступков, деятельности человека - процедура, требующая кропотливого изучения. Исследование жизненных ценностей человека является одним из важнейших направлений в выявлении этих причин. В ряде исследований показано, что сила мотива и эффективность деятельности человека зависят от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности. Ценности являются «специфической формой смысловых образований в личностных структурах», а потому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности.

Основным диагностическим конструктом морфологического теста жизненных ценностей являются терминальные ценности. Под термином «ценность» мы понимаем отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту и признание его как важного, имеющего жизненную важность. Терминальные ценности реализуются по-разному в различных жизненных сферах.

В конструкцию опросника входит шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков. Данная шкала разработана на основе опросника американских психологов Дугласа П. Крауна и Дэвида А. Марлоу; она позволяет выявить, во-первых, степень зависимости человека от других людей, во-вторых, выдает ли человек в качестве ответа желаемые, одобряемые всеми общественные ценности или свою индивидуальную (а не эталонную) систему жизненных ценностей;

2. тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев).

Тест построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности: 1) глобальное самооотношение; 2) самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; 3) уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самооотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему безразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самооотношения.

3. «Q-Классификация»(Q-sort).

Методика исследования представления о своем «Я» и об окружающих людях. Предложена В. Стефенсоном в 1953 г. По характеру выполнения тест относится к методикам вынужденного выбора. Выраженность личностных свойств здесь измеряется не в абсолютных показателях, например, отношение к результату нормативной выборки (нормативный подход к оцениванию), а относительно выраженности других свойств у этого же испытуемого (ипсативный подход к оцениванию).

Методика позволяет также определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе (как вариант выбрана профессиональная группа): зависимость / независимость, общительность / необщительность, принятие «борьбы» / избегание «борьбы».

Тенденция к зависимости определена как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических. Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей профессиональной группе, так и за ее пределами. Тенденция к «борьбе» - активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений; в противоположность этой тенденции, избегание «борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Для более полной иллюстрации профессиональной идентичности педагогов считаем необходимым взять методику оценки коммуникативных и организаторских склонностей, т.к. это является одним из наиболее важных условий успешной деятельности педагога.

Оценка коммуникативных и организаторских склонностей.

Для оценки потенциальных возможностей личности, ее способностей тщательно анализируются данные анкеты для оценки коммуникативных и организаторских склонностей, предложенной Б.А.Федоршиным.

Коммуникативность как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в поведении, является предпосылкой для формирования таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия. Все эти качества можно считать необходимыми для работы в сферах, где работа связана с руководством и общением. Не менее важны и организаторские склонности, которые проявляются в способности к самостоятельному принятию решений, особенно в сложных ситуациях, в инициативности в деятельности и общении, в планировании деятельности;

4. тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов (Т.Д. Дубовицкая).

Профессиональная направленность понимается, прежде всего, как совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней, и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Профессиональная направленность представляет собой интегральное образование и характеризуется предметом профессиональной направленности, в качестве которого выступает предпочитаемая профессия (вид деятельности); видами мотивов профессиональной деятельности; силой (уровнем) направленности, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней; знаком, выражающимся в удовлетворенности-неудовлетворенности человека своей профессией (3).

Данная методика имеет своей целью определение уровня профессиональной направленности студентов, проявляющего в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней. Методика может использоваться для исследования динамики уровня профессиональной направленности студентов различных курсов, для сравнительного исследования уровня профессиональной направленности студентов различных вузов (факультетов), для выявления факторов, влияющих на уровень профессиональной направленности студентов, для выявления психологических и других индивидуальных особенностей студентов с различным уровнем профессиональной направленности.

Данная совокупность методик позволяет нам исследовать феномен профессиональной идентичности более полно. Следует отметить, что при подборе средств диагностики перед нами стояло одной из задач адаптация методики диагностики под специфику исследуемого контингента учащихся.

Таким образом, профессиональная идентичность является актуальным в научном и практическом плане предметом современного психолого-педагогического исследования. В этом интегративном понятии выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик личности, обеспечивающих ориентацию в мире профессий, профессиональном сообществе и широком социальном окружении, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности, а так же прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и намечать перспективы собственного развития.

Профессиональная идентичность как один из ведущих критериев становления личности профессионала тесно взаимосвязана с такими категориями, как профессиональное развитие, профессиональное самосознание и профессиональное самоопределение. Именно в этом контексте идентичность в последние годы интенсивно изучается в зарубежной педагогике и психологии.

В результате была проведена корреляция результатов исследования группы 1 курса (25 человек) и группы 5 курса (25 человек) при помощи методики Mann-Whitney Test. Среди всех показателей различия были значимы в следующем: коммуникативные способности (0,050); организаторские способности (0,024); индивидуальность (0,025); самоуважение (0,001); самоуверенность (0,003); отношение других (0,018).

Коммуникативность как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в поведении, является предпосылкой для формирования таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия. Все эти качества можно считать необходимыми для работы в сферах, где работа связана с руководством и общением. Не менее важны и организаторские склонности, которые проявляются в способности к самостоятельному принятию решений, особенно в сложных ситуациях, в инициативности в деятельности и общении, в планировании деятельности. Высокие показатели по этим параметрам наблюдаются на 5 курсе обучения педагогов.

В шкале «Сохранение собственной индивидуальности» также видны корреляционные изменения. Так, прослеживается динамика от стремления найти такую работу и специальность, чтобы она обеспечила надежность существования, где профессия - признак стабильности, а работа - не главное место и необходимо самоутвердиться и самовыразиться. К 5 курсу прослеживается стремление посредством своей профдеятельности «выделяться из толпы». Такие люди стараются иметь работу или профессию, которая могла бы подчеркнуть индивидуальное своеобразие и неповторимость (например, выбрать необычную, редкую профессию).

Шкала «Самоуважение» показывает, что к 5 курсу у студентов педагогичес-

кого вуза эмоционально и содержательно объединены вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценка своих возможностей, контроль собственной жизни, присуще стремление быть самопоследовательным, понимать самого себя.

Самоуверенность и отношение других – шкалы, направленные на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я». К старшему курсу обучения упрочиваются показатели самоуверенности выпускников педагогического вуза в своей профессиональной состоятельности. И если 1-й курс ориентирован на ожидаемое отношение других, то 5-й – действует в соответствии с установкой на общество.

В процессе исследования также были проведены беседы с профессорско-преподавательским составом факультета на предмет профессиональной направленности испытуемых учащихся и степени их присвоения профессиональной роли на момент обучения в результате непосредственного лонгитюдного наблюдения.

На основании вышеописанного исследования, на предмет изучения динамики сформированности профессиональной идентичности будущих педагогов 1 и 5 курса обучения и экспериментального обоснования механизмов формирования профессиональной идентичности будущих педагогов, выявлены следующие тенденции:

Особенности 1 курса	Особенности 5 курса
Коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе профессионалов, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои новые знакомства в профессионально-педагогическом сообществе, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.	Свойственно отношение к профессионально-педагогической группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят новых знакомых среди будущих коллег, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.
Стремление найти такую работу и специальность, чтобы она обеспечила надежность существования («лучше синица в руках»). Такие люди считают, что профессия педагога – признак стабильности, а работа – не главное место, где необходимо самоутвердиться и самовыразиться.	Стремление посредством своей профдеятельности «выделиться из толпы». Такие люди стараются иметь работу или профессию, которая могла бы подчеркнуть индивидуальное своеобразие и неповторимость (например, выбрать необычную, редкую профессию). При этом приобретенная профессия педагога рассматривается как уже пройденный этап.
Средняя степень выраженности самоуверенности как профессионале.	Самоуверенность в себе как профессионале значительно выше.
Низкий показатель выраженности установки на отношение других.	Высокий показатель выраженности установки на отношение других.
Профессиональная направленность иллюстрируется «заоблачным» представлением о своей будущей профессии.	Оперирование информацией, точный расчет своей сферы деятельности, размытость границ за счет ситуации выбора на выпускном году.
Специфика возраста, слабое представление о своих правах и обязанностях в жизни.	Переоценка ценностей, приоритет на материальные ценности.
Иллюзорное представление о себе как о понятном организме.	Сам для себя не понятен...чем больше я знаю, тем больше понимаю, что я ничего не знаю...

Специфика профессиональной направленности в постоянном поиске себя – большой показатель самоинтереса – независимо от курса обучения, что характерно для обучающихся на факультете педагогики.	
Характерно принятие борьбы, определяется возрастными особенностями	Характерно избегание борьбы, что объясняется установкой приоритетов, объективной оценкой ситуации, возможности разрешения конфликта.
Частое попадание под влияние более сильно-го...	Зависимость-независимость в равном соотношении, что показывает, что студент не впадает в крайности, а действует в соответствии со сложившимися обстоятельствами.
Общительность как свойство личности	Общительность как необходимый аспект профессиональной деятельности

В итоге проведенного исследования выявлено, что профессиональная идентичность в каждый период обучения имеет свои особенности (описаны ранее). Не наблюдается закономерность сформированности профессиональной идентичности педагогов к 5 курсу обучения, что связано с низким уровнем «приращения» профессиональной деятельности педагога и личности учащегося в процессе обучения в вузе.

Для оптимизации подготовки специалистов в области педагогики необходимо более тщательное внимание уделять формированию их профессиональной идентичности, что послужит условием дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Среди таких средств нам наиболее эффективным видится:

1. Более тщательный отбор претендентов для обучения по направлению «Педагогика». Возможно использование как одного из вступительных испытаний тестирования на профессиональную пригодность.

2. В процессе обучения возможно сопровождение прохождения студентами кризисных периодов в формировании профессиональной идентичности, в переломные моменты, в ситуации выбора.

3. Одним из эффективных вариантов нам видится организация в высшем образовании, в частности, педагогическом, системы тьюторства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Гузь В.В. Формирование профессионально-личностной устойчивости учителя. Дисс. на соискание уч. ст. к.п.н., М., 2007.
3. Дубовицкая Т.Д. Диагностика профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. №2. С.82-86.
4. Зайнобидинов Ж. Особенности влияния идентификации на формирование профессионально-педагогической направленности студентов педвуза. Оп., 1989.
5. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2008. №1. С.89-100.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993. С.127.
8. Митина Л.М. Психологические условия профессионального развития // Учителю о психологии. Из. От. ЦКФЛ РАО, 1996. С.55.
9. Оруджев З.А. Формирование позиции учителя у студента-практиканта как основа профессиональной адаптации. Ереван, 1980.
10. Педагогика профессионального образования. Под ред. В.А.Сластенина. М., 2004. С.79.
11. Сафин В.Ф., Абдурашитов В.Г. Идентификация как механизм осознания студентами себя в качестве субъектов педагогической деятельности. М., 1980.
12. Сафин В.Ф. Роль самооценки в осознании себя студентами как субъекта педагогической деятельности. М., 1980.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования. М., 2004.

Научная жизнь

24 апреля 2008 года на факультете психологии Московского государственного областного университета прошла **научная конференция «Третьи Левитовские чтения в МГОУ. Проблема взаимодействия в психологии и социальной практике»**.

Николай Дмитриевич Левитов – выдающийся российский психолог работал в университете последние 10 лет своей жизни, возглавлял кафедру психологии. Тематика Левитовских чтений определяется ученым советом факультета исходя из актуальности психологических проблем, по материалам конференции издаются сборники научных исследований участников. Мы стараемся сделать имя Левитова нашим брендом, отличающим факультет психологии областного университета.

В 2008 году научная конференция проходила в память 75-летия со дня рождения другого известного российского психолога, также возглавлявшего кафедру психологии МГОУ. Это – Олег Васильевич Дашкевич (12/02 1933 – 08/08 2002), заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор, основатель научной школы, которую прошли более сорока его учеников, ставших докторами и кандидатами психологических наук, действительный член Международной академии высшей школы, Международной академии информатизации, Международной академии наук педагогического образования.

Конференция проходила в очном и заочном формате, с использованием Интернет-технологий. На пленарном заседании выступили доктора психологических наук, профессора: Вачков И.В. – «Полусубъектное взаимодействие в психологической практике и психотерапии»; Шнейдер Л.Б. – «Взаимодействие - родители и дети - от зависимости к привязанности»; Ясвин В.А. – «Тренинг межличностного взаимодействия как развивающая технология»; Бегерт Г. (Biegert H.) – «Hyperaktive Kinder: ADHS (Гиперактивные дети)». На секциях были представлены зарубежные ученые из Украины, Беларуси, Казахстана, Германии, 12 регионов России. Благодаря гранту, выделенному ректором нашего университета, все участники конференции имели возможность опубликовать свои доклады в сборнике.

17 мая 2008 года состоялось очередное заседание круглого стола ученых кафедры социальной работы и социальной педагогики на тему **«Предметный язык социальной педагогики: истоки, особенности, проблемы интерпретации»**. Его участники обсудили в рамках философии социальной педагогики проблемы формирования и развития ее предметного языка. В дискуссии были затронуты вопросы культурно-исторической природы языка науки, особенности языка социально-гуманитарных наук, специфика языка социальной педагогики, проблемы интерпретации ее основных понятий и категорий. В дискуссии приняли участие доктор наук, профессора Беляев В.И., Фирсов М.В., Наместников И.В., Белогуров А.Ю., Булгаков А.В., кандидаты наук, доценты Смorchкова В.П., Студенова Е.Г., Рачковская Н.А. Материалы Круглого стола будут опубликованы в очередном номере нашего журнала.

Наши поздравления

Булгакову Александру Владимировичу приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки присвоено ученое звание профессора по кафедре общей и педагогической психологии;

Сморчковой Валентине Петровне решением Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации присуждена ученая степень доктора педагогических наук.

НАШИ АВТОРЫ

Амосова М.В. – ассистент, Нижегородский государственный педагогический университет.

Базаров Тахир Юсупович – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

Бахурина Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. e-mail: elena.bahurina@gmail.com

Березина Татьяна Сергеевна – аспирант кафедры педагогики высшей школы, Московский педагогический государственный университет (МПГУ).

Бушкина Мария Германовна – психолог, соискатель кафедры общей и педагогической психологии, Московский государственный областной университет.

Веретенникова Анна Евгеньевна – кандидат педагогических наук доцент, доцент кафедры иностранных языков, Омская академия МВД России, докторант кафедры социальной педагогики, Омский государственный педагогический университет. e-mail: averet@nm.ru

Власов Петр Константинович – кандидат психологических наук, директор Института прикладной психологии (г. Харьков), докторант факультета психологии, Санкт-Петербургский Государственный Университет. e-mail: huce@kharkov.ua

Горбунова Наталья Андриановна – учитель иностранного языка гимназии №9 г. Железнодорожный, Московская область, соискатель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности, Московский государственный областной университет.

Григорovich И.Е. – аспирант, Московский городской психолого-педагогический университет (МГППУ).

Гришин Евгений Валерьевич – кандидат психологических наук, ведущий эксперт, КГ «Имидж контакт», г. Москва. e-mail: e.grishin@mail.ru

Жулина Е.В. – кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет.

Ильина Виолетта Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения факультета европейских языков, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. e-mail: violette-viola@inbox.ru

Кияшук Тарас Васильевич – доцент кафедры менеджмента и маркетинга экономического факультета, Российский университет дружбы народов.

Логинова Вера Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры СЭБ-КФ «Русского языка» Калужского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана, г. Калуга, соискатель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета.

Ладоненко Мария Александровна – аспирант кафедры социальной психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

Новиков Виктор Васильевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет (ЯрГУ).

Морозова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры рекламы Российского государственного социального университета (филиал в городе Анапа), соискатель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности, Московский государственный областной университет.

Пряхина Светлана Борисовна – психолог центра социального обслуживания «Орехово-Борисово Северное» г. Москвы, соискатель кафедры педагогической психологии, Московский психолого-социальный институт. e-mail: svetlana1628@bk.ru

Рыльская Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, Челябинский государственный педагогический университет. e-mail – elena_rylskaya@mail.ru

Свежинцева М.А. – адъюнкт кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности, Голицынский пограничный институт, Московская область.

Соловьева Л.В., психолог, г. Тула, соискатель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности, Московский государственный областной университет.

Толпина Инна Абрамовна – клинический психолог, сотрудник отдела психологического консультирования Центра Психолого-Педагогической Коррекции и Реабилитации «Тверской» (ГОУ ЦАО г. Москвы), соискатель кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. e-mail: inna@tolpina.ru

Цветков Андрей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, Московский психолого-социальный институт (МПЦИ).

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I

Социальная психология

Базаров Т.Ю., Ладионенко М.А.

Принятие критической обратной связи по итогам поведенной оценки персонала3

Власов П.К.

Сравнительный анализ стратегий принятия решений руководителями «производственных» и «коммерческих» организаций19

Гришин Е.В.

Имидж политика как социально-психологический феномен28

Григорович И.Е.

Социально-психологические характеристики современной студенческой группы и особенности формирования профессиональной идентичности38

Раздел II

Педагогическая психология

Логинова В.В.

Психологические особенности взаимодействия и поведения иностранных студентов в образовательной среде российского вуза (на материалах исследования китайцев и арабов)45

Киящук Т.В.

Модели службы психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе59

Свежинцева М.А.

Исследование психологических трудностей у курсантов образовательных учреждений пограничного профиля68

Бушкина М.Г.

Модель влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций флотского психолога76

Горбунова Н.А.

Анкетирование, как метод исследования направленности профессионального самоопределения старшеклассников86

Цветков А.В.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с несформированностью функций правого полушария94

Раздел III

Общая психология

Рыльская Е.А.

Жизнеспособность человека в представлениях обыденного сознания100

Ильина В.А.

«Безысходность» и «despair» как номинанты образа одиночества в языковом сознании русских и англичан106

Толпина И.А.

Понятие параноидно-шизоидной и депрессивной позиций в контексте изучения проблемы динамики идентичности115

Новиков В.В., Гришин Е.В.

Мотивы и их роль в электоральном поведении122

Раздел IV**Психология развития и профессиональной деятельности****Бахурина Е.С.**

Групповой тест интеллектуального развития младших школьников: теоретическое обоснование и эмпирическая проверка валидности129

Жулина Е.В., Амосова М.В.

Фольклор как средство коррекции отклоняющегося психического развития при задержке экспрессивной речи135

Пряхина С. Б.

Идентичность как условие самоопределения в пожилом возрасте141

Веретенникова А.Е.

Критическое мышление как необходимое условие эффективности правоохранительной деятельности148

Морозова Т.А.

Специалист по рекламе — требования и проблемы профессиональной подготовки154

Раздел V**Социальная работа и социальная педагогика****Соловьева Л.В.**

Социально-педагогическое сопровождение формирования социальной адаптивности подростков в условиях школы-интерната158

Березина Т.С.

Экспериментальное исследование формирования динамики профессиональной идентичности педагогов в ситуации обучения в вузе162

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ172

НАШИ АВТОРЫ173

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.: прикрепленный 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, межстрочный 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 приставленном списке литературы. После запятой приводится номер страницы (страниц). Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой. Затекустовые развернутые примечания и ссылки на архивы, коллекции, частные собрания помещают после основного текста статьи.

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»**

№ 3

Подписано в печать: 4.08.2008.
Формат бумаги 60х86 /₈. Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonС».
Уч.-изд. л. 10,5. Усл. п. л. 9,5. Тираж 500 экз. Заказ № 185.

**Издательство МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а.
т. (499) 265-41-63, факс (499) 265-41-62.**