

Вестник



МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия **Психологические
науки**



№ 1 / 2011

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Арскиева З.А.</i> Анализ интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов студенческого возраста	5
<i>Резванцева М.О.</i> Специфика оценки качеств объектов в подростковом возрасте	11
<i>Савченко Т.А.</i> Антропософическая концепция воспитания Р. Штейнера (1861-1925 гг.)	18
<i>Шляпников В.Н.</i> Гендерные особенности волевой регуляции	26

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бабич Е.Г.</i> Основные направления социально-психологической помощи семьям, воспитывающим детей с инвалидизирующей патологией на этапе взросления	39
<i>Булгаков А.В.</i> Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией	45
<i>Галасюк И.Н.</i> Проблема психической травматизации членов семьи инвалида	54
<i>Дмитриева Л.М.</i> Влияние гендерных особенностей военнослужащих на стратегии поведения и потребности, удовлетворяемые в конфликтах	60
<i>Дубинин И.В.</i> Факторы управляемости воинскими подразделениями Вооружённых сил Российской Федерации	68
<i>Корчемный П.А.</i> Концепция межгрупповой адаптации в организации А.В. Булгакова как теория среднего уровня: области применения, результаты, перспективы	74
<i>Крупеня А.Н.</i> Использование модульного социотеста в изучении межличностных отношений сотрудников служебного коллектива	85
<i>Лопатченко А.А.</i> Коммуникативная компетенция специалистов противопожарной службы	91
<i>Сорокоумова Е.А., Кучерявенко В.И.</i> Типовые и уровневые характеристики понимания ситуаций взаимодействия и общения современными подростками	95

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бочева Н.А.</i> Анализ программ по коррекции тревожности в начальной школе	102
<i>Киселева Т.С.</i> Формирование смысловых представлений о цвете и форме у дошкольников в процессе обучения изобразительной деятельности	108
<i>Спивак И.М.</i> Психолого-педагогическая концепция обучения взрослых саногенному поведению	113
<i>Цветков А.В., Туполева Е.В., Сергиенко А.А., Савичева А.А.</i> Об изменении норм ассоциативных методов диагностики познавательных процессов школьников с течением времени	118

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

<i>Алиева Ф.И.</i> О роли литературы в развитии личности	126
<i>Егорова Н.М.</i> Исследование взаимосвязи межгрупповой адаптации и уровня этнической идентичности и толерантности в поликультурной школе	135
<i>Киселева Т.С.</i> Анализ обучающих программ по изобразительной деятельности	141
<i>Шинина Т.В.</i> Проблемы личности инвалидов: социально-психологические аспекты	145

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Орлова Е.А., Пантюшина О.И.</i> К вопросу о корпоративном имидже вуза	151
<i>Славгородская Е.Л.</i> Организация учебно-профессиональной деятельности студентов на основе механизмов психической регуляции ими этой деятельности	157
<i>Храпенко И.Б.</i> Проблема успешности в профессиональном развитии психолога	162
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	169
НАШИ АВТОРЫ.....	172

CONTENTS

SECTION I. THE GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

Z. Arskieva. Analysis of the integral individuality of optimists and pessimists of the student period	5
M. Rezvantzeva. Specificity of qualities estimation of objects at a teenage age	11
T. Savchenko. The antroposophical conception of upbringing by Shteiner (1861-1925)	18
V. Shlyapnikov. Gender differences in volitional regulation	26

SECTION II. SOCIAL PSYCHOLOGY

E. Babich. The main directions of social and psychological assistance to the families raising children with debilitating disorders during adulthood	39
A. Bulgakov. Design of a group as a possible integral concept in there search and management of intergroup adaptation	45
I. Galasyuk. The problem of psychological trauma of family members of the disabled	54
L. Dmitrieva. The influence of the gender distinctions of servicemen on the strategies of behavior and the needs satisfied in conflicts	60
I. Dubinin. Controllability factors of military divisions of armed forces of the Russian federation	68
P. Korchemny. The conception of intergroup adaptation in the organization suggested by A.V. Bulgakov as the theory of a medium level: the sphere of application, the results, the perspectives	74
A. Krupenya. Use of the modular sociological test in study inginterpersonal attitudes employees of service collective	85
A. Lopatchenko. The communicative competency of experts of a fire service	91
E. Sorokoumova, V. Kucheryavenko. Types and levels of understanding of situations of interaction and dialogue by modern teenagers	95

SECTION III. PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

N. Bocheva. Psychological reason of the anxiety formationat a primary school age which is connected with the way of the pedagogical communication	102
T. Kiseleva. The analysis of educational programmes in fine arts activities	108
I. Spivak. Psychology-pedagogical concept of training the adults to a healthy behaviour	113
A. Tsvetkov, E. Tupoleva, A. Sergienko, A. Savicheva. On test norm alterations in the course of time in associations method of cognitive processes diagnostic of schoolchildren	118

SECTION IV.PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

F. Aliyeva. The role of literature in the development of personality	126
N. Egorova. Investigation of the correlation of intergroup adaptation and the level of ethnic identity and tolerance in polycultural school	135
T. Kiseleva. The analysis of educational programmes in fine arts activities	141
T. Shinina. Problematic aspects of the personality of the disabled: socio-psychological aspects	145

SECTION V. PROFESSIONAL WORK PSYCHOLOGY

E. Orlova, O. Pantyushina. To the question on corporate image of high school	151
E. Slavgorodskaya. Organization of educational-professional activity of students on the basis of the mechanisms of mental regulation of this activity by them	157
I. Khrapenko. The problem of successfulness in the professional development of psychologists	162

SCIENTIFIC LIFE.....	169
OUR AUTORS.....	172

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Арскиева З.А.

Чеченский государственный университет (г. Грозный)

АНАЛИЗ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОПТИМИСТОВ И ПЕССИМИСТОВ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА*

Z. Arskieva

Chechen State university (Grozny)

ANALYSIS OF THE INTEGRAL INDIVIDUALITY OF OPTIMISTS AND PESSIMISTS OF THE STUDENT PERIOD

Аннотация. В статье представлен анализ теоретических и эмпирических исследований проблемы оптимизма/пессимизма (включая философские, социологические и психологические подходы); исследование выполнено в русле теории интегральной индивидуальности (системный подход); заявлены актуальность и гипотеза исследования; представлены результаты факторного анализа, на основе которого обосновываются различия в структурах интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов; выявлена ведущая роль общей интернальности в формировании структур интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов; представлены рекомендации для проведения формирующего эксперимента.

Ключевые слова: оптимизм, пессимизм, мироощущение, интегральная индивидуальность, интернальность.

Abstract. The article contains the analysis of the theoretical and empirical researches of optimism/pessimism problem (including philosophical, sociological and physiological approaches); the research is carried out within the theory of the integral individuality (system approach); contains actuality and hypothesis of the research; the results of the factor analysis, on the basis of which the differences in structures of the integral individuality of optimists and pessimists are grounded, are presented; the leading role of the general internality in forming structures of the integral individuality of optimists and pessimists is discovered; the article contains recommendations for carrying out the forming experiment.

Key words: optimism, pessimism, attitude, integral individuality, internality.

Проблема антиномии «оптимизм – пессимизм» на протяжении веков привлекала внимание исследователей. Первое философское осмысление этих понятий исходит из базовых категорий добра и зла, цели и смысла жизни, счастья. У древнегреческих философов – Аристотеля, Платона, Пифагора, Эпикура, Демокрита, Сократа – были собственные воззрения на общий ход исторических изменений. Они задавались вопросом: существует или не существует возможность приблизить действительность к идеалу добра, восторжествует ли добро над злом, справедливость над несправедливостью [13]. Существование противоположных точек зрения позволило обозначить разные предположения как оптимизм и пессимизм.

Христианское воззрение на мир (Юстин, Ориген, Августин, Кальвин, Фома Аквинский) можно назвать пессимистическим [13]. Зачатки теории оптимизма относятся к эпохе Просвещения и связаны с именами Дж. Бруно и Спинозы. В качестве самостоятельного объ-

* © Арскиева З.А.

екта изучения проблема оптимизма выделяется в XVIII в. в трудах Лейбница, Гартлея, Вольтера, Руссо, Канта, Фихте, Гегеля, Конта, Спенсера [3]. У Лейбница религиозный оптимизм достигает своего философского апогея: «существующий мир есть наилучший из миров» [7, 203]. Начиная с Гегеля, решение о ценности жизни и мира получает новую форму – систему абсолютного идеализма (т. е. окончательный вывод к оптимистическому представлению) [13]. Триумфальное шествие философского и религиозного оптимизма нового времени венчается верой в социальный строй нового типа. Конт (доктрина исторического прогресса), Ч. Дарвин (новейшая эволюционная доктрина), Г. Спенсер отстаивают идею о бесконечном прогрессе человеческих способностей, о строе без экономических неправд, о реорганизации промышленных отношений.

Разочарование в идеалах науки и прогресса, кризис традиционных религиозных ценностей в конце эпохи Просвещения положили начало пессимистическому умонастроению, охватившему немало мыслящих людей начала XIX столетия. Отталкиваясь от философии И. Канта, А. Шопенгауэр обосновывает теоретический пессимизм. Его формула «наш мир – наихудший из всех возможных миров» является основанием позиции, отрицающей ценность жизни [17]. Среди приверженцев пессимизма можно назвать МанDEVИЛЛЯ, Д. Юма, а последователей Шопенгауэра – Ю. Банзена, Фрауэнштедта, Тауберта и Гартмана [13].

В России в середине 70-х гг. XIX в., интерес к этой проблематике оформляется в дискуссию после знакомства общественности с этикой Шопенгауэра. В полемике приняли участие знаменитые мыслители: Н.Я. Грот, Н.Н. Страхов, В.С. Соловьёв, Д.Н. Цертелёв, П.Л. Лавров, П.В. Мокиевский, К.Н. Леонтьев, А.И. Введенский, В.М. Хвостов, И.И. Мечников и другие [3]. Общим для них является тенденция поиска аргументов в пользу позитивного мышления.

В начале XX в., помимо двух обозначенных позиций, появляется третья – *мелиоризм*

(от лат. *melior* – *лучше*). *Мелиоризм* – понятие, широко употреблявшееся с 50-х гг. для обозначения каких-либо улучшений, как в технике сельского хозяйства, так и в социальных и природных условиях его ведения [3]. Приверженцами мелиоризма являются Л. Уорд, Дж. Селли.

Среди современных философов уникальный взгляд на проблему оптимизма (пессимизма) обнаруживается у А. Швейцера [16]. По его мнению, вся история развития западноевропейской философской и этической мысли является историей борьбы за оптимистическое мировоззрение. Согласно А. Швейцеру, *пессимизм* – это пониженная воля к жизни, а подлинный *оптимизм* состоит в стремлении к осознанному идеалу, который внушает нам глубокое и последовательное утверждение жизни и мира. Сущностью новой этики Швейцер объявляет индивидуальное благоговение перед жизнью. Злом, по суждению Швейцера, является бессмысленное уничтожение жизни. Добро – это содействие жизни.

В самом общем виде оптимизм и пессимизм характеризуют отношение человека к условиям своего бытия в мире. На эмоциональном и рациональном уровнях фиксируется та степень, в которой человеческие потребности могут быть удовлетворены наличным бытием или перспективами будущего [3]. Помимо философского понимания понятий существует ещё социологическая и социально-психологическая трактовка, в которой оптимизм и пессимизм выступают как личностные аттитюды, диспозиция или мнения, настроения, отражающие позитивные или негативные ожидания относительно конкретных событий или будущего в целом [10]. *Оптимизм* как свойство личности “отражает пропорциональное развитие всех психических процессов, обеспечивает человеку жизнерадостное мирозерцание, веру в людей, их силы и возможности, уверенность в прогрессе общества, веру в свои силы и возможности как субъекта деятельности” [14, 369]. *Пессимизм* – “мрачное мироощущение, при котором человек не верит в буду-

щее, во всем склонен видеть унылое, дурное, неприятное» [12, 662].

В рамках психологической традиции оптимизм личности связывался не столько с предвидимым ею будущим и антиципацией, сколько с уровнем удовлетворённости человека актуальным благополучием и его общим позитивным или негативным восприятием жизни [20; 22; 25]. В отечественной и зарубежной социологической практике оптимизм (пессимизм) использовался как один из индикаторов удовлетворённости жизнью, субъективного благополучия и счастья. Иногда сами эти качества использовались как индикаторы оптимизма [21; 24; 27]. В социальной психологии оптимизм (как и пессимизм) личности рассматривался, главным образом, как её врожденное свойство или как результат первых этапов социализации [22; 23]. Однако в настоящее время выявлена проблема «дезориентированности в пространстве, характерным сопровождением которой является паническая неустойчивость психики» у людей, переживших длительную психотравмирующую ситуацию [19, 55].

Весомый вклад в освещение проблемы *оптимизма – пессимизма* внесли М.Э. Зелингман, Л. Абрамсон, К. Петерсон [4], Ч. Карвер и М. Шейер [26], С. Мадди (в русле позитивной психологии) [8], К.А. Абульханова, Т.Н. Березина [1], О.А. Сычев [15] (в русле модели гуманистического типа личности как субъекта своего жизненного пути), Л.Е. Кесельман, М.Г. Мацкевич [6], К. Муздыбаев [10] (в русле экономических стратегий поведения), П. Юсупов [18], Н.Г. Капустина [5] (как определённого типа мироощущения) и другие исследователи.

Актуальность исследования определили два фактора. Первый связан с важностью формирования у детей определённого «стоицизма» к негативным средовым воздействиям в связи с бурными коллизиями, дисбалансом общественного развития [2]. Второй – с «пробелами» именно в *системном* исследовании оптимизма (пессимизма), вследствие того, что данная проблематика рассматривалась в зависимости от опре-

делённых, разрозненных свойств. Наше исследование выполнено в русле теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, характеризующейся изучением всех свойств индивидуальности (как генетически, так и социально обусловленных) во взаимовлиянии и взаимопроникновении. «Интегральная индивидуальность – это не совокупность особых свойств, ...это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека» [9, 19]. Мы руководствовались следующей гипотезой: *нейродинамические, психодинамические, личностные и социально-психологические* свойства индивидуальности оказывают влияние на формирование разных мироощущений.

Исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт» (ЧГПИ). В течение 2006-2007 учебного года мы провели констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 100 студентов, чей возраст варьировался от 18 до 20 лет.

«Тест на оптимизм» [11] позволил разделить всех испытуемых на две полярные группы: «оптимистов» и «пессимистов». Далее в обеих группах исследовались разноуровневые свойства интегральной индивидуальности: *нейродинамический уровень* (уровень организма); *психодинамический уровень* (темперамент); *личностный уровень* и *социально-психологический уровень*. Всего были продиагностированы 23 свойства при помощи следующих методик: опросника Я. Стреляу, опросника структуры темперамента (ОСТ) В.М. Русалова, методики диагностики уровня субъективного контроля личности (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткин-да, теста «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса.

Статистическая обработка полученных данных выявила, что структуры интегральной индивидуальности обеих групп существенно отличаются. В рамках данной статьи мы ограничимся лишь описанием результатов факторного анализа.

В структуре интегральной индивидуальности оптимистов было выявлено четыре значимых фактора. **Фактор 1 – полный**: доминирующий уровень – психодинамический, а в нём по факторным нагрузкам преобладает показатель 7 – пластичность (0,82), поэтому фактор 1 – фактор “пластичности”, **природный**. **Фактор 2 – частичный** (он представлен только двумя уровнями: психодинамическим (0,54) и личностным (3,58)). Судя по факторным нагрузкам, данный фактор – социальный, а точнее – фактор “общей интернальности”, так как у показателя 13 самые высокие факторные веса – 0,79. **Фактор 3 – полный**: наибольшей факторной нагрузкой обладает нейродинамический уровень, а среди его свойств – показатель 2 (-0,68), поэтому фактор 3 – фактор “силы процессов торможения”, **природный**. **Фактор 4 – частичный**, так как психодинамический уровень в нём не представлен, а среди остальных по факторным весам доминирует социально-психологический (3,44); среди его свойств выделяется показатель 23 (-0,55), отсюда фактор 4 – фактор “приспособления”, **социальный**.

Итак, анализ значимых факторов обнаруживает равнозначное влияние природных и социальных уровней на формирование структур интегральной индивидуальности оптимистов. Причём уникальность структур определяют все уровни: нейродинамический (фактор 3), психодинамический (фактор 1), личностный (фактор 2) и социально-психологический (фактор 4). Мы наблюдаем наличие двух полных и двух неполных факторов.

По характеру межфакторных связей в структуре оптимистов мы наблюдаем оба вида связей: облических, гибких (полиморфных или много-многозначных) – 6, ортогональных, жёстких (однозначных) – 17. Как видно, ортогональных зависимостей почти в три раза больше облических. Процентное отношение таково: 74% и 26%.

Осуществлённая нами идентификация факторов, т. е. присвоение им наименований наиболее значимых свойств, позволила составить интегральный портрет оптимистов. Итак, для людей с оптимистическим

мироощущением характерны сдержанность в поступках, общении, неторопливость в принятии решения, в движениях, речи, а посему им присуща невысокая скорость переключения с одного предмета деятельности (способа мышления) на другой в процессе взаимодействия с предметной средой. Они не отличаются высоким стремлением к разнообразию форм предметной деятельности. Ответственность за все важные события жизни возлагают на себя, считая, что могут ими управлять. При взаимодействии с другими людьми стремятся сохранять отношения, щадя чувства окружающих, могут даже жертвовать собственными интересами ради интересов другого человека. Оптимистам свойственна склонность успокаивать оппонента.

В состав структуры интегральной индивидуальности пессимистов входят также четыре значимых фактора. Фактор 1 – полный: поскольку максимальная средняя величина насыщенности значимыми факторными весами – у личностного уровня, то фактор 1 признаётся социальным, а точнее – фактором “общей интернальности”. Фактор 2 – частичный; в нём представлены свойства только нейродинамического (1, 08) и психодинамического (1, 08) уровней. Как видно из средней величины факторных нагрузок, данный фактор получает двойное название по наиболее ярко выраженным природным свойствам: «подвижности нервных процессов и социального темпа». Фактор 3 – частичный, обусловлен только социальными уровнями: личностным (0,72) и социально-психологическим (2,58). Последний уровень, несомненно, доминирует, и, в силу этого, идентифицируется как фактор “приспособления”. Фактор 4 – частичный, природный; в нём преобладают нейродинамические свойства, отсюда имя фактора 4 – “сила процессов торможения и уравновешенности по силе”.

Итак, факторная структура интегральной индивидуальности пессимистов образована одним полным и тремя частичными факторами. Несмотря на то, что два фактора – природные и два фактора – социальные, мы не

можем констатировать их равнозначное влияние. В силу того, что в факторах 2 и 4 природное начало выступает с двойной силой, интегральная индивидуальность пессимистов детерминирована генетически обусловленными уровнями, и *нейродинамическим* – в большей степени.

Что касается характера отношений между факторными структурами интегральной индивидуальности, то мы обнаруживаем и у пессимистов оба вида взаимозависимостей. Ортогональных структур – 20 (в целом – 87%). Облических структур – 3 (13%). Ортогональные, естественно, доминируют над облическими.

Интегральный портрет пессимистов получился следующий. Они быстро привыкают к новым людям и новым условиям, легко вырабатывают жизненные стереотипы, привычки, навыки, при этом характеризуются обдуманностью действий. Отличаются замедленной сменой эмоциональных реакций и сдержанным выражением их с помощью пантомимики. Речь при общении замедлена. Вследствие того, что им присуща средняя скорость применения волевых усилий, ответственность за важные события своей жизни могут приписывать не только себе, но и внешним обстоятельствам, людям. В конфликтных ситуациях стремятся щадить чувства другого, успокаивать оппонента и, главным образом, сохранять отношения (как и оптимисты).

Итак, резюмируем результаты: по степени наполняемости фактора разноуровневыми свойствами, по средней величине насыщенности значимыми факторными весами, по характеру межфакторных связей – более развитой, пластичной, гармоничной признаётся индивидуальность оптимистов, что говорит о высокой степени их приспособляемости к изменениям окружающей среды.

Сравнительный анализ интегральных портретов оптимистов и пессимистов обнаруживает интересный факт. Различия наблюдаются только между доминирующими природными свойствами, а ведущие социальные свойства идентичны в обеих группах:

показатель 13 – *общая интернальность* и показатель 23 – *приспособление*. Однако оказалось, что большинству оптимистов (74% из группы) присущи высокие градации показателя 13 (*общая интернальность*), а в группе пессимистов – средние и низкие значения. Таким образом, разная выраженность общей интернальности по-разному влияет на формирование структур интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов.

Не менее интересен и другой факт. Межкорреляционный анализ показал, что в структуре индивидуальности пессимистов плотность связей в 2,6 раза превышает плотность связей оптимистов. Причём у пессимистов много-многозначная зависимость наблюдается между всеми уровнями, а у оптимистов – только между *нейродинамическим* и *психодинамическим* уровнями. Эти данные говорят о том, что интегральная структура пессимистов обладает сильно развитыми компенсаторными возможностями по сравнению со структурой оптимистов. Тем не менее факторный анализ, выявляющий скрытые, латентные, причины, более гармоничной и пластичной призывает считать именно индивидуальность оптимистов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что людям с позитивным мироощущением вполне достаточно слабо развитых полиморфных зависимостей, чтобы жить в гармонии с собой и окружающим миром, а людям с негативным мироощущением необходима высокая компенсаторная способность свойств.

Неожиданным, как нам кажется, является то, что данная компенсаторная способность пессимистов непродуктивна в плане формирования активной жизненной позиции, сопряжённой с ответственностью за свои поступки (что присуще оптимистам). Она, скорее, направлена на то, чтобы комфортно адаптироваться в окружающей среде, не выделяться, а точнее – быть не хуже других. Данную мысль подтверждает П. Юсупов. В своей статье он пишет, что общение оптимиста более эмоционально. И, в отличие от пессимиста, он не думает, какую маску следует надеть при общении. Пессимист же тратит

много времени на “переодевание” этих масок. Таким образом, получается, что «...жизненной целью пессимиста является реализация себя в мире, обрастание объективными внешними связями, отношениями. Именно таков его путь к целостному мировоззрению. Оптимист, наоборот (как ни парадоксально), стремится к “позитивному отчуждению” (нужно отдалиться от других, чтобы обрести себя)» [18].

Исходя из вышеизложенного, подведём итоги. Психологическое сопровождение необходимо оказывать группе пессимистов с целью повышения уровня пластичности, формирования много-многозначных связей в структуре их индивидуальности, минимализации воздействия природных уровней. При разработке программы формирующего эксперимента следует отталкиваться от личностного показателя общей интернальности, не забывая об эмоциональном компоненте, и руководствоваться словами П. Юсупова: «Пессимистическая картина мира никого не обязывает заменить её общепринятым “кричащим оптимизмом” [18]. Психологическое сопровождение должно помочь пессимистически настроенным людям так гармонизировать свои ресурсы, чтобы не растрчивать силы на бесполезную компенсацию, а достигать желаемого энергосберегающими способами.

ЛИТЕРАТУРА:

- Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. СПб.: Алетейя, 2001. С. 8-205.
- Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л.П. Буюева М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 28.
- Деменев А.Г., И.И. Мечников и Е.П. Аквилонев: проблема оптимизма (историко-философский анализ) [Текст] / А.Г. Деменев: Автореф. дис. ...канд. фил. наук. Москва, 2001. С. 3-19.
- Зелингман М.Э.П. Как научиться оптимизму [Текст] / М.Э.П. Зелингман. М.: Вече, 1997. С. 1-415.
- Капустина Н.Г. Эмоциональное мироощущение младших школьников [Электронный ресурс] / Н.Г. Капустина. Режим доступа: <http://fpo.ru/i/konkurs>.
- Кесельман Л., Мацкевич М. Вариации на тему оптимизма [Текст] / Л. Кесельман, М. Мацкевич // Журнал «Смена». М. Январь, 1991. С. 29-38.
- Лейбниц Г.В. Опыты теодицеи о благости Божией, свободе человека и начале зла [Текст] / Г.В. Лейбниц. Сочинения в 4 т. М.: Мысль, 1989. Т. 4. С. 49-413.
- Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ [Текст] / С. Мадди: Перев. И. Авидон, А. Батустин и П. Румянцев. СПб.: Речь, 2002. С. 102-154.
- Мерлин В.С. Очерк исследования интегральной индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. М.: Педагогика, 1986. С. 17-67.
- Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности [Текст] / К. Муздыбаев // Социология культуры. М., 2003. С. 87-96.
- Немов Р.С. Психология [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов: в 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. С. 464-469.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов/Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО “Издательство Оникс”: ООО “Издательство Мир и Образование”, 2005. С. 662.
- Селли Дж. Пессимизм: История и критика [Текст] / Дж. Селли : Пер. с англ. / Под ред. и предисл. В.И. Яковенко. Изд. 2-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007. С. 10-178.
- Словарь практического психолога [Текст] / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест; М.: ООО “Издательство АСТ”, 2003. – С. 369.
- Сычев О.А. Личностная обусловленность прогнозирования [Текст] / О.А. Сычев: Автореф. дис. ...канд. псих. наук. Бийск, 2009. С. 15-22.
- Швейцер А. Культура и этика [Текст] / А. Швейцер. М.: Прогресс, 1973. С. 25-86.
- Шопенгауэр А. Мир как воля и представление [Текст] / А. Шопенгауэр // О воле в природе. Мир как воля и представление. М.: Наука, 1993. Т. 2. С. 180-210.
- Юсупов П. Связь пессимистического и оптимистического мироощущения с процессом индивидуализации [Электронный ресурс] / П. Юсупов. Режим доступа : <http://www.follow.ru/article/221>.
- Ярычев Н.У. Трансформация привычного поведения в условиях длительной чрезвычайной ситуации: на примере последствий военных действий в Чеченской Республике в 1999-2004 гг. [Текст]. – Вестник МГОУ, серия «Психологические науки». №1. 2010. С. 29-32.
- Bradburn N.M. The structure of psychological well-being [Текст] / N.M. Bradburn. Chicago: Aldine, 1969. P. 11-18.

21. Campbell A., Converse P.E., Rodgers W.L. The quality of American life: perceptions, evaluations, and satisfactions [Текст] / A. Campbell, P.E. Converse, W.L. Rodgers. New-York: Russel Sage Foundation, 1976. P. 41-89.
22. Cantril H. The pattern of human concerns [Текст] / H. Cantril. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1965. P. 31-45.
23. Freedman J. Happy people: What happiness is, who has it, and why [Текст]/J. Freedman. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978. P. 26-72.
24. Inglehart R. Culture shift in advanced industrial society [Текст] / R. Inglehart. Princeton: Princeton University Press, 1990. P. 45-99.
25. Maslow A.H. Motivation and personality [Текст] / A.H. Maslow. New York: Harper and Row, 1970. P. 207-262.
26. Scheier M.F. and Carver Ch.S. On the power thinking : the benefits of being optimistic [Текст] / M.F. Scheier, Ch.S. Carver // Current directions of psychological science. 1993. Vol.2. P. 13-120.
27. Tellegen A. Differential Personality Questionnaire [Текст] / A. Tellegen. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979. P. 34-92.

УДК 159.922.74

Резванцева М.О.

Московский государственный областной университет

СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВ ОБЪЕКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

M. Rezvantzeva

Moscow State Regional University

SPECIFICITY OF QUALITIES ESTIMATION OF OBJECTS AT A TEENAGE AGE

Аннотация. Подростковый возраст характеризуется в культурно-исторической теории интимно-личностным общением со сверстниками как ведущей деятельностью; появлением чувства взрослости; развитием понятийного мышления; развитием самосознания; сензитивностью к оценке окружающих и самого себя. В родовой семье подросток является субъектом-исполнителем, а в нуклеарной городской – субъектом оценщиком. Оценка объектов является составной частью развития логического мышления и самооценки подростков.

Ключевые слова: сензитивность к оценке объектов, субъектов и самооценке, оценка объектов подростком в нуклеарной городской семье.

Abstract. In the cultural-historical theory a teenage age is characterized by intimate-personal dialogue with contemporaries as a leading activity; by the occurrence of the feeling of maturity; by the development of conceptual thinking; by the consciousness development; by the sensitivity to the estimation of associates and yourself. In the patrimonial family a teenager becomes a subject-executor, but in the nuclear city family a teenager is represented as a subject appraiser. The estimation of objects is a component of the development of a teenager's logic thinking and self-appraisal.

Key words: sensitivity to the estimation of objects, subjects and a self-appraisal, teenager's estimation of objects in nuclear city family.

Согласно цели исследования – рассмотреть специфику оценки объектов в подростковом возрасте, – вначале определим основные особенности подросткового возраста, а затем рассмотрим характерные черты оценки качеств объектов подростками.

Психологический возраст, по мнению отечественных исследователей детства, определяется в процессе исторического развития общества (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.Ф. Обухова). А.Н. Леонтьев пишет: «... не возраст ребёнка как таковой определяет содержание и стадии развития, а сами возрастные границы зависят от их содержания, и из-

* © Резванцева М.О.

меняются вместе с изменением общественно-исторических условий» [4, 24]. О подростковом возрасте в науке заговорили в конце XIX в. (С. Холл, М. Кле, Ф. Ариес). В отечественной психологической мысли проблеме подросткового возраста уделяли внимание следующие исследователи: Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Л.С. Выготский, М.Р. Гинсбург, И.С. Кон, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Г.Г. Кравцов, А.К. Осницкий, К.Н. Поливанова, А.М. Прихожан, А.А. Реан, Д.И. Фильдштейн, Г.А. Цуккерман, а в зарубежной – С. Холл, М. Кле, В. Штерн, Э. Шпрангер, В. Кивинн, Р. Кеган, Г. Крайг, М.Д. Bersonssky, J.P. Lombardo, J.E. Cote. Главное содержание подросткового возраста, по мнению большинства авторов, составляет его переход от детства к взрослости с качественным преобразованием всех сторон психики младших школьников.

Возрастные границы подросткового возраста определяются учёными по-разному. Так, в работах Э. Эриксона, В. Кивинна, Г. Крайга объединяются подростковый и юношеский возраста (от 9 до 19 лет), в периодизациях Дж. Биррена фаза юности (от 12 до 17 лет) сменяет фазу детства, у Д. Бромлея также отсутствует подростковая стадия, а возраст 11-15 лет считается юностью. Р. Кеган выделяет *имперскую стадию* (с 7 до 12 лет), направленную на стремление к независимости и достижениям, и *интерперсональную* (13-19 лет), в которой изменяются половые отношения. В рассмотренных периодизациях подростковый возраст рассматривается по разным основаниям: по возрасту, по роду деятельности, по развитию Я-концепции и т. д., поэтому остаются не определёнными механизмы смены стадий развития.

В отечественной психологии в периодизациях Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович *подростничество* выделяется как отдельный этап (с 11 до 18 лет) и делится на две подстадии: с 11 до 15 лет – младший подростковый возраст и от 15 до 18 лет – старший подростковый. Другие исследователи старшее подростничество рассматривают как юношеский возраст (В.А. Крутецкий, А.В. Петровский,

К.Н. Поливанова, А.А. Реан, Н.А. Рождественская, Д.И. Фильдштейн). Мы придерживаемся возрастных границ периодизации Д.Б. Эльконина, и объектом нашего исследования будут испытуемые старшего подросткового возраста – от 15 до 18 лет.

Основания возрастных периодизаций также являются предметом дискуссий. Все теории периодизации, в зависимости от понимания механизмов развития подростка, можно разделить на три группы.

1. Периодизации, объясняющие развитие подростка с помощью внешнего критерия. К этой группе относятся *биогенетический принцип развития* С. Холла и В. Штерна (1922), *изменяющиеся с возрастом системы обучения и воспитания* Р. Заза (1967), в основе которых – врождённое созревание способностей и характера. Развитие понимается как количественное изменение, не зависящее от воли людей.

2. Вторая группа теорий, в которых процесс развития описывается с точки зрения внутреннего критерия. Сюда относится теория детской сексуальности З. Фрейда (1989), также – теория, учитывающая особенности развития костных тканей (Блонский П.П., 1934). По мнению авторов этих концепций, существует физиологическая закономерность перехода со стадии на стадию, а также велика роль либидо и раннего детского периода в психическом развитии. Однако собственной активности подростка в развитии отводится незначительная роль.

3. Третья группа теорий отечественной психологии представляет более целостный подход, где существенные особенности развития учитываются в периодизации Д.Б. Эльконина и его последователей. Основываясь на идеях Л.С. Выготского о социальной детерминации психики с учётом активности субъекта, а также теории деятельности А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин выделяет три основных критерия развития:

— его неравномерность и наличие возрастных кризисов, в которых происходит принципиальная смена смыслов, мотивов и структуры деятельности человека;

— роль социальной ситуации развития в каждый возрастной период

и

— соответствующий ей ведущий тип деятельности.

Д.Б. Эльконин считает основным противоречием подростка то, что в совместной со взрослым деятельности ребёнок овладевает её исторически сложившимися в обществе способами. Существует периодичность смены ведущих деятельностей: *мотивационно-смысловой* и *операционально-технической*, составляющих целую эпоху в развитии ребёнка. Наряду с эпохами раннего детства и собственно детства, им выделяется эпоха *подростничества* с присущими ей специфическими чертами [8].

Ведущим видом деятельности подростка является интимно-личностное общение со сверстниками, устанавливающаяся система взаимоотношений с ними. В настоящее время все определения ведущей деятельности подростков [Д.Б. Эльконин 1976; Д.И. Фильдштейн 1987; К.Н. Поливанова 1996; Г.А. Цуккерман 1998; А.А. Либерман 2005] указывают на её общественный характер и являются взаимодополняющими одно – другими. Б.Д. Эльконин подчёркивает, что интимно-личностное общение возникает по инициативе подростка и поэтому приводит его к новому уровню децентрации – «онтологическому», – при котором подросток определяет своё место в мире, соотнося свой собственный взгляд на другого и взгляд другого на него. Подросток «связывает..., ищет точки «взаимоперехода» жизни рода и человека» [7, 6].

В ответ на изменяющуюся социальную ситуацию развития, требующую от взрослого человека большей произвольности и разумности, ответственности за свои поступки, наличия социальных навыков взаимодействия, понимания интимно-нравственных сторон общения и пр., формируется основное новообразование подростка – *чувство взрослости*. Д.Б. Эльконин считает: «Формирование у подростков различных видов взрослости проходит в практике отно-

шений с окружающими, построенных по образцу отношений взрослых, в деятельности, овладевая которой подросток ориентируется на образцы и эталоны взрослости» [8, 273]. **Чувство взрослости** напрямую связано с развитием самостоятельности в учёбе и жизни, в отношениях с родителями и товарищами, в использовании свободного времени и т. д.

Эльконин Д.Б. выделяет различные пути развития самостоятельности и чувства взрослости у подростков. Они определяются отношениями в семье и характером взаимодействий со сверстниками. Первый, бесконфликтный, путь заключается в том, что взрослые сами формируют чувство взрослости у ребёнка в практике личных взаимоотношений. Они с пониманием относятся к взрослому ребёнку, делегируя ему часть ответственности за организацию дел в семье и школе. Второй – конфликтный, когда подросток проявляет самостоятельность вопреки желанию родителей, относящихся к нему ещё как к ребёнку, во взаимодействии со сверстниками. И третий путь – когда формирование взрослости происходит одновременно и в сфере отношений с родителями, и в отношениях с товарищами. Через него подросток «сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» [8, 277]. Как замечает Д.Б. Эльконин, развитие чувства взрослости подростка зависит от отношения к ребёнку окружающих взрослых, и, по-видимому, оно будет различно в разных обществах.

В родовом обществе родители и другие взрослые заинтересованы в скорейшем взрослении ребёнка, и по мере роста его физических возможностей увеличивается его роль как работника в семье, формируется саморегуляция и ответственность за порученное дело внутри совместной деятельности. В индустриальном и постиндустриальном обществах существует разрыв между физическим и социальным взрослением подростка, поэтому отношение взрослых к возмужав-

шему человеку остаётся во многом прежним – как к ребёнку, – что и порождает инфантилизм или кризисные протестные взаимоотношения подростка с родителями и другими людьми.

В формировании чувства взрослости важную роль играет оценка подростком окружающих и самого себя, ведь он постоянно сравнивает себя с окружающими взрослыми, развивая самосознание. Существует общепризнанное мнение среди исследователей подросткового возраста о появлении качественно нового «Я», которое характеризуется большей осознанностью представлений субъектов о себе (Э. Шпранглер, З. Фрейд, Э. Эриксон, М. Кле, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, И.В. Слободчиков и др.). Выделение своего «Я» подростком, развитие самосознания и самооценки многие авторы считают новообразованием этого возраста (С. Холл, В. Штерн, Э. Шпранглер, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин). Становление самосознания неразрывно связано с оценочной деятельностью подростков. Внимание многих исследователей подросткового возраста (Л.И. Божович, Ш. Бюллер, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Т.В. Драгунова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, И.И. Чеснокова и др.) направлено на изучение оценивания подростками родителей, учителей и самих себя.

В работах Ж. Пиаже и Инельдер (1958) подростковый возраст характеризуется развитием формального интеллекта и обобщений, включает в себя способность к рефлексивному и гипотетико-дедуктивному мышлению. Пиаже подчёркивает, что в основе классификации объектов и их качеств лежит сходное, эквивалентное действие. А оценка качеств объектов, т. е. «асимметричное отношение» («более (менее) тяжёлый», «больше», «меньше»), выражает «различные степени интенсивности действия, т. е. различия по отношению к эквивалентностям», что «логически выражается структурами сериации» [5, 4]. Подростки становятся способными рассуждать и оценивать «в уме», без опоры на реальные объекты, с использованием

правил формальной логики и комбинаторики. Так, при оценке простейших физических законов (качание маятника, оценка ускорения при движении по наклонной плоскости) подросток выдвигает теоретические гипотезы и пытается их проверить. Пиаже описывает подростковый «наивный идеализм», когда мышлению приписывается неограниченная сила в переустройстве мира. Позже, принимая роли взрослого, подросток научается соотносить процессы мышления с внешними обстоятельствами, переходя к интеллектуальной децентрации и более объективной оценке окружающего мира.

Таким образом, Ж. Пиаже впервые экспериментально исследует особенности оценки подростками законов физического взаимодействия, выделяет становление формальных операций как теоретического действия, показывает движение от интеллектуального эгоцентризма к более реальной мыслительной децентрации. Развитие интеллектуальных операций приводит к осознанию не только физических свойств и законов мира, но и к оценке окружающих людей, к самооценке. В ходе совершенствования структуры интеллекта старшего подростка постепенно происходит переход к пониманию психологических детерминант поведения и их рациональной оценке.

Р. Бернс опирается на идеи Ж. Пиаже и определяет устойчивость самовосприятия подростка как характеристику его идентичности. «По сравнению с ребёнком юноша уже способен более объективно оценивать свой опыт и рассматривать открывающиеся перед ним возможности. Он постепенно осознаёт точки зрения других людей и начинает более реалистично судить о мотивах их действий. Всё это освобождает его от пут эгоцентрического мировосприятия. Смысл поведения взрослых, который до этого был от него скрыт, постепенно становится для него доступным. Он уже может оценивать это поведение, рассматривая его в системе различных человеческих проявлений» [1, 200]. Способность к формализованному мышлению, по мнению Бернса, изменяет прежнее поведение подростка, ко-

торый начинает критически относиться к родителям и вырабатывать свой поведенческий репертуар. Но не только выработка абстрактного мышления подростка и оценки окружающего является первичной сама по себе. Все эти образования возникают в ответ на изменения социальных требований к подростку, в связи с его физиологическим взрослением и достижением половозрелости.

Л.С. Выготский считает, что в подростковом возрасте ведущим является развитие мышления и образование понятий. «...Функция в психическом развитии подростка, её развитие является следствием функции образования понятий, следствием, которое завершает и увенчивает все те сложные процессы изменений, которые претерпевает вся умственная жизнь подростка» [2, 412]. Переход подростка на стадию научных понятий характеризуется тем, что они начинают осознаваться, в отличие от псевдопонятий. «... Осознать какую-нибудь операцию, – пишет Выготский, – это значит перевести её из плоскости действия в плоскость языка, т. е. воссоздать её в воображении, чтобы можно было выразить её словами» [2, 231]. Осознание мыслей позволяет оценивать их истинность и формальную правильность. Оценка объектов и собственных мыслей становится возможной благодаря развитию рефлексии. По мнению Выготского, появление рефлексии зависит от приобретения школьного образования. В процессе обучения и усвоения теоретических знаний и основ наук высшие психические функции подростка интеллектуализируются, мышление переходит «от рассудочного к разумному» и поведение становится произвольно управляемым. *Понятийное мышление*, по Выготскому, позволяет подростку упорядочить свою жизнь, «обуздать» страсти, проявлять собственную познавательную активность и самостоятельно оценивать окружающий мир и самого себя.

Как отмечает исследовательница подростничества М. Кле, современному подростку приходится самому в изменяющихся условиях индустриального общества и в условиях разделения труда вырабатывать критерии

взрослости, ориентируясь на требования общества. «Вместо волнующего обычая, избрётного первобытным обществом в целях обеспечения единства поколений, индустриальное общество создало систему, в которой поколения разобщены и разделены в своей активной жизни, социальной деятельности и досуге» [3, 119]. Подросток в промышленно развитых странах поставлен перед необходимостью самостоятельно выбирать область приложения своих сил исходя из собственных индивидуальных возможностей развития. В условиях разделения труда обряды инициации в каждом профессиональном сообществе различны и не всегда понятны. Поэтому для успешного вхождения в профессиональную группу подростку необходимо их осознать и оценить, а также сопоставить со своими интересами и возможностями, определить программу будущей жизни. Когнитивное развитие (а именно способность к абстрактному мышлению и расширению временной перспективы), наряду с постепенным освобождением от родительской опеки, и вхождение в группу сверстников являются, по мнению Кле, важными задачами развития подростка наряду с пубертатным развитием и становлением идентичности. Именно становление психосоциальной идентичности является «новой субъективной реальностью, преобразующей представления индивида о себе и другом» [3, 121].

Важную роль в решении задач вхождения в общество играет правильная оценка подростком временной протяжности собственного я, осознание в себе отличий от родителей, оценка и выбор профессии, половой поляризации и идеологических установок. Причём оценка подростка себя и окружающего мира происходит не только в виде опознавания, категоризации, но она включает в себя и более развёрнутую оценку качеств объектов, оценку межличностных отношений и т. д. М. Кле выделяет различные стороны развития подростка и связывает их изменения с социальными условиями индустриального общества, основываясь на идее пубертатного развития человека и постепенного его пере-

хода к взрослой генитальной сексуальности. Телесные, физиологические изменения человека порождают, по её мнению, весь комплекс преобразований жизни в подростковом возрасте. С позиций отечественных психологов, не только резкие физиологические скачки и половое созревание являются основой развития подростка, а прежде всего – изменение ведущей деятельности и социальных требований к нему (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.М. Прихожан и др.).

Д.Б. Эльконин пишет: «...Оценка подростком своих качеств (даже таких, как физическая сила, и связанных с половым развитием) происходит не по абсолютному отношению к качествам другого подростка, а с точки зрения степени взрослости, как её показатель. Подросток как бы выделяет «эталон взрослости», оценивает себя и смотрит на себя через этот эталон» [8, 278]. Причём, в качестве эталона взрослости может выступить и сверстник, который считается взрослым.

О роли оценки в подростковом возрасте пишет Э. Эриксон. Он считает, что оценка окружающих и себя необходима для становления адекватной идентичности человека. В юности индивид «стремится к переоценке самого себя в отношениях с близкими людьми и с обществом в целом – в физическом, социальном и эмоциональном планах» [1, 196], в то же время оценки взрослых – учителей, родителей, полиции и т. д. – стереотипны. Большинство исследователей подросткового возраста (Г. Крайг, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фильдштейн, А.М. Прихожан, К.Н. Поливанова), рассматривая оценивание подростками родителей, учителей и самих себя, подчёркивают их сензитивность к оценке и избирательность оценивания.

В исследовании И.В. Шабельникова указывается, что московские старшие подростки во взаимодействии преимущественно занимают субъектную позицию субъекта-оценщика или субъекта-исполнителя, которая является показателем сомнений в авторитете родителей и окружающих взрослых и выработке собственной критической позиции (Шабельников И.В., 2003).

Опираясь на идеи функционального рассмотрения характера организации деятельности в разных типах семей В.К. Шабельникова [6, 130-135], можно предположить, что субъект-исполнитель – это традиционная функция подростка в родовой семье, где он включается в организованную взрослыми деятельность семейной группы. Субъектная позиция оценщика позволяет подростку соотносить различные проявления качеств окружающих людей или объектов с его собственными представлениями, сформированными в иных социальных условиях. Он отталкивается от существующих в социуме критических оценок для выработки своей, отличной от родительской, точки зрения. Субъектная позиция субъекта-оценщика, а позже и координатора, проявляется у подростков в разрушенной родовой семье, когда они выбирают собственный профессиональный путь в современной жизни, отличный от занятий родителей. Переход подростка в нуклеарной городской семье на позицию субъекта-оценщика позволяет не только влиять на деятельность других людей, но и организовывать свою собственную, независимо от внешней оценки.

Процесс оценивания окружающих объектов, продуктов культуры, самого себя происходит в подростковом возрасте в двух плоскостях. С одной стороны, оценка необходима для собственной ориентировки подростка в объектах и их свойствах для определения дальнейшей стратегии взаимодействия с ними. С другой стороны, наличие собственной оценки чего-либо свидетельствует об умственном развитии подростка, о его понятийном обобщении. И высказывание собственного мнения и оценки события или явления в семье или группе сверстников позволяет подростку самоутвердиться и на равных конкурировать с окружающими его людьми. Серьёзные и оригинальные оценки старшего подростка в какой-либо области знаний повышают его авторитет в группе и способствуют повышению самооценки. С его мнением начинают считаться, к нему прислушиваются взрослые и сверстники не

по статусу взрослого, а по специфическому характеру ощущения и обобщения действительности.

Таким образом, оценка себя и других, внешних свойств объектов и морально-этических качеств окружающих является для подростка важной составляющей верной интерпретации «эталона взрослости» и развития своего самосознания. Эта оценка социальна по содержанию и напрямую зависит от норм отношений взрослых в определённом обществе. Сначала подросток ориентируется и оценивает сложившиеся морально-этические нормы взрослых, по выражению Эльконина, «примеривает их друг к другу», а затем использует их по отношению к товарищам в реальном общении, где и происходит их усвоение.

Именно система взаимоотношений с социальной средой определяет направленность психического развития подростка, в котором важную роль играет умение правильно оценить партнеров по взаимодействию. При этом последние могут выступать в качестве субъекта и объекта оценки. Когда окружающие подростка сверстники и взрослые вступают с ним в различные субъект-субъектные отношения, которые оцениваются, то речь идёт о значимом субъекте оценки, характеризующемся своей активностью и изменчивостью в процессе взаимодействия [В.Н. Мясисев, А.А. Бодалев 1995; Н.Н. Обозов 1990; С.Д. Дерябо 1995; В.А. Ясвин 2000 и др.].

Итак, по данным исследователей Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Ш. Бюллера, Э. Эриксона, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.М.

Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.Г. Кравцова, Д.И. Фильдштейна и других, подростковый возраст в психологии характеризуется следующими существенными чертами:

- интимно-личностным общением со сверстниками как ведущей деятельностью;
- появлением чувства взрослости;
- развитием понятийного мышления;
- развитием самосознания;
- сензитивностью к оценке окружающих и самого себя.

Итак, оценка объектов является важной составляющей в развитии логического мышления, рефлексии подростков, которые используют оценку не только для ориентировки собственной деятельности, но и как средство самоутверждения в группе сверстников, а также для самооценки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. С. 196-200, 420.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4 С. 412.
3. Кле М. Психология подростка // Фролов Ю.И. Психология подростка. М., 1997. С. 119.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. М., 1983. Т.1. С. 24.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 64.
6. Шабельников В.К. Психология души. М.: Академия, 2003. С. 130-135.
7. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001. С. 143.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 555, 273.

УДК 159,9:37, 015,3

Савченко Т.А.

Московский государственный областной университет

АНТРОПОСОФИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ Р. ШТЕЙНЕРА (1861-1925 гг.)*

T. Savchenko

Moscow State Regional University

THE ANTROPOSOPHICAL CONCEPTION OF UPBRINGING BY SHTEINER (1861-1925)

Аннотация. В статье раскрывается концепция педагогики Р. Штейнера: её цели и задачи, основные принципы и методы. Представлены позитивные и слабые стороны идеологии «свободного воспитания». Р. Штейнер формулирует цели, которые отражают сущность взаимодействий – духовная свобода в культурной жизни, демократическое равенство в общественной и социальное братство в экономической деятельности. Общество будущего должно строиться в системе новых ценностей воспитания и образования: их роль становится определяющей и главенствующей. Таким образом, идея преобразования общества через воспитание существенно модернизирована: Штейнер связывал её с преобразованием самого общества.

Ключевые слова: концепция, свобода, воспитание, антропософия, свободные школы, самоуправление, сотрудничество, демократизация, гуманизация.

Abstract. The Steiner's conception of education is revealed in the article: it's aims and tasks, main principles and methods. Here the positive and weak aspects of the "free upbringing" are presented. R. Steiner makes objectives which show the main point of cooperation – spiritual independence in cultural life, democracy equality in public work and social brotherhood in economic work. Future society must be built in the system of new value of upbringing and education: their role becomes determinative and topping. So the idea of social reorganization with upbringing is completely modernized: Steiner connected it with the reorganization of society.

Key words: conception, freedom, upbringing, antroposophy, free schools, self-government, cooperation, democratization, humanization.

После Первой мировой войны Европа «лежала в развалинах». Невиданные человеческие жертвы потрясли человечество. Экономический кризис породил безработицу, которая ещё более накалила классовые противоречия. Весной 1919 г. Германия была накануне гражданской войны. Необходимы были концепции, способные консолидировать общество, помочь государству обрести социальную стабильность и перспективу. Одной из них стала антропософическая концепция Р. Штейнера, в которой одним из генеральных путей решения социального вопроса в мире он определял воспитание.

После окончания реального училища Р. Штейнер поступил в Венскую высшую техническую школу, где изучал математику и естествознание. Одновременно он посещал лекции в университете по философии, литературе, медицине и психологии. Он увлекается естественными методами, разработанными Гёте, которые помогают ему раскрепостить собственные процессы мышления и познания. В 1894 г. он издал свой главный труд – «Философия свободы» [9, 11].

Уже с 14-ти лет он добывал частными уроками средства для учёбы. Он становится домашним учителем мальчика, больного гидроцефалией. Врачи считали, что мальчик не способен к обучению. Однако Р. Штейнер с помощью специально разработанных приёмов и организации занятий смог добиться улучшения его состояния настолько, что через два года мальчик стал учиться в обычной школе вместе со своими сверстниками. Затем он окончил

* © Савченко Т.А.

университет и стал врачом. В его успехе с мальчиком большую роль сыграл особый личный дар, благодаря которому Р. Штейнер воспринимал сферу сверхчувственного как реальность и развивал эти уникальные способности своего организма к наблюдению сверхчувственного до такой степени, что мог управлять этим процессом. Впоследствии он определил это как «духовную науку» и считал, что открыл законы душевной жизни человека – основу для новой педагогики [2, 5-12; 9, 11; 5, 9-17].

То, что мы наблюдаем материально в человеке, – лишь часть его существа (физическое тело). Оно подчинено законам физической жизни и включает в себе такие же вещества и силы, как и вся так называемая «неживая» природа. Объектом познания духовной науки является другая часть его существа – *жизненное* или *эфирное тело*. Оно – строитель и обитатель физического тела. Третьим компонентом человеческого существа является *тело ощущений* или *астральное тело*. Оно – носитель страдания и радости, стремлений, вожделений и страстей. Ничего подобного не ощущают существа, имеющие только физическое и эфирное тело. Наконец, четвёртым компонентом человеческого существа выступает носитель человеческого «Я»: существо, способное самому себе сказать «Я», представляет особый мир для себя и окружающих. Этим качеством не располагает ни одно существо, кроме человека. Человек, осознающий собственное «Я», может сказать себе: «Некоторым своим склонностям и желаниям я буду следовать, другие же – обуздывать и подавлять». В 1902 г. Р. Штейнер заявил, что целью своей жизни считает поиск новых методов изучения человеческой души.

Р. Штейнер был убеждён, что его способ исследования ведёт к осознанию истинной сущности человека, и назвал его *антропософией*. Создаётся одноимённое общество, растёт количество его сторонников и учеников. В разгар мировой войны он строит по своему проекту под Базелем здание с двойным куполом и называет его «Гётеанум» (который

становится центром духовной и научной жизни для представителей различных видов искусства). Над его оформлением трудились представители семнадцати национальностей [2, 12-13].

В центр антропософического учения Р. Штейнера был поставлен человек. Философ рассматривал его в единстве трёхмерной сущности, как гражданина трёх миров – физического, душевного и духовного, которые не могут быть познаны с помощью современных научных методов. Антропософия начинает процесс познания там, где оканчивает его современная наука. Человек, стремящийся к антропософическому познанию, должен развить в себе силы, дающие ему возможность проникновения в сверхчувственные области. Эти силы есть в каждом человеке. И высшие, и обычные формы познания можно развивать путём медитации – наиболее совершенного инструмента познания [9, 14-27; 5, 7-19; 1, 11-18].

Весной 1919 г. вышла его книга «Сущность социального вопроса», в которой рассматривалась идея «социальной трёхчленности»: существуют три области жизнедеятельности государства и общества – экономическая, правовая и духовная, которые порождают три его общественные функции. Эти функции должны выполняться и управляться независимо друг от друга. Однако все они управляются государством и настолько централизованно, что противоречат духовной сущности человека. Требуется децентрализация в осуществлении этих функций, демократизация жизнедеятельности общества и государства, что даст возможность каждому человеку одновременно участвовать в трёх независимых друг от друга сферах жизни. Это достигается, прежде всего, в том случае, когда человек обладает равными избирательными правами. Это потребует существенных изменений в социальной сфере общества, но и создаст базис его стабильного существования [2, 14, 18-19].

Философ считал, что идея «социальной трёхчленности» не является ни партийной программой, ни абстрактным требованием.

Она является отражением реальных взаимодействий человека с системой общественных и производственных отношений. Решающим и определяющим условием этого взаимодействия является равноправие как основа и гарантия свободного изъяснения воли человека. В итоге Р. Штейнер формулирует цели, которые отражают сущность этих взаимодействий – духовная свобода в культурной жизни, демократическое равенство в общественной и социальное братство в экономической деятельности. Общество будущего должно строиться в системе новых ценностей воспитания и образования: их роль становится определяющей и главенствующей. Таким образом, Р. Штейнер существенно модернизировал идею преобразования общества через воспитание: он связывал её с преобразованием и самого общества.

Свобода – основная ценность человека и главное условие его творческой духовной жизни. Это должно быть в центре его воспитания и образования. Однако конкурентная борьба, потребности промышленности, политики и экономики диктуют школе, университету и науке свои цели и задачи. Свобода человека резко ограничена потребностями государства, которое формирует определённый (удобный ему) тип личности. Законодательно предписанный уравнилельный подход к духовным и материальным потребностям приводит к губительному нивелированию личности. Это вызывает внутренний протест, который, назревая всё более, проявляется в классовой борьбе, усиливает кризисы и т. д. [2, 15-16].

Итак, исходя из этой идеи преобразования, следует создать школы, которые должны быть свободны от диктата государства и открывать тем самым простор для свободного развития возможностей и способностей каждого индивида. Это и создаст главную предпосылку для развития творческих сил человека. Только *свободный человек* может преобразовывать общество на демократических основах. Чем более раскроется и преобразуется личность в свободном развитии, тем более полно будет преобразовываться

и само общество. Свободные школы будут существовать за счёт пожертвований и благотворительности, а также за счёт установленных законом взносов промышленных предприятий, чем и обеспечиваются условия независимости школы от государства. Учителя школ создадут корпорации, которые, взаимодействуя с родителями и учащимися, определяют организацию, основные направления и компоненты учебно-воспитательного процесса. На этой основе создадутся равные условия для учащихся с различными уровнями способностей и социального происхождения; сотрудничество открывает равные возможности в демократизации и гуманизации педагогического процесса.

Самоуправляемая школа как часть свободной культурной жизни имеет особое значение для общества и государства. Образование – это мост, который соединит в конечном итоге всё человечество: институты образования и науки, став свободными, дадут возможность педагогам и учёным всех стран сотрудничать друг с другом. Самофинансирование, самоуправление и сотрудничество раскрепостят каждого индивида и человечество в целом. На первое место должны быть поставлены вопросы духовной жизни, а не экономики и политики. Этот приоритет духовно-нравственного развития создаст условия для защиты «чисто человеческой» сферы жизнедеятельности общества. Свобода должна быть гарантирована законом и обеспечиваться государством. Традиционное мышление должно быть разрушено. На этой основе государство сможет преодолеть все социальные противоречия [2, 16-17].

Предприниматели стремятся подчинить государство своим интересам. Частная собственность на средства производства диктует свои законы и права, определяя принципы духовно-культурной и общественной жизни. Поэтому государству необходимо провести мероприятия, связанные с частной собственностью на средства производства. Р. Штейнер предлагал нечто среднее между капитализмом и социализмом. Государство должно стимулировать частную инициативу

предпринимателей, поэтому оно предоставляет им возможности для активной производственной деятельности. Когда же они уйдут со своих постов, то право передачи в наследование их предприятий в руки некомпетентных лиц государством не допускается. Они передаются другим лицам, которые способны продолжить активно и целесообразно (социально) руководить ими [9, 29-35; 2, 18].

В отличие от многих реформаторов, Р. Штейнер не утверждал, что предлагаемые преобразования приведут к возникновению «социального рая». Он не питал иллюзий по поводу моральных качеств политиков и предпринимателей, человечества в целом. Однако философ-педагог считал, что общество, организованное как система и основанное на познании человека, развивающее в людях гуманизм и альтруизм, подавляющее человеческие слабости и эгоизм, способно разумно и без насилия решать проблемы взаимодействия человека с государством. Эти социальные способности человека необходимо развивать с детства в свободных школах [2, 19].

Р. Штейнер не ошибся в своих прогнозах: идея «трёхчленности общества» нашла поддержку у рабочих, но встретила ожесточённое сопротивление у политиков, предпринимателей, партийных функционеров и других представителей социальных слоёв. Таким образом, идея не получила поддержки «сверху», но поддержка «снизу» позволила реализовать образовательный аспект идеи и показать важную роль школы в решении социальных проблем. В 1919 г. на фабрике «Вальдорф-Астория» её руководитель Эмиль Мольт представил рабочим Р. Штейнера. Когда оратор стал говорить о необходимости создания единой школы, которая была бы доступна каждой семье, то сердца рабочих разом откликнулись. Его концепция затрагивала интересы практически всех слоёв общества. Цель вальдорфской школы – гармоничное развитие человека во всех проявлениях его сущности – в мыслях, чувствах и воле [2, 20].

Вальдорфская школа – это общественно-государственное учреждение. Обучение в

ней платное, но оно дифференцировано: бедные родители могут быть даже освобождены от платы, зато богатые вносят значительные суммы. Ведущим принципом в ней выступает принцип свободы. Учитель не является ни слугой государства, ни общества, ни конкретной культуры, ни определённой идеологии: он – «слуга» ребёнка. Критерием свободы является отсутствие у ребёнка страха. В школе нет оценок, нет экзаменов. Основой решения этих вопросов является желание детей учиться [9, 35-41; 5].

В соответствии с концепцией Р. Штейнера, основа работы школы будущего – знание человека, законов его развития (от 7 до 14-15 лет), которые для всех людей одинаковы. Нужно дать людям возможность получать образование, и «стержень образования должен быть одинаков для представителей разных классов». В старшем возрасте обучение может стать дифференцированным, в зависимости от того, каким трудом будет заниматься учащийся в будущем. Чтобы научиться оценивать свои силы и возможности, человек должен учиться в школе до 20-ти лет. Общеобразовательная подготовка для всех учащихся включала представление о том, что происходит «в сельском хозяйстве, в торговле, в промышленности, в мастерской». Они изучали также историю, географию, естественные науки, которые должны быть «направлены на человека» – центр мироздания. Задача школы – формирование человека, который свободно выбирает профессию, дающую ему возможность наиболее полно самореализоваться. Свободный человек – тот, кто способен в необходимой и достаточной степени подавлять свои низменные инстинкты, кто развивает и реализует своё человеческое «Я», не подавляя достоинств другого.

Реформа школы начинается с реформы подготовки учителей. Р. Штейнер потребовал и получил право самому подбирать учителей. Он мог поступиться некоторыми позициями в отношении учебных планов, пойти на компромиссы в других вопросах, но лицо школы определяется составом учителей. Принцип авторитета (и метод примера) – один из ос-

новых в вальдорфской педагогике. Этим правом он не преминул воспользоваться. Когда в старших классах тон преподавания стал слишком поучительным и он получил от учеников приглашение встретиться с классом, то такая встреча состоялась. Одна из учениц вспоминала: «Он сидел за большим письменным столом, а мы расположились вокруг него полукругом, и некоторые из нас стали высказывать наши требования». Сам он не говорил ни слова. Ученики рассказывали, что им не нравится, как учитель ведёт уроки; отмечали, что учителя не стремятся узнать ребят вне своих уроков и т. д. Педагог всех выслушал и отпустил, не вступая ни в какие дискуссии. Когда же дети пришли в школу после каникул, все их требования были учтены: «мы с удивлением обнаружили, что по основным предметам были другие учителя и всё преподавание было выстроено так, как мы давно хотели» [2, 21-22, 25].

Учителей необходимо было учить «новой педагогике». В конце августа, в течение двух недель Р. Штейнер провёл семинар с учителями будущей школы. Ежедневно он читал курс лекций «Общая наука о человеке», концентрируя внимание на описании важнейших душевных функций человека, связывая их с физиологическими процессами. Лекции помогали слушателям развивать сверхчувственное восприятие и содержали рекомендации по развитию этого качества. Единство педагогической, психологической, эстетической и физиологической подготовки будущих учителей осуществлялось впервые. Антропософия была не самоцелью, а главным инструментом формирования внутренне свободного человека, открытием его возможностей и способностей. В этот период Р. Штейнером закладывались основы создания коллектива единомышленников. Этот фактор сыграл значительную роль в успехе будущего предприятия. В настоящее время учитель такой школы, помимо своей предметной квалификации, заканчивает (как минимум) годовые курсы по ознакомлению с вальдорфской педагогикой [2, 22].

Седьмого сентября 1919 г. состоялось

открытие школы. В своём выступлении Р. Штейнер особо подчеркнул, что вальдорфская школа не будет школой определённого мировоззрения: «Мы не собираемся прививать наши принципы, содержание нашего мировоззрения молодым людям в период их становления. Мы не стремимся к тому, чтобы осуществлять догматическое воспитание. Мы стремимся к тому, чтобы всё, что может дать духовная наука, стало живым делом воспитания». Истинным смыслом вальдорфской педагогики является развитие таких возможностей человека, которые необходимы для торжества на земле «Свободы, Равенства и Братства», для гармоничного сосуществования человечества [2, 22, 28].

Требования, предъявляемые к учителям, были весьма высокими. Р. Штейнер предложил преподавать английский и французский языки с первого класса. Используя склонность детей к подражанию, их великолепные возможности запоминания, учитель читает стихи, поёт песни, играет с детьми, проводит занятия по грамматике и т. п. Такой практики ещё не было. Необходимо было искать решение вопросов, связанных с преподаванием «эпохами»: предмет изучается в течение трёх-четырёх недель (аналог современного «метода погружения»). Большое место занимало эстетическое воспитание, музыкальное – в частности. С первого класса дети играют на флейте и других инструментах, создаётся классный оркестр, различные ансамбли. Главное – с первого по восьмой класс все основные предметы для своего класса ведёт один и тот же преподаватель. Общий срок обучения – 12 лет. В выпускном классе достигается соответствие уровня знаний с государственной школой: учащиеся получают аттестат, что даёт им право на поступление в университет (более трети учащихся) [3; 4].

В едином образовательном и жизненном пространстве дети различных сословий, способностей и уровня развития должны были практически всесторонне развиваться, а главное – приобретать личный опыт социального поведения, основанный на взаимном уважении и понимании. Это единое об-

разовательно-воспитательное пространство также становилось важнейшим воспитательным фактором в педагогике Р. Штейнера.

С утра были учебные занятия, затем занимались ручным трудом – ремесло, садоводство, опытничество. После уроков – художественно-практическая деятельность. В конце дня – итоговые занятия, нравственные беседы, повторение. Большое внимание уделялось физическому развитию, которое связывалось с воспитанием характера, воли. Домашних заданий в младших классах не было. Педагог рекомендовал давать свободные задания, которые бы пробуждали интерес у детей и желание их выполнить. Только с пятого класса задания становятся обязательными. Много времени отводилось музыкальным, художественным и танцевальным занятиям. Различные театрализованные представления делали жизнь разнообразной и насыщенной. Особым предметом была «эвритмия» – совокупность специфических движений, каждому из которых соответствовал особый звук. Возникала как бы зримая речь. Это основывалось на опыте наших предков, которые танец сопровождали звуками, криками. Однако нет ничего хуже, чем «заставлять ребёнка учиться играя», – в результате дети, «став взрослыми, превратят жизнь в потеху». Пусть некоторые занятия не доставляют детям особой радости, их всё равно необходимо делать. Р. Штейнер утверждал, что если учитель будет стремиться «доставлять детям радость и только радость», то у ребёнка «не разовьётся чувство долга» [2, 82-87].

Учебный план вальдорфской школы представлял собой некий синтез того, что изучается в государственной школе, и того особенного, что свойственно ребёнку и педагогам школы. Значение имел и тот факт, где находится школа – в Германии, Австрии, Англии. Каждый педагог мог вносить в учебный план свои изменения и корректировку. Так создавался документ, далёкий от догматичности и запрограммированности.

Первоначально в «Свободной вальдорфской школе» было восемь классов и около 300 учеников. Трудностей было множество,

но главная состояла в том, что нужно было всем «жить вместе»: гимназисты, ученики средних и народных школ учились в одном классе; вместе мальчики и девочки. Это было непривычно, даже учителям. Возникали проблемы с дисциплиной. Придя в один шумный недисциплинированный класс, Р. Штейнер стал рассказывать историю о том, что в одном городе есть школа, в которой ученики ведут себя так-то и так-то. Дети стали узнавать себя. Он сказал, что всё это плохо отражается на самих детях, на их учителях. В конце же он рассказал, как этот класс может стать лучше. Педагог не сказал ничего плохого о детях, поэтому никто не обиделся. Р. Штейнер не был сторонником строгой дисциплины, насаждаемой авторитарными методами. Морально-психологический климат в школе характеризовался доверительными и дружескими отношениями между педагогами, учениками и родителями [2, 24-25].

Для трудных детей Р. Штейнер находил нестандартные решения. Ученику, который был непоседлив и болтлив, редко готовился к занятиям и стал отставать в развитии, педагог посоветовал в течение нескольких недель задавать на дом один вопрос, но обязательно спрашивать его на следующий день. Учитель вспоминал: у мальчика «появилось нечто спокойное, открытое, серьёзное, чего не было никогда раньше». То, что он получал ежедневное задание и каждый день должен был отвечать его, действовало «оздоравливающе» на душевную жизнь мальчика. «У него появилась уверенность в себе, которая начала возрастать» [2, 23-24].

На конференциях и педсоветах обсуждались индивидуальные особенности детей. Р. Штейнер подробно рассказывал о своих наблюдениях за характером конкретных детей, ставил правильные прогнозы и предлагал соответствующие профилактические мероприятия. Школьный врач рассказал о семилетнем специфически трудном мальчике: «У него была неуклюжая, качающаяся походка и нетвёрдая осанка. Он был очень бледен, лицо вытянуто, челюсть отвисла, лоб сумрачно сморщен. ... По малейшему

поводу им овладевал неистовый гнев». Он не мог принимать участие в регулярных занятиях и посещал вспомогательный класс. Р. Штейнер, вопреки всем, твёрдо надеялся на его выздоровление и предложил ряд медицинских и педагогических приёмов. Уже через пару месяцев «мальчик смог смеяться, его физиономия приобрела нормальный человеческий вид, он пробудился, перестал гневаться и, в конце концов, оказался очень милым мальчиком, о существовании которого никто раньше и не предполагал». «После трёхгодичного курса лечения этот мальчик очень хорошо влился в коллектив детей своего возраста» [2, 24].

Современные вальдорфские школы открыты для обычных детей и для детей с отклонениями. В них практикуется обучение в обычном классе детей с физическими недостатками, умственной отсталостью и т. д. Такой подход считается полезным для обеих сторон. Нет никакого специального отбора, взаимоотношения детей и педагогов основываются на доверии и совместной работе. Ребёнок в них определяется как центр Вселенной, который активно творит себя и других в единстве физического, духовного и душевного.

Особенность первой такой школы была в том, что она не имела официального директора – управление было коллегиальным, построенным на основе самоуправления. В организационной работе учительской коллегии участвовали и родители. Над этими школами и сейчас нет «верховных» инстанций (так, например, «Союз свободных вальдорфских школ Германии» является для них координационным центром, но не «начальством»). Экономические вопросы решал совет школы (учителя и родители). Еженедельно проводились конференции, на которых рассматривались все основные вопросы жизнедеятельности школы. Однако роль истинного руководителя школы, по общему признанию, выполнял Р. Штейнер. Всесторонняя образованность, огромная эрудиция и компетентность позволяли ему оперативно и точно разрешать сложнейшие вопросы. Бывшие его ученики отмечали в своих воспоминаниях огромное обаяние и влияние

его личности на детей. Главный критерий работы школы для него был в ответе учащихся на вопрос: «Любители вы своих учителей?» И когда он слышал искреннее и единодушное «Да!», то в этом звучала и оценка его педагогики [2, 26-27, 266-267; 5].

Заслуга Р. Штейнера состоит в том, что на основе антропософии – учения, изучающего человека в единстве телесного, душевного и духовного, – он создал педагогику целостного и комплексного развития ребёнка – в единстве умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического. Р. Штейнер писал: «Удел воспитателя – величайшая самоотверженность. «...» Никогда не следует стремиться вылепить детей по своему образу и подобию. Нужно научиться воспитывать так, чтобы устранять физические и душевные препятствия на пути того нового, что в каждую эпоху происходит из божественного миропорядка в мир взрослых и детей, и создавать для воспитанника такую атмосферу, в которой может свободно воплотиться его дух» (доклад 19.08.1922 г.). Р. Штейнер заложил основы педагогики, открывающей возможности развития главных способностей человека – альтруизма, свободы и творчества.

Вальдорфская педагогика Р. Штейнера являет собой одну из моделей «свободного воспитания». Поэтому в ней отражены и позитивные, и негативные стороны этой концепции. Он считал, что «чем шире спектр возможностей выражения, который физический организм и духовные функции предоставляют человеческому «Я», и чем человек сознательнее применяет это многообразие своего «Я» в соответствии со своими намерениями, основанными на самостоятельном мышлении», тем «больше его внутренняя свобода». Педагогика, которая «стремится устранить как можно больше физических и душевных препятствий, которые могут возникнуть на пути сознательного господства «Я» во взрослом состоянии, и называется «педагогикой свободы» [2, 264-265].

Слабой стороной концепции «свободного воспитания» является традиционная изолированность воспитательно-образовательно-

го процесса от жизни и, как это ни странно, от семьи. Педагог понимал всю необходимость участия родителей в воспитании и социализации детей. Он пытался это организовать на территории школы в виде «семейно-общинной» модели образовательного процесса на основе сотрудничества родителей, взрослых и детей. Дефицит родительской любви и заботы деформирует психику ребёнка настолько, что беспризорники и социальные сироты сильно ожесточаются, так, что уже не могут управлять своими низменными, звериными инстинктами и вступают в конфликт с людьми и законом [2, 28-29; 8, 31-32, 35].

Ребёнок нуждается в том, что Р. Штейнер называл «авторитетом» взрослого, и если ребёнку не на кого ориентироваться, то в его поведении возникают напряжения и отклонения. Ему необходима эта внешняя поддержка, переходящая во внутреннюю и рождающая свободу нравственного поступка. Недостаток взаимности, дружбы и доверия со стороны родителей и других взрослых приводит к нарушениям, которые социально деформируют ребёнка, создавая ему трудности в построении нормальных отношений с другими людьми и с самим собой [2, 118-120].

Основной момент жизни «семейно-общинной» модели Р. Штейнера заключался в том, что каждый месяц устраивался праздник, который готовился совместно детьми, педагогами и родителями: степень их участия не регламентировалась, строго не организовывалась и не учитывалась. Этот календарный ежемесячный праздник в определённом смысле является «сердцем» вальдорфской школы: при его подготовке и проведении рождается атмосфера взаимного доверия, сотрудничества и сотворчества – атмосфера развития свободной личности. Однако неадекватность подготовки учителей и родителей к осуществлению задач антропософической педагогики породила сложность взаимодействия между ними, причиной которой было непонимание и неготовность родителей в отношении реализации принципов, подходов, содержания, методов и средств в работе с детьми в контексте идей педагогики Р. Штейнера [2, 25, 26].

Р. Штейнер понимал всю значимость и сложность этой проблемы. Он пытался поднять уровень психолого-педагогической культуры родителей, сделать их как бы «коллегами». Во многих вальдорфских школах один день в неделю был родительский: они занимались эвритмией, ручным трудом, в школьных мастерских, музыкой, рисованием, танцами и т. п. (в тех же помещениях, что и их дети). Затем проводилась лекция или беседа по вопросам жизни школы, воспитания детей, их возрастных особенностей и т. д. Школа становилась как бы образовательно-воспитательным центром для населения. Однако история вальдорфской школы ещё раз убедительно доказала, что педагогика и политика, школа и государство – это неразрывно связанные, взаимообусловленные и взаимодействующие системы. Определяющим в них является государство. С приходом фашистов к власти все вальдорфские школы были закрыты.

Одна из главных причин невозможности полномасштабной реализации концепции Р. Штейнера заключалась в наличии в ней неразрешимых противоречий. Для того чтобы воспитать свободных граждан, вальдорфские свободные школы должны быть независимыми от государства, которое они затем кардинально реформируют во всех сферах жизнедеятельности, а главное – в отношении частной собственности на средства производства. Капиталистическое государство должно дать разрешение на воспитание людей, которые затем его же и уничтожат, т. е. государству в концепции отводилась роль «самоубийцы». Власть предрасполагает не дадут этого сделать никогда (с приходом фашистов к власти, в конце 30-х годов, все восемь «вальдорфских» школ были закрыты). Кроме того, концепция «свободного воспитания» содержит в себе в значительной степени потенциал развития «Эго-Я», а между тем она призвана воспитывать альтруизм и гуманизм, подавлять эгоизм. Таким образом, здесь также содержится противоречие между внутренней направленностью концепции и её внешним целеполаганием, которые вступают в непримиримую борьбу и «разрушают» саму концепцию.

Современные исследователи отмечают: антропологическое основание «педагогики свободы и свободного образования» – это «признание необходимости предоставить свободу проявления естественной природной активности человека, реализации заложенного в нём потенциала, накопление и раскрытие жизненного опыта, который составляет стержень становящейся (образующейся) личности» [7, 40-50; 3, 4-5; 1, 4;6]. Однако комплекс противоречий концепций, основанных на идеологии «свободного воспитания», создаёт непреодолимые сложности в их реализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Грюнелиус Э.М. Вальдорфский детский сад. М., 1992. 96 с.
2. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе/ Пер. с нем. М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992. 272 с.
3. Корнетов Г.Б. Идея свободы ребёнка // Свободное воспитание: отечественные традиции и новации, 2003. Вып. 3 (14).
4. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы. М., 1992. 32 с.
5. Линдберг К. Рудольф Штейнер. М., 1995. 376 с.
6. Пелтонен Э. Роль альтернативных школ в развитии педагогики // Антропософский вестник. 1995. №5.
7. Пинский А.А. Педагогика свободы // Свободное воспитание: отечественные традиции и новации. 2003. Вып. 3 (14).
8. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.: Учебная книга БИС, 2007. 160 с.
9. Штейнер Р. Воспитание ребёнка с точки зрения духовной науки. М., 1993. 40 с.

УДК 159.947

Шляпников В.Н.

Московский государственный областной университет

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ*

V. Shlyapnikov

Moscow State Regional University

GENDER DIFFERENCES IN VOLITIONAL REGULATION

Аннотация. Приводятся результаты исследования гендерных особенностей волевой регуляции. Сравниваются группы мужчин (n=50) и женщин (n=50) в возрасте от 20 до 24 лет. Обнаружены значимые различия между мужчинами и женщинами по выраженности самоконтроля и самооценке волевых качеств (упорство, энергичность, смелость, организованность, решительность, самостоятельность, дисциплинированность, обязательность), между маскулинными и феминными женщинами по самооценке волевых качеств (энергичность, смелость, целеустремлённость, упорство), а также между женщинами с разными типами волевых диспозиций по Ю.Кулю по самооценке большинства волевых качеств.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, самоконтроль, гендерные различия, полоролевые модели поведения, маскулинность, феминность.

Abstract. This article presents the results of gender differences study in volitional regulation. The different characteristics of volitional regulation in groups of male participants (n=50) and female participants (n=50) at the age of 20 up to 24 were compared. Significant differences in self-control tendency and self-appraisals of several volitional traits (persistence, enthusiasm, boldness, self-discipline, determination, independence) between male participants and female participants, between masculine and feminine women in their self-appraisals of volitional traits (enthusiasm, boldness, purposefulness, persistence), between women with different volitional dispositions according to Yu. Kul in self-appraisals of the most volitional traits were observed.

Key words: volition, volitional regulation, self-control, gender differences, gender roles, masculinity, femininity.

* © Шляпников В.Н.

Предисловие (общие положения).

Значительное место в современной дифференциальной психологии занимают исследования гендерных особенностей развития психики человека. Эти исследования имеют важное теоретическое и прикладное значение. Во-первых, они позволяют раскрыть механизмы взаимодействия индивидуальных, социокультурных и личностных факторов в процессе формирования тех или иных психических функций. Во-вторых, знание гендерных различий в проявлении различных индивидуально-психологических свойств человека необходимо для корректной организации работы по психодиагностике, профотбору и профессиональному обучению в различных сферах жизни общества. На сегодняшний день получены более-менее достоверные сведения о гендерных различиях в общих и частных способностях, в мотивационно-смысловой сфере, в уровне академических и профессиональных достижений [1; 2; 9; 8]. Между тем проблема индивидуальных различий **волевой регуляции**, обусловленных гендерной принадлежностью, остаётся практически не изученной. В связи с этим целью нашей работы является изучение гендерных особенностей волевой регуляции.

В своей работе мы будем придерживаться культурно-исторического, деятельностно-смыслового подхода к проблеме воли. В рамках данного подхода **воля** рассматривается как высшая психическая функция, которая:

- формируется прижизненно и имеет социальное происхождение;
- обеспечивает овладение и произвольную регуляцию субъектом собственных психических процессов и функций;
- опосредствована различными социокультурными и индивидуально-психологическими средствами и имеет системное строение.

Таким образом, под **волей** или **волевой регуляцией** мы будем понимать форму произвольной регуляции, которая состоит в овладении человеком собственным поведением и психическими процессами для решения задач, которые личность принимает как свои

собственные в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками [3; 4].

В современной психологии воли можно выделить несколько направлений исследования индивидуальных особенностей волевой регуляции. Первое из них связано с изучением способности человека к волевому усилию, или его «силы воли» [6; 7]. Второе – с изучением волевых качеств личности, которые понимаются как частные проявления волевой регуляции, связанные с преодолением специфических препятствий в конкретных видах деятельности [5; 10]. Третье – с изучением интегральных характеристик волевой регуляции, например, индивидуальным стилем волевой регуляции (В.К. Калинин), волевой организацией личности (Л.И. Божович), типом волевой регуляции (*самоконтроль* и *саморегуляция*) (Ю. Куль) [3; 5; 7; 14]. Все эти особенности волевой регуляции, как частные, так и интегральные, формируются в ходе онтогенеза в процессе освоения ребёнком различных видов деятельности и связанных с ними социальных ролей и функций. Индивидуальные свойства личности, такие, как *темперамент* и *задатки* (например, уровень общей активности, эмоциональность, интеллект, физическая форма), являются предпосылками формирования волевой регуляции, в ходе которой, однако, они сами могут претерпевать определённые изменения [3; 13].

В связи с этим можно предположить, что гендерные особенности волевой регуляции могут быть обусловлены следующими факторами:

1) функциональными различиями психических и психофизиологических процессов у мужчин и женщин, в частности, различиями в эмоциональной сфере, мышечной силе, ловкости, выносливости;

2) особенностями социализации, связанными с усвоением типичных полоролевых моделей поведения, которые предъявляют различные требования к волевой регуляции у мальчиков и девочек;

3) различными требованиями к волевой регуляции, предъявляемыми со стороны общества, в том числе – и профессиональной

деятельности, по отношению к мужчинам и женщинам.

Так как наше исследование носило поисковый характер (а подобного рода работы раньше практически не проводились), конкретные исследовательские гипотезы нами не выдвигались. Вместе с этим в соответствии с целью работы нами были поставлены следующие **задачи** исследования:

1) провести сравнительный анализ особенностей волевой регуляции у мужчин и женщин;

2) провести сравнительный анализ особенностей волевой регуляции в группах *фемининных* и *маскулинных* мужчин и женщин;

3) провести сравнительный анализ самооценок волевой регуляции в группах мужчин и женщин с разным типом волевой регуляции (по Ю. Кулю).

Процедура и методы исследования

Методы исследования. Для достижения поставленной цели нами был разработан опросный лист, который включал в себя следующий набор из четырёх методик.

Для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции респондентов нами использовались методики: субшкала «Контроль за действием при планировании» из опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина (1996) [12]; «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова [6]; «Формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн» В.А. Иванникова и Е.В. Эйдмана (1990) [5].

Для диагностики особенностей усвоения полоролевых стереотипов и моделей поведения нами использовалась шкала № 5 (Mf) из опросника ММРІ в модификации Л.Н. Собчик (2000) [11].

Также опросник содержал вопросы, касающиеся социально-демографических характеристик респондента: возраста, образования,

семейного положения, профессиональной деятельности.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на добровольцах, 50 мужчинах и 50 женщинах в возрасте от 20 до 24 лет, имеющих (14%) или получающих (86%) высшее образование, холостых или незамужних, студентах (86%) или офисных работников различного профиля (14%). Всего в исследовании приняло участие 100 человек.

Опросные листы заполнялись респондентами в индивидуальном порядке в присутствии исследователя. Заполненные опросные листы обрабатывались в соответствии с ключами, прилагаемыми авторами. В ходе статистической обработки полученных результатов использовались методы непараметрической статистики (тест для двух независимых выборок Манна-Уитни). Для статистической обработки данных использовался статистический пакет SPSS 11.0.5.

Презентация и сравнение полученных результатов

Особенности волевой регуляции у мужчин и женщин. Для выявления гендерных различий сравнивались показатели состояния волевой регуляции у мужчин и женщин. Для оценки значимости различий нами использовался непараметрический критерий Манна-Уитни.

По показателям методики «Шкала контроля за действием» Ю. Куля мужчины ($M=5.08$, $SD=2.15$) и женщины ($M=4.98$, $SD=2.44$) значительно не различаются ($U=1192.50$, $p>0.05$). Эти данные могут говорить о том, что эффективность волевой регуляции процесса реализации запланированного намерения в действии не зависит от пола. Исследования Ю. Куля и его коллег свидетельствуют, что показатели опросника «Шкала контроля за действием» в большей степени определяются не социокультурными, а нейрофизиологическими факторами, в частности, функционированием префронтальных областей коры больших полушарий [15]. Это позволяет нам предположить, что на уровне нейрофизиологических структур и функций, принимаю-

ших участие в волевой регуляции, гендерные различия отсутствуют. Вместе с этим нельзя не упомянуть о том, что полученные нами результаты противоречат данным некоторых авторов. В частности, С.А. Шапкиным было показано, что женщины, в среднем, более предрасположены к менее эффективному типу волевой регуляции, чем мужчины [12]. Однако эти расхождения могут быть обусловлены различным составом выборок респондентов и значительным временным промежутком, разделяющим наше исследование и исследования С.А. Шапкина. В связи с этим вопрос о гендерных различиях показателей методики «Шкала контроля за действием» нуждается в дальнейшем изучении.

По показателям выраженности самоконтроля мужчины превосходят женщин в сфере эмоционального ($U=792.50$, $p=0.01$: мужчины – $M=13.24$, $SD=2.65$; женщины – $M=11.20$, $SD=2.93$) и социального ($U=937.50$, $p=0.05$: мужчины – $M=15.78$, $SD=3.32$; женщины – $M=14.30$, $SD=3.57$) самоконтроля; по показателям выраженности поведенческого самоконтроля значимых различий обнаружено не было ($U=1126.50$, $p=0.05$: мужчины – $M=16.34$, $SD=3.26$; женщины – $M=15.36$, $SD=4.86$). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что, в среднем мужчины, по сравнению с женщинами, более склонны

к самоконтролю в эмоциональной сфере и сфере социальных отношений. С одной стороны, этот факт может быть обусловлен тем, что, как показывают данные некоторых авторов, женщины, по сравнению с мужчинами, демонстрируют более высокий уровень эмоциональной неуравновешенности и невротизации, поэтому им труднее контролировать свои эмоции [1]. С другой стороны, эти различия могут быть обусловлены разными требованиями, которые наше общество предъявляет к мужчинам и женщинам. От мужчин ожидают больше выдержки и сдержанности в проявлении своих эмоций и чувств, в том числе и в социальных контактах, поэтому их с детства приучают контролировать своё поведение. Оба эти объяснения, на наш взгляд, являются равновероятными и взаимно дополняют друг друга.

Также нами были обнаружены различия по уровню самооценки таких волевых качеств, как: обязательность ($U=953.50$, $p=0.05$: мужчины – $M=3.56$, $SD=0.93$; женщины – $M=3.94$, $SD=0.91$), энергичность ($U=991.00$, $p=0.05$: мужчины – $M=4.04$, $SD=0.86$; женщины – $M=3.64$, $SD=1.05$), упорство ($U=917.00$, $p=0.01$: мужчины – $M=3.82$, $SD=0.98$; женщины – $M=3.34$, $SD=0.96$). Более наглядно профили волевой самооценки у мужчин и женщин представлены на рис. 1.

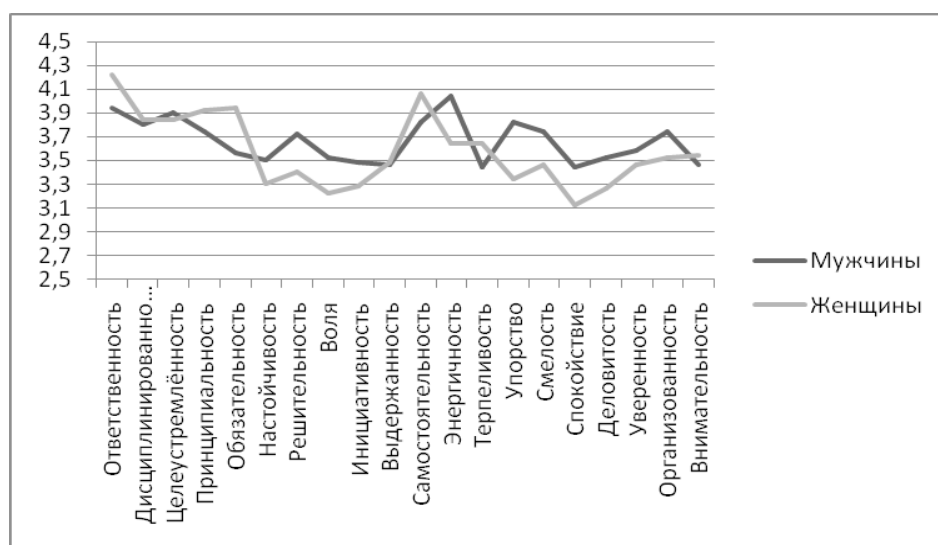


Рис. 1. Среднегрупповые значения самооценок волевых качеств у мужчин и женщин

Как видно из рис. 1, в среднем, профиль волевой самооценки у мужчин и женщин располагается примерно на одном уровне. Однако у мужчин профиль волевой самооценки носит более сглаженный характер, чем у женщин, т. е. он имеет меньше *пиков* и *провалов*, и они имеют меньшую амплитуду. Выраженные «провалы» на мужском профиле вообще не наблюдаются. У мужчин в профиле наблюдаются «пики» по таким качествам, как: *энергичность* ($M=4.04$, $SD=0.86$), *ответственность* ($M=3.94$, $SD=0.96$), *целеустремлённость* ($M=3.90$, $SD=0.93$), *упорство* ($M=3.92$, $SD=0.98$), *смелость* ($M=3.74$, $SD=0.92$), *организованность* ($M=3.74$, $SD=1.08$), *принципиальность* ($M=3.74$, $SD=1.05$) и *решительность* ($M=3.72$, $SD=1.05$). У женщин в профиле наблюдаются *пики* по таким качествам, как: *ответственность* ($M=4.22$, $SD=0.71$), *самостоятельность* ($M=4.06$, $SD=0.77$), *обязательность* ($M=3.94$, $SD=0.91$), *принципиальность* ($M=3.92$, $SD=0.83$), *дисциплинированность* ($M=3.84$, $SD=0.71$), *целеустремлённость* ($M=3.84$, $SD=0.84$).

Анализируя мужской и женский профили самооценок волевых качеств, можно увидеть определённую закономерность. По некоторым качествам (*ответственность*, *целеустремлённость*, *принципиальность*) мы наблюдаем одинаково высокую самооценку как у мужчин, так и у женщин. Некоторые качества (*упорство*, *энергичность*, *смелость*, *организованность*, *решительность*) имеют более высокую самооценку у мужчин, а некоторые (*самостоятельность*, *дисциплинированность*, *обязательность*) – у женщин. Чем же можно объяснить такую дифференциацию самооценок волевых качеств? Согласно представлениям отечественных психологов, профили волевых качеств, в первую очередь, определяются требованиями конкретных видов деятельности, осуществляемых человеком [5; 10]. В связи с этим можно предположить, что сохраняющаяся в нашем обществе система полового разделения труда определяет характер различий в развитии волевых качеств в процессе половой социализации. Типичная

маскулинная роль, предполагающая активную доминирующую жизненную позицию, требует от мальчиков развития волевых качеств, связанных с мотивационной саморегуляцией, способностью к самомобилизации. Типичная *фемининная* роль, предполагающая менее активную, подчиняющуюся жизненную позицию, требует от девочек развития волевых качеств, связанных с организацией своей деятельности в соответствии с внешними социальными требованиями [8]. Отсутствие гендерных различий в самооценках некоторых качеств (*ответственность*, *целеустремлённость* и *принципиальность*) можно объяснить тем, что они востребованы во многих видах деятельности, как сугубо мужских, так и женских. Исследования других авторов показывают, что гендерные различия в уровне самооценок таких качеств, как *решительность* и *смелость*, начинают наблюдаться в подростковом возрасте; Е.П. Ильин объясняет эти различия физиологической перестройкой, происходящей в процессе полового созревания [6]. На наш взгляд, эти различия также могут быть обусловлены тем, что в этот период завершается процесс формирования половой идентичности и усвоения полоролевых стереотипов [2; 9].

Таким образом, мы обнаружили ряд гендерных различий волевой регуляции. Мужчины, по сравнению с женщинами, более склонны к эмоциональному и социальному самоконтролю. Уровень волевых самооценок у мужчин и женщин находится примерно на одном уровне, но наблюдаются значимые расхождения по отдельным качествам: у мужчин более выражены *упорство*, *энергичность*, *смелость*, *организованность*, *решительность*, а у женщин – *самостоятельность*, *дисциплинированность*, *обязательность*. По показателям опросника «Шкала контроля за действием» значимых различий обнаружено не было.

Особенности волевой регуляции у маскулинных и фемининных мужчин и женщин. Для того чтобы исследовать связь особенностей волевой регуляции с характером полоролевых моделей поведения, демонстрируемых

мужчинами и женщинами, на основании показателей шкалы Мf мы разделили выборку респондентов на четыре подгруппы: респонденты, набравшие по шкале Мf «сырые» баллы больше среднего значения, представленного авторами методики, попали в подгруппу «маскулинные мужчины» (n=25) или «маскулинные женщины» (n=22), а респонденты, набравшие по шкале Мf «сырые» баллы меньше среднего значения – в подгруппу «феминные мужчины» (n=25) или «феминные женщины» (n=28) [11]. Затем маскулинные и феминные мужчины и маскулинные и феминные женщины сравнивались между собой. Для оценки значимости различий показателей нами использовался непараметрический критерий Манна-Уитни.

Маскулинные и феминные мужчины (U=298.50, p=0.05: маскулинные мужчины – M=5.16, SD=1.95, феминные мужчины – M=5.00, SD=2.36) и маскулинные и феминные женщины (U=265.50, p=0.05: маскулинные женщины – M=5.36, SD=2.66, феминные женщины – M=4.68, SD=2.25) не различаются по показателям методики «Шкала контроля за действием» Ю. Куля. Также нами не было обнаружено значимых различий между группами по показателям выраженности самоконтроля: эмоционального (U=255.00 p=0.05: маскулинные мужчины – M=13.68, SD=2.63, феминные мужчины – M=12.80, SD=2.65; U=265.50, p=0.05: маскулинные женщины – M=10.82 SD=3.05, феминные женщины – M=11.50, SD=2.86), поведенческого (U=279.00, p=0.05: маскулинные мужчины – M=16.08, SD=2.91, феминные мужчины – M=16.60, SD=3.62; U=246.00, p=0.05: маскулинные женщины – M=14.27, SD=5.28, феминные женщины – M=16.21, SD=4.41) и социального (U=247.00, p=0.05: маскулинные мужчины – M=16.16, SD=3.34, феминные мужчины – M=15.40, SD=3.32; U=238.00, p=0.05: маскулинные женщины – M=13.59, SD=2.82, феминные женщины – M=14.86, SD=4.03).

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что показатели методик «Шкала контроля за действием» и

«Выраженность самоконтроля» не связаны с тем, какую полоролевою модель демонстрируют испытуемые: феминную или маскулинную. С одной стороны, это может указывать на то, что эти показатели в большей степени зависят от биогенетических факторов и в меньшей степени – от социальных. В первую очередь это относится к показателям методики «Шкала контроля за действием», по которой также отсутствуют гендерные различия. С другой стороны, отсутствие различий может означать, что психологические характеристики, измеряемые с помощью этих методик, не являются ключевыми в полоролевых моделях поведения в нашем обществе. Однако это предположение плохо согласуется с данными других исследователей, называющих склонность к эмоциональному самоконтролю в числе наиболее типичных мужских черт [1; 9]. Учитывая, что мужчины демонстрируют более высокий уровень склонности к самоконтролю, чем женщины, независимо от демонстрируемых ими полоролевых моделей поведения, мы склонны полагать, что этот показатель в большей степени зависит от биогенетических факторов, чем от особенностей полоролевой социализации. Однако это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Между тем мы обнаружили значимые различия между маскулинными и феминными женщинами по уровню самооценки таких волевых качеств, как: дисциплинированность (U=213.50, p=0.05: маскулинные женщины – M=3.59, SD=0.80, феминные женщины – M=4.04, SD=0.58), целеустремлённость (U=204.00, p=0.01: маскулинные женщины – M=4.09, SD=0.92, феминные женщины – M=3.64, SD=0.73), принципиальность (U=198.50, p=0.05: маскулинные женщины – M=4.23, SD=0.81, феминные женщины – M=3.68, SD=0.77) и энергичность (U=189.50, p=0.01: маскулинные женщины – M=4.05, SD=0.90, феминные женщины – M=3.32, SD=1.06). Однако между маскулинными и феминными мужчинами значимых различий в уровне волевой самооценки обнаружено не было.

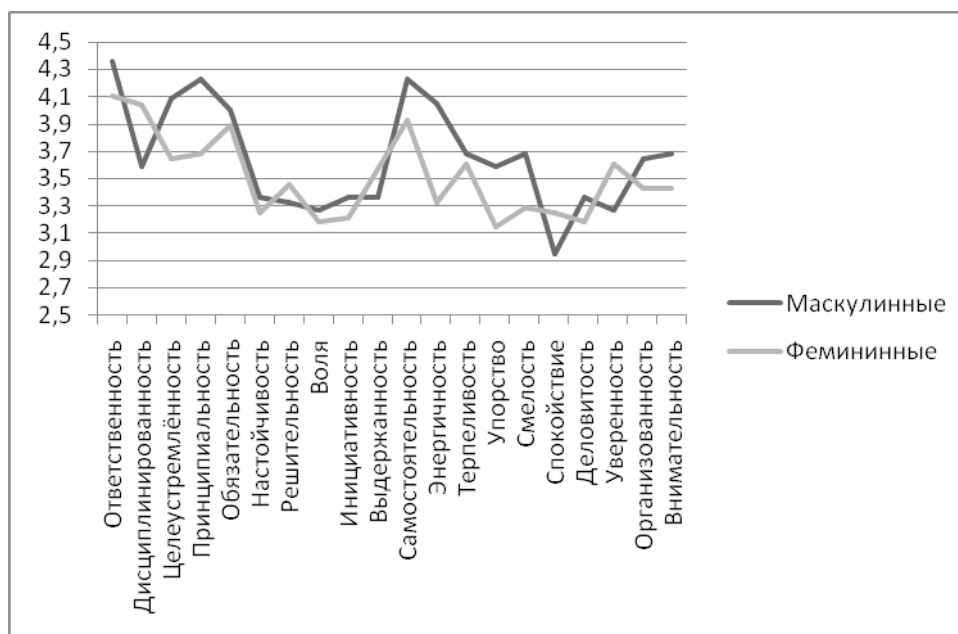


Рис. 2. Среднегрупповые значения самооценок волевых качеств у маскулинных и фемининных женщин

Как видно из рис. 2, профиль маскулинных женщин, в среднем, находится выше, чем профиль фемининных женщин. У маскулинных женщин на профиле наблюдаются пики по таким волевым качествам, как: *ответственность* ($M=4.36$, $SD=0.58$), *самостоятельность* ($M=4.23$, $SD=0.61$), *обязательность* ($M=4.00$, $SD=0.82$), *принципиальность* ($M=4.23$, $SD=0.81$), *целеустремленность* ($M=4.09$, $SD=0.92$), *энергичность* ($M=4.05$, $SD=0.90$), *смелость* ($M=3.68$, $SD=0.78$), *терпеливость* ($M=3.68$, $SD=1.17$). Также у маскулинных женщин на профиле наблюдается ряд провалов по таким качествам, как: *спокойствие* ($M=2.95$, $SD=0.95$), *уверенность* ($M=3.27$, $SD=0.88$), *деловитость* ($M=3.36$, $SD=0.73$), *настойчивость* ($M=3.36$, $SD=0.85$), *решительность* ($M=3.32$, $SD=0.99$), *воля* ($M=3.27$, $SD=1.12$), *инициативность* ($M=3.36$, $SD=1.05$), *выдержанность* ($M=3.36$, $SD=1.22$). У фемининных женщин на профиле наблюдаются пики по таким волевым качествам, как: *ответственность* ($M=4.11$, $SD=0.79$), *дисциплинированность* ($M=4.04$, $SD=0.58$), *обязательность* ($M=3.89$, $SD=0.99$), *самостоятельность* ($M=3.93$, $SD=0.86$). Провалы на профиле в данной подгруппе наблю-

даются по таким качествам, как: *настойчивость* ($M=3.25$, $SD=1.04$), *решительность* ($M=3.46$, $SD=0.79$), *воля* ($M=3.18$, $SD=0.82$), *инициативность* ($M=3.21$, $SD=1.07$), *выдержанность* ($M=3.57$, $SD=0.86$), *энергичность* ($M=3.32$, $SD=1.06$), *упорство* ($M=3.14$, $SD=0.89$), *смелость* ($M=3.29$, $SD=1.08$), *деловитость* ($M=3.18$, $SD=0.72$), *спокойствие* ($M=3.25$, $SD=1.04$).

В целом, волевая самооценка фемининных и маскулинных женщин различается как качественно (по характеру профиля волевых качеств), так и количественно (по уровню самооценки). Профиль волевых качеств маскулинных женщин приобретает ряд особенностей, характерных для «мужского» профиля: пики по ряду «мужских» качеств (энергичность, смелость), отсутствие пиков и провалов, характерных для «женского» профиля (дисциплинированность, упорство). В целом, профиль самооценок волевых качеств маскулинных женщин имеет больше пиков и провалов, чем у фемининных женщин. Также на профиле фемининных женщин отсутствуют пики по таким качествам, как *принципиальность* и *целеустремленность*.

Как видно из рис. 3, профили волевых ка-

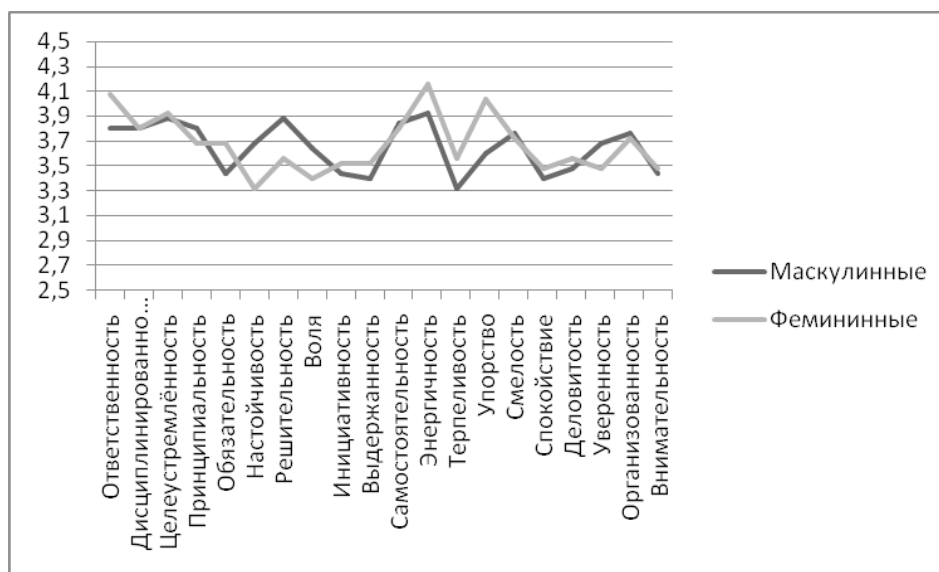


Рис. 3. Среднегрупповые значения самооценок волевых качеств у маскулинных и фемининных мужчин

честв у маскулинных и фемининных мужчин носят гораздо более сглаженный характер, чем у женщин. Пики и провалы на профиле в обеих подгруппах большей частью совпадают и, в целом, повторяют «мужской» профиль, изображённый на рис. 1. В целом, между волевыми самооценками маскулинных и фемининных мужчин отсутствуют как качественные, так и количественные различия.

Чем же можно объяснить тот факт, что связь между волевой самооценкой и характером полоролевой модели обнаруживается только в группе женщин и отсутствует в группе мужчин? Можно предположить, что демонстрация маскулинной модели поведения требует от женщин проявления более высокого уровня активности и волевых усилий, тогда как демонстрация фемининной модели требует от мужчин проявления совсем иных качеств, неволевого характера. Это предположение подтверждается тем, что в профиле у маскулинных женщин, по сравнению с профилями фемининных женщин, наблюдаются пики по волевым качествам, связанным, в первую очередь, с мотивационной саморегуляцией и способностью к самомобилизации (энергичность, смелость, целеустремлённость, упорство).

Таким образом, мы обнаружили связь

между особенностями волевой регуляции и характером полоролевой модели поведения, демонстрируемой респондентами, только по показателям волевой самооценки и только в группе женщин. В среднем, маскулинные женщины имеют более высокий уровень волевой самооценки, чем фемининные, и демонстрируют ряд качеств, характерных для «мужского» профиля (энергичность, смелость, целеустремлённость, упорство). В группе мужчин эти связи не прослеживаются. Также отсутствуют связи по показателям методик «Шкала контроля за действием» и «Выраженность самоконтроля».

Самооценки волевой регуляции у мужчин и женщин с различным типом волевой регуляции. В процессе анализа полученных результатов перед нами неизбежно встал вопрос: насколько волевая самооценка отражает реальное состояние волевой регуляции у мужчин и женщин? Для того чтобы ответить на этот вопрос, нами был проведён сравнительный анализ исследуемых показателей у мужчин и женщин с различным типом волевой регуляции; показатели по «Шкале контроля за действием» Ю. Куля переводились в *стены* в соответствии с тестовыми нормами, представленными С.А. Шапкиным [12]. Затем в соответствии с показателями методики рес-

понденты были поделены на две группы: набравшие 6 и более *стенгов* попадали в группу ориентированных на действие (ОД), а набравшие 5 и менее *стенгов* – в группу ориентированных на состояние (ОС). Затем мужчины с ОС и ОД и женщины с ОС и ОД сравнивались между собой. Для оценки значимости различий показателей нами использовался непараметрический тест Манна-Уитни.

Нами не было обнаружено значимых различий между группами по показателям выраженности самоконтроля: *эмоционального* ($U=280.50$, $p=0.05$: мужчины ОС – $M=13.10$, $SD=2.88$, мужчины ОД – $M=13.43$, $SD=2.34$; $U=278.50$, $p=0.05$: женщины ОС – $M=11.10$, $SD=2.87$, женщины ОД – $M=11.37$, $SD=3.11$), *поведенческого* ($U=219.50$, $p=0.05$: мужчины ОС – $M=15.72$, $SD=2.88$, мужчины ОД – $M=17.19$, $SD=3.63$; $U=219.50$, $p=0.05$: женщины ОС – $M=14.81$, $SD=4.71$, женщины ОД – $M=16.26$, $SD=3.09$) и *социального* ($U=258.50$, $p=0.05$: мужчины ОС – $M=15.41$, $SD=3.27$, мужчины ОД – $M=16.29$, $SD=3.39$; $U=285.50$, $p=0.01$: женщины ОС – $M=14.35$, $SD=3.53$, женщины ОД – $M=14.21$, $SD=3.74$).

Однако мы обнаружили значимые различия между женщинами ОС и женщинами ОД по уровню самооценки таких волевых качеств, как: *целеустремлённость* ($U=179.50$, $p=0.01$: женщины ОС – $M=3.61$, $SD=0.84$, женщины ОД – $M=4.21$, $SD=0.71$), *принципиальность* ($U=153.00$, $p=0.01$: женщины ОС – $M=3.65$, $SD=0.80$, женщины ОД – $M=4.37$, $SD=0.68$), *настойчивость* ($U=181.50$, $p=0.05$: женщины ОС – $M=3.03$, $SD=0.98$, женщины ОД – $M=3.74$, $SD=0.73$), *решительность* ($U=184.50$, $p=0.05$: женщины ОС – $M=3.16$, $SD=0.86$, женщины ОД – $M=3.79$, $SD=0.79$), *инициативность* ($U=186.50$, $p=0.01$: женщины ОС – $M=3.03$, $SD=0.91$, женщины ОД – $M=3.68$, $SD=1.16$), *самостоятельность* ($U=154.00$, $p=0.01$: женщины ОС – $M=3.81$, $SD=0.75$, женщины ОД – $M=4.47$, $SD=0.61$), *энергичность* ($U=90.50$, $p=0.01$: женщины ОС – $M=3.16$, $SD=0.95$, женщины ОД – $M=4.42$, $SD=0.69$), *терпеливость* ($U=238.50$, $p=0.05$: женщины ОС – $M=3.81$, $SD=1.01$, женщины ОД – $M=3.37$, $SD=1.30$), *смелость*

($U=189.50$, $p=0.05$: женщины ОС – $M=3.26$, $SD=0.85$, женщины ОД – $M=3.79$, $SD=1.03$). Между мужчинами ОС и мужчинами ОД были обнаружены значимые различия в уровне волевой самооценки только по качеству *воля* ($U=157.00$, $p=0.01$: мужчины ОС – $M=3.14$, $SD=1.03$, мужчины ОД – $M=4.05$, $SD=0.97$).

Как видно из рис. 4, профиль волевой самооценки у женщин с ОД располагается выше, чем профиль женщин с ОС. У женщин с ОД на профиле наблюдаются пики по таким волевым качествам, как: *ответственность* ($M=4.32$, $SD=0.48$), *целеустремлённость* ($M=4.21$, $SD=0.71$), *обязательность* ($M=4.21$, $SD=0.63$), *настойчивость* ($M=3.74$, $SD=0.73$), *самостоятельность* ($M=4.47$, $SD=0.61$), *энергичность* ($M=4.42$, $SD=0.69$), а провалы наблюдаются только по таким качествам, как: *выдержанность* ($M=3.26$, $SD=1.37$), *терпеливость* ($M=3.37$, $SD=1.30$), *спокойствие* ($M=3.05$, $SD=1.08$) и *деловитость* ($M=3.16$, $SD=0.75$). У женщин с ОС пики на профиле располагаются ниже, чем у женщин с ОД; они наблюдаются по таким волевым качествам, как: *ответственность* ($M=4.16$, $SD=0.82$), *обязательность* ($M=3.77$, $SD=1.02$), *выдержанность* ($M=3.61$, $SD=0.84$), *самостоятельность* ($M=3.81$, $SD=0.75$), *терпеливость* ($M=3.81$, $SD=1.01$) и *организованность* ($M=3.58$, $SD=0.85$). Провалы на профиле у женщин с ОС наблюдаются по таким качествам, как: *настойчивость* ($M=3.03$, $SD=0.98$), *решительность* ($M=3.16$, $SD=0.86$), *воля* ($M=3.03$, $SD=1.02$), *инициативность* ($M=3.03$, $SD=0.91$), *энергичность* ($M=3.16$, $SD=0.93$), *упорство* ($M=3.13$, $SD=0.88$), *смелость* ($M=3.16$, $SD=0.89$), *спокойствие* ($M=3.16$, $SD=0.97$).

В целом, волевая самооценка женщин с ОД и женщин с ОС различается как качественно (по характеру профиля волевых качеств), так и количественно (по уровню самооценки). На профиле женщин с ОД преобладают пики, а у женщин с ОС – провалы. В среднем волевая самооценка выше у женщин с ОД, по сравнению с женщинами с ОС. По ряду качеств пики (ответственность, самостоятельность, обязательность) и провалы (спокойствие) у

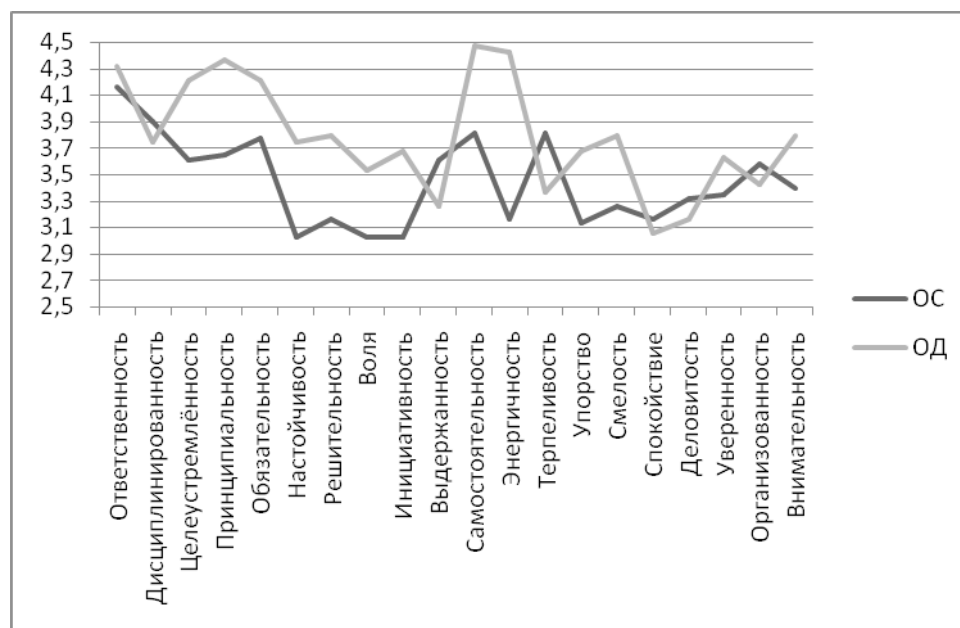


Рис. 4. Среднегрупповые значения самооценок волевых качеств у женщин с ОС и ОД

женщин с ОС и ОД совпадают. По ряду качеств, связанных с мотивационной регуляцией (настойчивость, энергичность), по которым у женщин с ОД наблюдаются пики, у женщин с ОС наблюдаются провалы, а по ряду качеств, связанных с эмоциональной регуляцией (выдержанность, терпеливость), – наоборот, у женщин с ОС наблюдаются пики, а у женщин с ОД – провалы.

Как видно из рис. 5, профили волевых качеств у мужчин с ОД и мужчин с ОС носят гораздо более сглаженный характер, чем у женщин. Пики и провалы на профиле в обеих подгруппах большей частью совпадают и, в целом, повторяют «мужской профиль», изображённый на рис. 1. В целом, между волевыми самооценками мужчин с ОД и ОС отсутствуют как качественные, так и количественные различия.

Почему же у женщин с ОД и ОС наблюдаются значительные различия в волевой самооценке, а у мужчин с ОД и ОС они отсутствуют? Чтобы дать ответ на этот вопрос, необходимо охарактеризовать основные различия между людьми с ОД и ОС диспозициями с точки зрения теории Ю. Куля. Согласно теории контроля за действием, у людей с ОС диспозицией в процессе реализации

запланированного намерения в действии чаще возникает так называемое состояние «ориентации на состояние». Это состояние связано с неспособностью субъекта защитить актуальное намерение от различных дистракторов (конкурирующих намерений, негативных эмоциональных состояний, навязчивых мыслей о неуспехе и т. д.), что, в конечном счёте, препятствует реализации запланированного намерения в действии. Также состояние «ориентации на состояние» сопровождается переживанием значительных волевых усилий. Таким образом, люди с ОС, по сравнению с людьми с ОД, прикладывают гораздо больше сознательных усилий в процессе регуляции деятельности и при этом гораздо чаще терпят неудачу при реализации своих намерений в действии (volition failure) [14]. Основываясь на этих представлениях, вполне разумно предположить, что люди с ОД должны оценивать себя выше, чем люди с ОС, что и наблюдается у женщин. Вероятно, различия между мужчинами и женщинами в данном случае можно объяснить разными критериями, используемыми в процессе волевой самооценки. Полученные нами данные позволяют предполагать, что женщины, оценивая свои волевые качества, в большей

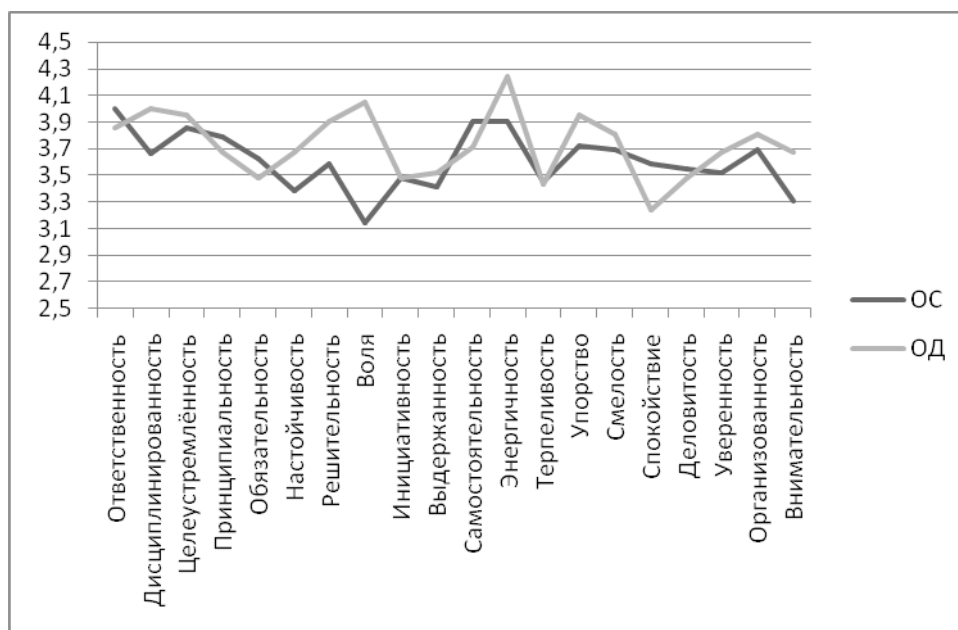


Рис. 5. Среднегрупповые значения самооценок волевых качеств у мужчин с ОС и ОД

степени ориентируются на внутренние переживания в процессе реализации намерения в действии, в частности – на объём прилагаемых волевых усилий. Поэтому женщины с ОД, которые прикладывают меньше волевых усилий в ходе реализации намерения в действии, считают себя более целеустремлёнными, принципиальными, настойчивыми, решительными, инициативными, самостоятельными, энергичными, смелыми, а женщины с ОС, которым приходится прикладывать больше волевых усилий в ходе волевой регуляции действия, – более выдержанными и терпеливыми. Возможно, мужчины, оценивая свои волевые качества, ориентируются не на объём затрачиваемых волевых усилий, а на какие-то другие критерии, например, на уровень реальных достижений. Однако проведённое нами исследование не позволяет нам дать однозначный ответ на этот вопрос.

Таким образом, мы обнаружили связь между самооценками волевых качеств и типом волевой регуляции (по Ю. Кулю) только в группе женщин. В среднем, женщины с ОД имеют более высокий уровень волевой самооценки (и у них более выражены качества, связанные с мотивационной регуляцией), а женщины с ОС имеют более низкий уровень

волевой самооценки (и у них более выражены качества, связанные с эмоциональной регуляцией). В группе мужчин эти связи не прослеживаются. Также отсутствуют связи по показателям методик «Выраженность самоконтроля».

Анализ результатов

Анализируя полученные результаты, отметим, что некоторые из измеренных нами показателей в большей степени определяются биогенетическими факторами, а некоторые – социальными.

По показателям методики «Шкала контроля за действием» мы не обнаружили значимых различий ни между мужчинами и женщинами, ни между маскулинными и фемининными мужчинами и женщинами. Авторами методики указывается, что различия между ОС- и ОД-испытуемыми обусловлены, в первую очередь, нейрофизиологическими факторами, связанными с работой префронтальной коры больших полушарий [15]. Однако, на наш взгляд, чтобы дать однозначный ответ на вопрос о природе ОС и ОД, необходимо исследовать их формирование в онтогенезе.

По показателям методики «Выраженность

самоконтроля» мы обнаружили значимые гендерные различия, наличие которых можно объяснить либо особенностями психодинамических процессов у мужчин и женщин (общим уровнем активности, эмоциональности и т. п.), либо особенностями полоролевой социализации. Однако отсутствие различий между маскулинными и фемининными мужчинами и женщинами заставило нас усомниться в вероятности второго предположения. Исследования показывают, что склонность к самоконтролю является важной составляющей типичной мужской модели поведения [1; 9]. Поэтому в том случае, если выраженность самоконтроля определяется особенностями полоролевой социализации, мы бы должны были ожидать более высоких показателей у маскулинных мужчин и женщин. Однако этого мы не наблюдаем. Поэтому мы склонны полагать, что обнаруженные различия в уровне самоконтроля в большей степени обусловлены биогенетическими факторами.

В отношении волевых качеств сложнее всего сделать какие-либо однозначные выводы, так как их самооценка определяется реальным уровнем развития тех или иных волевых качеств, требованиями, предъявляемыми обществом к их развитию, а также критериями, используемыми испытуемыми при оценке. Например, наличие гендерных различий в уровне волевой самооценки, с одной стороны, может отражать различия в реальном уровне развития волевых качеств, обусловленном либо различиями психодинамических процессов у мужчин и женщин, либо особенностями полоролевой социализации, а с другой, – различиями в критериях, используемых мужчинами и женщинами при оценке волевых качеств. Косвенно использование разных критериев при оценке волевых качеств мужчинами и женщинами подтверждает наличие связи между типом волевой регуляции (по Ю. Кулю) и самооценкой у женщин и её отсутствие у мужчин. На значительный вклад социальных факторов в формирование гендерных различий волевых качеств, по нашему мнению, указывает на-

личие качественных и количественных различий волевой самооценки у маскулинных и фемининных женщин и их отсутствие у мужчин. У женщин, демонстрирующих маскулинную роль, более развиты волевые качества, характерные для типичной мужской модели поведения (энергичность, смелость, целеустремлённость, упорство). Наряду с этим, усвоение мужчиной фемининной модели требует от него демонстрации качеств, свойственных типичной женской ролевой модели, в состав которой традиционные волевые качества не входят. Поэтому мы и не обнаруживаем различий в волевой самооценке фемининных и маскулинных мужчин.

Обобщая полученные нами результаты, в целом хочется отметить, что, по-видимому, гендерные различия волевой регуляции обусловлены взаимодействием биогенетических и социокультурных факторов в процессе волевого онтогенеза. Для того чтобы развести влияние этих факторов, можно было бы провести кросс-культурное сравнение гендерных различий волевой регуляции в фемининных и маскулинных культурах. Однако это составляет предмет самостоятельного исследования.

Выводы

Таким образом, на основании проведённого нами исследования можно сделать следующие выводы.

1. Мужчины, по сравнению с женщинами, более склонны к эмоциональному и социальному самоконтролю. Уровень волевых самооценок у мужчин и женщин находится примерно на одном уровне, но наблюдаются значимые расхождения по отдельным качествам: у мужчин более выражены *упорство, энергичность, смелость, организованность, решительность*, а у женщин – *самостоятельность, дисциплинированность, обязательность*. По показателям опросника «Шкала контроля за действием» значимых различий обнаружено не было.

2. Связь между особенностями волевой регуляции и характером полоролевой модели поведения, демонстрируемой респон-

дентами, наблюдается только по показателям волевой самооценки и только в группе женщин. В среднем, маскулинные женщины имеют более высокий уровень волевой самооценки, чем фемининные, и демонстрируют ряд качеств, характерных для «мужского» профиля (*энергичность, смелость, целеустремлённость, упорство*). В группе мужчин эти связи не прослеживаются. Также отсутствуют связи по показателям методик «Шкала контроля за действием» и «Выраженность самоконтроля».

3. Связь между самооценками волевых качеств и типом волевой регуляции (по Ю. Кулю) наблюдается только в группе женщин. В среднем, женщины ОД имеют более высокий уровень волевой самооценки и у них более выражены качества, связанные с мотивационной регуляцией, а женщины с ОС имеют более низкий уровень волевой самооценки и у них более выражены качества, связанные с эмоциональной регуляцией. В группе мужчин эти связи не прослеживаются. Также отсутствуют связи по показателям методик «Выраженность самоконтроля».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Пер. с англ. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. 752 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
3. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 302-332.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
5. Иванников В.А., Эйдемн Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11. №3. С. 39-49.
6. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
7. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 46-55.
8. Кон И.С. Введение в сексологию: Учебное пособие. М.: Олимп, ИНФРА-М, 1999. 288 с.
9. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. 2-е изд., переработанное. М.: Смысл, Per Se, 2000. 549 с.
10. Пуни А.Ц. Психологические особенности волевой подготовки в спорте: Учебное пособие. Л.: МФК им. П.Ф. Лесгафта, 1977. 47 с.
11. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. СПб.: Речь, 2000. 219 с.
12. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл; ИП РАН, 1997. 140 с.
13. Шульга Т.И., Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции в процессе овладения профессиональной деятельностью // Вестник МГОУ // Серия «Психологические науки». №2. 2009. С. 85-92.
14. Kuhl J. Who controls whom when "I control myself"? // Psychological Inquiry. 1996. V. 7(1). P. 61-68.
15. Kuhl J., Schapkin S., Gusev A. A theory of volitional inhibition and empirical test: Individual differences in the topography of ERP patterns for action- versus state-orientated processing of emotional words // Forschungberichte aus dem Fachereich Psychologie. 1994. N 99. P. 3-52.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 364.42/.44

Бабич Е.Г.

*Российский государственный социальный университет
(г. Москва)*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДИЗИРУЮЩЕЙ ПАТОЛОГИЕЙ НА ЭТАПЕ ВЗРОСЛЕНИЯ*

E. Babich

Russian State Social University (Moscow)

THE MAIN DIRECTIONS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DEBILITATING DISORDERS DURING ADULTHOOD

Аннотация. В данной статье предлагаются формы и методы работы с семьёй, воспитывающей ребенка-инвалида. Предпринята попытка создать эффективный механизм социально - психологической поддержки, являющийся частью комплексной задачи - помощи детям-инвалидам и членам их семей. Рассматриваются такие формы работы, как: семейное психологическое консультирование, работа родительских групп, психологическая помощь образовательного характера, а так же дополнительные формы работы с семьей (общие родительские собрания и индивидуальные беседы, привлечение членов семей к организации праздников, спектаклей и другим формам досуговой деятельности, отдых в летнем интеграционном лагере, работа по созданию интернет-сайта.)

Ключевые слова: социально-психологическая помощь семье, совладающее поведение, стресс, трудная жизненная ситуации, психологическая поддержка.

Abstract. In the present article the forms and methods of work with the family bringing up a disabled child are suggested. An attempt to create an effective mechanism of social and psychological assistance, which is a part of a complex task – to help disabled children and to the members of their families – is taken. Such forms of work as psychological consultation of the family, the work of parents' groups, psychological help of educational character, and also additional forms of work with the family (common parents' meetings and individual conversations, the attraction of the members of the family to the organization of the holidays, performances and other forms of leisure activities, the rest in the children's integrated camp, the work on creating a web-site) are considered in the paper.

Key words: social and psychological assistance to the family, control oneself, stress, hard life situation, psychological support.

Присутствие в семье ребёнка с инвалидизирующей патологией увеличивает психологические, эмоциональные, физические, материальные нагрузки на её членов, особенно родителей, выступая в качестве постоянного источника стресса. Инвалидность нельзя считать только проблемой индивида, это проблема всех членов семьи. Члены семей, страдают не меньше, чем сами больные дети и нуждаются в социальной и психологической поддержке. Традиционно основное внимание уделяется самому человеку с проблемами развития, а другие члены семьи остаются на втором плане. Такой подход мало помогает здоровым членам семьи, которые не могут справиться с ситуацией самостоятельно. Поэтому в последнее время всё большую

* © Бабич Е.Г.

значимость приобретает проблема социальной адаптации не только детей, страдающих тяжёлой патологией, но и родителей, которые их воспитывают [1; 3; 4; 5; 6; 10; 12; 14].

Данное исследование направлено на более глубокое изучение специфических проблем семьи, связанных с взрослением ребёнка с инвалидизирующей патологией, формированию социально активных копинг-стратегий у родителей таких детей. Также предпринята попытка создать эффективный механизм социально-психологической поддержки, являющийся частью комплексной задачи – помощи детям-инвалидам и членам их семей.

Программа социально-психологической реабилитации родителей, воспитывающих детей с инвалидизирующей патологией, ориентирована на формирование активных копинг-стратегий (развитие личностных ресурсов и факторов социальной среды посредством групповой интегративной методики, включающей в себя методы бихевиоральной и когнитивной психотерапии).

Принципами психологической помощи членам семей, воспитывающих детей-инвалидов, являются:

- принцип добровольности;
- принцип личностного подхода;
- принцип каузальности;
- принцип комплексности;
- сочетание групповой и индивидуальной работы;
- принцип постепенности.

Многообразие методов психологического воздействия, неизбежность их трансформации, сочетания в живой практике приводит к необходимости выработки чётких критериев эффективности психологической помощи данной категории населения [2; 7; 13].

Анализ научно-практической литературы показывает, что исследователи семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, выводят условия и факторы, способствующие успешности социальной адаптации родителей и детей, и рассматривают индивидуальные пути преодоления трудностей в каждой отдельной семье [1; 3; 5; 10; 12].

Изучение отечественного опыта в данном направлении позволило выделить наиболее конструктивные формы работы с данной категорией населения. Однако недостаток исследований в области психологического здоровья членов семей с детьми-инвалидами не позволял дифференцированно подходить к выбору методов психологической помощи [3; 4; 6; 12]. Вследствие этого мы предлагаем пути психологической помощи родителям и членам семей, воспитывающих детей-инвалидов, основанные на собственных исследованиях и опыте.

К психологической помощи родителям детей-инвалидов мы относим следующие составляющие: *психологическую диагностику, психологическое консультирование, психологическую коррекцию и неклиническую психотерапию, психологическое сопровождение, психологическую поддержку.*

Семейное психологическое консультирование

Семейное психологическое консультирование является эффективной и потому широко распространённой формой работы с семьями. Семье, имеющей ребёнка с инвалидностью, требуется поддержка и помощь. Желательно, чтобы семейное психологическое консультирование начиналось как можно раньше.

Основные задачи:

- помощь в разрешении семейных трудностей (работа с негативными переживаниями и поиск позитивного смысла, помощь в разрешении трудностей в отношениях между членами семьи, разрешение типичных семейных проблем, обостренных тяжестью состояния ребёнка, таких, как налаживание отношений с братьями, сестрами, с бабушками и дедушками, формирование согласованности воспитательных подходов членов семьи и т. д.);
- укрепление родительской компетентности;
- сопровождение семьи, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов;
- информационная поддержка (помощь

здесь может оказать лечебно-педагогическая литература, книги и брошюры, описывающие жизненный опыт семей с ребёнком, имеющим нарушения, автобиографические книги самих людей с проблемами, информация в области защиты прав детей и т. д.).

Родительские группы

Ещё одной формой работы являются родительские группы. На сегодняшний день формат этих групп является сочетанием клубной, терапевтической и семинарской форм работы; превалирование одной из этих форм работы, скорее, связано с пожеланиями конкретной группы родителей и этапом существования самой группы.

Работа таких групп может являться одним из первых шагов на пути к формированию инициативных родительских объединений, которые будут сообща действовать в области реализации прав своих детей и семей на образование и достойную жизнь. Мы знаем из опыта других стран, где в настоящее время существует довольно разветвлённая инфраструктура помощи и поддержки для людей с нарушениями на всех этапах жизненного цикла, что именно объединения родителей сыграли ведущую роль и повлияли на появление разного рода служб и формирование государственной политики в этой области в целом.

Основные задачи:

- преодоление изоляции семей и отдельных её членов, формирование основы для взаимопомощи и объединения семей, создание групп родителей, реализующих социальные инициативы;
- сопровождение семьи и отдельных её членов, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов;
- вовлечение семьи в процесс терапии, коррекции и обучения ребёнка, укрепление родительской компетентности и партнёрской позиции по отношению к специалистам;
- информационная поддержка;
- помощь в разрешении семейных и личных трудностей.

Преимущество групповой формы работы

состоит в возможности получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих сходные проблемы и переживания. В группе человек чувствует себя сопричастным другим людям, находящимся с ним в контакте, – принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, окруженным заботой и заботящимся, получающим помощь и помогающим.

Нужно отметить, что работа с группами родителей, проводимая нашей исследовательской группой — это не собственно терапевтические группы в их обычном понимании, а сочетание групповой терапии, групп самопомощи, клубной работы, семинаров и участие в работе интернет-сайта. Хотя эффективная групповая работа с родителями может строиться и в рамках каждой из этих форм в отдельности.

Психологическая помощь родителям детей-инвалидов образовательного характера

Работа образовательного характера с родителями, в семьях которых воспитываются взрослые дети-инвалиды, в значительной степени отличается от образовательной работы на том этапе, когда в семье появился ребёнок-инвалид.

С самого рождения, помимо медицинского ухода и бытовой помощи, ребёнок с ограниченными возможностями нуждается ещё в воспитании и обучении. Развитие ребёнка-инвалида немыслимо без специально организованных дополнительных и специфических средств, методов, путей обучения [4]. В связи с этим родители нуждаются в овладении хотя бы элементарными психологическими знаниями. Рождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья затрудняет функционирование семьи и ставит её членов перед необходимостью совладать с неблагоприятными изменениями.

Не многие родители имеют возможность посетить библиотеки, чтобы познакомиться со специальной литературой, кроме того, не все родители способны понять профессиональную терминологию. Следует отметить, что литературы для родителей данной кате-

гории в настоящее время практически нет. Недостаточная осведомлённость родителей об особенностях развития и воспитания ребёнка с ограниченными возможностями затрудняет процесс реабилитации ребёнка.

В этот период для родителей, воспитывающих ребёнка-инвалида, наиболее общими приоритетами в психологическом образовании являются:

- ♦ информация о характере отклонений в развитии ребёнка;
 - ♦ навыки элементарной психологической помощи родителей самим себе и детям;
 - ♦ воспитание, особенности обучения и возможности развития ребёнка-инвалида;
- В период взросления ребёнка-инвалида у родителей появляются новые проблемы и вопросы:
- ♦ о государственных гарантиях помощи семье, о своих правах, имеющихся услугах, о специальных образовательных учреждениях;
 - ♦ о различных формах помощи инвалидам, о защите их интересов;
 - ♦ об обучении и возможностях трудоустройства ребёнка-инвалида.
 - ♦ о возможностях самообслуживания и самообеспечения, автономного проживания.

Дополнительные формы работы с семьёй.

Общие родительские собрания и индивидуальные беседы с руководителем группы, в которой занимается ребёнок

Данная форма работы является самой распространённой формой взаимодействия между родителями и специалистами и призвана обеспечивать единство воспитательного, образовательного и терапевтического пространства молодого человека с инвалидностью, формировать и поддерживать отношения сотрудничества и партнёрства между семьёй и специалистами. К тому же, поскольку эта форма распространена и в других образовательных учреждениях, в том числе и тех, где воспитываются и обучаются обычные дети, то наличие такой формы работы является одним из небольших шагов в нор-

мализации протекания жизненных циклов семьи.

Привлечение членов семей к организации праздников, спектаклей и другим формам досуговой деятельности.

Эта форма работы с семьями является очень важной и необходимой, если речь идёт о процессах нормализации жизни семьи и создании партнёрства. Многие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития, в обычной ситуации настолько погружены в текущие проблемы, что испытывают дефицит атмосферы праздника и творчества, объединения с другими семьями, нормального, естественного хода жизни. Общие праздники, экскурсии, поездки за город, посещение зоопарков, театров (и т. д.) помогают семьям и отдельным её членам преодолевать изоляцию, формировать формы активности, соответствующие этапам жизненного цикла семьи.

Летние интеграционные лагеря

Летние лагеря, где вместе живут, занимаются и отдыхают подростки и молодые люди, их родители, братья и сёстры, а также специалисты со своими детьми, являются ещё одной формой работы с семьёй. Непривычные условия жизни в палаточном лагере в лесу способствуют открытию новых возможностей в адаптации, смене тех стереотипов домашнего уклада, которые стали тормозящими для развития ребёнка, создают предпосылки для объединения семей и укрепления партнёрства между семьями и специалистами. Атмосфера «общего дома» способствует тому, чтобы в случаях возникновения различных трудностей родители не оставались один на один со своими проблемами, активно участвовали в совместных мероприятиях, чувствовали заинтересованность специалистов в помощи их детям. Специалисты помогают членам семьи научиться проживать различные жизненные ситуации, адекватно общаться в этих ситуациях с окружающими, способствовать расширению мира своего ребёнка и ощущать себя полноценными членами общества. Это время может быть использовано для интенсивного семейного

консультирования (в случае запроса семьи) и организации родительских групп.

Создание интернет-сайта

Результатом активизации родителей стало создание сайта [17] «Особое детство» (www.osoboedetstvo.ru): оперативное распространение информации является насущной потребностью российских регионов. Сайт состоит из нескольких разделов.

Раздел «Книги» носит информативно-образовательный характер. Рубрика «Полезная литература» помогает родителям сориентироваться в печатной продукции по тем или иным вопросам. Рубрика включает в себя аннотации книг по детской инвалидности. Рубрика «Электронная библиотека «Особый ребёнок»» позволяет родителям познакомиться с новинками литературы в электронном варианте.

Рубрики раздела «Дети». Рубрика «Персоналии» включает в себя страницы, посвящённые личным историям детей. Здесь родители могут написать письма о жизни своих детей, о трудностях, с которыми сталкиваются, и о путях решения проблем. Рубрика «Информационные страницы» даёт ориентиры для родителей, как организовать домашнюю жизнь. Родители могут получить общую информацию о реабилитации детей с различными видами нарушений, рекомендации о том, как организовать домашнюю жизнь.

Раздел «Организации» даёт полный список организаций, ведущих образовательную и воспитательную деятельность с детьми с инвалидизирующей патологией.

Правовой раздел сайта представляет собой комплексную юридическую интернет-консультацию, включающую разделы «Информационные страницы», «Информационная база» и «Юридическая консультация».

«Информационные страницы» выполнены в форме бюллетеней — тематических эссе, представляющих наиболее актуальные проблемы, события, рассуждения и идеи по теме проекта. Эта информация упорядочена хронологически; она легко распечатывается и составляет основной объём рассылающихся в регионы материалов.

В разделе «Информационная база» можно получить важную информацию о законах, которые призваны защищать права особого ребёнка, и о практике применения таких законов (включая судебную практику); здесь приведены образцы документов, необходимых для внесудебных и иных действий, связанных с реализацией прав детей с нарушениями развития на образование и реабилитацию; здесь, наконец, размещены концептуальные тексты, отражающие нашу точку зрения на общую идеологию и различные аспекты защиты прав детей-инвалидов.

В «Юридической консультации» юристы отвечают на поступающие вопросы и объясняют, как отстаивать интересы детей. Через общий для всего сайта форум можно также обсудить конкретные ситуации нарушения прав на образование и реабилитацию и поделиться собственным опытом отстаивания таких прав.

В запуске сайта и в интенсивном использовании обычной почты (регулярная «бумажная» рассылка) мы видим действенное средство помощи родителям из отдалённых регионов России, отстаивающим права своих детей.

Таким образом, необходимо заметить, что изначальная цель социально-психологической помощи семьям, воспитывающим детей с инвалидизирующей патологией — это помочь родителям ощутить контроль над событиями собственной жизни и жизни их детей. Чувство контроля помогает родителям более уверенно и целеустремлённо действовать в различных ситуациях, предполагающих выбор.

Семья является важнейшим звеном в становлении ребёнка с инвалидностью. У ребёнка из сильной семьи есть возможность вырасти сильным человеком. Невозможно помочь ребёнку, не помогая его семье. Только при сотрудничестве специалиста и семьи возможна адаптация и социализация ребёнка. Только с применением системного подхода можно надеяться на улучшение качества жизни семей, в которых воспитывается ребёнок с инвалидизирующей патологией.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Голубева М.С. Концептуальные основы изучения ресурсов семейного совладания // Управление системой социальных ценностей личности и общества в мире изменений (краткосрочные и долговременные горизонты): Материалы Международного психологического конгресса. Кострома, 23-24 октября 2003 г., т. 1 / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Н.П. Фетискин. М.: Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. С. 117-118.
2. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. М.: Академический проект, 2003. 463 с.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. 389 с.
4. Малафеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. В 2 ч. М., 1996. 290 с.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб., 2007. 288 с.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Воспитание в семье ребенка с детским церебральным параличом // Психология семьи и больной ребенок. / Под ред. И.В. Добрякова, О.В. Защириной. СПб., 2007. С. 249-258.
7. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.
8. Олифинович Н.И. Семейные кризисы: феноменология, диагностика, психологическая помощь / Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2005.
9. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Под ред. Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, Е.В. Куфтяк. СПб., 2005. 453 с.
10. Ткачева В.В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Дефектология. 2005. № 1. С. 25-34.
11. Фетискин Е.П. Психотехнологии стрессосовладающего поведения. М. Кострома, 2007.
12. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002.
13. Эйдемиллер Э.Г., Добряков К.В., Никольская К.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия // Учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 342 с.
14. Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities // Child Care Health Dev, 2006. 32(2). P. 177-84.
15. De Ruiter K.P., Dekker M.C., Verhulst F.C., Koot H.M. Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities // Journal of Child Psychology Psychiatry. 2007. 48(5). P. 498-507.
16. Dempsey I., Keen D., Pennell D., O'Reilly J., Neillands J. Parent stress, parenting competence and family-centered support to young children with an intellectual or developmental disability // Res Dev Disabil. 2009. 30(3). P. 558-66.
17. Электронный источник [режим доступа]: www.osoboedetstvo.ru

УДК 159.9:316.35

Булгаков А.В.

Московский государственный областной университет

ДИЗАЙН ГРУППЫ КАК ВОЗМОЖНОЕ ИНТЕГРАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ В ИЗУЧЕНИИ И УПРАВЛЕНИИ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИЕЙ*

A. Bulgakov

Moscow State Regional University

DESIGN OF A GROUP AS A POSSIBLE INTEGRAL CONCEPT IN THE RESEARCH AND MANAGEMENT OF INTERGROUP ADAPTATION

Аннотация. Проблема изучения и управления межгрупповой адаптацией рассмотрена с точки зрения диверсификации психологического знания полученного в другой области социальной психологии. Приведены результаты эмпирического исследования межгрупповой адаптации различных субъектов образовательной деятельности с использованием понятия «дизайн группы» на примере взаимодействия студентов-психологов разных специализаций. Обосновано введение данного понятия для изучения и управления межгрупповой адаптацией в организации.

Ключевые слова: диверсификация психологического знания, дизайн группы, межгрупповая адаптация, оптимизация, социальная адаптация, социальная психология труда, социальное познание, субъекты образовательной деятельности.

Abstract. The problem of the research and management of intergroup adaptation is considered from the point of view of diversification of psychological knowledge received in another field of social psychology. The results of empirical investigation of intergroup adaptation of different subjects of educational activity with the use of the concept «design of a group» on the example of interaction of students-psychologists of different specialities are given. The introduction of this concept for the research management of intergroup adaptation in the organization is grounded.

Key words: diversification of psychological knowledge, design of a group, intergroup adaptation, optimization, social adaptation, social psychology of labour, social cognition, subjects of educational activity.

Сегодняшняя социальная реальность «требуется большей информированности человека относительно важных для него жизненных обстоятельств с тем, чтобы расширить диапазон его альтернативных действий, предложить новые модели поведения». По мнению Г.М. Андреевой, это и будет соответствовать «новой роли социальной психологии в *изменяющемся мире*», в частности, предполагает «разработку целого комплекса новых проблем *социальной адаптации*, взаимодействия человека и среды, более точно: взаимодействия *измененного человека и измененной среды*» [1]. «Другая сторона вопроса – изменение (обогащение) исследовательского арсенала социальной психологии как ее важнейшая профессиональная задача. Сегодня на острие дискуссии – вопрос о соотношении *прикладной и практической социальной психологии*» [1]. Диверсификация научного знания, полученного в одной области социальной психологии, расширенное его применение в других областях позволит в определенной степени продвинуться в этой дискуссии.

Примером такой диверсификации является авторская *концепция межгрупповой адаптации* (МГА). В ней впервые в социальной психологии был введен концепт «межгрупповая адаптация» в значении «социально-психологическая адаптация групп друг к другу», представляющая собой многосторонний процесс по оптимизации взаимодействия групп с соответствующими субкультурами, основу которых составляют *мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные* компоненты. Теоретически разработана и апробирована в реальных условиях различных сфер совместной деятельности (*военной, обра-*

* © Булгаков А.В.

зования, оказания психологической помощи, экономической) модель МГА [4]. В модель в качестве элементов включены: межгрупповая адаптационная ситуация, группы организации, характеризующиеся соответствующими субкультурами, сферы проявления МГА: социальная, экологическая, деятельностная, собственно социально-психологическая и интегративная. Совокупность этих проявлений содержательно отражает достигнутый результат МГА организацией. На примере экипажей кораблей ВМФ России были сформулированы принципы изучения (сопряжения амбивалентных подходов, иерархии, цикличности, «русской модели управления военной организацией», деятельностного опосредования, доминирующего внешнего фактора) и принципы оптимизации МГА (сопряжения противоречивости МГА, субкультурного приспособления групп друг к другу, эргономичности МГА), которые реализуются через такие основные социально-психологические механизмы МГА, как межгрупповая неадаптивность, организационная идентификация, совместная деятельность [4].

Вопрос о возможности переноса полученных результатов, прежде всего таких, как изучение и управление МГА, – это вопрос диверсификации социально-психологического знания. Насколько необходимо и возможно его применение, например, в сфере образования? Если на корабле изучение и управление МГА представляет собой реализацию командованием, военными психологами программы социально-психологического сопровождения совместной деятельности корабельных групп по выполнению поставленных экипажу боевых и учебно-боевых задач, то как эта схема применима к образовательной деятельности? Требуют дальнейшей проверки возможности разработанных и апробированных технологий МГА: компетенциальной технологии, технологии командообразования, актуализации групповой идентичности, саморегуляции в ситуации МГА. На уровне здравого смысла совершенно понятно, что специфическим содержанием, учитывающим иные, чем в военной сфере, характерис-

тики групп (возрастные, гендерные, уровня профессионально-личностного становления и др.), должна отличаться деятельность психологической службы в вузе. В то же время основные направления по управлению МГА могут быть сохранены: психологическое сопровождение развития субъектов образовательной деятельности, факультетов, университета как организации; формирование благоприятного социально-психологического климата; улучшение межгрупповых отношений; формирование межгрупповой толерантности, конфликтоустойчивости; оказание психологической помощи группам дезадаптационного риска.

Частично на эти вопросы отвечают результаты прикладного исследования по проблеме «Влияние дизайна группы на межгрупповую адаптацию студентов-психологов», выполненного Ириной Артамоновой (2009) под руководством автора настоящей статьи. В работе были изучены адаптационные процессы между группами студентов-психологов различных специализаций (будущих консультантов, социальных психологов и психологов управления). Частично многообразие межгруппового взаимодействия субъектов образовательной деятельности в вузе представлено на рис. 1. Оригинальность исследования состоит в том, что была предпринята попытка через обоснование и введение в концепцию МГА понятия «дизайн группы» получить новые знания, необходимые для решения практических задач управления факультетом.

Практическая задача исследования. Рост численности студентов факультета психологии МГОУ от 750 чел. (в 2005 г.) до 1500 чел. (в 2008 г.) и удержание этой численности в настоящее время позволили в 2008 г. ввести третью специализацию для студентов-психологов, разделить потоки обучающихся вместо 2-х на 3 и, соответственно, открыть на кафедре психологии развития и профессиональной деятельности отделение, занимающееся подготовкой психологов в области управления. С одной стороны, это сняло периодически возникающее напряжение меж-



Рис. 1. Многообразие МГА субъектов образовательного процесса в вузе

ду кафедрой консультирования и кафедрой социальной психологии (референтными для студентов) из-за неравномерного распределения студентов, а соответственно, и нагрузки на преподавателей – формальной основы продолжения их работы в МГОУ по принципу: есть студенты – есть профессора. С другой стороны, введение новой референтной группы (кафедры психологии развития и профессиональной деятельности в её новом формате), отличающейся организационной культурой, структурой мотивационных, когнитивных, эмоциональных компонентов и, главное, – содержанием и направленностью подготовки к профессиональной деятельности психолога. Здесь определяющим является не только и не столько собственно психологическая помощь клиентам, являющаяся доминирующей компетенцией в работе психолога (выпускника факультета в 2004-2008 гг.), сколько отбор, правильное распределение, психологическое сопровождение адаптации и профессиональной деятельности и всё, что связано с психологией управления (менедж-

мента). Достаточно информативным для определения специфики подготовки психолога по данной специализации является краткое изложение *матрицы SWOT факторов состояния российской психологии труда и организационной психологии*, опубликованной профессором Ф.С. Исмагиловой (УрФУ им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург) в блоге «Гуманитарные технологии» [<http://services1.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board>] – табл. 1.

Почему введено понятие «дизайн группы», или прикладной вклад, в теорию концепции МГА в организации. Практические психологи всегда нуждаются в минимально трудоёмких, а лучше всего – *экспресс-методиках* диагностики и управления социально-психологическими процессами в организации. По мнению И. Артамоновой, таким интегральным понятием для изучения МГА может стать понятие «дизайн группы», вбирающее в себя основные признаки МГА: взаимодействие субкультур организации, мотивационные, когнитивные, эмоциональные компоненты групповых структур. Сравнительный ана-

Таблица 1.

**Матрица SWOT факторов состояния российской психологии труда
и организационной психологии (профессор Ф.С. Исмаилова, 2010)**

ВНУТРЕННЯЯ СРЕДА	
СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ	СЛАБЫЕ СТОРОНЫ
Сплоченное ядро современных энергичных специалистов	Неудовлетворительное качество методического инструментария основной массы российских диссертаций и особенно дипломных работ студентов. Нет системы поощрения за работы, направленные на создание методических инструментов, отвечающих современным мировым стандартам, конкурентоспособным на мировых рынках
Применение новых методов научно-методической коммуникации	Профессионально малопродуктивные формы общения, сложившиеся в среде психологов. Нет организации среды для непрерывной, ежедневной коммуникации
Появление правил научного соревновательного взаимодействия и сотрудничества	Прогрессирующая феминизация российской психологии
Сайты, электронные журналы и другие подобные проекты и инициативы в Интернете, как площадки информационного обмена между психологами. Первый выпуск «Ежегодника профессиональных рецензий и обзоров»	Потеря темпа в смене поколений, старение кадрового состава в руководстве психологических научно-образовательных учреждений. «Отрицательная селекция» в психологической науке. Не создана атмосфера здоровой конкуренции среди молодёжи и опытных профессионалов
Постепенный выход психодиагностики из системного кризиса. Появление первых программ для психологов, где ряд предметов преподают иностранные специалисты на английском языке	Глубочайшая степень разобщённости специалистов, фактически полное несогласие между собой в понимании системы стратегических приоритетов и важнейших задач отрасли. Психология проиграла в «соревновании» за внимание и интерес общества
Внедрение объективных современных тестовых технологий контроля знаний	Нет отечественных авторов книг по ПР и коммуникативным наукам. «Компьютерный тупизм» профессоров
Сохранение традиции интерпретировать получаемые данные, а не останавливаться на их констатации, как это укрепились в западной практике	Занятие наукой для преподавателей гуманитарных факультетов как хобби и практически не находит поддержки в виде грантов
	Снижение среднего IQ студентов, особенно по показателям понятийного мышления. Катастрофическое падение мотивации и уровня подготовки студентов, которое не даёт возможности подготовить квалифицированных психологов
ВНЕШНЯЯ СРЕДА	
ВОЗМОЖНОСТИ	УГРОЗЫ
Новые информационно-коммуникационные технологии и широкие возможности для формирования профессиональных интернет-сообществ	Захват психологического рынка специалистами смежных областей, от коучей до откровенных магов/шарлатанов
Запрос на деятельностные игры и артистично исполненные тренинги на коммуникацию	Отсутствие серьёзных инвестиций в психологию труда и организационную психологию
Ориентация макроэкономистов и политиков на человека будущего, как экономически грамотного, практичного потребителя материальных благ	Появление на рынке труда конкурентов – достаточного потока обученных непосредственно управлению HR.
Возможности для интеграции в мировое научное психологическое сообщество.	Востребованность психолога только при условии владения им знаниями по экономике, маркетингу, социологии, философии, культурологии, менеджменту

Запрос на психотерапевтические услуги со стороны людей с высоким уровнем дохода	Отказ общества от базовых гуманных социально значимых ценностей
Широкий репертуар других инструментов психологического формирования, коррекции или измерения, а также критериев качества, имеющийся в ответственной и западной практике и применимый в ПТ и ОП	Опасность блокирования спонтанных деяний (включая слово) по размежеванию и делению
Опыт постановки системы продаж в других областях (например, бизнес-образование, фармацевтика)	Идеология государства, отбивающая желание у людей заниматься гуманитарными науками, прислушиваться к научным положениям
Запрос на специалистов по оценке персонала, которые умеют считать, прежде всего, деньги, то есть обосновывать для заказчиков рентабельность собственных усилий	Поставленный на поток импорт лицензированной на Западе западной методической продукции
Последипломное прикладное доучивание (психотерапевтические сервисы для обслуживания населения всех ветвей от психоанализа до гештальттерапии, НЛП, телесной и т. п.)	Низкий уровень материальной отдачи от высококачественной и интеллектуально ёмкой научно-методической работы
Стратегические альянсы и привлечение к обучению людей из реального бизнеса	Агрессивное продвижение на российский рынок психологических услуг экспатами, возвращающимися соотечественниками
Политика и государственное устройство де факто крайне нуждаются в помощи профессиональных психологов	Студенты видят совсем «лёгкий хлеб» – лёгкий в интеллектуальном плане

лиз изучения понятия *дизайн* представителями различных областей психологического знания (А.С. Гайкалов (технология продаж), Э. Кирхлер и Э. Хельцл (психология труда и организационная психология), О.С. Раздина и В.И. Кабрина (профессиональная ориентация), Ф.А. Жулитов (психология управления)) позволил автору дать следующее его определение.

Дизайн группы – процесс и результат оптимизации взаимосвязи социально-психологических характеристик группы. Социально-психологические процессы раскрываются через мотивационный профиль, организационно-культурные характеристики групп, идентификацию её участников и неформальные взаимоотношения [2]. Результатом является устойчивая, но гибкая структура групп, способствующая/препятствующая МГА в организации. Следует подчеркнуть, что в рамках нашей концепции МГА проблема структур взаимодействующих групп раскрывалась только косвенно, в ней не определено понятие «дизайн группы». В то же время необходимо подчеркнуть, что именно идеи концеп-

ции МГА позволили создать трёхфакторную референтную модель взаимосвязи дизайна группы и МГА, включающую *мотивационный* фактор, *организационно-субкультурный* фактор, фактор *групповой идентификации и поведения* в ситуациях межгруппового взаимодействия. А настойчивость молодого исследователя позволила И. Артамоновой разработать и реализовать замысел квалификационной работы.

Методический замысел и методика исследования. В ходе корреляционного исследования (с применением корреляционного и факторного анализа) на выборке из 106 человек (табл. 2) вскрывался дизайн групп, который сравнивался с ситуациями МГА этих групп, а далее выявлялись факторы, способствующие/препятствующие МГА, на основании которых формулировались рекомендации по её оптимизации.

Для более чёткого определения факторов взаимосвязи дизайна групп и МГА применялся несложный приём сложения факторных весов, переведённых в процентное отношение, согласно теоретической трёхфакторной

Таблица 2

Характеристика выборки исследования И. Артамоновой (2009)

Кафедра специализации	Студенты	4 курс	5 курс	Итого
Социальной психологии	социальные психологи (СП)	11	17	28
Психологического консультирования	психологи-консультанты (ПК)	27	24	51
Психологии развития и профессиональной деятельности	психологи управления (ПУ)	21	Нет	21
Итого		69	41	106

модели. Диагностический комплекс включал в себя: 1) адаптированный вариант теста «Мотивационный профиль» (П. Мартин и Ш. Ричи); 2) методику оценки организационной культуры (К. Куинн и Р. Камерон); 3) «Тест социальной идентификации» А.В. Булгакова (2001); 4) диагностику межличностных и межгрупповых отношений («социометрию») Дж. Морено; 5) сокращённый вариант методики анализа ситуации межгрупповой адаптации.

Не углубляясь в результаты исследования (с полным текстом можно познакомиться на факультете психологии МГОУ), отметим, что их массив достаточно обширный, данные валидны и репрезентативны для изучаемой выборки. Следует остановиться на некоторых полученных результатах.

Сравнение трёхфакторных моделей групп 5 курса (рис. 2). Дизайн взаимодействующих групп внешне одинаков. В обеих группах – СП и ПК – ведущими являются мотивационные факторы. Но значимо их отличие по содержанию: ПК стремятся к получению точных указаний со стороны по поводу выполнения деятельности, готовы к рутинной работе, не ориентированы на оценки окружающих; СП склонны к индивидуальным достижениям, к выполнению полезной для кафедры СП и факультета работы, равнодушны к материальному вознаграждению. Получены противоположные показатели по потребностям в благоприятных условиях труда и в социальных контактах: у ПК они выражены, у СП – нет. В целом, представленные потребности по группам ПК и СП являются характерными для преобладающей у них субкультуры дела, но СП, в отличие от ПК, категорически

не принимают культуру порядка.

Подробный анализ ситуаций МГА двух студенческих групп показал, что в группе СП они не воспринимаются таковыми, а для группы ПК, наоборот, все ситуации являются адаптационными, все линии поведения как своей, так и другой группы зависят от поведения другой группы. Таким образом, ПК используют принудительный механизм МГА, в котором пассивную роль играют СП. Что это: высокий уровень адаптированности в организации, низкий уровень рефлексии изменяющейся картины мира, результат жёсткого позиционирования кафедры социальной психологии (референтной для студенческой группы), в отличие от студентов ПК, у которых произошла смена состава кафедры (в результате чего студенты считают, что не могут рассчитывать на помощь со стороны своей референтной группы)? Эти и другие практические для управления вопросы могут возникнуть в результате проведённого исследования.

Сравнение трёхфакторных моделей групп 4 курса (рис. 3). Дизайн сравниваемых групп статистически значимо отличается друг от друга общим преобладающим фактором, имеются «пробелы» в структуре дизайна (у СП отсутствует фактор групповой идентификации и поведения в ситуациях межгруппового взаимодействия).

В мотивационном компоненте дизайна у студентов психологии управления и психологического консультирования, в основном, присутствуют одни и те же потребности, но с разным знаком: если у группы ПУ выражена потребность в достижениях, в выполнении интересной и полезной работы, в самосовер-

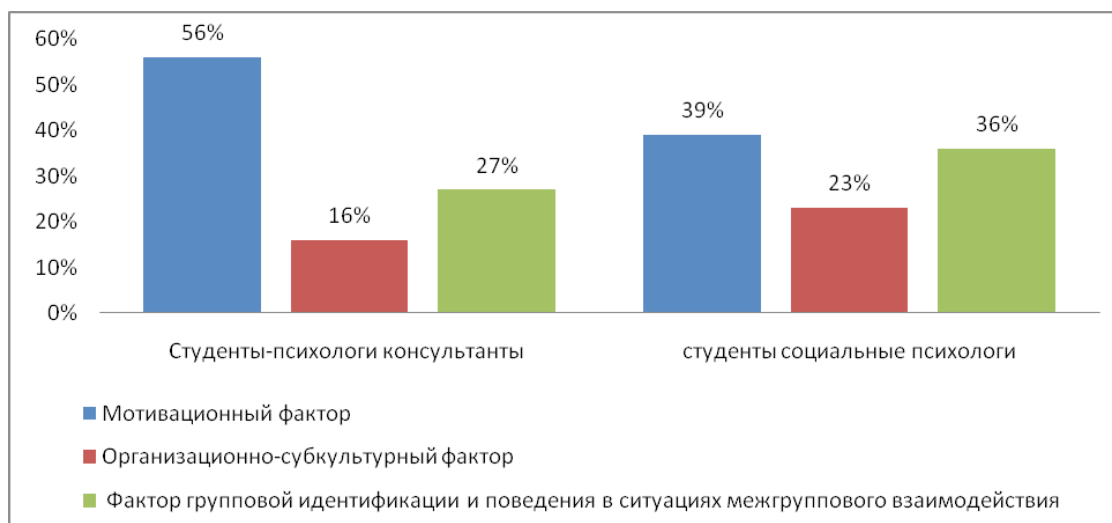


Рис. 2. Структура дизайна двух групп 5 курса в МГА

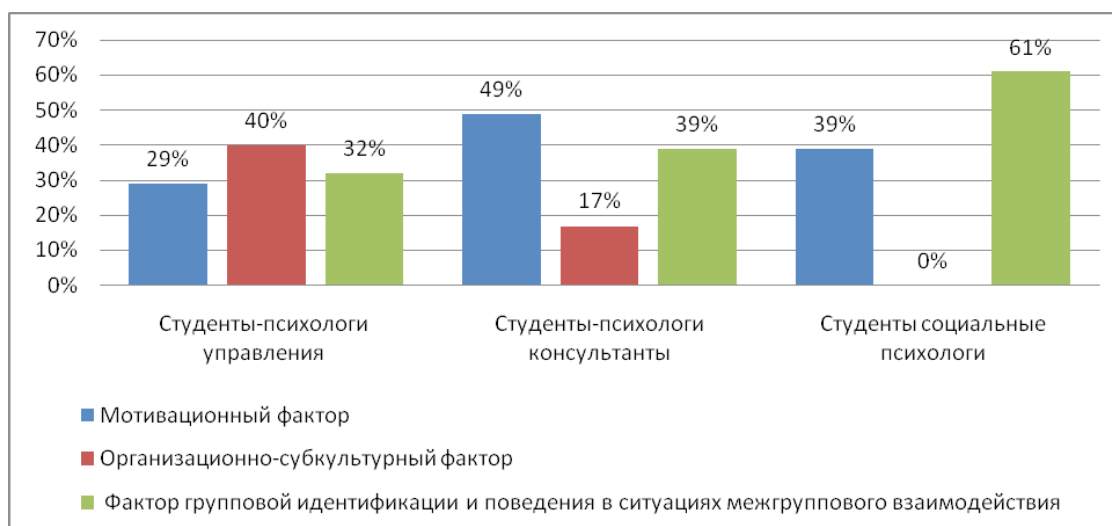


Рис. 3. Структура дизайна трёх групп 4 курса в МГА

шенствовании, то у группы ПУ, наоборот, не выражены. В то же время присутствуют индивидуальные мотивы: в группе ПУ – потребность в структурировании, но не в креативности, а у ПК – отсутствие стремления к материальному вознаграждению, к разнообразию и переменам. Две группы совпадают в мотивации к условиям деятельности. В группе СП выражено стремление к избеганию рутины, к социальным контактам с широким кругом людей, они не ориентированы на оценку их деятельности со стороны, на взаимоотношения. Присутствуют потребности в

достижениях, отсутствие стремления к креативности. Ориентация на структурирование своей деятельности отрицательная.

Подробный анализ ситуационных факторов студенческих групп привёл к предположению, что происходящие ситуации между группой ПУ и остальными группами специализаций, с позиции ПУ, воспринимаются как МГА, поскольку все линии поведения зависят от поведения другой группы. Между СП и ПК ситуация обстоит иначе: ПК воспринимают возникающие ситуации как адаптационные, а СП – нет, о чём свидетельствует

применение последними традиционных приёмов взаимодействия. Возможно, это была первая группа ПУ, только что сформированная на факультете, поэтому другие её группы изначально склонны к ней адаптироваться, да и сама группа ПУ делает то же самое по отношению к оппонентам. Что же касается СП и ПК, то процесс является односторонним, активную позицию в котором принимают ПК. Таким образом, между группой ПУ, с одной стороны, и группами СП и ПК – с другой – имеет место механизм встречной МГА, а между ПК и СП – принудительной, где пассивную роль играют последние.

На рис. 3 можно увидеть, какая группа факторов является ведущей. В группе ПУ преобладают организационно-субкультурные факторы (40%). Таким образом, определилась направленность на результат, на выполнение поставленной задачи, целеустремлённость, конкуренцию, на структурирование своего места работы, на стабильность, надёжность. В группе ПК преобладают мотивационные факторы (49%). Данная группа по своему характеру является направленной на социальные контакты с широким кругом людей, очень важны благоприятные физические условия и окружение. В группе СП преобладают групповые оценки и поведение в ситуации МГА (61%). Таким образом, данная группа по своему характеру является направленной на взаимодействие с группой оппонентов, на адаптационный процесс; СП часто сравнивают себя с представителями других кафедр. Разность результатов может зависеть от характера взаимоотношений между студентами и преподавателями кафедр, от учебной программы, от того, что студент выбирает направление учёбы исходя из своих интересов, предпочтений.

Недостатком проведённого исследования является то, что фактор групповой идентификации и поведения в ситуациях межгруппового взаимодействия, несмотря на имеющиеся эмпирические результаты, в работе не получил подробной интерпретации. Между тем именно он и показывает на возможные причины возникающих межгрупповых про-

тиворечий. Полное превалирование данного фактора у группы СП 4 курса и вторая позиция в структуре дизайна на 5 курсе ведёт к обособлению групп СП в рамках факультета, косвенно указывает на реализацию «особой» роли кафедры социальной психологии в рамках факультета. Именно с этим фактором связываются периодически возникающие *центробежные* тенденции на факультете психологии [4]. Но этот фактор при умелом использовании может стать и фактором развития как личности каждого студента, так и факультета в целом (как организации). «Сегодня значимое для конструирования образа социального мира – связь проблем *неопределённости* общественной организации и *социальной идентичности* личности... Принятие решений в таких условиях – сложная задача для рядового человека, важная для его практического существования. Решение во многом зависит от того, как будет сформирована его социальная идентичность» [1].

Для оптимизации межгруппового взаимодействия студентов различных специализаций на факультете необходимо:

1) *Во-первых*, реорганизовывать совместную деятельность студентов. Ведь содержание такой совместной учебной деятельности было заложено в учебные планы специализаций (в формате проведения учебной дисциплины «Психология МГА», пронизывающей все группы специализаций, перекрестных курсов социальной психологии, психологии управления, психологического консультирования, являющихся для одних групп дисциплинами специализации, для других – факультативами). Но, видимо, этого недостаточно. Необходимо усилить внеаудиторную работу со студентами: участие в научных творческих группах, совместные поездки на конференции, проведение общих практик и практических занятий, подготовка и проведение праздников, совместное выполнение общественно полезной работы.

2) *Во-вторых*, на факультете необходимо чаще проводить групповые дискуссии. Важно обсуждать возникающие в процессе обучения трудные ситуации МГА, разбирать

роли, мотивы, эмоциональные и когнитивные реакции участников ситуации, интерпретировать их поведение. «Новая парадигма предписывает социальному психологу заниматься объяснениями и систематизацией современных социальных явлений» [1].

3) В-третьих, участие студентов в совместных тренингах. Необходимо для развития навыков чёткого анализа возникших трудностей, волевой и эмоциональной устойчивости формировать: а) умение творчески мыслить, б) способность взять на себя ответственность за разрешение возникших трудностей, в) умение грамотно организовать коммуникацию с участником другой группы, г) умение аргументировать свою позицию, чётко осознавать свою роль во взаимодействии, д) навыки самоконтроля (управления своими эмоциями и поведением); а также проводить тренинги на сплочение, на снятие напряжений. Тренинги могут в значительной степени моделировать *социальный контекст* (Московичи, 1972 [5]) происходящих изменений в профессиональной деятельности психолога, служить инструментом замены функций *прогнозирования* поведения функцией «катализатора социальной восприимчивости и чувствительности» [Gergen, 1994]. И то, и другое обусловлено новым характером социальной реальности, её усложнением, необходимостью осмысления рядовым членом общества всё более и более широкого круга проблем [1].

4) В-четвёртых, проведение деловых игр, моделирующих разнообразие профессиональных позиций современного российского психолога. Деловые игры важны для развития навыков профессионального взаимодействия, что позволит идентифицироваться с профессиональной ролью другой группы. Это необходимо для понимания важности существования другой специализации. Кроме того, здесь целесообразна «идея включённости *коммуникации* в познавательный процесс, что особенно актуально именно для социального познания, поскольку, кроме индивидуального опыта человека, здесь включается ещё и опыт группы, к кото-

рой он принадлежит, и весь опыт культуры» [1]. Второй акцент связан со «*спецификой социальной категоризации*» [1].

5) В-пятых, целенаправленное создание гибкой системы взаимоотношений как на кафедрах факультета, так и между кафедрами. В ходе исследования был выявлен высокий уровень подверженности студентов стереотипным линиям поведения, их *ведомость*, чаще основанная на подражании студентов преподавателям «своей кафедры», что может привести к деструктивным конфликтным ситуациям, вызвать ненужное напряжение на факультете в целом. Поэтому важно осуществлять распределение студентов между кафедрами специализации не для дифференциации, а для интеграции факультета на основе права академической свободы выбора студентом своего профессионального пути в университете, равенства отношений, статуса в обществе и т. д.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: векторы новой парадигмы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. научн. журн. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru>.
2. Артамонова И.Ю. Влияние дизайна группы на межгрупповую адаптацию студентов-психологов // Выпускная квалификационная работа. Специальность «Психология» // Научный руководитель проф. Булгаков А.В. М.: МГОУ, факультет психологии, 2009.
3. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М.: Военный университет, 2007.
4. Булгаков А.В. Составляющие межгрупповой адаптации субъектов педагогической и учебной деятельности вуза как ресурс подготовки кадров для Новой школы [Текст] / А.В. Булгаков // «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» (Москва, 27-29 января 2010 г.): Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010. С. 12-14.
5. Московичи С. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2007. 591 с.
6. Gergen K. Realities and Relationships // Sounding in Social Construction. Cambridge, London, 1994.

УДК 159.923.33

Галасюк И.Н.

*Институт переподготовки и повышения квалификации
руководящих кадров и специалистов системы
социальной защиты населения г. Москвы*

ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ ИНВАЛИДА*

I. Galasyuk

*Institute of retraining and further qualification of executive staff
and specialists of the social safety net in Moscow*

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL TRAUMA OF FAMILY MEMBERS OF THE DISABLED

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена «особого» родительства при появлении инвалида в семье в ракурсе психологической травмы, семейного стресса и кризиса. Показано, что психическая травматизация родителей ребенка-инвалида и родственников из-за инвалидности члена семьи может сопровождаться личностными изменениями, дезадаптационными процессами в сфере психического и физического здоровья всех членов семьи: родителей, сиблингов, бабушек и дедушек инвалида. Проведен научный анализ исследований по проблеме оказания психологической помощи семье инвалида и требований к личности специалиста, работающего с родственниками инвалида.

Ключевые слова: инвалид, семья инвалида, травма, психическая травматизация родственников, сиблинги инвалида, психологическая помощь.

Abstract. The article is dedicated to the investigation of the phenomenon of "special" parenting with the new presence of a disabled person in a family, looking at it from the point of psychological trauma, family stress and crisis in general. It is argued that psychological trauma of a parent and relatives of the disabled child may be followed by the change of character and dysadaptation processes in psychological and physical health of all members: parents, siblings and grandparents of the disabled. The scientific analysis was carried out concerning the provision of psychological help to the family of the disabled and qualifications of the therapist, who works with such relatives.

Key words: disabled, family of disabled, trauma, psychological trauma of relatives of disabled, siblings of disabled, psychological help.

Научные труды и публикации известных психиатров, психологов и педагогов на тему влияния семейного окружения на лечение инвалидов в России и за рубежом стали появляться в начале XIX в. В первую очередь эти работы затрагивали проблему душевных заболеваний. Специалисты, обнаружив связь между состоянием больного и атмосферой в семье, обратили внимание на необходимость оказания психологической помощи родственникам, нуждающимся в знаниях по обращению с инвалидом. Однако помощь понималась только как обучение родителей взаимодействию с ребёнком-инвалидом. Родителям таких детей отводилась роль воспитателей, обязанных развивать и адаптировать ребёнка к условиям общественной жизни.

Первые рекомендации родителям инвалида в этом направлении были даны в трудах И.Ф. Рюля («Краткое наставление для родителей и близких душевнобольных лиц» (1840 г.)), Е.К. Грачевой («Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей-идиотов и эпилептиков» (1902 г.)), Ж. Демора (монография «Ненормальные дети, их воспитание дома и в школе» (1909 г.)), Б. Меннеля («Школа для умственно отсталых детей» – глава «Родители и жизненные условия ученика», переведённая на русский язык в 1911 г.).

* © Галасюк И.Н.

Следует отметить, что поиск специалистами моделей психолого-педагогической помощи инвалидам долгое время оставлял в стороне вопросы психологического здоровья их родителей, братьев, сестёр, бабушек, дедушек и других родственников. Начиная с 80-х гг. XX столетия феномен «особого» родительства при появлении инвалида в семье начинает изучаться в ракурсе психологической травмы, семейного стресса и кризиса, трагивающего всех членов семьи.

Определение ситуации инвалидизации члена семьи как травматической для родственников нашло подтверждение в современных исследованиях. У Н.В. Тарабриной находим следующее определение: «Травматические ситуации – это такие экстремальные критические события, которые обладают мощным негативным воздействием, ситуации угрозы, требующие от индивида экстраординарных усилий по совладанию с последствиями воздействия» [8, 52]. В качестве важных характеристик тяжёлого психотравмирующего фактора обозначены неожиданность, длительность воздействия, а также повторяемость в течение жизни, что соответствует ситуации, в которой оказываются родственники инвалида. Некоторые нарушения здоровья обнаруживаются сразу после рождения, другие могут появиться в старшем возрасте, развиваться в результате несчастного случая. Тем не менее получение этого известия всегда является неожиданным, последствия полученного стресса, как правило, длительны, а в случаях неизлечимого недуга – растягиваются на всю жизнь. Стресс приобретает характер хронического с ежедневными, не исчезающими трудностями и переживаниями, отсутствием перспективы выздоровления члена семьи.

Рассматривая *психический стресс* как «несоответствие между нагрузкой и имеющимися в наличии ресурсами, сопровождаемое такими эмоциями, как страх, гнев, удручённость и т. д.» [6, 864], можно сказать, что именно такое состояние возникает у родственников при появлении в семье инвалида. Они сталкиваются не только с дополнительными физическими

нагрузками по уходу за больным, но и с психологическими переживаниями особого рода, выходящими за рамки обычного человеческого опыта. Имеющиеся ресурсы, как правило, недостаточны для преодоления данной травматической ситуации. Так, в работах В.В. Ткачевой отмечается: «... переживания, выпавшие на долю матери аномального ребёнка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах» [9, 4].

Классическое описание психологической реакции на травму включает в себя три относительно самостоятельные фазы, что позволяет охарактеризовать её как развёрнутый во времени процесс. Первая фаза – фаза психологического шока – содержит два основных компонента: угнетение активности, нарушение ориентировки в окружающей среде, дезорганизация деятельности; отрицание происшедшего (своеобразная охранительная реакция психики). Вторая фаза – воздействие – характеризуется выраженными эмоциональными реакциями (сильный страх, ужас, тревога, гнев, плач, обвинение), отличающимися непосредственностью проявления и крайней интенсивностью. Постепенно эти эмоции сменяются реакцией критики или сомнения в себе. После данной фазы либо начинается процесс выздоровления (отреагирование, принятие реальности, адаптация к вновь возникшим обстоятельствам), то есть третья фаза нормального реагирования, либо происходит фиксация на травме с переходом постстрессового состояния в хроническую форму. Все вышеперечисленные фазы свойственны реакциям родственников на инвалидизацию члена семьи, что свидетельствует о наличии психической травмы, обязательные условия возникновения которой выделяет О.Е. Хухлаев. Это, прежде всего, нехватка сил справиться с ситуацией и вместе с тем – отсутствие сил допустить такую ситуацию [11], что значит осознать и принять реальность произошедшего.

Изучение личностных особенностей родителей ребёнка-инвалида позволили учё-

ным выделить у них определённые типы реагирования на травму. Так, В.В. Ткачевой у родителей аномальных детей с выраженными нарушениями психофизического развития выделены три типа реагирования на психотравму: *импульсивно-инертный (стенический)*, *гипостенический*, *смешанный*. Результаты её исследований показывают, что преобладает, как правило, импульсивно-инертный (стенический) тип реагирования (60%). Родители, демонстрирующие данный тип, выбирают виды деятельности, направленные в помощь ребёнку. Они воспринимают своё взаимодействие и отношения с ребёнком как оптимальные, а самого ребёнка – как правомерно опекаемого. Для родителей гипостенического типа реагирования характерна повышенная тревожность, различные страхи, глубокая депрессия. Они часто жалуются на свою некомпетентность в воспитании, а в некоторых случаях реагируют на стресс отвержением ребёнка. Фрустрирующая ситуация для родителей с гипостеническим типом реагирования постепенно приобретает непреодолимый характер. Численный состав данной группы вместе с группой родителей, для которых характерен смешанный тип реагирования, составляет 40% [10].

Отмечая различия родителей инвалидов, учёные выделяют и ряд общих особенностей, свойственных их личности: *сенситивность* и *гиперсоциализация*, защитный характер поведения. Сенситивность выражается в повышенной эмоциональной чувствительности, ранимости, обидчивости, склонности всё близко принимать к сердцу и легко расстраиваться. Гиперсоциализация проявляется в чрезмерной ответственности, чувстве долга, трудности компромиссов. Сочетание сенситивности и гиперсоциализации означает внутреннее противоречие между чувствами и долгом, способствующее возникновению внутреннего нравственно-этического конфликта. Защитный характер поведения подразумевает отсутствие открытости, непосредственности и непринуждённости в общении, что обусловлено не столько способом выражения эмоций, сколько ранее имевшимся

психотравмирующим опытом межличностных отношений.

Таким образом, данные исследований свидетельствуют о том, что под влиянием трудной жизненной ситуации, в условиях хронического стресса, повышается доля неблагоприятных и неустойчивых, неравновесных [5] состояний, в результате чего личность человека изменяется настолько, что у него появляются новые системные качества, личностные новообразования субъекта.

Большую роль в этом играют акцентуации характера, имеющиеся у родителей инвалида до появления ребёнка. Положения теории об акцентуациях характера [2; 3] свидетельствуют о том, что низкая фрустрационная толерантность акцентуированных личностей тесно связана с «местом наименьшего сопротивления» в их характере. Подтверждением данному положению служат результаты исследований А.И. Захарова (1982) [1], изучавшего родителей ребёнка, больного неврозом. Им было обнаружено, что выявленные характерологические и невротические изменения у родителей являются большей частью следствием неблагоприятных условий формирования их личности в прародительской семье в детском и подростковом периоде жизни. Личностные изменения родителей отражаются на их отношениях в браке и на воспитании детей, создавая характерологически и невротически мотивированные проблемы семейных отношений.

Изучение личности родителей инвалида включает особенности их самооценки, ценностно-смысловой сферы. Как считают учёные, родители детей-инвалидов склонны считать себя менее удачливыми, менее достойными, менее везучими по сравнению с другими людьми. Они чаще родителей здоровых детей убеждены в том, что люди не могут предотвращать тяжёлые события собственными действиями, избежать всех негативных событий, происходящих в жизни. Изменение базисных убеждений имеет в своей основе изменение целостности индивидуальности, что приводит к искажению смысловой структуры личности. Ценностно-смысловая составляю-

щая образа мира родителей детей инвалидов является интегрирующим образованием, которое изменяет личностные характеристики родителей, такие, как способность к эмпатии и способность к самоактуализации. Отмечено, что они менее отзывчивы к нуждам других людей и реже, чем родители здоровых детей, склонны рассматривать людей как добрых по своей природе. Уменьшение возможностей для самореализации и самоактуализации родителей детей-инвалидов также является дополнительным стрессором и одним из факторов деформации ценностно-смысловой составляющей образа мира личности.

Помимо личностных изменений, у родственников могут сформироваться клинические признаки психосоматических, астенических и вегетативных, а в иных случаях – и пограничных психических расстройств, с преобладанием аномальных личностных и поведенческих нарушений. Проблеме изучения возникновения психопатологических расстройств у родителей таких детей посвящён ряд работ, большая часть которых выполнена зарубежными учёными. Большинство из них описывают широкий диапазон невротических и психотических расстройств у родителей детей с нарушениями развития. В России этот аспект проблемы впервые наиболее полно был освещён в работах Р.Ф. Майрамян (1977) [4], характеризующих динамику психогенного заболевания как смену психопатологических нарушений затяжными невротическими синдромами, а затем формированием различных типов патологического развития личности.

Как правило, на фоне личностных изменений членов семьи под влиянием травмы нарушаются взаимоотношения в семье, появляются конфликты, связанные с ответственностью за жизнь и здоровье инвалида, с повседневными заботами и уходом за больным. По мнению Э.Г. Эдеймиллера и В.В. Юстицкого (2010) [12], нервно-психические расстройства, умственная отсталость, психозы у членов семьи (в том числе и детей) травмируют семейно-необходимые качества («совокупность психологических качеств, необходимых члену

семьи для того, чтобы успешно справляться с проблемами, возникающими в ходе семейной жизни»), которые по мере развития заболевания у индивида, как правило, постепенно исчезают, и это не позволяет успешно функционировать семье, её структура и отношения в ней становятся весьма неустойчивыми.

В последнее время, помимо исследований родителей инвалида, появляются исследования сиблингов, дедушек и бабушек инвалидов, в которых уделяется большое внимание оказанию травмирующего влияния болезни близкого на физическое и психическое состояние членов семьи (близких родственников).

Несомненный интерес представляет изучение влияния фактора присутствия в семье ребёнка с психофизическими недостатками на развитие и контакты его здоровых братьев и сестёр. Ранние исследования показали исключительно негативное, травмирующее влияние, которое оказывали инвалиды на своих братьев и сестёр [13]. Согласно современным данным, функционирование семьи является определяющим фактором процесса приспособления к брату или сестре-инвалиду. При этом были выделены как позитивное, так и негативное влияние ребёнка-инвалида на личность здорового сиблинга.

К позитивным аспектам влияния болезни детей на здоровых сиблингов учёные относят: развитие у здоровых сиблингов толерантности, понимания различий между людьми; проявление заботы, способности к состраданию; понимание ценности здоровья и полноценной жизни. Кроме того, исследователи [Barbara Mandleco, Susanne Frost Olsen, Tina Dyches and Elaine Marshall 2003; Mulroy S., Robertson L., Aiberti K., Leonard H., Bower 2007] обратили внимание на то, что сиблингам детей-инвалидов свойствен больший самоконтроль и более уверенное поведение, нежели сиблингам детей без инвалидности [14; 15]. Здоровый ребёнок, как правило, чувствует тяжкий груз ответственности и заботы о своих больных близких. Вместе с тем ответственность здоровых сиблингов по отношению к больным далеко не всегда и не у всех ведёт к негативным психологическим последствиям.

Проявление негативного влияния в данных ситуациях выражается в невозможности планирования сиблингами инвалида увеселительных мероприятий, отдыха; в чувствах неудобства, стыда и исключения среди своих сверстников, которые они испытывали.

Одним из важных аспектов рассмотрения негативного влияния болезни на здорового сиблинга является то, что братья и сёстры детей-инвалидов могут испытывать «вину выживших», сравнивая свою жизнь с жизнью больного. Исходя из чувства вины, они могут брать на себя обязанности по уходу за больным, испытывая стыд за то, что они здоровы. Опасность такого восприятия ребёнком болезни сиблинга из-за неправильного понимания долга может привести к появлению манипуляций со стороны инвалида в течении всей жизни. Вместе с тем показано, что здоровые братья и сёстры могут испытывать отвращение к необходимости ухаживать за больным, особенно когда эта необходимость сопровождается отсутствием внимания со стороны родителей.

Некоторые исследования [Barbara Mandlco, Susanne Frost Olsen, Tina Dyches and Elaine Marshall 2003] обнаруживают связь между заболеванием и взаимоотношениями сиблингов, один из которых инвалид. Например, при сравнении отношений к ребёнку с интеллектуальной недостаточностью и отношений к ребёнку с физическими ограничениями, отношение к инвалиду со стороны здорового сиблинга лучше в случае физических нарушений у больного брата или сестры [14]. Отмечено, что большую роль в вопросе взаимоотношений сиблингов играют следующие факторы:

- ♦ пол здорового ребёнка: сёстры берут на себя ответственность чаще, чем братья, поэтому находятся в зоне большего психологического риска;

- ♦ очерёдность рождения здоровых и больных детей: старшие сестры инвалидов подвергаются стрессу в большей степени из-за повышенной ответственности и, соответственно, большему риску проблемного поведения, которое, в свою очередь, влияет на взаимоотношения со сверстниками;

- ♦ количество детей в семье: чем больше детей в семье, тем меньшее негативное влияние на братьев и сестёр оказывает болезнь родственника.

Рассматривая появление в семье ребёнка с нарушениями в развитии в ракурсе травмы, необходимо обратить внимание и на влияние этого события на жизнь и состояние дедушек и бабушек больного ребёнка, которые часто ухаживают за больным ребёнком, заменяя ему родителей.

«Несомненно, что когда в семье рождается ребёнок-инвалид, дедушки и бабушки, как и родители, сталкиваются с разочарованием от появления «несовершенного» младенца и необходимости как-то строить свои отношения с этим ребёнком» [7, 193]. Вместе с тем они испытывают двойную боль – не только за внука, но и за сына или дочь. Иногда, чтобы избежать боли и ощущения собственной беспомощности, дедушки и бабушки отрицают проблемы внука или фантазируют о чудесном исцелении.

В случае отрицания и отвержения ребёнка прародителями увеличивается напряжение и разрыв как между поколениями, так и внутри семьи, между супругами. Существующие немногочисленные исследования межпоколенных семейных отношений в семьях с ребёнком-инвалидом показывают, что дедушки и бабушки оказывают на восприятие родителями своего ребёнка с нарушениями большое влияние. Так, в исследованиях было обнаружено, что отношения отцов к детям с нарушениями развития зависит от поддержки со стороны их родителей. В частности, отцы, которые имели такую поддержку, относились к ребёнку более позитивно, чем отцы, не получавшие поддержки родителей. Материнское отношение к больному ребёнку также становится более позитивным при условии поддержки со стороны родителей мужа. Большое влияние оказывают бабушки и дедушки и на здоровых детей в семье. В случае проявления вражды и конфликтов между родителями и старшим поколением здоровые дети лишены возможности адекватно относиться к болезни сиблинга.

В литературе были описаны реакции дедушек и бабушек, посещавших специальные семинары в Университете штата Вашингтон для родственников детей-инвалидов. 67% опрошенных говорят о реакции горя на полученное известие о диагнозе внука, 38% – называют реакцию потрясения, 33% – гнев, 43% – сообщают о том, что долгое время спустя после сообщения диагноза продолжают испытывать горе, 57% респондентов смирились с болезнью внука [16].

Таким образом, можно сказать, что появление в семье инвалида переживается членами семьи как травмирующее событие и влечёт за собой серьёзные нарушения во всех сферах их жизни (эмоциональная сфера; физическое здоровье, что проявляется в различных соматических заболеваниях; взаимодействие с социумом). Комплекс данных нарушений, уровень его тяжести зависит от ряда обстоятельств: степени выраженности дефекта ребёнка, времени, прошедшего с момента постановки диагноза, личностных особенностей матерей и отцов, сиблингов, поддержки родителей со стороны других членов семьи. Для преодоления кризиса членам семьи инвалида необходима помощь специалистов, способных не только снабдить их информацией и рекомендациями относительно состояния инвалида, но и обратить внимание на их тяжёлые чувства и переживания.

На сегодняшний день существует ряд исследований, направленных на определение необходимых для такой работы знаний, а также требований к личности специалиста. Например, одни авторы акцентируют внимание на важности знаний специалиста о семейной динамике, о вопросах, связанных с нарушениями развития и о том, как различные нарушения здоровья влияют на формирование семьи. Немаловажным аспектом личности специалиста, по их мнению, является отношение специалиста к больному, умение видеть в людях, в первую очередь, достоинства, *ресурсы* а не проблемы. Целью своей работы такой специалист видит не подчинение, а освобождение клиента.

Другие считают необходимым помогать здоровым членам семьи думать о себе, о

своём личностном развитии. Помимо этого, в данной системе требований подчёркивается: «... чувства членов семьи психически больных напряжены. Разочарования, страхи, раздражение, агрессия могут быть глубоко скрыты, подавлены и в любой момент вырваться наружу – в приступах отчаяния и ярости, в обидах и обвинениях. Специалист должен уметь отвечать на эти чувства сочувствием и пониманием, а не защитной реакцией» [12, 88].

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время не существует апробированной системы обучения, которая могла бы гарантировать получение в полном объёме знаний и приобретение навыков, учитывающих вышеперечисленные требования к специалисту, работающему с инвалидом и его семьёй. Вместе с тем, как показывает практика, существует острая необходимость в таких специалистах. Осуществление грамотной психологической помощи семьям инвалидов позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи инвалиду, оказывать благотворное влияние на психологическое и физическое состояние его родственников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1982. 216 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 544 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1977. Изд. 2-е, доп. и перераб. Л.: Медицина, 1983. 259 с.
4. Майрамян Р.Ф. Особенности психопатологических расстройств и их динамика у родителей умственно отсталых детей // Пограничные состояния в психиатрии / Под ред. Н.М. Жарикова, Л.Г. Урсовой. М., 1977. С.85-88.
5. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний/А.О. Прохоров. М.: ИПРАН, 1998. 152 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия./Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2002. С. 864.
7. Селигман М., Дарлинг Р. Особые семьи, особые дети: (пер. с англ.). Изд. 2-е. М.: Теревинф, 2009.

- (Серия «Особый ребёнок»). С.193.
8. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. С. 52.
 9. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. 1998. № 4. С. 4.
 10. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. С. 26.
 11. Травма, стресс, кризис. ПТСР / Хухлаев О.Е. Психологическая травма «сама по себе». Естественный процесс проживания травмы. М., 2004. 30 с.
 12. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. Изд. 4-е, перераб. и доп. СПб.: Питер, 2010. С. 88.
 13. Fowle C.M. The effect of the severely mentally retarded child on his family. // Am J Ment Defici, 1969; 73: 468 – 73.
 14. Mulroy S., Robertson L., Aiberti K., Leonard H., Bower C. The impact of having a sibling with an intellectual disability: parental perspectives in two disorders // Journal Intellect Disabil Res, 2007; 52: 216 – 29.
 15. The Relationship between Family and Sibling Functioning in Families Raising a Child with a Disability // Barbara Mandleco, Susanne Frost Olsen, Tina Dyches and Elaine Marshall // Journal of Family Nursing, 2003; 9: 365.
 16. Vadasy P.E., Fewell R.R., Meyer D.J. Grandparents of children with special needs: Insights into their experiences and concerns // Journal of the Division for Early Childhood, 1986. Vol. 10. P. 36-44.

УДК 316.6.159.9.072.432

Дмитриева Л.М.

Военный университет (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И ПОТРЕБНОСТИ, УДОВЛЕТВОРЯЕМЫЕ В КОНФЛИКТАХ*

L.Dmitrieva

Military University (Moscow)

THE INFLUENCE OF THE GENDER DISTINCTIONS OF SERVICEMEN ON THE STRATEGIES OF BEHAVIOR AND THE NEEDS SATISFIED IN CONFLICTS

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому изучению особенностей конфликтов в воинских коллективах в зависимости от гендерного развития конфликтующих. На основе результатов психологического исследования проведен анализ особенностей удовлетворяемых потребностей и алгоритмы поведения военнослужащих в зависимости от доминирования гендерного развития военнослужащих. В статье предложен авторский подход к расчету числового показателя гендерного развития военнослужащего. Сравнительный анализ показал наличие различий в потребностях и способах их удовлетворения, в зависимости от доминирования гендерного развития военнослужащих.

Ключевые слова: индекс «гендерного развития личности военнослужащего», особенностей гендерного развития военнослужащих, потребности военнослужащих, стили поведения военнослужащих в конфликтах.

Abstract. The article is devoted to the empirical study of the features of the gender conflict in military groups. Based on the results of psychological research the analysis of the peculiarities of satisfied needs and the algorithms of the behavior of servicemen, depending on the dominance of the gender development of the servicemen are investigated. In this paper the author's approach to the calculating a numerical index of the gender development of military the servicemen is proposed. The comparative analysis showed that there are the differences in the needs and in the ways to meet the needs, depending on the dominance of the gender development of servicemen.

Key words: index of "gender development of the personality of servicemen", the peculiarities of the gender development of servicemen, the needs of servicemen, the styles of behavior of servicemen in conflicts.

* © Дмитриева Л.М.

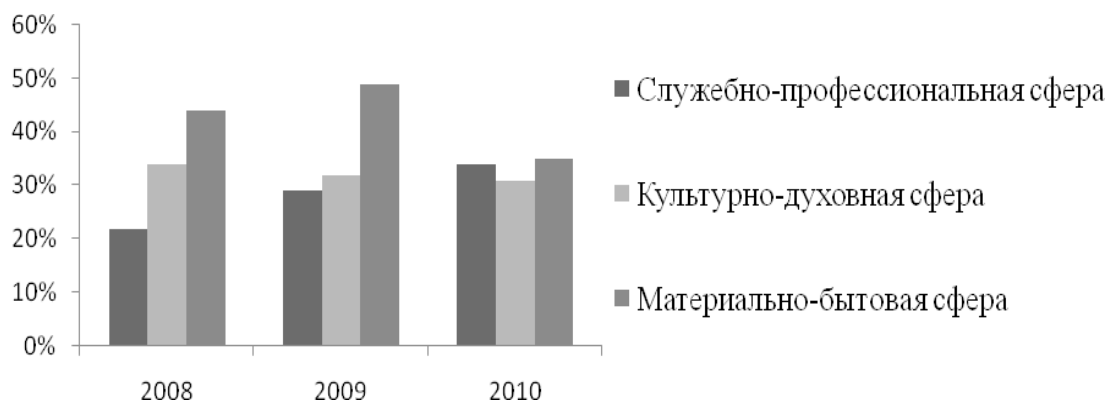


Рис. 1. Динамика распределения конфликтов в основных сферах жизнедеятельности воинских коллективов (в %)

Анализ конфликтов среди военнослужащих в зависимости от гендерного развития личности показывает, что они происходят в трёх основных сферах жизнедеятельности воинского коллектива – служебно-профессиональной, культурно-духовной и материально-бытовой. Тенденции распределения конфликтов в воинских коллективах свидетельствуют о том, что за последние три года они смещаются в служебно-профессиональную сферу (рис. 1). Такая динамика вызвана существенным качественным изменением структуры российской армии: масштабный приём на военную службу специалистов-женщин в значительной степени предопределил смещение конфликтов в служебно-профессиональную сферу, что в значительной степени оказывает влияние на боеготовность воинских частей и соединений. Данное распределение указывает на то, что гендерные особенности военнослужащих, проявляемые в конфликтах, относятся к факторам, наиболее значимо влияющим на многие стороны жизнедеятельности воинских коллективов.

Количественной мерой гендерного развития личности военнослужащего, позволяющей оценить вероятность поведения в конфликте, является индекс «гендерного развития личности военнослужащего». Для этого был рассчитан показатель гендерного развития военнослужащего (M_r). Он был получен в результате агрегирования индексов: I_M – развитость мотивационного компонента; $I_{Ид}$ – уровень идентификационного компонента;

$I_{П}$ – состояние поведенческого компонента; $I_{Эм}$ – степень развития эмоционального компонента. После математических преобразований, с учётом значимости выделенных компонентов в гендерном развитии личности, формула агрегированного индекса гендерного развития личности военнослужащего приняла следующий вид:

$$M_r = 0,27I_M + 0,22I_{Ид} + 0,27I_{П} + 0,24I_{Эм}$$

Данный показатель указывает на особенности гендерного развития личности военнослужащего и готовность его к применению определённых стратегий в конфликтных ситуациях. Результаты социально-психологического исследования гендерных особенностей показали, что числовой показатель гендерного развития личности военнослужащего находится в промежутке числовых значений от 2,4 до 21,0 (рабочая часть шкалы). Деление рабочей части шкалы на четыре уровня позволило обнаружить числовые показатели для определения особенностей гендерного развития военнослужащих (табл. 1).

Содержательная характеристика маскулинных военнослужащих: высокая мотивация на достижение успеха, отнесение себя к конкретной половой группе, демонстрация доминирующих образцов поведения, высокий эмоциональный контроль, низкая мотивация на избегание неудач. Феминным военнослужащим свойственна высокая мотивация на защиту, чувствительность, склон-

Таблица 1

Таблица перевода сырых баллов (оценок) в стандартизированные баллы индекса «гендерного развития военнослужащего»

Стандартизированные баллы	1	2	3	4
Сырые баллы	2,4-7,8	7,9-12,3	12,4-16,8	16,9-21,0
Доминирование гендерного развития	маскулинное	преимущественно маскулинное	преимущественно феминное	феминное

ность к волнению, уступчивость, покорность в поведении. Им не хватает смелости, решительности и настойчивости, склонности к риску, стремления к самоутверждению. Они пассивны, зависимы, легко уступают, легко принимают помощь и поддержку.

Результаты социально-психологического исследования участников конфликтов в воинских коллективах свидетельствуют о том, что максимальное число конфликтов совершают «маскулинные» и «преимущественно маскулинные» военнослужащие (29% и 28% соответственно). Реже участниками конфликтов выступают военнослужащие, у которых характеристики гендерного развития имеют «преимущественно феминные» и «феминные» особенности (24% и 19% соответственно) – рис. 2.

Значение коэффициента асимметрии ($q = 0,86$) не стремится к нулю и является положительным, что свидетельствует о смещении показателей участников конфликта относительно среднего значения кривой нормального распределения в сторону маскулинного гендерного развития, однако это смещение незначительно и подтверждает предположение о том, что по изучаемому свойству – особенности гендерного развития – выборка репрезентативна. Выявленное смещение показателей в сторону минимальных значений шкалы гендерного развития личности военнослужащего позволяет сделать вывод, что в конфликты чаще вступают маскулинные военнослужащие, имеющие низкий уровень мотивации к защите, доминирующие над своими сослуживцами, обладающие низким уровнем чувствительности.

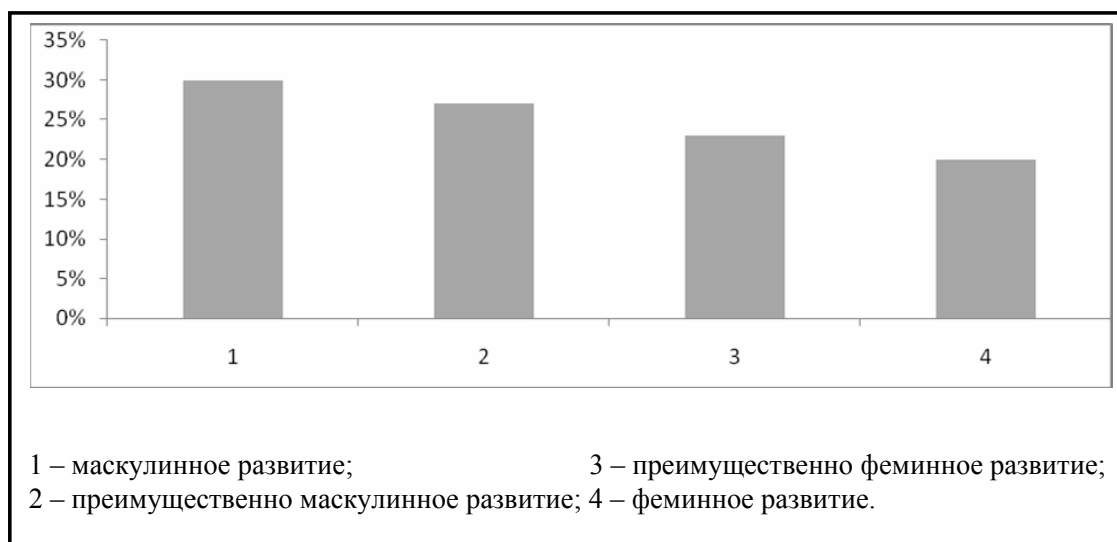


Рис. 2. Распределение военнослужащих, участников конфликтов в зависимости от особенностей гендерного развития (в %)

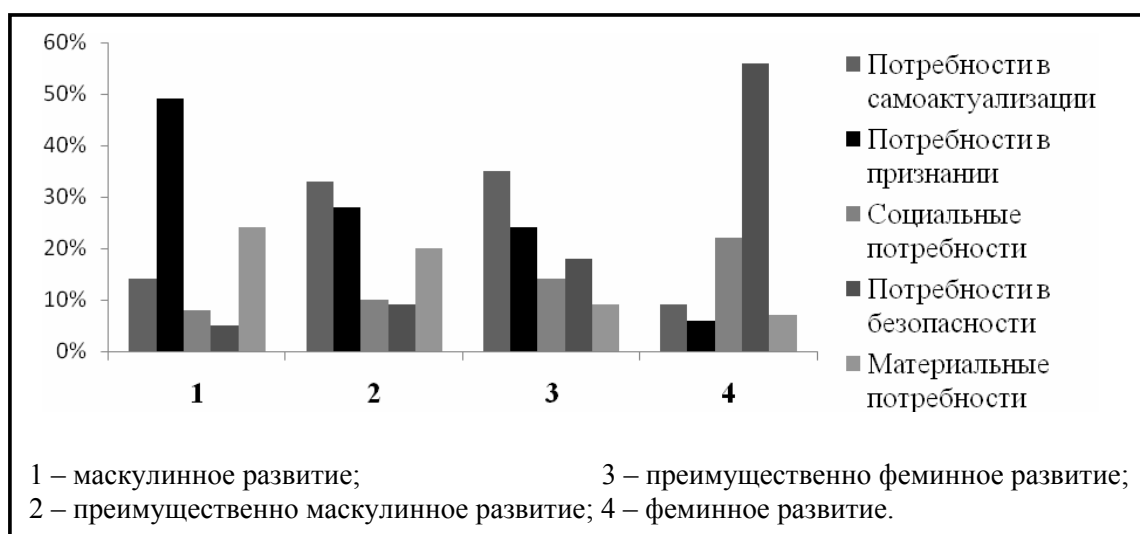


Рис. 3. Распределение основных потребностей, удовлетворяемых военнослужащими в конфликтах в зависимости от особенностей гендерного развития (в%)

Обследование военнослужащих, участников конфликтов, показывает, что существует устойчивая взаимосвязь между особенностями гендерного развития личности и склонностью её к конфликтам ($r = -0,84$), т. е. снижение конфликтных ситуаций в воинских коллективах обусловлено увеличением феминных качеств у военнослужащих. Данная закономерность подтверждает эффект, выявленный американским психологом [К. Хорни 1999], когда в ситуациях «доминирования маскулинности», преобладания мужского начала, возрастает количество конфликтов.

Поведение человека, в том числе и конфликтное, обусловлено его потребностями [5]. Сопряжение потребностей, удовлетворяемых в конфликте, и особенностей гендерного развития конфликтующих позволяет сделать вывод о том, что для каждого типа гендерного развития распределение потребностей имеет свои особенности. Доминирующими потребностями, которые маскулинные военнослужащие удовлетворяют в конфликте, являются потребности в признании и материальные (49% и 24% соответственно) – рис. 3.

Весьма схоже, по степени выраженности, распределились потребности, удовлетворяемые в конфликтах военнослужащими,

имеющими промежуточные характеристики гендерного развития – преимущественно маскулинное и преимущественно феминное. Этим военнослужащим, в основном, свойственно удовлетворять в конфликтах потребности в самоактуализации (33% и 35%) и признании (28% и 24%).

Преобладающей потребностью, которую удовлетворяют военнослужащие, обладающие феминными характеристиками гендерного развития, в ходе конфликта, является потребность в безопасности (56% выборки); т. е. для данных военнослужащих конфликт служит средством реализации потребности в защите физических, организационных, материальных ресурсов, в предсказуемости событий и в свободе от угроз.

Задача выявления особенностей потребностей военнослужащих, удовлетворяемых ими в конфликтах, в зависимости от гендерного развития решалась при помощи расчета t-критерия Стьюдента на уровне $P < 0,01$. Разбиение шкалы числовых значений гендерного развития (маскулинное/феминное) позволило выявить их крайние значения, интерпретированные следующим образом: военнослужащие, у которых вариация показателя – в границах $2,4 < M_T < 11,7$, – рассматривались как маскулинные, а показатели в



Рис. 4. Распределение потребностей, удовлетворяемых военнослужащими в конфликтах, в зависимости от особенностей гендерного развития (в баллах)

пределах $11,8 < M_T < 21,0$ – как феминные. Такое разбиение позволило выявить усреднённые тренды удовлетворяемых военнослужащими потребностей, в зависимости от гендерного развития (рис. 4).

Результаты анализа показали, что наблюдаются значимые различия в удовлетворении потребности в самовыражении ($t_3 = 3,2$) и потребности в признании ($t_3 = 3,7$, при $t_T = 2,6$). Также наблюдается достаточно значимое отличие в распределении материальных потребностей в конфликтных ситуациях, в зависимости от особенностей гендерного развития, – военнослужащие с преобладанием маскулинных характеристик гендерного развития рассматривают конфликт как средство удовлетворения своих материальных потребностей, в отличие от военнослужащих с преобладанием феминных особенностей гендерного развития (значимость различия в распределении для материальных потребностей – $t_3 = 4,2$, при $t_T = 2,6$). Военнослужащие с преобладанием феминных характеристик гендерного развития, в отличие от маскулинных военнослужащих, в конфликты вступают, в основном, для удовлетворения потребности в «безопасности» (значимость различия – $t_3 = 3,6$, при $t_T = 2,6$).

Итак, можно сделать вывод о том, что конфликт для большинства маскулинных военнослужащих является средством утверждения своего авторитета, известности, популярности в воинском коллективе, реализации

своих материальных запросов, тогда как для военнослужащих с доминированием феминного начала конфликт – источник удовлетворения потребности в безопасности.

Между тем общими для всех военнослужащих-участников *гендерных* конфликтов, не отличающимися статистически значимо, являются социальные (межличностные) потребности, которые характеризуют желание удовлетворить в конфликте чувство принадлежности к воинскому коллективу, военно-профессиональной группе, стремление к социальному взаимодействию с сослуживцами, удовлетворение привязанности и поддержки.

Одномерный анализ распределения потребностей, удовлетворяемых военнослужащими в конфликтных ситуациях, свидетельствует о том, что для каждой группы конфликтующих, в зависимости от особенностей гендерного развития личности, существуют модальные значения потребностей; т. е. конфликт позволяет удовлетворить военнослужащему с определённой доминантой гендерного развития конкретную потребность.

Результаты исследования потребностей военнослужащих позволяют подтвердить теоретическое положение социально-психологической модели детерминации гендерных конфликтов в воинских коллективах о том, что предпосылками гендерных конфликтов военнослужащих являются конкретные пот-

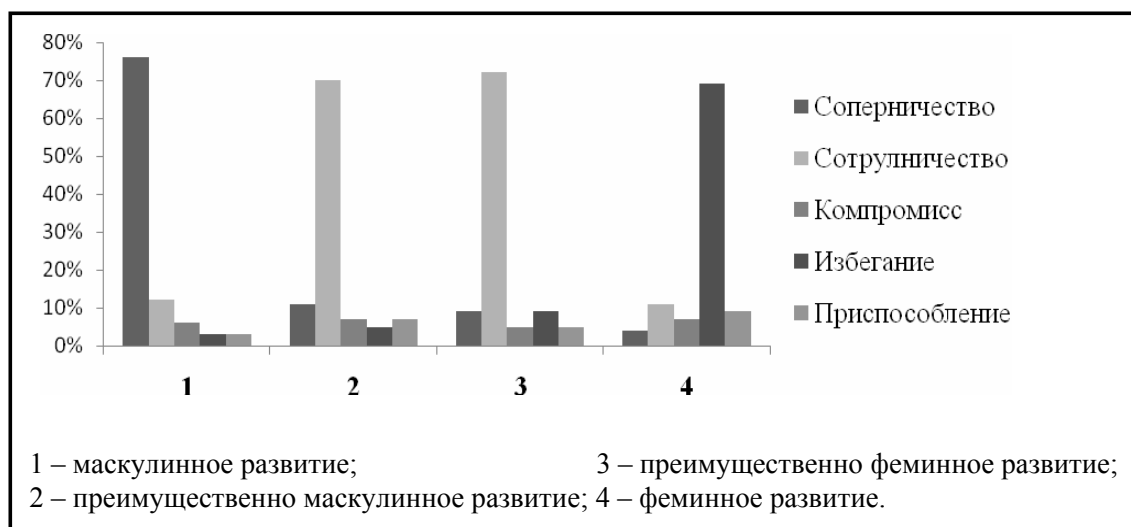


Рис. 5. Распределение стилей поведения военнослужащих в конфликтах в зависимости от особенностей гендерного развития (в %)

ребности, удовлетворяемые в конфликтном взаимодействии в зависимости от гендерного развития.

Конфликтное взаимодействие предполагает выбор военнослужащими определённой стратегии поведения в конфликте. В зависимости от особенностей гендерного развития военнослужащими выбираются различные формы поведения в конфликте.

Распределение стратегий поведения военнослужащих в конфликте в зависимости от особенностей гендерного развития показало, что конфликтующие, характеризующиеся преимущественно маскулинными и преимущественно феминными особенностями предпочитают наиболее эффективную стратегию, позволяющую удовлетворять потребности в конфликте обеим сторонам, – сотрудничество (70% и 72% соответственно) – рис. 5.

Маскулинные военнослужащие предпочитают в конфликтных ситуациях стратегию соперничества (76% выборки). Частотный анализ показал, что существует взаимосвязь между высоким уровнем маскулинного развития и выбором подавляющих стратегий поведения в конфликте, граничащих с административными и преступными отклонениями. Так, 92% военнослужащих, имеющих высокий уровень маскулинного развития (в пределах 2,4 – 5,3 стандартизированных

баллов индекса «гендерного развития военнослужащего»), в конфликтной ситуации, стремясь удовлетворить свои потребности, допустили неуставные взаимоотношения и превышение должностных полномочий по отношению к сослуживцам. Между тем следует отметить, что, по показателям гендерной идентичности, указанная категория военнослужащих в 95% случаев отождествляла себя не с военно-профессиональным сообществом (военнослужащий, защитник отечества, солдат, офицер), а с полом (мужчина, сильный пол, муж); т. е. главным аргументом в разрешении конфликтов выступала не профессиональная компетентность, а принадлежность к мужскому полу.

Приведённые закономерности существенно дополняют уже выявленные тенденции в исследовании влияния гендерной идентичности на конфликтность (смещение баланса отождествления себя с общечеловеческими ролями в сторону половых [С. Бэм, 2004], а также кризиса гендерной идентичности [И.С. Клецина 2004; Л.Н. Ожигова 2006; П.В. Румянцев 2008]).

Военнослужащие с высоким уровнем феминности предпочитают стратегию избегания (69% выборки), им свойствен отказ от достижения собственных целей. Кросс-табуляционный анализ позволил выявить, что

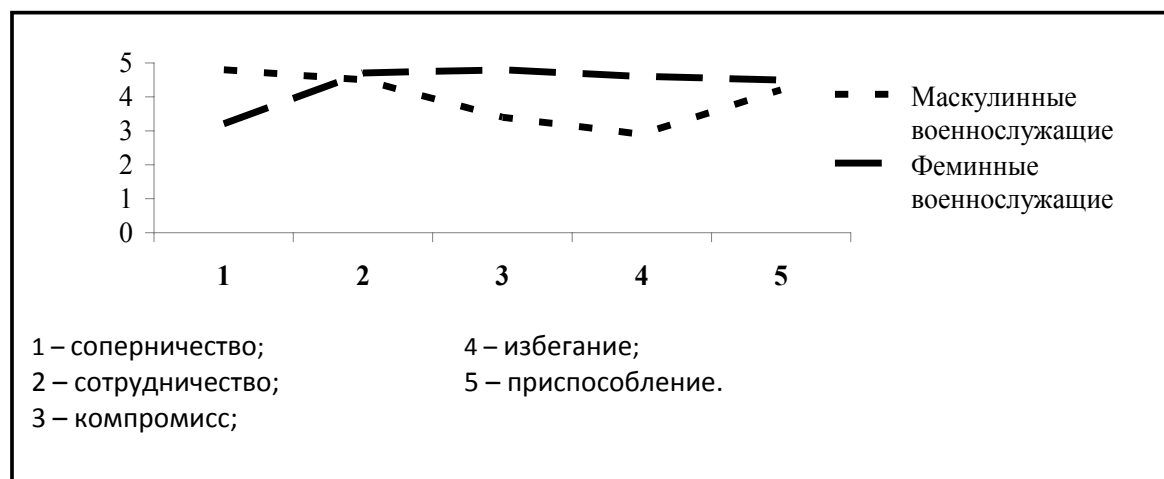


Рис. 6. Распределение стилей поведения военнослужащих в конфликтах в зависимости от особенностей гендерного развития (в баллах)

94% военнослужащих, имеющих высокий уровень феминного развития (в пределах 19,2 – 21,1 стандартизированных баллов индекса «гендерного развития военнослужащего»), в конфликтной ситуации, стремясь удовлетворить свои потребности в безопасности, совершали самовольное оставление части и самовольные отлучки.

Разбиение шкалы гендерного развития позволило выявить усредненные тренды избираемых военнослужащими стратегий в конфликтах (рис/ 6).

В конфликтных ситуациях наблюдается некая общая тенденция в предпочтении стратегии поведения для обоих видов военнослужащих, вне зависимости от доминирования гендерного развития: оба вида в конфликтах одинаково рассматривают допустимой стратегией поведения в конфликте сотрудничество, т. е. «необостренные» и наиболее эффективные алгоритмы поведения в конфликте. Результаты исследований, проведенных А.Л. Журавлевым (2006), В.А. Сошным (2006), М.А. Красниковым (2006), свидетельствуют о том, что в конфликтах, где применяется стратегия сотрудничества, удовлетворения своих потребностей добиваются оба участника конфликтного взаимодействия [3].

Однако, в силу особенностей гендерного развития, не все военнослужащие избирают

данную стратегию поведения в конфликте. Военнослужащие с преобладанием феминных качеств гендерного развития, в отличие от военнослужащих с доминированием маскулинных характеристик, склонны выбирать компромиссную, избегающую и приспособленческую стратегии поведения в конфликте (значимость различий в выборе компромиссной стратегии – $t_3 = 3,1$; избегающей стратегии – $t_3 = 4,2$; приспособленческой стратегии – $t_3 = 2,9$, при $t_r = 2,6$).

Дополнительным подтверждением наличия взаимосвязи между гендерным развитием и выбором стратегии в конфликте стал корреляционный анализ. Результаты социально-психологического исследования показали, что избираемая стратегия в конфликте «маскулинных» военнослужащих – соперничество ($r = 0,64$), им свойственно добиваться удовлетворения своих потребностей в ущерб оппоненту (рис. 7).

У военнослужащих с высоким уровнем феминности предпочитаемая стратегия – избегание ($r = -0,58$), им свойствен отказ от достижения собственных целей.

Таким образом, подтверждено предположение о том, что высокий уровень развития маскулинных качеств личности неразрывно связан с конфликтностью военнослужащих, а также определяет стратегии и потребности, удовлетворяемые в конфликтах.

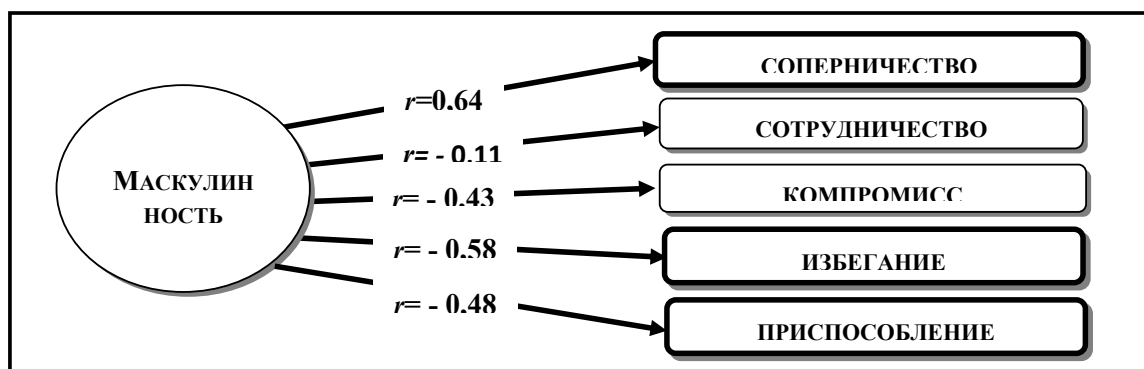


Рис. 7. Распределение корреляционных плеяд между маскулинностью военнослужащих и стратегиями поведения в конфликте

Рассчитанная количественная мера особенностей гендерного развития личности военнослужащего – индекс «гендерного развития личности военнослужащего» – позволяет оценить вероятность выбора военнослужащим конкретной стратегии поведения для удовлетворения потребностей в конфликтной ситуации.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что результаты исследования значимости различий по показателям потребностей, удовлетворяемых в конфликтах, и выбираемых в них стратегий поведения подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что гендерное развитие военнослужащих обуславливает наличие особенностей в потребностях и алгоритмах поведения в конфликте.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В. Межгрупповая адаптация как фактор устойчивости личности в профессиональной деятельности // Психология личности и профессиональное развитие: проблемы, перспективы, технологии // Материалы Международной научно-практической конференции «IV Левитовские чтения в Московском государственном областном университете». 1 апреля 2009 г. М.: ООО «Диона», 2009. С.34-37.
2. Евенко С.Л. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих. М.: ВУ, 2008. 122 с.
3. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология: Учебное пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА, 2006. 416 с.
4. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 2004. 408 с.
5. Марченко Т.А. Потребности как социальное явление. М., 2000. 53 с.
6. Хорни К. Женская психология: (Сборник) / Пер. с англ. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993.

УДК 159.9.075

Дубинин И.В.

Военный университет (г. Москва)

ФАКТОРЫ УПРАВЛЯЕМОСТИ ВОИНСКИМИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯМИ ВООРУЖЁННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ*

I. Dubinin

Military University (Moscow)

CONTROLLABILITY FACTORS OF MILITARY DIVISIONS OF ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения факторов управляемости воинскими подразделениями Вооружённых сил Российской Федерации. Выделены основные научные подходы, рассматривающие феномен управляемости: кибернетический, технический, педагогический, экономический, социологический, социально-психологический; уточнена социально-психологическая сущность управляемости подразделения, описаны основные факторы управляемости подразделения, включающие социально-психологические: «взаимоотношения», «адаптированность», «совместная деятельность» и личностные: «авторитет» и «профессионализм», характерные для каждого воинского подразделения.

Ключевые слова: управляемость, факторы управляемости подразделений, социально-психологические явления.

Abstract. The article is devoted to the study of the factors of controllability of military units of the Armed Forces of the Russian Federation. The basic scientific approaches that address the phenomenon of controllability are defined: cyber, technical, pedagogical, economic, sociological, socio-psychological; social and psychological entity of handling unit is determined, the main factors of the controllability of units, including social and psychological: "relationships", "adaptation", "joint action" and personality: "authority" and "professionalism", typical for each military unit are described.

Key words: controllability, the factors of controllability by military divisions, social-psychological phenomena.

Продолжающееся реформирование Вооружённых сил Российской Федерации обусловлено необходимостью качественного повышения боеготовности и боеспособности войск. Оптимизация организационно-штатной структуры и системы управления ВС РФ предусматривает качественные и количественные изменения офицерского корпуса, реорганизацию системы воспитательной работы, сокращение срока прохождения службы по призыву до одного года. В этих условиях существенно возрастает актуальность проблемы эффективности управления подразделениями. Возникает дефицит управленческого звена, не восполняющийся извне. В связи с этим перед органами военного управления, специалистами групп профессионального психологического отбора воинских частей, войсковыми психологами стоит важная задача по отбору и сопровождению будущих командиров подразделений. Необходимо подбирать на эти должности таких военнослужащих, которые в новых и стремительно изменяющихся условиях, характерных для сегодняшних Вооружённых сил, могли бы в полной мере обеспечить выполнение задач, стоящих перед каждым подразделением. В этой ситуации актуален поиск необходимых ресурсов, прежде всего психологических, для обеспечения эффективно функционирующего процесса управления. Наиболее доступным и действенным из этих ресурсов является управляемость воинского коллектива.

Психологический анализ позволил выделить основные подходы к изучению проблемы *управляемости* (табл. 1).

В настоящее время в психологической науке проблема изучения управляемости подразде-

* © Дубинин И.В.

ления напрямую не ставилась. Однако некоторые авторы упоминают о ней в своих работах, обозначая данную проблему. Так, С.В. Крутов считает, что многие исследователи, работая в сфере психологии управления, концентрируются только на функциях управления, не уделяя достаточного внимания механизмам управляемости. Это притом, что *управляемость* в обязательном порядке подразумевает не только адекватное понимание целей деятельности, но и определённое принятие схем и методов управления для их достижения и «внутреннюю» оценочную достаточность своей роли в этом процессе. Такое понимание управляемости, прежде всего, позволяет решить и основную задачу управления – достижение оптимизации и эффективности деятельности в условиях, когда нормирование, регламентирование и стимуляция практически не влияют на результативность.

В своих работах О.В. Милюкова рассматривает эффективность любой деловой организации через призму содержания управленческой деятельности руководителя. В этом отношении важную роль играет и то, в какой степени коллектив способен адекватно реагировать и воспринимать влияние самого руководителя, то есть насколько коллектив психологически управляем, поэтому анализ управления, в основном, сосредоточивается на деятельности руководителя. С этой точки

зрения, управляемость рассматривается как характеристика управленческих отношений. Участниками этих отношений выступают, хотя и в разных формах, *управляющая* и *управляемая* подсистемы.

Для выработки объективного суждения об управленческой деятельности необходимо анализировать не только *управление* как воздействие руководителя на своих подчинённых, но и *управляемость* – как качество коллектива, способ реакции подчинённых на данное воздействие [8, 3]. В данном контексте управляемость, прежде всего, выступает своеобразной характеристикой управленческих отношений, учитывающей активную, включённую позицию управляемой подсистемы по отношению к управляющей, выступает индикатором взаимодействия между управляемой и управляющей подсистемами. Поэтому необходимо рассмотреть управленческие отношения как непосредственную среду возникновения управляемости подразделения.

Вся система управленческих отношений состоит из двух значимых социально-психологических феноменов, таких, как *управление*, выступающее как определённое управленческое воздействие, и *подчинение*, то есть восприимчивость и подверженность этому воздействию [10, 8]. Управленческое воздействие обеспечивает раскрытие механизмов, способов и методов управления под-

Таблица 1

Научные подходы к пониманию сущности управляемости

Научный подход	Понятие управляемости	Представители научного подхода
Кибернетический	соответствие реакций объекта заданным параметрам	М.С. Солодка, 1998; Н.В. Мысин, 2000
Технический	способность объекта заданным образом отвечать на воздействие	В.В. Василькова, 1999
Педагогический	качество процесса обучения	Г.К. Селевко, 1998
Социологический	качество социальной среды	А.И. Пригожин, 1995; А.В. Тихонов, 2000
Экономический	качество управления организацией	М.В. Рубцова, 2007
Социально-психологический	качество взаимодействия внутри организации	Т.С. Кабаченко, 2005; О.В. Милюкова, 2003

чинёнными [10, 179]. Здесь управляемость подразделения есть некие реакции на управленческие воздействия, исходящие от командира, формирующиеся во внутреннем плане структуры самого подразделения и проявляющиеся во внешнем плане – в особенностях поведенческих реакций разной направленности, ведущих к достижению цели воздействия или отступающих от неё.

Эффективность военной организации во многом зависит от содержания *феномена управления*, то есть от управленческой деятельности командира. Данный вид деятельности представляет собой особым образом организованный вид трудовой деятельности по выполнению функций управления в организации. Большинство исследователей, изучающих управленческую деятельность, уделяли внимание раскрытию методологических принципов, обоснованию ведущих закономерностей становления и развития управленческой деятельности, описанию междисциплинарных связей, созданию типологий и классификаций, определению критериев и показателей эффективной деятельности управленца [6, 2], то есть именно деятельности командира-руководителя: В.С. Агапов (1999), Б.А. Агеев (1994), А.В. Булгаков (2004), В.В. Девятко (1990), С.Л. Евенко (2008), А.Л. Журавлёв (1990), М.М. Закарлюк (1994), С.Л. Кандыбович (2000), П.А. Корчемный (1991), И.В. Сыромятников (2007) и многие другие. В их трудах отмечается, что управление есть воздействие субъектов управления на объекты, приводящее к достижению результата – цели.

Эффективность управления находится в прямой зависимости от демократического мировоззрения, идейной и профессиональной направленности личности руководителя, его ответственности, склонности и интереса к своему делу, от творческого мышления, гуманизма (нужны высокая личная дисциплина и организованность, требовательность и взыскательность, неослабный контроль за выполнением поставленных задач) [3, 116]. Командир является центральным звеном управления, своеобразным «нервным

центром», аккумулирующим все входящие управленческие воздействия, и, пропуская через себя, передаёт их на своих подчинённых. Поэтому ясно, что командир должен быть всесторонне развит, чтобы самому правильно воспринять, а главное – передать эти воздействия на личный состав. От компетентности и профессионализма командира во многом зависит успех в решении стоящих перед подразделением задач.

Феномен *подчинение* раскрывает возможность управляемой подсистемы (подразделения) воспринять и отреагировать на управленческое воздействие. Данное предположение также согласуется с взглядами О.В. Милюковой, рассмотренными нами выше. Напомним, она указывала, что управляемость коллектива является следствием его реагирования на какое-либо управленческое воздействие со стороны руководства.

Процедура выделения факторов управляемости подразделения была проведена при помощи психологического исследования, включающего различные этапы. На первом этапе было проведено вычленение признаков управляемого подразделения, на основании которых мы можем произвести оценку подразделения по такому параметру, как управляемость. С этой целью был проведён экспертный опрос, являющийся одним из основных средств сбора вербальной информации по изучаемому свойству или процессу посредством обращения с соответствующими вопросами к компетентным специалистам – экспертам. Опрос был проведён среди различных должностных категорий военнослужащих: специалистов-психологов, офицеров органов воспитательных структур, командиров и рядовых личного состава. По половому признаку выборка являлась гетерогенной, средний возраст испытуемых составил 30,3 года, общий объём выборки – 129 человек. Опрос проводился по *интраиндивидуальному* принципу [2, 101]. Экспертам было предложено выделить основные признаки (от 8 до 10), характерные для управляемого подразделения, способного с наибольшей эффективностью решать стоящие

перед ним задачи по достижению значимой для военной организации цели. В результате опроса был получен довольно обширный список признаков (около 100), по которым, по мнению экспертов, можно оценивать управляемость подразделения.

Затем для удобства проведения дальнейшего анализа и обработки данных количество предложенных признаков было сокращено на основании частоты встречаемости в выборке. В результате был получен следующий перечень этих признаков (табл. 2).

Остальные признаки, предложенные экспертами, были «отброшены» в связи с низкой частотой их встречаемости (менее 10%). Суммарный процент более 100% объясняется тем, что одними и теми же экспертами были указаны признаки, попавшие в предложенный в табл. 2 перечень.

Следующим этапом исследования стал экспертный опрос военнослужащих, проходящих повышение квалификации на базе факультета переподготовки и повышения квалификации Военного университета Ми-

нистерства обороны РФ. Эксперты (в количестве 20 человек) провели ранжирование выявленных признаков. Затем на основе результатов экспертного опроса была осуществлена группировка данных признаков и выявлены факторы управляемости подразделения.

Признаки управляемости подразделения в результате обработки с использованием программы «SPSS – 17» объединились в пять факторов.

Фактор «Взаимоотношения», включающий в себя следующие признаки: сплочённость членов подразделения; чувство коллективизма; отношения, основанные на соблюдении членами подразделения устоявшихся норм и традиций для данного воинского коллектива; взаимоуважение членов коллектива; здоровая атмосфера и хороший морально-психологический климат коллектива. Здесь имеется в виду, что подразделение является целостной организацией, общественно значимые цели перед которым выступают основными целями деятельности.

Таблица 2

Признаки управляемости подразделения

№	Перечень признаков	Частота	% (доля)
1	Сплочённость	80	62
2	Дисциплинированность	48	37
3	Авторитет	40	31
4	Исполнительность	36	28
5	Взаимопомощь	33	26
6	Ответственность	31	24
7	Позитивное отношение к военной службе	31	24
8	Коллективизм	28	22
9	Групповые нормы и традиции	20	16
10	Профессионализм	19	15
11	Взаимоуважение	18	14
12	Добросовестность	18	14
13	Морально-психологический климат	17	13
14	Устойчивость	17	13
15	Активность	16	12
16	Слаженность	16	12
17	Доверие к командиру	16	12
18	Сознательность	15	12
19	Старательность	14	11
20	Взаимопонимание между командиром и подчинёнными	13	10

Члены коллектива находятся в комфортных, устраивающих каждого, отношениях друг с другом. Высоко развито «чувство локтя», поддержка товарищей.

Фактор «Адаптированность». Под данным фактором подразумевается, прежде всего, соответствие поведения членов подразделения основным требованиям военной среды, предъявляемым каждому военнослужащему. В него вошли дисциплинированность военнослужащих, добросовестное и сознательное отношение к выполнению поставленных задач, активность, старательность военнослужащих в выполнении задач деятельности.

Фактор «Совместная деятельность» раскрывает особенности организации совместной деятельности военнослужащих подразделения. Он подразумевает высокую степень взаимопонимания между командиром и подчинёнными в отношении выполнения входящих управленческих воздействий; исполнительность подчинённых; осуществление взаимопомощи членами воинского коллектива друг другу при решении стоящих перед подразделением служебных задач; согласованность и слаженность действий военнослужащих; устойчивость членов подразделения к негативным воздействиям военной среды.

Фактор «Авторитет» объединяет признаки, относящиеся непосредственно к особенностям личности военнослужащих подразделения. Включает авторитет командира, а также вызываемую им определённую степень доверия у своих подчинённых, то есть их веру и согласие с действиями командира, касающиеся организации деятельности подразделения, установление первоочередных целей и решаемых задач.

Фактор «Профессионализм» включает такие признаки, как профессионализм субъектов военной службы, уровень образования, способность к обучению; чувство ответственности за решение стоящих перед подразделением задач; позитивное отношение к военной службе, желание самосовершенствоваться, развиваться как специалист.

Несмотря на значимость каждого факто-

ра в оценке управляемости подразделения, следует отметить, что каждый из них вносит различный вклад в процедуру оценивания изучаемого явления. Предложенные факторы расположены в убывающем порядке – по степени значимости оценки управляемости подразделения. Отсюда следует, что фактор «взаимоотношения» играет ведущую роль в оценивании данного параметра, а фактор «профессионализм» – наименьшую. Необходимо отметить, что первые три фактора носят социально-психологический характер, означающий, что управляемость подразделения раскрывается здесь через призму тех или иных групповых процессов и явлений, являющихся предметом исследования психологии коллектива. Так как в сумме эти три фактора объясняют почти 46% общей дисперсии, то это указывает на их большую весомость в объяснении изучаемого явления. В основе четвёртого и пятого факторов лежат индивидуально-психологические особенности личности. Фактор «авторитет» подразумевает наличие высокого статуса личности в коллективе за счёт проявления каких-либо индивидуальных качеств. Фактор «профессионализм» отражает совокупность субъектно-личностных характеристик человека, обеспечивающих высокую эффективность и надёжность в различных условиях деятельности.

Предложенные факторы можно разделить на две группы: *социально-психологические* («взаимоотношения», «адаптированность», «совместная деятельность») и *личностные* («авторитет», «профессионализм»). При этом наиболее значимыми факторами в оценке управляемости подразделения, по результатам факторизации, являются социально-психологические.

Для подтверждения этого положения экспертам было предложено оценить управляемость подразделений своих воинских частей. Анализ результатов показал, что в основе и высокой, и низкой степени управляемости подразделений лежат выделенные нами группы факторов. Однако в их распределении наблюдаются определённые различия – в том,

какие из выделенных факторов являются наиболее значимыми в этой структуре. Так, например, в подразделениях, оценённых экспертами высокой степенью управляемости, структура факторов не изменилась: на первом месте стоят социально-психологические факторы, на втором – личностные, тогда как в подразделениях с низкой управляемостью, наоборот, наибольшее распространение получили личностные факторы, а наименьшее – социально-психологические. Следовательно, в зависимости от того, как факторы управляемости распределены в каком-либо подразделении, можно установить степень «достаточности» его управляемости, что, в свою очередь, влияет на эффективность деятельности подразделения в решении стоящих перед ним задач. Если подразделение сформировано и развито как коллектив с присущими ему параметрами, то, чем более отношения строятся на доверии, взаимопонимании и т. д., тем более легко подразделение поддаётся управленческому воздействию, следовательно, является более управляемым. Данное воздействие оно стремится выполнить со всей ответственностью и добросовестностью. В данном случае социально-психологические факторы являются первичными для возникновения высокой управляемости подразделения, поэтому существует определённая взаимосвязь социально-психологических характеристик воинского коллектива с управляемостью подразделения.

Таким образом, управляемость подразделения есть качество взаимодействия воинского коллектива с командиром и военной организацией, при котором его формальная и неформальная структуры, функционируя во взаимодействии друг с другом, ориентирова-

ны на решение управляющего воздействия.

Основными факторами управляемости являются: «взаимоотношения», «адаптированность», «совместная деятельность», «авторитет» и «профессионализм».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Помогайбин В.Н., Пошивалкин О.А. Методологические проблемы военно-психологических исследований: обзор диссертаций – XX век. – М.: Современный гуманитарный институт, 2000. 527 с.
2. Булгаков А.В. Экспериментальная психология: Практикум. – М.: ВУ, 2004. – 90 с.
3. Дьяченко С.Л., Кандыбович С.Л., Караяни А.Г. История отечественной военной психологии: Учебник. М.: Военный университет, 2009. – М.: ОАО «Московская типография № 2», 2009. – 288 с.
4. Евенко С.Л. Отклоняющееся поведение военнослужащих: Монография / Под ред. А.Г. Караяни. – М., 2008. – 211 с.
5. Кабаченко Т.С. Управление в психологии. // Социальная психология: словарь. / Под общ.ред. А.В. Петровского. – М., 2005. – 384 с.
6. Кандыбович С.Л. Психолого-акмеологические основы управленческой деятельности командира войск радиационной, химической и биологической защиты: Автореф. дисс... докт. психол. наук. – М., 2000. – 47 с.
7. Крутов С.В. Психология управления и управляемости: Где заканчивается функциональность и начинается эффективность? [Электронный ресурс]. – М., 2008. URL: <http://psyfactor.org/lib/kadry2.htm> (дата обращения: 15.12.2010).
8. Милукова О.В. Профессиональная деятельность руководителя научно-исследовательской организации по формированию психологической управляемости коллектива: дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2003. – 176 с.
9. Рубцова М.В. Управляемость: теоретико-социологический анализ понятий // Социологические исследования, № 12. – 2007. – С. 32-38.
10. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с.

УДК 159.9:316.35

Корчемный П.А.

Московский государственный областной университет

**КОНЦЕПЦИЯ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ
А.В. БУЛГАКОВА КАК ТЕОРИЯ СРЕДНЕГО УРОВНЯ:
ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ***

P. Korchemny

Moscow State Regional University

**THE CONCEPTION OF INTERGROUP ADAPTATION
IN THE ORGANIZATION SUGGESTED BY A.V. BULGAKOV
AS THE THEORY OF A MEDIUM LEVEL: THE SPHERE OF
APPLICATION, THE RESULTS, THE PERSPECTIVES**

Аннотация. Представлены результаты анализа по 8 критериям Р. Мертона соответствия концепции межгрупповой адаптации в организации А.В. Булгакова требованиям теории среднего уровня. Каждая позиция подтверждается теоретическими и эмпирическими данными. Сформулированы основные закономерности, принципы изучения и управления межгрупповой адаптацией в целях оптимизации управления организацией. На конкретных примерах в различных областях деятельности показаны прикладные возможности концепции, ее эвристический потенциал.

Ключевые слова: дизайн группы, межгрупповая адаптация, межгрупповое взаимодействие, межгрупповые отношения, организация, организационные субкультуры, субъекты образовательной деятельности теория среднего уровня Р. Мертона.

Abstract. The results of the analysis according to 8 R. Merton criteria of the correspondence of the conception of intergroup adaptation according to organization suggested by A.V. Bulgakov to the requirements of the theory of the medium level are presented. Each position is proved by theoretical and empirical data. The main regularities, the principles of research and management of intergroup adaptation in order to optimize the management of organization are formulated. On concrete examples in different spheres of activity applied possibilities of the conception, its heuristic potential are shown.

Key words: design of the group, intergroup adaptation, intergroup interaction, intergroup relations, organization, organizational subcultures, subjects of educational activity, theory of a medium level suggested by R. Merton.

В 2010 году исполнилось 100 лет со дня рождения американского социолога Роберта Мертона, обосновавшего и продвигавшего в течение всей своей научной жизни идею о теориях среднего уровня. *Теории среднего уровня*, – утверждает Мертон, – это «теории, которые располагаются между малыми, но обязательно работающими гипотезами, включёнными в исследование..., и систематическими широкими попытками построить единую теорию, которая объяснила бы все наблюдаемые закономерности социального поведения, социальной организации и социального изменения». Мертон настойчиво подчёркивает: «Работающая гипотеза – это нечто большее, чем применение здравого смысла, которым мы пользуемся повседневно. Сопоставляются определённые факты, имеются в виду некоторые альтернативные объяснения, и мы стремимся к тому, чтобы проверить их». Это пояснение взято Мертоном из статьи Б. Джемса (1947) [34].

По представлениям Р. Мертона, теория среднего уровня обладает следующими атрибутами. Во-первых, содержит ограниченный ряд предположений, из которых логически выводятся конкретные гипотезы, подтверждаемые эмпирическим исследованием. Во-вторых, не остаётся изолированной, а объединяется с другими теориями в более широкую схему. В-третьих, достаточно абстрактна для того, чтобы иметь дело с различными сферами соци-

* © Корчемный П.А.

ального поведения и социальной структуры. В-четвёртых, не принимает во внимание различия между микросоциологическими проблемами, выявляемыми при изучении малых групп, и проблемами макросоциологическими, всплывающими при сравнительном изучении социальной мобильности, формальной организации и взаимосвязи социальных институтов. В-пятых, представляет строгие и хорошо сколоченные системы научных представлений. В-шестых, совместима с разными системами теории. В-седьмых, как правило, продолжает работу классических теоретических построений. В-восьмых, не претендуя на знания, которых на самом деле нет, отчётливо определяет, что нужно ещё сделать для того, чтобы заложить фундамент для постоянного увеличения суммы наших знаний, адресуется к тем проблемам, которые могут быть разрешены в настоящее время с помощью имеющихся налицо знаний [35].

Примером теории среднего уровня, или, по «меткому» выражению Н.Е. Покровского (1992), «теории среднего радиуса действия», является концепция межгрупповой адаптации (МГА) в организации профессора Булгакова А.А. (2007) [16]. Концепция МГА в организации представляет собой совокупность *исходных, теоретически обоснованных и эмпирически апробированных положений* о содержании, генезисе, методологии и методике изучения адаптации групп организации друг к другу в многообразии ситуаций совместной деятельности, основных закономерностях, принципах и механизмах, социально-психологических путях, средствах и технологиях оптимизации межгруппового адаптационного процесса. Основная цель разработки концепции заключается в использовании межгрупповых адаптационных явлений как ресурса для повышения эффективности управляемости организацией. Психологическая концепция межгрупповой адаптации (МГА) в организации разработана на примере кораблей Военно-морского флота России (2007) [7]. Проанализируем данную концепцию на предмет её «радиуса действия».

1. Концепция МГА в организациях действительно содержит ограниченный ряд предположений, из которых логически выводятся конкретные гипотезы, подтверждаемые эмпирическим исследованием и сформулированные в дальнейшем как закономерности. По определению Булгакова А.В., МГА в организации представляет собой процесс оптимизации взаимодействия групп, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют *мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные* компоненты, выступающие в единстве двух аспектов: *структурно-функционального и ценностно-мировоззренческого*. Структурно-функциональная составляющая доминирует в адаптационных макропроцессах, проходящих в социальных, деятельностных, экологических, интегративных сферах МГА. Ценностно-мировоззренческая составляющая доминирует на уровне индивидуально-групповых приспособительных микропроцессов в ходе межгрупповых отношений [12].

Благодаря заинтересованности руководства ВМФ России, в 1994-2007 гг. были проведены исследования в реальных *флотских* условиях. В старейшем российском журнале «Морской сборник» (2006) были опубликованы некоторые результаты [4; 8]. Основную часть эмпирической выборки исследования составили 402 группы: 270 групп-категорий, 72 группы-коллективы и 60 групп-команд военных моряков, проходящих службу на кораблях и в соединениях ВМФ России, морских частях погранвойск ФСБ и внутренних войск МВД РФ. Для повышения качества сравнительного анализа к исследованию привлекались данные обследований управленцев среднего и первичного звена (в возрасте от 25 до 55 лет) предприятий и организаций. Всего различными методами исследования было охвачено более 3000 человек, из них более 2100 – военнослужащих. В исследовании участвовали 45 экипажей кораблей Северного и Черноморского флотов.

Методика и эмпирическая база исследования МГА на кораблях ВМФ базировалась

на комплексном применении ряда методов и методик. Системно-ситуационный анализ использовался для изучения генезиса адаптации корабельных групп в различных ситуациях жизнедеятельности экипажа. Основные закономерности социально-психологических процессов МГА выявлены с помощью серий естественного квазиэксперимента. Исследование стратегий МГА проводилось с помощью метода изучения психосоциальных явлений «анкеринг» [Дуаз В. 1994], сочетающего проведение лабораторного эксперимента и естественного констатирующего эксперимента. Результативность программы оптимизации МГА определялась в сериях формирующего эксперимента.

Автором после выдвижения соответствующих гипотез и их эмпирической проверки были выявлены следующие основные **закономерности МГА** [Булгаков А.В. 2007] [18].

а) *Закономерность, обусловленная генезисом МГА*, которая определяется нелинейностью восприятия группами ситуаций МГА относительно своего статусного положения в организации. МГА проявляется как слабо рефлекслируемое явление, выраженное в некоем обобщённом «другом», находящемся в тени, на периферии межличностных взаимодействий, но базовое по своему социально-психологическому содержанию, существенно влияющее на результативность совместной деятельности членов групп и межгрупповые отношения.

б) *Социально-психологические закономерности МГА*, представляющие сложную динамическую систему эмпирически выявленных зависимостей:

➤ При многообразии организационных субкультур групп в организации доминирующей культурой, как правило, является одна субкультура, например, в экипажах кораблей ВМФ России – субкультура «порядка». Группы с однотипными субкультурами испытывают меньшую напряжённость в ситуациях МГА. Группы с низким статусом в организации обладают менее широким спектром организационных субкультур; у более высокостатусных групп субкультуры, как прави-

ло, представлены в полном объёме. Величина статусной дистанции между группами оказывает на МГА нелинейное влияние.

➤ Благоприятный социально-психологический климат в группах организации предопределяет применение ими традиционных алгоритмов и стратегий МГА. Для групп с противоречивым социально-психологическим климатом МГА носит характер высокой неопределённости. Неблагоприятный социально-психологический климат способствует использованию группами более широкого спектра стратегий, инновационных алгоритмов МГА. При отсутствии управленческих воздействий процесс происходит спонтанно, хаотически, прогноз результатов МГА практически невозможен.

➤ Уровень развития групп в организации по критерию сбалансированности групповых систем оказывает существенное влияние на МГА: несбалансированные группы разрешают ситуации МГА наиболее напряжённо; высокостатусные группы, взаимодействуя с низкостатусными группами, успешно преодолевают ситуации МГА, независимо от уровня своего развития.

➤ При реализации группами социально-ролевых функций МГА можно выделить ведущий фактор каждого специфического вида совместной деятельности. Так, например, на кораблях доминируют: фактор групповой адаптации к военной деятельности в морской стихии – при выполнении задач боевой службы; фактор адаптации групп к совместной деятельности в экипаже корабля – при плановом выполнении учебно-боевых задач в море; социально-психологический фактор организации – при расформировании экипажа корабля.

в) *Закономерность МГА групп с различной профессиональной компетенцией в экстремальных условиях совместной деятельности*, которая определяется детерминацией разрешения противоречий, возникающих в системе взаимодействия объективно-ситуативных, индивидуально-личностных и межгрупповых факторов.

г) *Закономерности, связанные с влиянием*

внешних факторов на МГА, устанавливающие динамику процесса: на первом этапе возникает напряжённость между группами с различным статусом, на втором – происходит возвращение групп к неустойчивому состоянию гомеостазиса, на третьем – требуются решительные действия управления более высокого уровня, так как внешние деструктивные силы перемещают существующее межгрупповое напряжение из областей социально-психологической и военно-профессиональной в области этнических, социальных, религиозных и других межгрупповых отношений.

2. Концепция МГА в организациях действительно не остаётся изолированной, а объединяется с другими теориями в более широкую схему. Так, например, успешным результатом её совмещения с теорией способностей является исследование А.С. Терновского (2005) и концепцией профессионализма, реализованного в работе В.В. Дубикова (2007) [7]. Исследуя в широком понимании общий объект – повседневную и боевую деятельность экипажей кораблей ВМФ, – авторы по-своему использовали возможность присоединения к знаниям концепции МГА. Терновский А.С. не только определил способности, обеспечивающие успешность осуществления управленческой деятельности в любых условиях, но выявил социально-психологические факторы развития управленческих способностей офицеров в ходе службы на надводных кораблях ВМФ. Среди них – такие факторы, как фактор «Корабельные традиции становления флотского офицера или «экипаж одна семья», фактор «Раскрытие личностного потенциала офицера в благоприятных условиях социально-психологической среды», фактор «Преодоление трудностей социально-психологической ситуации профессиональной деятельности». Терновским А.С. была эмпирически определена зависимость между преобладанием той или иной субкультуры в общей структуре организационной культуры корабля и развитием управленческих способностей офицеров. Было доказано, что преобладание

«организационной культуры отношений» в корабельном офицерском коллективе ведёт к развитию у флотских офицеров лидерских, коммуникативных, педагогических качеств. Исследователь предлагает типологию корабельных офицеров по критерию уровня развития управленческих способностей. Разработан и апробирован комплекс мероприятий социально-психологического сопровождения развития управленческих способностей офицеров ВМФ, включающий совершенствование организационной среды, проведение в ходе командирской подготовки с офицерами социально-психологического тренинга и тренинга саморегуляции эмоционально-волевой сферы и саморазвития. Флотский психолог Дубиков В.В. в своём исследовании социально-психологических условий профессионального роста мичманов применил знание принципов и социально-психологических механизмов оптимизации МГА, которое способствовало повышению эффективности равномерного распределения всех категорий личного состава, в том числе *матросов* и *старшин*, проходящих службу по контракту, а также снятию напряжённости между ними и другими корабельными группами в ходе перехода ВС РФ на новую систему комплектования, ускорило процесс их становления в военно-морской организации. Важными являются выявленные критерии и показатели социально-психологических характеристик экипажа корабля, влияющих на профессиональный рост мичманов ВМФ. Среди них – критерий «Сплочённость мичманского коллектива» в показателях «Ценностные ориентации (степень общности)», «Удовлетворённость группой», «Эмоциональное принятие»; критерий «Гибкость мичманского коллектива» в показателях «Изменение стиля руководства», «Изменение статусной иерархии группы»; критерий «Коммуникация в мичманском коллективе» в показателях «Индекс конфликтных отношений», «Групповой тезаурус профессиональных представлений»; критерий «Социально-психологический климат в мичманском коллективе» в показателях «Коэффициент социально-психологического

климата»; критерий «Военно-организационная культура» в показателях субкультур «Порядок», «Отношения», «Творчество», «Результат».

Таким образом, применение концепции МГА в организациях, теорий способностей и профессионализма позволило создать более широкую систему знаний, применение которых может повысить эффективность боевого взаимодействия корабельного состава при совместном решении задач в море.

3. Концепция МГА в организациях действительно достаточно абстрактна для того, чтобы иметь дело с различными сферами социального поведения и социальной структуры. Апробированные компетенциальные технологии МГА корабельных групп в экстремальных условиях совместной деятельности были использованы в ситуациях МГА военнослужащих других видов и родов ВС РФ, прежде всего, участвующих в боевых действиях. Например, в исследовании М. Дашко (2006), выполненном под научным руководством автора статьи на материале контртеррористической операции в Чеченской Республике, был использован такой подход к изучению и управлению взаимодействием групп с различными компетенциями [28].

Эту же идею использовала М.Г. Бушкина (2010) для изучения влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога. Итогом исследования стали разработанные практические рекомендации по совершенствованию деятельности военного психолога по оптимизации МГА в экипажах кораблей, повышающие эффективность психологической работы в частях и соединениях ВМФ России. Особое внимание уделялось соответствию дескрипторов образовательной среды, где учился будущий психолог, доминирующей субкультуре военной организации [27].

Концепция МГА в организации прошла апробацию в некоторых исследованиях, связанных с управлением современным российским промышленным предприятием, проведённых в реальных условиях предприятий

топливно-энергетического комплекса северных районов Тюменской области [Ульянов В.Ф. 2004], ряда предприятий различных форм собственности в рамках деятельности штатных департаментов по работе с персоналом [Аксеновская Л.Н. 2008]. Теоретические результаты исследования легли в основу содержания программы повышения квалификации «Советник» для заместителей руководителей организаций, органов государственной власти и регионального управления, осуществляемой факультетом академических программ обучения Академии народного хозяйства при Правительстве РФ [2; 25].

4. Концепция МГА в организациях действительно не принимает во внимание различия между микросоциологическими проблемами, выявляемыми при изучении малых групп, и проблемами макросоциологическими, всплывающими при сравнительном изучении социальной мобильности, формальной организации и взаимосвязи социальных институтов. Примером такого исследования является работа Логиновой В.В., в которой впервые разработана научно обоснованная концепция становления личности иностранного студента как будущего профессионала, включающая модель, структуру, функции, детерминанты и закономерности его становления в образовательной среде российского вуза [12]. При этом широко использовались подходы концепции МГА для выявления системы взаимосвязанных интра-, интер- и метаспсихологических детерминант, особый акцент был сделан на выявлении содержания не только индивидуально-психологических особенностей личности иностранных студентов, но прежде всего на социально-психологические особенности их взаимодействия с образовательной средой российского вуза. Применение В.В. Логиновой концепции МГА в её психолого-педагогическом аспекте к осмыслению специфики проявления взаимодействия поликультурных субъектов образования как представителей различных этнических общностей в образовательной среде российских вузов содержательно рас-

крывает представления о детерминизме «на множестве альтернатив» профессионально-личностного становления, является основой проектной деятельности по его оптимизации. На примере китайских и арабских студентов автором доказано, что структур-аттрактором в системе взаимодействия *личность – среда* являются определённые дескрипторы образовательной среды для иностранных студентов конкретных этнических групп. Такое взаимодействие создаёт условия, отвечающие потребностям иностранных студентов, даёт им чувство психологической определённости и защищённости, актуализирует и уравнивает их внутреннюю и внешнюю активность, вызывает закономерные реакции на влияние различных дескрипторов образовательной среды российского вуза, позволяет прогнозировать их поведение. Прямым следствием применения концепции МГА является выявление таких закономерностей профессионально-личностного становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза, как: 1) доминантное воздействие метадетерминант, основное содержание которых определяют этнопсихологические особенности иностранных студентов; 2) воздействие интердетерминант, выражающееся в соответствии или комплементарности образовательной среде российского вуза и этнопсихологическим особенностям иностранных студентов; 3) воздействие интрадетерминант на формирование профессиональной направленности, опосредованной изменением структуры учебной мотивации студентов в вузе и последующим их профессиональным самоопределением.

5. Концепция МГА в организациях действительно представляет строгие и хорошо сколочённые системы научных представлений. Для практического использования концепции МГА в организации были сформулированы *принципы изучения МГА* (сопряжения амбивалентных подходов, иерархии, цикличности, «русской модели управления организацией», деятельностного опосредования, доминирующего внешнего

фактора) и *принципы оптимизации МГА* (сопряжения противоречивости МГА, субкультурного приспособления групп друг к другу, эргономичности МГА), которые реализуются через такие основные социально-психологические *механизмы МГА*, как межгрупповая неадаптивность, организационная идентификация, совместная деятельность.

Концепция МГА в организации предлагает продуманную и апробированную систему *оптимизации*. В неё входят программы социально-психологического сопровождения совместной деятельности групп организации по выполнению поставленных задач. Для оптимизации МГА целесообразно использовать разработанные и апробированные технологии МГА: компетенциальную технологию, технологии командообразования, актуализации групповой идентичности, саморегуляции в ситуации МГА. Среди направлений деятельности психолога по оптимизации МГА в организации выделяются: психологическое сопровождение развития самой организации, формирование благоприятного социально-психологического климата, улучшение межгрупповых отношений в подразделениях; формирование у сотрудников межгрупповой толерантности, конфликтоустойчивости; оказание психологической помощи группам дезадапционного риска [18].

6. Концепция МГА в организациях действительно совместима с разными системами психологической теории. Концепция МГА сегодня целенаправленно проходит диверсификацию. Булгаковым А.В. были выбраны наиболее острые проблемы практической психологии. Прежде всего, идеи концепции были положены в работу специалистов-реабилитологов, оказывающих психологическую и медицинскую помощь раненым военнослужащим, участникам боевых действий [14]. Данный материал неоднократно обсуждался на научных конференциях. Во-вторых, Булгаковым А.В. было проведено совместное исследование с перинатальными психологами [24]. В-третьих, открытость современного российского общества, возможность работы

с коллегами из Германии позволили применить некоторые положения концепции для работы с российскими и немецкими детьми, имеющими психологические затруднения (школьную дезадаптацию, гиперактивность и др.) [13]. В-четвёртых, значительный интерес к применению различных аспектов результатов исследования был обнаружен у учёных СНГ, стран Евросоюза и США при проведении исследований по этнокультурному образованию российских немцев. Под руководством Булгакова А.В. группа учёных факультета психологии МГОУ (проф. Орлова Е.А., Шнейдер Л.Б., доц. Колесник Н.Т., Киселева Е.А.) провела мониторинг, осуществила программу мероприятий, продолжает работать над организацией этнокультурного образования этнических групп России [9]. В-пятых, начиная с 2005 г. концепция МГА в организации применяется целенаправленно автором для построения и управления современным факультетом психологии в одном из старейших вузов России – Московском государственном областном университете (МГОУ). Для модернизации современного образования со всеми его перипетиями требуются новые подходы, идеи концепции МГА в организации находят отражение как в работах учёных факультета [5], так и зарубежных коллег, сотрудничающих с университетом [30] для построения двухуровневой системы образования на примере социальных работников. На факультете психологии МГОУ продолжают исследования, связанные с различными аспектами МГА. В 2007 г. было проведено изучение психологических особенностей МГА студентов и преподавателей факультета [22].

7. Концепция МГА в организациях действительно продолжает работу классических теоретических построений. Среди них можно выделить, во-первых, исследования, где межгрупповая адаптация изучается как процесс/результат, направленный на повышение эффективности совместной деятельности групп. Концепция МГА вбирает и продолжает идеи этих работ: для анализа межгруппового взаимодействия нерационально

использовать только нормативную или интерпретативную парадигму – необходимо сопряжение этих подходов, конструктивистская методология. Следует учитывать, что социально-психологические процессы строятся на трёх основаниях: структурных элементах совместной деятельности, группе людей – участников совместной деятельности – и на предметно-направленном (целевом) их взаимодействии [Журавлев А.Л. 1999]. Для изучения МГА как результата совместной деятельности важно исследовать итоги межгруппового сравнения, но эти оценки нельзя однозначно связывать с характером межгрупповых отношений [Сушков И.Р. 1988]. При этом следует учитывать, что у представителей различных групп-подразделений организации формируются системы взаимных межгрупповых требований к своей и другим группам как партнёрам по совместной деятельности [Поздняков В.П. 1992]. В связи с этим организационная культура, групповые субкультуры могут быть основными содержательными компонентами модели МГА, интегрирующими цели, ценности, направленность, взаимоожидания и т. д. взаимодействующих групп [Агеев В.С. 1991; Бодров В.А. 1995; Лебедев С.Б. 1999; Красовский Ю.Д. 2003; Спивак В.А. 2000; Яхонтова Е.С. 2002 и др.]. А понятие «профессиональные компетенции» может служить связующим звеном между дефинициями «совместная деятельность» и «организационная культура», «групповые субкультуры» [Базаров Т.Ю. 2002; Уидет С., Холлифорд С. 2003; Булгаков А.В., Суркова Л.М. 2004]. Целесообразно учитывать то, что, как в слаборазвитых группах, так и в организациях, личность руководителя, его статус и деловые качества выступают едва ли не одним из решающих условий успешной деятельности, в то время как в высокоразвитых группах основной успех достигается за счёт способности групп к самоорганизации и самоуправлению, базирующихся на целевом и мотивационном единстве членов групп [Волгин Л.Н. 1977; Шестоков А.Г. 1985; Калинин В.К. 1988]. Важно использовать принцип гармоничной упо-

рядоченности и согласованности всех составных частей систем как внутри себя, так и с внешними факторами [И.В. Прангишвили 2003]. Гармоничность создаёт эффект образования такого нового свойства, которое обеспечивает несомненные преимущества. Гармонично построенные организации более эффективны, надёжны, управляемы [Иванус А.И. 2005]. Эвристический потенциал имеет «Русская модель управления организацией» [Прохоров А.П. 2002]. Она в значительной степени делает прозрачными процессы МГА, происходящие на всех уровнях в любой организации.

Во-вторых, концепция «продолжает» работы, в которых раскрывается процесс приведения ролевых функций групп содержанию их совместной деятельности. Здесь сделан акцент на возможность учитывать влияние на процесс МГА коллективно-групповых противоречий, вызванных нарушением внутриколлективных связей между членами групп и их группами, интерпретировать, например, неуставные взаимоотношения между военнослужащими как феномен межгрупповых отношений [Давыдов Г.А. 1988; Крук В.М. 1988; Федотов В.В. 1997]. Концепцией МГА сделан важный вывод: если МГА не управлять на уровне организации, то, как самоуправляющийся социально-психологический процесс, она найдёт механизмы реализации, отличные от намеченной цели и решаемых задач. Главное достижение гомеостаза в межгрупповом взаимодействии – соответствия ролевых функций групп выполняемой совместной деятельности. Когда процессы взаимодействия, включая межгрупповую адаптацию, не реализуются по нормативной модели, самонастраивающаяся система заимствует или самопроизводит социально-психологические механизмы, не соответствующие военной организации, деструктивно воздействующие на неё. Неумолимо продолжают работу законы социальной психологии [Макаров В.А. 1994; Булгакова А.В. 2000; Бархаев Б.П. и Владимиров В.В. 2003; Терновский А.С. 2005]. Позитивный результат могут принести ритмологические и ре-

зонансные методы, применяемые в эргономике, циклическая методология развития систем, гуманистический подход к управленческой деятельности военных кадров [Титов В.Б. 2001]. Необходимость достижения МГА в заданный интервал времени, совпадающий с выполнением задач профессиональной деятельности, требует наличия у группы руководителей свойств *адаптированности* к управлению, осваиванию, обслуживанию и использованию этих процессов, то есть эргономичности. Человечность руководителя, являясь системообразующим свойством, позволяет моделировать процесс управленческой деятельности группы в виде структуры колебаний. При этом макрохарактеристики членов управленческой группы можно рассматривать и как самостоятельные объекты, и как интегрированные в макросистему. Применение принципа резонанса является ресурсом в управлении организацией.

В-третьих, концепция МГА «продолжает» исследования, раскрывающие проблему достижения (удержания) статуса группы среди других групп. Результаты позволяют перейти от традиционно рассматриваемого в социальных науках понятия статуса, как положения группы в социуме, к его социально-психологическому пониманию – как интегрального понятия, включающего в себя не только это положение, но и групповое отношение к такому своему положению (Горовиц Д., Зиммель Г., Козер Л.А., Левин К., Дарендорф Р., Парсонс Т., Налчаджян А.А.). В концепции подчёркивается, что при анализе ситуаций МГА следует учитывать стереотипы межгруппового взаимодействия, традиции, групповые правила и мифы (Боуэн М., Минухин С., Хейли Дж., Маданес К., Сатир В., Черников А.В., Варга А.Я.). А, например, при оптимизации процесса МГА на корабле – целесообразно использовать лидирующую позицию старших по возрасту (т.е. статусу) групп, устойчивость позитивных межгрупповых взаимоотношений в трудных, напряжённых ситуациях, стремление младших сотрудничать со старшими, их стремление оказать помощь [Ананьев Б.Г. 1966; Дымов

Е.И. 1999; Куракин А.Т. 1974; Чернышев А.С. 1986].

Таким образом, важным результатом анализа взаимосвязи концепции МГА с классическими и некоторыми постклассическими психологическими исследованиями развития организаций является вывод о «пересечении» в круге этих работ трёх содержательных линий: 1) психологической трактовки организаций; 2) идеи организационного развития; 3) положения адаптационной парадигмы. Итак, нами выявлено определённое совпадение концепции МГА с общей социально-гуманитарной трактовкой направленности организационных изменений. По сути, это совпадение, «резонанс» взаимно благоприятствующих друг другу динамических факторов, и образует фундамент для выдвигания и обоснования концепции МГА. Вбирая в себя принципы организационного развития, концепция МГА не только продолжает, но и способствует качественному сдвигу гуманизации содержания организационных изменений. Особенно это заметно на кораблях флота, когда военный моряк как деятель перемещается непосредственно внутрь «прочного корпуса» военно-морской организации, перестаёт быть либо её «придатком» – рабочим инструментом, либо только оператором и исполнителем, а становится одновременно и её создателем, и носителем, и вдохновителем [Булгаков А.В., 2006] [8].

8. Концепция МГА в организациях действительно, не претендуя на знания, которых на самом деле нет, отчётливо определяет, что нужно ещё сделать для того, чтобы заложить фундамент для постоянного увеличения суммы наших знаний, адресуется к тем проблемам, которые могут быть разрешены в настоящее время с помощью имеющихся налицо знаний. Примером такой работы является серия исследований МГА, выполненных под руководством проф. Булгакова А.В., в сфере вузовского и школьного образования, медицинских учреждениях, организациях, оказывающих социальную и психологическую помощь населению.

Результаты изучения МГА различных

субъектов образовательной деятельности вуза (преподаватели – студенты, студенты – студенты одной специальности, но различных специализаций [16]) вызывают неподдельный практический интерес, способствуют оптимизации управления факультетом психологии МГОУ.

Данные о механизмах межгрупповой адаптации используются не только в высших, но и в средних учебных учреждениях, являясь ресурсом для формирования эффективной когнитивной стратегии принятия решения школьниками в различных ситуациях выбора [29].

Проведённый анализ соответствия концепции МГА в организации требованиям теории среднего уровня показал, что концепция, с одной стороны, вполне удовлетворяет вышеперечисленным требованиям Р. Мертона, и прежде всего связывает результаты эмпирических исследований с общей социально-психологической теорией. С другой стороны, она имеет большой эвристический потенциал, использование которого целесообразно при оптимизации взаимодействий групп в различных организациях, в том числе групповых субъектов образовательного процесса в вузе, в целях повышения устойчивости и управляемости как университета в целом, так и его институтов, факультетов, кафедр.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бигерт Х. Hyperactive Kinder. ADHS (Гиперактивные дети на немецком языке. Проблемы взаимодействия в психологии и социальной практике). // Материалы международной научно-практической конференции «III Левитовские чтения в МГОУ». – М.: ООО «Диона», 2008 – С. 124 – 127.
2. Булгаков А.В., Аксеновская Л.Н. Межгрупповая адаптация в организации: ордерный аспект. [Текст] / А.В. Булгаков, Л.Н. Аксеновская // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – №2. – Т.2. – 2008. – С. 77-89.
3. Булгаков А.В., Бушкина М.Г. Психологические факторы влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога. [Текст] / А.В. Булгаков, М.Г. Бушкина // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2010. – №3. С 124-130.

4. Булгаков А.В. Влияние внешних социальных факторов на межгрупповую адаптацию на кораблях (на примере Черноморского флота России. 1992-2005 годы). [Текст] / А.В. Булгаков. // Морской сборник, 2006. – №12. – С.47-52.
5. Булгаков А.В., Густова Е.В. Междисциплинарный подход к построению модели профессиональных компетенций в образовании [Текст] / А.В. Булгаков, Е.А. Густова. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психология и педагогика», 2006. – №1. – С. 183-190.
6. Булгаков А.В. Дизайн группы как возможное интегральное понятие в изучении и управлении межгрупповой адаптацией [Текст] / А.В. Булгаков. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2011. – №1. С 45-53.
7. Булгаков А.В., Дубиков В.В. Проблема профессионального роста военного специалиста (на примере мичманов кораблей Военно-морского флота России) [Текст]. / А.В. Булгаков, В.В. Дубиков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2007. – №4. с. 220-226.
8. Булгаков А.В. Закономерности межгрупповой адаптации в экипаже корабля ВМФ. [Текст] / А.В. Булгаков. // Морской сборник, 2006. – №6. – С. 35-38.
9. Булгаков А.В., Колесник Н.Т. Язык как средство сохранения этнической идентичности российских немцев [Текст] / А.В. Булгаков, Н.Т. Колесник // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2010. – №7/2. – С.54-63.
10. Булгаков А.В. Концепция межгрупповой адаптации как основа оптимизации совместной деятельности специалистов-реабилитологов. [Текст] / А.В. Булгаков // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии», г. Владивосток, 11 – 13 декабря 2009 г. – Владивосток: Владивостокский государственный медицинский университет, 2009. – С. 18-21.
11. Булгаков А.В. Лабораторный эксперимент и изучение социально-психологических явлений в реальных условиях профессиональной деятельности (на примере межгрупповой адаптации на кораблях ВМФ России). [Текст] / А.В.Булгаков // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. Москва 18-19 ноября 2010 г. // Материалы Всероссийской научной конференции в Институте психологии РАН. – М.: ИП РАН, 2010.
12. Булгаков А.В., Логинова В.В. Психологические особенности и профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза. Монография. [Текст] / А.В. Булгаков. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 412 с.
13. Булгаков А.В., Мика К. Кросскультурное сравнение психологической помощи российским и немецким школьникам с использованием приемов саморегуляции. [Текст] / А.В. Булгаков, К. Мика // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2007. – №1. – С. 39-47.
14. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов. Монография. [Текст] / А.В. Булгаков, Е.В. Митасова. – М.: ВУ, АВН, 2005. – 190 с.
15. Булгаков А.В. Оценка эффективности работы по изучению немецкого языка российскими немцами: первые результаты мониторинга. [Текст] / А.В. Булгаков // Biz-Bode, №3. – 2009. – С. 22-27.
16. Булгаков А.В. Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе. [Текст] / А.В.Булгаков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2007. – №3. – С. 71-84.
17. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации в военной организации: теория, методология, практика (на примере Военно-морского флота России). Монография. [Текст] / А.В. Булгаков. – М.: ВУ, 2006. – 266 с.
18. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России. Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. – М.: Военный университет, 2007.
19. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации специалистов-реабилитологов [Текст] / А.В. Булгаков // Проблемы оказания психологической помощи в социальной сфере. Тезисы конференции психологов сферы социальной защиты населения города Москвы / Под общей редакцией О.В. Красновой. – М., 2010. – С. 5-6.
20. Булгаков А.В. Реализация философских взглядов А.С. Ахиезера в социально-психологической концепции амбивалентных подходов к изучению и управлению межгрупповой адаптацией в организации [Текст] // Философия, наука, культура // Выпуск 4: сборник статей слушателей, соискателей кафедры философии ИППК МГУ им. М.В. Ломоносова / А.В. Булгаков. – М.: Издательство МГУ, 2008. – С. 3-76.
21. Булгаков А.В. Результаты мониторинга и оценки эффективности проводимой работы по изучению немецкого языка для российских немцев (июль-октябрь 2009 года) [Текст] / А.В. Булгаков

- // Актуальные вопросы изучения и преподавания немецкого языка: Язык как основа сохранения и развития идентичности российских немцев: Материалы международной научно-практической языковой конференции (Москва, 28 октября – 01 ноября 2009 г.). – М.: МСНК, 2010. – С. 81-91.
22. Булгаков А.В. Составляющие межгрупповой адаптации субъектов педагогической и учебной деятельности вуза как ресурс подготовки кадров для Новой школы [Текст] / А.В. Булгаков // «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» (Москва, 27-29 января 2010 г.): Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010. – С. 12-14.
23. Булгаков А.В. Стратегии межгрупповой адаптации в организации (на примере эмпирического исследования в Военно-морском флоте России) [Текст] / Булгаков А.В. // Материалы Международной конференции «Professional risk evaluation, theory and practice». – 2008. – Сербия. – 286 с. – С. 23-30.
24. Булгаков А.В., Суркова Л.М. Профессиональные компетенции психолога-перинатолога. Монография. [Текст] / А.В. Булгаков, Л.М. Суркова. – М.: Изд. журнала «Практическая психология и психоанализ», 2004. – 112 с.
25. Булгаков А.В., Ульянов В.Ф. Экономическое образование офицера запаса как фактор становления профессиональной идентичности. [Текст] / А.В. Булгаков, В.Ф. Ульянов // Экономика и образование, 2004. – № 1. – С. 34-44.
26. Булгаков А.В. Deutsch? Warum nicht? [электронный ресурс] / А.В. Булгаков // RusDeutsch – информационный портал российских немцев: http://rusdeutsch.ru/print_text.php?id=4815&date_b=01.04.2010 (Дата публикации: 01.04.2010).
27. Бушкина М.Г. Модель влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций флотского психолога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2008. – №3.
28. Дашко М.Н. Психологическое обеспечение подготовки к специальным операциям по разоружению и ликвидации незаконных вооруженных формирований: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03. – М.: ВУ, 2006.
29. Климова Е.М. Когнитивные стратегии принятия решения школьниками и их взаимосвязь с успешностью обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М.: МГОУ, 2008.
30. Кнѐзель П. Опыт подготовки социальных работников в рамках Болонского процесса. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2009. – № 3. – Т. 2.
31. Предметный язык социальной педагогики: истоки, особенности, проблемы интерпретации. Материалы круглого стола [Текст] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2008. – № 4.
32. Покровский Н.Е. Одиннадцать заповедей функционализма Роберта Мертона. – М., 1992.
33. Терновский А.С. Социально-психологические факторы развития управленческих способностей офицеров в ходе службы на надводных кораблях ВМФ: дисс. канд. психол. наук: 19.00.05. – М.: ВУ МО РФ, 2005.
34. James B. On Understanding Science. N-I.: Jals U.P., 1947. – P. 137.
35. Merton Robert K. On Sociological Theories of the middle range // Merton R.K. On Theoretical Sociology. Five Essays. Old and New. N.-I: Free Press, L.: Macmillan, 1967. – P. 68-69.

УДК 316.6: 316.47

Крупеня А.Н.

*Голицынский пограничный институт
Федеральной службы безопасности Российской Федерации*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОГО СОЦИОТЕСТА В ИЗУЧЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИКОВ СЛУЖЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА*

А. Крупеня

Golitsynsky boundary institute of FSB of the Russian Federation

USE OF THE MODULAR SOCIOLOGICAL TEST IN STUDYING INTERPERSONAL ATTITUDES EMPLOYEES OF SERVICE COLLECTIVE

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования межличностных отношений сотрудников служебного коллектива, путём оценки выбранных для анализа критериев.

Изменения, происходящие последние десятилетия и затрагивающие все сферы нашей жизни, обусловили важность и необходимость повышения эффективности работы военной организации, особенно это касается Калининградского региона в силу своего уникального расположения и статуса среди других субъектов Российской Федерации. Автором приводятся данные исследования межличностных отношений, полученных при исследовании военных структурных подразделений, основываясь на них, становится бесспорным вывод о необходимости изучения и оценки отношений в трудовых коллективах с целью повышения эффективности их функционирования. Основным методом социально-психологической оценки представлена методика, разработанная А.Я. Анцуповым.

Ключевые слова: сотрудники служебного коллектива; межличностные отношения; социально-психологическая оценка; эффективность деятельности; оптимизация деятельности.

Abstract. In the article the results of empirical research of interpersonal relations of employees of service collective, criteria elected as way of estimation for the analysis are presented.

The changes, occurring last decades and touching all spheres of our life, have caused the importance and necessity of increase of an overall performance of the military organization; especially it concerns the Kaliningrad region owing to the unique arrangement and the status among other subjects of the Russian Federation.

The author gives the data of interpersonal relations research, obtained at the investigation of the military structural divisions, according to them it is clear that there is a necessity of the studying and the estimation of relations in labour collectives for the purpose of the increase of efficiency of their functioning. The technique developed by A.J.Antsupov is the basic method of a socially-psychological estimation.

Key words: employees of service collective, interpersonal relations, socially-psychological estimation, efficiency of activity, optimization of activity.

Среди отличительных черт современной российской действительности следует особо выделить динамизм, сложность и нестандартность процессов, протекающих в обществе. В настоящее время крайне тяжело найти сферу нашей жизни, которой не коснулись бы изменения. Наиболее радикальными и существенными для общества являются перемены, которые связаны с деятельностью самого человека, что усиливает внимание к проблеме эффективного его функционирования [4, 62]. На сегодняшний день представляется бесспорным положение о том, что именно «человеческий ресурс» организации способен либо многократно повысить эффективность, либо поставить под сомнение сам факт существования структурного подразделения. 100% проблем, с которыми сталкивается любая организация, возникает из-за ошибок, допускаемых при отборе, подготовке, мотивации и руководстве сотрудниками коллектива. Для грамотного управления персоналом коллектива необходимо знать индиви-

* © Крупеня А.Н.

дуальные особенности каждого его члена, его слабые и сильные стороны, так как именно персонал является основным ресурсом, грамотное управление которым позволяет достичь успеха и решить большинство проблем, стоящих перед коллективом. Оценка результативности деятельности главным образом по экономическим показателям является стратегической ошибкой, допускаемой многими руководителями, – именно взаимоотношения между сотрудниками в коллективе выступают самостоятельной и важной ценностью. Без её оценки работа службы управления персоналом не может быть эффективной и отвечать современным требованиям.

Профессиональной деятельности мы посвящаем значительную часть своей жизни, и вполне естественным является желание чувствовать себя комфортно и уверенно среди коллег. Нередки случаи, когда предпочтительнее становится работа в хорошем коллективе, а не солидное вознаграждение или перспектива карьерного роста. Научкой установлено, что существует прямая зависимость роста производительности труда от межличностных отношений и позитивного настроения сотрудников коллектива и составляет 5-10% от среднего уровня [7, 23]. Коллективный характер деятельности предполагает создание социально-психологической атмосферы сотрудничества, поддержки и взаимной требовательности между сотрудниками. Многочисленные исследования показали, что нормальные взаимоотношения в коллективе способствуют высокой производительности труда, упреждают возникновение конфликтных ситуаций, а также оказывают непосредственное влияние на качество совместной деятельности. В «неуспешных группах», где складываются неблагоприятные взаимоотношения, в силу того, что внимание членов группы сосредоточено на отношениях межличностного характера, а не деятельностной зависимости, эффективность производительности заметно падает [1, 4]. Негативные последствия психологических тренировок, напряжённых отношений в коллективе хорошо

известны: снижение работоспособности, понижение мотивации, рост текучести кадров и – как следствие – ухудшение экономических показателей. Данный факт активизирует наметившуюся тенденцию к комплексному изучению социально-психологической проблематики взаимоотношений как социально-психологического феномена.

Исследование проблемы взаимоотношений является весьма актуальным в теоретическом отношении, так как способствует более глубокому пониманию социально-психологических процессов межличностного взаимодействия сотрудников, а также тех явлений, что составляют психологию коллектива.

Наиболее актуальное выражение данная проблема находит в военной сфере, которая является неотъемлемой частью современного общества. Ведь в этом случае речь идёт об эффективности и надёжности охраны Государственной границы, как результата выполнения должностных обязанностей сотрудниками служебного коллектива.

С момента распада СССР вопросы обустройства государственных границ остаются весьма актуальными. Калининградский регион, являясь своеобразным анклавом России, важнейшим стратегическим регионом, более чем другие представляет в этом плане интерес. Важно отметить, что именно пограничники первыми встречают иностранных граждан, прибывающих в Россию, и последними провожают их. По уровню компетенции, профессиональной и нравственной культуры, внешнему виду сотрудников органов ПС ФСБ у граждан, следующих через границу, складывается первое, а порой и основное представление о нашей стране, её действительности и культуре людей. Интерес к исследованию военного подразделения обусловлен ещё и тем, что, по нашему мнению, именно в нём взаимосвязь между межличностными отношениями и качеством совместной деятельности наиболее выражена, в силу того, что все действия сотрудников служебного коллектива взаимосвязаны и взаимообусловлены при выполнении единой

задачи; к тому же, решающее влияние на характер и состояние взаимоотношений оказывает наличие таких факторов, как чёткое разграничение ролей, подчинение и регламентирование всех действий уставами ВС.

Мы придерживаемся той точки зрения, что взаимоотношения как социально-психологический феномен необходимо рассматривать как сложную социальную систему, выступающую в качестве объекта управления (оптимизации) и содержащего различные аспекты: межличностные отношения, социально-психологический климат, гендерный аспект, а также такие компоненты взаимоотношений в коллективе, как *сплочённость, сработанность, совместимость, профессионализм, взаимоподдержка, компетентность*. Всё это характеризует атмосферу служебного коллектива и влияет на качество выполнения служебных обязанностей сотрудниками и, следовательно, на эффективность деятельности.

Для продуктивной деятельности служебного коллектива необходимо решение главной задачи – формирование оптимальных взаимоотношений, создание психологических условий для их урегулирования. В данной ситуации необходимо знание индивидуально-психологических особенностей каждого члена коллектива в целях грамотного формирования состава наряда, смены, распределения сил и средств.

Особенности поведения сотрудника служебного коллектива, результаты его индивидуальной деятельности вызывают определённые реакции со стороны других его членов, формируют у каждого из них отношение к этому человеку, и таким образом в коллективе развивается система взаимоотношений. Принимая во внимание данный факт, приходим к выводу, что необходима регулярная и объективная социально-психологическая оценка сотрудников коллектива. Оценка является важнейшим инструментом оптимизации деятельности организации любого уровня, а взаимоотношения, складывающиеся между сотрудниками, представляют собой специфическую многоуровневую сис-

тему чувств, зафиксированных во мнениях. Поэтому естественно, что максимально правильным способом оценки отношений в диадах сотрудников служебного коллектива будет являться фиксация субъективных мнений этих сотрудников, которые они выражают в единой, заданной исследователем оценочной шкале. Анализ используемых в различных исследованиях методик позволил сделать вывод о том, что в наибольшей степени такому подходу соответствует модульный социотест Анцупова А.Я. (МСА). Подтверждением тому служат также результаты использования нами личностного опросника К. Томаса в ходе пилотажного исследования. Эмпирические данные, полученные в ходе опроса, не соответствовали данным, полученным в ходе реальных наблюдений. На наш взгляд, сотрудники при заполнении опросника в определённой степени проецируют социально желаемое поведение, они высказывают лишь намерение, а не реальное объективно существующее положение дел. В реальных ситуациях взаимодействия сотрудники коллектива чаще применяют типичные для себя стратегии, принесшие успех ранее в общении с оппонентом. Данные наблюдений за процессом взаимодействия сотрудников коллектива также показывают, что в трудных ситуациях они прибегают к стратегии соперничества (конфликтной, конфронтационной) менее чем в половине случаев. Следует отметить также и такой нюанс, что при равном должностном положении оппоненты, придерживающиеся стратегии соперничества, после двух-трёх подобных случаев прибегают к альтернативным стратегиям, типа избегания, уступки и пр.

Использование МСА является наиболее оптимальным и надёжным, с его помощью можно определить сильные и слабые стороны руководителей организации, дать качественную и количественную оценку характеристик персонала, предупредить возможность возникновения конфликтов между сотрудниками и оценить степень их остроты, выявить лидеров и отвергаемых в коллективе сотрудников. Также *социотест* позволяет

Таблица 1

Параметры выборки изученных коллективов

№ п/п	Испытуемые	Возраст					Образование				Стаж работы			
		18-24	25-29	30-34	35-40	старше 40	высшее	техн.	средне-проф.	среднее	до 1 года	до 5 лет	до 10 лет	свыше 10 лет
1	мужчины (15)	2	4	6	3	-	2	9	1	3	-	2	3	10
2	женщины (40)	4	5	10	9	12	9	18	12	1	6	9	12	13
3	всего (55)	6	9	16	12	12	11	27	13	4	4	11	15	23

сравнить положение дел в разных структурных подразделениях организации, оценить динамику их развития в течение определённого времени и выявить резервы повышения качества руководства коллективом.

В своей работе мы исследовали структурное военное подразделение, состоящее из четырёх смен, общая характеристика которых представлена в табл. 1.

С целью изучения взаимоотношений в коллективах были определены следующие критерии углублённого анализа: **МО** – отношение группы к конкретному человеку; **ОМ** – отношение члена группы к своим коллегам; **ДО** – качество выполнения должностных обязанностей; **НК** – оценка нравственных качеств; **ПЗ** – оценка профессиональных знаний по занимаемой должности; **СР** – среднее значение. В ходе тестирования была сделана выборка контрольной группы, общей численностью 15 человек. В ходе проведения двух замеров было изучено 210 диадных отношений; данные представлены в табл. 2.

Сравнительный анализ позволяет сделать ряд выводов: по результатам исследования, наибольшее количество представлено диад

с дружескими отношениями и отношениями симпатии; данные показатели свидетельствуют о том, что сотрудники сами оценивают своё отношение друг к другу как очень хорошее, тем самым демонстрируя желание и готовность к взаимодействию, что способствует высокой эффективности трудовой деятельности.

Особого внимания заслуживают полуконфликтные диады, которые не всегда свидетельствуют о состоянии реального конфликта или предконфликтной ситуации, а зачастую говорят о негативных эмоциях, переживаемых одним из участников диады.

Используя МСА, можно определить ранг по модулю каждого сотрудника, его статусное положение, потенциальную или реальную внутреннюю конфликтность в сфере межличностных отношений, которая фиксируется по степени расхождения индивидуальных показателей конкретного сотрудника в модулях “Моё отношение” и “Отношение ко мне”. При этом, чем большее выявлено расхождение средних значений, тем большая внутренняя конфликтность предполагается у данного сотрудника. Как видно из данных,

Таблица 2

Показатели диадных отношений в контрольной группе по результатам двух замеров

№ п/п	Диады	1 замер	2 замер
1	Дружеские	40	25
2	Симпатии	44	63
3	Нейтральные	15	11
4	Полуконфликтные	5	6
5	Конфликтные	1	0
6	Всего	105	105

приведённых в табл. 3, такими сотрудниками являются №№ 2, 8, 9 и 10 в первом замере и 6, 7, 9 и 14 – во втором замере, при этом сотрудник под №15 явно переоценивает отношение к себе в группе, по сравнению с реальным положением дел в коллективе (степень соответствия оценок в первом и втором замерах: -0,85 и -0,93). Особое внимание в индивидуальной коррекционной работе следует уделить именно данным сотрудникам.

Ранг каждого сотрудника в коллективе по любому из используемых модулей показывает степень его авторитетности в группе по интересующему критерию. Статус каждого сотрудника определяется по обобщённому показателю, среднему по всем изученным модулям, и зависит от его положения в каждой из рассматриваемых сфер. Его определение играет важную роль, так как в воинском подразделении сложно провести реструктуризацию, вывести или ввести тех или иных людей в их состав. Именно в таком коллективе ос-

новная специфика заключается в тесных межличностных контактах; повышенном уровне ответственной зависимости каждого члена коллектива; в наличии формальных лидеров, а также высокой значимости как индивидуальных, так и групповых форм деятельности. Сотрудники, имеющие наивысший статус в группе, являются неформальными лидерами в данном коллективе. Сравнительный анализ двух замеров показал, что явное лидерство сохраняют №№ 11 и 14. Как показали анализы результатов динамического наблюдения, результатов деятельности, а также повторного проведения МСА, сотрудники занимают высокие места в рейтинговом отношении не только в силу общей продолжительности срока пребывания в коллективе, высокого мастерства и уровня профессионализма, но и в силу индивидуально-психологических качеств личности (ярким примером служит оценка сотрудников друг друга по модулю «Нравственные качества» (НК) – лидер №

Таблица 3

Обобщённые результаты 2 замеров 1 замер

№ п/п	МО		ОМ		ДО		НК		ПЗ		Итоговая ср. оценка	статус
	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг		
1	7,64	8	6,64	8	5,50	7	5,35	4	6,21	9	6,26	10
2	7,43	10	4,21	12	4,64	9	2,42	8	4,00	13	4,54	14
3	7,43	10	5,50	10	5,14	8	1,64	9	3,64	14	4,67	13
4	9,21	3	7,14	5	6,50	5	5,42	3	7,64	3	7,18	5
5	6,42	11	6,00	9	2,21	10	1,64	9	5,14	12	4,28	15
6	5,71	12	3,78	13	6,50	5	3,28	7	6,00	10	5,05	12
7	9,21	3	9,14	1	8,64	2	4,85	5	6,00	10	7,56	4
8	9,21	3	7,00	6	5,50	7	5,50	2	6,50	6	6,74	8
9	7,85	7	5,00	11	7,00	4	3,35	6	5,85	11	5,81	11
10	9,50	1	7,14	5	7,71	3	6,50	1	8,71	1	7,91	3
11	9,14	4	8,50	2	8,64	2	6,50	1	6,85	5	7,92	2
12	8,35	6	6,85	7	7,00	4	5,50	2	7,14	4	6,96	7
13	9,07	5	7,64	4	8,64	2	3,35	6	6,42	7	7,02	6
14	9,35	2	9,14	1	8,78	1	5,50	2	7,85	2	8,12	1
15	7,50	9	8,35	3	6,28	6	5,42	3	6,35	8	6,78	9
Сред.	8,20		6,80		5,99		4,41		6,28		6,45	

2 замер

№ п\п	МО		ОМ		ДО		НК		ПЗ		Итоговая ср. оценка	статус
	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг	Индивид. ср. оценка	Ранг		
1	7,14	12	6,57	11	4,85	13	3,85	13	3,57	13	5,19	15
2	6,92	13	5,78	12	4,78	14	3,85	13	4,78	11	5,22	14
3	7,92	8	7,07	8	4,50	15	3,50	14	3,57	13	5,31	12
4	6,64	14	6,64	10	6,42	10	4,78	10	6,21	9	6,13	10
5	7,57	10	7,64	6	5,42	11	4,50	11	4,07	12	5,84	11
6	8,21	6	7,00	9	7,78	8	5,14	8	6,92	8	7,01	8
7	8,07	7	6,64	10	8,28	5	5,78	7	7,07	7	7,16	7
8	9,14	2	9,14	1	9,35	2	8,00	2	8,64	2	8,85	2
9	9,07	3	7,85	4	9,07	4	6,21	5	8,50	3	8,14	3
10	8,42	5	8,07	3	8,14	7	6,35	4	8,42	4	7,88	5
11	9,28	1	8,92	2	9,64	1	8,50	1	8,92	1	9,05	1
12	7,85	9	7,28	7	7,21	9	5,07	9	7,21	5	6,92	9
13	7,28	11	7,71	5	8,21	6	6,78	3	7,14	6	7,42	6
14	8,92	4	7,71	5	9,14	3	6,00	6	8,42	4	8,03	4
15	5,71	15	6,64	10	4,92	12	4,00	12	5,00	10	5,25	13
Сред.	7,87		7,37		7,18		5,48		6,56		6,89	

11), ведь оценивание по различным модулям представляет собой чисто субъективный процесс. Особого подхода в индивидуальной работе требуют те сотрудники, кто по результатам обоих замеров попали в число отвергаемых коллективом: это сотрудники, у которых низкий статус по итогам всех выбранных для анализа критериев, а также те сотрудники, чей статус понизился. Сохранили свою позицию низкостатусных членов коллектива сотрудники, указанные в таблицах как №№ 1, 2 и 3. В результате анализа наличного состояния межличностных отношений в подразделении выявлены определённые особенности коллектива и сформулированы следующие *выводы*: работа, проведённая в целях оптимизации сложившихся в коллективе отношений путём индивидуальной коррекционной работы со стороны специалистов психологической службы, в ходе повторного проведения модульного социотеста показала более высокие результаты. Высокий неформальный статус в группе по результатам тестирования имеют те сотрудники, которые доброжелательно относятся к самым низкос-

татусным членам группы; наиболее остро в межличностных отношениях проявляются противоречия между низкостатусными и среднестатусными, а также среди самих низкостатусных членов группы.

Как показывает практика, регулярное использование (один-два раза в течение года) МСА позволяет оценить эффективность работы по предупреждению конфликтов между сотрудниками, динамику показателей межличностных отношений в коллективе, характеризующих их конфликтность, изменение наиболее конфликтных или отвергаемых сотрудников в коллективе, что будет способствовать эффективности деятельности коллектива и организации в целом, а также повышению качества руководства структурными подразделениями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 303 с.
2. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов: Монография. / Под общей редакцией заслуженного

- деятели науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Корчемного П.А. – М.: Академия военных наук, Издательство журнала «На боевом посту», 2005. – 227 с.
3. Ковалёв В.В. Использование модульного социотеста в изучении межличностных отношений учащихся в школе. // Инновации в образовании. – 2001. – № 4.
 4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 2000. – 432 с.
 5. Крупеня А.Н. Оценка взаимоотношений в организации – залог эффективной деятельности. // Тезисы XV Международной конференции «Ломоносов - 2008». – Москва, 2008. – Часть 3.
 6. Мерлин В.С. Взаимоотношения в социальной группе и свойства личности: системный подход к исследованию их связи. // Социальная психология личности. – М., 1979. – 259 с.
 7. Моргунов Е.Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. – М., 2000. – 361 с.
 8. Пономарев Л.Н. и др. Эффективность труда руководителя. – М., 1988. – 164 с.

УДК 159.9.316.6

Лопатченко А.А.

*Тамбовский государственный университет
им. Г.Р. Державина*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ*

A. Lopatchenko

Tambov State University named after G.R.Derzhavin

THE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF EXPERTS OF A FIRE SERVICE

Аннотация. В статье содержится анализ теоретических исследований понятий «компетенция»/«компетентность» и предлагается их разграничение. В качестве структурных компонентов коммуникативной компетенции специалиста противопожарной службы выделены когнитивные, речевые, интерактивные стратегии. Рассматривая коммуникативные затруднения относительно содержания деятельности специалиста противопожарной службы, определены типы коммуникативных затруднений. На основе выделенной структуры коммуникативной компетенции и выявленных особенностей коммуникативного взаимодействия в экстремальных условиях дано содержательное определение понятию «коммуникативная компетенция специалиста противопожарной службы».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, экстремальные условия, межличностное взаимодействие, коммуникативные затруднения, эффективная деятельность.

Abstract. In the article the analysis of theoretical researches of concepts “competency” / “competence” contains and their differentiation is offered. Cognitive, speech, interactive strategies are marked as the structural components of the communicative competency of an expert of a fire service. Considering communicative difficulties concerning the maintenance of activity of an expert of a fire service, the types of communicative difficulties are defined. On the basis of the structure of the communicative competency and the revealed features of the communicative interaction in extreme conditions the substantial definition of concept «the communicative competency of an expert of a fire service» has been made.

Key words: communicative competency, extreme conditions, interpersonal interaction, communicative difficulties, effective activity.

Усложнение современного производства, постоянно увеличивающийся темп и ритм нашей жизни, высокая насыщенность её разнообразной информацией, увеличение различного рода контактов между людьми, стихийные техногенные аварии и катастрофы, военные конфликты и террористические акты – это лишь часть экстремальных ситуаций и факторов,

* © Лопатченко А.А.

в которых осуществляется профессиональная деятельность широкого диапазона специалистов. Ежедневно из средств массовой информации мы узнаём о произошедших взрывах, пожарах, крушениях и иных чрезвычайных ситуациях, в ликвидации которых непосредственное участие принимают пожарные. Эта профессия стала все более востребована, и к компетенциям современного пожарного предъявляются повышенные требования.

В последнее время понятие «компетенция» и его производные получили широкое распространение как в научной литературе, так и в публицистике. Являясь междисциплинарными, понятия «компетенция» и «компетентность» имеют как общие категориальные признаки, так и специфические черты, а их содержание является объектом бурных дискуссий в научных кругах. Проанализировав подходы различных авторов к определению рассматриваемых нами понятий, в обобщённом виде мы определим *компетенцию* как свойство или качество, а *компетентность* может рассматриваться как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности.

При всём разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции [1; 7; 9; 8], наиболее общими компонентами являются:

- *языковой* (знание лексики, грамматики и фонетики языка и умение использовать их в языковом контексте устно и письменно);
- *прагматический* (успешное достижение коммуникативной цели),
- *стратегический* (способность отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения разных коммуникативных задач, преодолевать трудности коммуникации),
- *социокультурный* (соответствие социо/субкультурным нормам).

На основании вышеизложенной структуры нами были выделены общие составляющие коммуникативной компетенции специалиста противопожарной службы:

- способность пользоваться нормами

речи, грамотно, логически связно излагать свои мысли;

- донесение информации с минимальными потерями во времени и в полном объёме до коллег в процессе выполнения профессиональных задач;
- умение при дефиците языковых средств выходить из ситуации коммуникативного затруднения в экстремальной ситуации;
- владение профессиональным лексиконном, способами обращения и передачи информации по закреплённой форме (специальных команд и форм доклада).

Однако данный подход, на наш взгляд, не позволяет в полной мере отразить специфику рассматриваемого понятия. В связи с этим мы предлагаем рассматривать в качестве структурных компонентов коммуникативной компетенции специалиста противопожарной службы следующие составляющие:

1) *когнитивные стратегии* – идентификация обстоятельств, сортировка признаков, диагностика угрозы, выявление причин, определение масштаба, прогнозирование последствий;

2) *речевые стратегии* – лексико-семантическая номинация, структурно-грамматическое оформление, акцентуация существенных признаков, выбор адекватного регистра речи, мера избыточности сообщения, проверка понимания, стимулирование обратной связи;

3) *интерактивные стратегии* – моделирование адресной аудитории, использование языка психоэмоциональной регуляции, баланс продуктивной перцептивной речевой деятельности, эмоциональная синтонность и эмпатия, координация действий речевыми средствами, разработка и реализация плана деятельности.

Формирование комплекса знаний об особенностях межличностного взаимодействия и об эффективных способах осуществления коммуникации является необходимым условием эффективного развития коммуникативной компетенции. Осознание себя как полноценного субъекта общения и представление о том, как собственное поведение

влияет на взаимодействие с окружающими, также являются важной составляющей коммуникативной компетенции.

В качестве субъекта общения с другими людьми личность выступает во множестве различных ролей: как субъект *профессиональной, деловой, функционально-ролевой, личностной* и других форм межличностного взаимодействия. Каждая из ипостасей задаёт спектр решаемых коммуникативных задач. Поэтому ролевая гибкость является одной из важных характеристик субъекта общения, способных нивелировать некоторые аспекты взаимодействия в условиях жёстко регламентированных форм общения.

Жёсткая регламентация – одна из особенностей коммуникации специалистов, осуществляющих свою деятельность в экстремальных условиях. Это подтверждается в исследованиях особенностей взаимодействия офицеров налоговой полиции [2], психологических аспектов коммуникации сотрудников спецподразделений внутренних дел [5], профессионального взаимодействия сотрудников Гражданской противопожарной службы [4], психологических особенностей деятельности в системе органов внутренних дел [3]. Для передачи информации в экстремальных условиях закреплены специальные команды и формы доклада. Зачастую общение пожарных осуществляется с использованием различных технических средств (громкоговорителей, рации), что накладывает на речь определённые ограничения: она должна содержать в себе короткие, чёткие, лаконичные, ясные указания, исключаящие многозначность понимания. Отсутствие эмоциональной окраски, разъяснений в сообщениях в ситуациях временного дефицита и крайнего психоэмоционального напряжения отличает коммуникацию в экстремальных условиях. Особую значимость для профессионалов, осуществляющих свою деятельность в подобных ситуациях, приобретает использование невербальных средств передачи информации. Особый язык жестов пожарных закреплён нормативными документами, знание которых является необхо-

димым требованием. Использование всего спектра средств коммуникации способствует оперативной и точной передачи информации, также необходимой для коммуникации специалистов в экстремальных условиях.

Специфика деятельности пожарного обуславливает возникновение затруднений в профессиональной коммуникации в экстремальных условиях, степень их интенсивности может достигать уровня коммуникативных барьеров. Самый главный, практически непреодолимый барьер – это физические условия экстремальности, в которых протекает коммуникативный процесс: жара, задымлённость, взрывы, кислородная недостаточность, а также ограничения, связанные с необходимостью ношения спецодежды и спецсредств. Коммуникация в данных условиях существенно затруднена. В условиях психоэмоционального напряжения возникают затруднения лексико-грамматического характера: обнаруживается нехватка словарного запаса для точной передачи информации, наступает ситуация языкового «ступора», для которой характерна сбивчивость и обрывочность фраз, неадекватность слов и неадекватность понимания информации, речевое намерение зачастую не достигает своей цели. В качестве барьеров также выступают информационные перегрузки, которые в сочетании с общей психофизической утомлённостью приводят к уменьшению концентрации внимания, потере части информации и снижению быстродействия.

Рассматривая коммуникативные затруднения относительно содержания деятельности пожарного, мы выделяем:

- на этапе обработки вызова – затруднения, связанные с ошибками в передаче и приёме информации о горящем объекте, между диспетчером и начальником пожарного расчёта;
- на этапе выезда и следования к месту вызова – затруднения при постановке боевых задач начальником пожарного расчёта личному составу;
- на этапе разведки, боевого развёртывания, ликвидации горения – затруднения при

доведении до личного состава команд и распоряжений;

- на этапе спасения пострадавших – затруднения в общении с людьми, находящимися в состоянии шока;

- на этапе возвращения в подразделение – затруднения при *разборе* пожара с личным составом караула.

Межличностное взаимодействие специалистов в экстремальных условиях, как правило, является регламентированным, что придаёт ему большую ответственность, лаконичность, целостность, важность. В исследованиях, посвящённых особенностям профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля, отмечается необходимость повышения уровня их коммуникативной компетенции. Низкий уровень компетенции в экстремальных условиях является причиной понижения управляемости пожарного расчёта, что приводит к повышению уровня опасности профессиональной деятельности для всего подразделения и каждого специалиста в отдельности. Искажённая и не полученная вовремя оперативная информация несёт за собой недопонимание, повышение нервозности в коллективе, ошибочные действия и, как следствие, неоправданные физические, психические потери, травмы, ранения личного состава [6].

Для достижения эффективности деятельности в экстремальных ситуациях специалисты противопожарной службы должны обладать резервом функциональных (профессиональных, интеллектуальных) возможностей, которые не сводятся только к резервам организма, мобилизуемым волевыми усилиями, а представляют собой дополнительные знания, умения и навыки, которые включаются в деятельность для компенсации экстремальных факторов. В этой связи необходимость развития коммуникативной компетенции с целью оптимизации межличностного взаимодействия специалистов, осуществляющих свою деятельность в экстремальных условиях, становится очевидной.

Таким образом, коммуникативная компетенция специалистов противопожарной службы в экстремальных ситуациях представляет собой экстренные стратегии принятия коммуникативного решения в условиях дефицита времени, угрожающих обстоятельств и препятствующих помех, для обеспечения лаконичности, точности, полноты, аргументированности, релевантности, адекватности, реализуемости сообщаемой информации, а также повышения эффективности действий адресата.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // В кн. «Теоретические и прикладные вопросы психологии. Теоретические проблемы психологии» / Под ред. А.А. Крылова. – СПб., 1995.
2. Левашов А.М. Оптимизация общения офицеров налоговой полиции в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. психол. наук / А.М. Левашов. – М., 1999.
3. Методические рекомендации по психологическому изучению кандидатов в муниципальную милицию ГУВД г. Москвы / Бовин Б.Г. и др. – М., 1994.
4. Оценка и оптимизация психологического климата, стиля руководства в органах управления и подразделениях государственной противопожарной службы: Методическое пособие / Марьин М.И., Ловчан С.И., Иванихина И.В. и др.; под ред. Мешалкина Е.А. – 2 изд. – М.: ВНИИПО, 1998.
5. Смирнов В.Н. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников специальных подразделений ОВД к действиям в экстремальных условиях: дис. ... докт. психол. наук. – М., 2004.
6. Смирнов В.Н. Психология управления персоналом в экстремальных условиях. – М., 2007.
7. Топалова В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. канд. пед. наук. – Киев, 1998.
8. Храмцова А.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. – Самара, 2009.
9. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.

УДК 159.922.72: 159.922.736.4

Сорокоумова Е.А.

*Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова,*

Кучерявенко В.И.

*Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)*

ТИПОВЫЕ И УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНИМАНИЯ СИТУАЦИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ*

E. Sorokoumova

Moscow State Humanitarian University named after Sholokhov

V. Kucheryavenko

Transdnister State University named after Shevchenko (Tiraspol, Moldova)

TYPES AND LEVELS OF UNDERSTANDING OF SITUATIONS OF INTERACTION AND DIALOGUE BY MODERN TEENAGERS

Аннотация. В современных условиях проблема социального и интеллектуального развития подростков особенно актуальна в связи с возрастанием роли процессов информатизации и компьютеризации в структуре подросткового досуга. Возникает направленность на виды деятельности (компьютерная игровая деятельность, Интернет), в которых, в силу их специфики, реальное взаимодействие и общение как ведущий тип деятельности данного возраста сокращены либо преобразованы в иные формы, что приводит к становлению особых типов понимания социальных ситуаций. Результаты эмпирического исследования особенностей понимания современными подростками социальных ситуаций показали, что уровень сформированности понимания ситуаций взаимодействия и общения связан с особенностями современной социокультурной ситуации развития, включённостью подростков в сферу социальных отношений, системой интересов и увлечений.

Ключевые слова: понимание, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, взаимодействие, общение, интересы, современный подросток.

Abstract. In modern conditions the problem of social and intellectual development of teenagers is especially actual in connection with the increase of the role of processes of information and computerization in the structure of teenagers leisure. There is an orientation on activity kinds (computer game activity, the Internet) in which, owing to their specificity, a real interaction and dialogue as leading type of activity of the given age are reduced or transformed to other forms that leads to formation of special types of understanding of social situations. Results of empirical research of features of understanding modern teenagers of social situations have shown that the level of understanding of situations of interaction and dialogue is connected with the features of a modern social situation of the development, an inclusiveness of teenagers in the sphere of social relations, the system of interests and hobbies.

Key words: Understanding, social intelligence, emotional intelligence, interaction, dialogue, interests, a modern teenager.

Постановка проблемы. В условиях современной социокультурной ситуации развития на становление интеллекта и личности подростка существенное влияние оказывают процессы информатизации и компьютеризации всех сфер жизни. Происходит трансформация системы интересов и появление в связи с этим новых интересов и увлечений, которых не было у предыдущих поколений подростков. Возникает направленность на виды деятельности (компьютерная игровая деятельность, Интернет), в которых, в силу их специфики, реальное взаимодействие и общение как ведущий тип деятельности данного возраста сокращены либо преобразованы в иные формы. Учебно-воспитательный процесс в школе также характеризуется

* © Сорокоумова Е.А., Кучерявенко В.И.

преобладанием обучающего воздействия, по сравнению с воспитывающим, ориентацией на интеллектуализацию и результативность учебной деятельности в ущерб воспитанию. В совокупности это может приводить к изменению процессуально-результативных характеристик понимания современными подростками ситуаций взаимодействия и общения. Данные аспекты актуализируют и определяют круг **проблем**, в основе которых лежит необходимость исследования процессов, связанных со становлением подростка как субъекта взаимодействия, общения и обучения в контексте современной социокультурной ситуации развития.

Концептуализация понятий. В наиболее общем виде **понимание** – это *широкий* по значению и сфере применения термин, не имеющий строго фиксированного содержания и объёма. Понимание рассматривается как способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь; как когнитивный процесс постижения содержания, смысла; как продукт процесса понимания – само толкование чего-нибудь (текста, поведения и т. д.); как одна из целей познания и обучения (Г.-Г. Гадамер, Л.Л. Гурова, В. Дильтей, Л.П. Доблаев, В.В. Знаков, Г.С. Костюк) [3, 127; 4, 176; 5, 127; 6, 9]. Общим моментом для этих подходов является представление о понимании как процессе активного отражения окружающей действительности, составляющем важный компонент познания и мыслительной деятельности. В результате теоретического анализа в исследовании в качестве основы определена трактовка понимания как процесса и результата осмысления, интерпретации и конструирования на основе всех имеющихся смысловых связей концепта, адекватного объективному значению воспринимаемой информации. Под *концептом* подразумеваются образы и переживания, имеющие в своей основе актуализацию ранее выработанных связей, опирающиеся на результаты предшествующей познавательной деятельности, в основе которых лежат знания и опыт субъекта.

Взаимосвязь понимания и интеллекта очевидна. В основе понятия «интеллект» (от

лат. *intellectus*) лежит разумение, понимание, постижение, а в большинстве определений интеллект рассматривается как способность к пониманию, как совокупность ментальных способностей индивида, связанных с осмыслением, установлением связей и отношений. В психологии разработаны конструкты, позволяющие объяснить единство интеллекта и понимания социального взаимодействия. К ним относятся категории социального и эмоционального интеллекта. В широком смысле, под *социальным интеллектом* понимается способность правильно распознавать социальный контекст ситуации, ориентироваться в ней, правильно интерпретировать особенности поведения и личности людей (М.И. Бобнева, Дж. Гилфорд, Е.С. Михайлова (Алешина), М. Салливен, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков) [2, 23; 9, 34; 10, 18]. Эмоциональный интеллект включает способность наблюдать и понимать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями (И.Н. Андреева, И.И. Ветрова, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Е.А. Сергиенко) [1, 23; 7, 4; 8, 14].

В исследовании в качестве когнитивных, эмоциональных и личностно-смысловых аспектов понимания выступили аффективные и интеллектуальные процессы нахождения, осмысления и интерпретации ситуаций взаимодействия и общения. В их единстве происходит индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развёртываются ситуации взаимодействия и общения, осознаваемые как «значение-для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы.

Организация исследования. В период с 2007 г. по 2009 г., на базе средних школ № 5, 7, 9, 17 города Тирасполя (Молдова) было проведено исследование с участием 426 подростков в возрасте от 13 до 15 лет. *Целью* исследования стало выявление особенностей становления и развития процесса и результата понимания

Таблица 1

**Распределение испытуемых по группам в зависимости от направленности
и широты интересов (в %)**

ИНТЕРЕСЫ									
В-К	И-Р	И-Э	К	В-К/И-Р	И-Р/К	В-К/У	В-К/Э	К/У	И-Э/У
7	8	5	13	18	15	9	8	11	6

Примечание: В этой и последующих таблицах использовано условное обозначение интересов: В-К – виртуально-компьютерные; И-Р – информационно-развлекательные; И-Э – интеллектуально-эстетические; К – коммуникативные; У – учебные; Э – эгоцентрические.

современными подростками ситуаций взаимодействия и общения в связи с возрастанием роли информатизации и компьютеризации в структуре подросткового досуга.

Объект исследования – процессуальные и результативные характеристики понимания ситуаций взаимодействия и общения современными подростками.

Предмет исследования – взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта как компонентов понимания ситуаций взаимодействия и общения современными подростками.

В качестве *гипотез* исследования выступили предположения: 1) уровень сформированности понимания ситуаций взаимодействия и общения связан с особенностями современной социокультурной ситуации развития, с включённостью подростков в сферу социальных отношений, с системой интересов и увлечений; 2) понимание современными подростками ситуаций взаимодействия и общения есть процесс и результат взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта в единстве когнитивных, эмоциональных и личностно-смысловых аспектов. Данная взаимосвязь обладает типовыми и уровневыми характеристиками понимания социального взаимодействия и общения.

Анализ результатов. Эмпирическое исследование включало 2 этапа. На первом этапе в качестве одного из индикаторов* совре-

менной социокультурной ситуации развития была выбрана сфера интересов подростков. Посредством применения опросника «Направленность интересов и увлечений подростка» и анкеты «Интерес к компьютерным играм» исследовались дифференциация, широта и направленность интересов современных подростков. Была выявлена направленность на различные виды деятельности и дифференцированы группы испытуемых с коммуникативными, учебными, интеллектуально-эстетическими, эгоцентрическими интересами, а также с интересами, не имеющими чёткого обозначения в научной литературе, однако широко представленными в структуре досуга современных подростков. К ним были отнесены виртуально-компьютерные и информационно-развлекательные интересы.

Сочетание интересов: В-К/И-Р – виртуально-компьютерные и информационно-развлекательные; И-Р/К – информационно-развлекательные и коммуникативные; В-К/У – виртуально-компьютерные и учебные; В-К/Э – виртуально-компьютерные и эгоцентрические; К/У – коммуникативные и учебные; И-Э/У – интеллектуально-эстетические и учебные интересы (см. табл. 1).

Анализ результатов данного этапа показал, что наряду с коммуникативными интересами, отражающими сущность и содержание ведущего типа деятельности данного возраста – интимно-личностного общения – в структуре интересов современных подростков широко представлены и имеют

* Индикатор – доступная наблюдению, изучению и измерению характеристика изучаемого объекта (примечание автора).

тенденцию к преобладанию виртуально-компьютерные и информационно-развлекательные интересы. Интересы к учебной деятельности, учебным предметам, школьному сотрудничеству, а также интеллектуально-эстетические интересы, связанные с направленностью на любимое занятие, с интеллектуальной или творческой деятельностью по степени выраженности уступают виртуально-компьютерным и информационно-развлекательным интересам и увлечениям.

На втором этапе эмпирического исследования основной целью было выявление особенностей развития компонентов социального и эмоционального интеллекта, а также характеристик их взаимосвязи в выделенных группах испытуемых. Исследование проводилось посредством применения теста социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификации Е.С. Михайловой (Алешиной) [9], методики *ЭМИн* (Д.В. Люсин) [7].

В качестве компонентов социального и эмоционального интеллекта, отражающих сущность понимания ситуаций взаимодействия и общения, рассматривались: 1) понимание результата поведения в ситуациях взаимодействия и общения; 2) понимание вербальной экспрессии участников ситуаций; 3) понимание невербальной коммуникации; 4) понимание логики развития ситуаций взаимодействия и общения; 5) понимание и управление собственными эмоциями; 6) понимание и управление эмоциями других людей.

Анализ средних значений компонентов социального и эмоционального интеллект-

та показал, что в большинстве исследуемых групп имеется тенденция к неравномерному проявлению значений, в группах с коммуникативными и учебными интересами – наоборот, значения равномерны, компоненты социального и эмоционального интеллекта находятся на одном уровне развития и равномерно включены в процесс и результат понимания.

Для определения характера взаимосвязи между социальным и эмоциональным интеллектом данные были подвергнуты обработке посредством вычисления коэффициента корреляции Пирсона. Результаты представлены в табл. 2.

Данные, представленные в табл. 2, показывают, что в большей части исследуемых групп взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта выражается в положительной и отрицательной линейной корреляции. В трёх группах корреляция между социальным и эмоциональным интеллектом не выявилась. Анализируя полученные данные, необходимо отметить, что в научных источниках, при описании взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта отмечается, как правило, либо их корреляция, либо слабо-выраженная взаимосвязь (на уровне $p \leq 0,05$, $p \leq 0,1$). Обнаруженная отрицательная линейная зависимость у испытуемых с виртуально-компьютерными интересами может быть интерпретирована как показатель особенностей интеллектуального развития современных подростков.

Анализ средних значений и корреляционных связей позволил выделить основные критерии в экспликации механизма форми-

Таблица 2

Выраженность корреляционных связей социального и эмоционального интеллекта в группах испытуемых

	В-К	И-Р	И-Э	К	В-К/И-Р	И-Р/К	В-К/У	В-К/Э	К/У	И-Э/У
rp	- 0,514*	-0,103	0,679**	0,503***	-0,344**	- 0,053	0,059	0,483**	0,446**	0,546*

Примечание: «*» – при $p \leq 0,05$, «**» – при $p \leq 0,01$, «***» – при $p \leq 0,001$.

рования у современных подростков концептов, в рамках которых происходит интерпретация смысла воспринимаемых ситуаций. К этим критериям были отнесены *целостность* осмысления и интерпретации ситуаций, с позиции присутствия в них и социального, и эмоционального интеллекта, и *равномерность* включения компонентов социального и эмоционального интеллекта в процесс и результат понимания ситуаций взаимодействия и общения.

Полученные эмпирические данные показывают, что механизмы формирования концептов, адекватных либо неадекватных объективному значению воспринимаемых ситуаций, возникают в различных вариантах взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта, и базируются на уровнях развития компонентов понимания взаимодействия и общения. Сочетания признаков *целостность/частичность* и *равномерность/неравномерность* приводят к становлению *гармоничного, диффузного, ситуативного, одностороннего* типов понимания.

Гармоничный тип понимания сочетает признаки целостного и равномерного понимания. Для такого типа характерны: а) целостность в сочетании всех элементов, необходимых для осмысления и интерпретации ситуаций взаимодействия и общения; б) завершённость в восприятии; в) совокупность всех компонентов понимания в единстве когнитивных, эмоциональных и личностно-смысловых аспектов; г) взаимодействие

структур социального и эмоционального интеллекта. При таком типе понимания его компоненты находятся приблизительно на одном уровне развития, формируя таким образом насыщенные по содержанию и объёму эмоционально-поведенческие образы ситуаций.

Диффузный тип понимания отличается неравномерным включением компонентов социального и эмоционального интеллекта при их прямой взаимосвязи. При таком типе понимания субъекты ситуаций взаимодействия и общения имеют склонность к партнёрству в общении, направленность на взаимодействие с другими людьми. В понимании ситуаций взаимодействия и общения представлены все компоненты, посредством которых происходит анализ и интерпретация личностных смыслов субъектов ситуаций взаимодействия и общения, однако в *понимании* они распределены неравномерно в связи с тем, что обладают разными уровнями развития. В результате понимание отличается неполной отчётливостью и ясностью.

Ситуативный тип понимания преобладает в случаях отсутствия взаимосвязи между социальным и эмоциональным интеллектом и при неравномерности включения компонентов в процесс осмысления и интерпретации ситуаций взаимодействия и общения. В целом, модель взаимодействия и общения отличается некоторой ригидностью, способностью проявлять направленность на партнёра в зависимости от условий в связи

Таблица 3

Представленность взаимосвязи и равномерности распределения компонентов СИ и ЭИ в типах понимания ситуаций взаимодействия и общения

Типы понимания Признаки	Гармоничный	Диффузный	Ситуативный	Односторонний
Взаимосвязь компонентов СИ и ЭИ	Прямая	Прямая	Отсутствует	Обратная
Равномерность распределения компонентов СИ и ЭИ	Равномерно	Неравномерно	Неравномерно	Неравномерно

Примечание: СИ – социальный интеллект; ЭИ – эмоциональный интеллект.

с тем, что понимание возникает в знакомых ситуациях, в которые наиболее часто попадает участник взаимодействия и общения.

Односторонний тип понимания характеризуется наличием обратной взаимосвязи между социальным и эмоциональным интеллектом и неравномерностью включения компонентов понимания в процесс осмысления и интерпретации ситуаций взаимодействия и общения. При увеличении уровня социального интеллекта уменьшается уровень эмоционального интеллекта (и наоборот), что приводит к пониманию только некоторых аспектов ситуаций. В совокупности с неравномерностью включения компонентов понимания в процесс осмысления и интерпретации ситуаций это отражается в том, что при формировании личностных смыслов ситуаций взаимодействия и общения, в которых подросток выступает как субъект, направленность в понимании и интерпретации возникает либо на поведенческие аспекты, связанные с результатом, процессом, с логикой развития ситуаций, с вербальной и невербальной коммуникацией, либо на эмоциональные составляющие взаимодействия и общения: понимание своих эмоций и эмоций других людей, а также их регуляцию.

Данные, приведённые в табл. 4, представляют типы понимания ситуаций взаимодействия и общения в исследуемых группах. Полученные результаты показали, что формирование концепта, адекватного образу воспринимаемой информации происходит при гармоничном и, в некоторой степени, диффузном понимании. В случаях ситуатив-

ного и одностороннего типов понимания формируется концепт, неадекватный объективному значению воспринимаемых ситуаций.

Целостный анализ и обобщение результатов эмпирического исследования позволили выделить основной критерий, обобщённый показатель достижения понимания в результате взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта. В качестве такого критерия выступает глубина понимания смысла ситуаций взаимодействия и общения. В данном случае подразумевается, с одной стороны, глубина понимания процесса, результата поведения, предвидение его последствий на основе логических заключений, с другой стороны – понимание эмоциональных проявлений субъектов взаимодействия и общения, вербальных и невербальных реакций, стратегий управления своими эмоциями и эмоциями других участников коммуникации. В связи с этим были выделены уровни понимания современными подростками ситуаций взаимодействия и общения:

1) низкий уровень понимания – характеризуется поверхностным проникновением в сущность ситуации, значительными трудностями с нахождением и интерпретацией смысла взаимодействия и общения;

2) средний уровень – характеризуется определённой степенью проникновения в ситуацию, необходимой для формирования адекватной картины взаимодействия и общения, нахождения и интерпретирования её общего смысла без акцентирования на отдельных фрагментах;

Таблица 4

Представленность типов понимания в исследуемых группах

Группы	В-К	И-Р	И-Э	К	В-К/ И-Р	И-Р/К	В-К/У	В-К/Э	К/У	И-Э/У
Типы понимания										
Гармоничный				+					+	
Диффузный			+							+
Ситуативный		+				+	+			
Односторонний	+				+			+		

3) высокий уровень понимания – характеризуется глубокой степенью проникновения в ситуацию, умениями найти и интерпретировать как общий смысл ситуации, так и уловить детали, выявить различные нюансы, оказывающие влияние на процесс и результат взаимодействия и общения.

Выводы

Таким образом, современная социокультурная ситуация развития подростков характеризуется трансформацией и расширением сферы интересов, что выражается в изменении направленности, содержательности, широты интересов и увлечений и является детерминирующим фактором интеллектуального и социального развития современных подростков.

Степень целостного и адекватного осмысления, понимания и интерпретации социальных ситуаций связана с социальным опытом подростков как субъектов взаимодействия, общения и обучения, их включённости в реальную социальную действительность и достигается посредством взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта. Формирование концептов, адекватных либо неадекватных объективному значению воспринимаемых ситуаций, происходит в различных вариантах взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта, базируется на уровнях развития компонентов понимания взаимодействия и общения и приводит к становлению гармоничного, диффузного, ситуативного или одностороннего типов понимания.

Полученные эмпирические данные подтверждают предположение о том, что уровень сформированности понимания ситуаций взаимодействия и общения связан с особенностями современной социокультурной ситуации развития, включённостью подростков в сферу социальных отношений, а также с системой интересов и увлечений. У подростков с преобладанием в системе досу-

га виртуально-компьютерных и информационно-развлекательных интересов понимание ситуаций взаимодействия и общения протекает в рамках ситуативного и одностороннего типов понимания. Затруднения, выявленные и описанные при данных типах понимания, могут служить основой для создания психолого-педагогической программы обучения подростков пониманию смысла ситуаций взаимодействия и общения посредством специально-разработанных ситуационных обучающих моделей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: VI Международная научно-практическая конференция. – Смоленск: СГПУ, 2004. – Ч.1. – С. 22-26.
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
3. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 126-138.
4. Доблаев Л.П. Смысловая структура текста и проблемы его понимания. – М., 1982. – 176 с.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – Самара, 2000. – 196 с.
6. Костюк Г.С. О психологии понимания // Научные записки института психологии УССР. – Т. 2. – Киев, 1950. – С. 7-57.
7. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
8. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: Дисс. ...канд. психол. наук / М.А. Манойлова. – СПб., 2004. – 265 с.
9. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена – Руководство по использованию. – СПб.: ГП «Иматон», 1996. – 34 с.
10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 17-24.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736.3

Бочева Н.А.

Московский государственный областной университет

АНАЛИЗ ПРОГРАММ ПО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

N. Bocheva

Moscow State Regional university

PSYCHOLOGICAL REASON OF THE ANXIETY FORMATION AT A PRIMARY SCHOOL AGE WHICH IS CONNECTED WITH THE WAY OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Аннотация. В статье теоретически обосновывается гипотеза влияния педагогического стиля общения на эмоциональное состояние учащихся в процессе обучения. Используя наблюдение и психологическое консультирование в работе школьного психолога, было выявлено, что для позитивного воспитания и развития личности ученика педагогу важно иметь чёткое отрефлексированное представление о том, что совсем недопустимо в его деятельности, что вариативно, а что является желательным и ценным результатом.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативный компонент, образовательная среда, становление личности.

Abstract. In the article there is a theoretical justification of the hypothesis of the pedagogical communication influence on the schoolchildren emotional state during the learning process. Using the observation and psychological consulting at school psychology work, it's revealed that for the positive upbringing as well as schoolchildren personal development it's very important for the pedagogue to have a normal view and idea about what is inadmissible in his work or what is half admissible, and, on the contrary, what is desirable and has a valuable result.

Key words: professional capacity, communication component, educational process, identification of a person.

Автор программы: А.М. Прихожан [3].

Цель: снижение уровня школьной тревожности у учащихся 1 класса.

Задачи:

- смягчить, снизить силу потребностей, связанных с внутренней позицией школьника;
- развитие и обогащение операциональных навыков поведения, деятельности, общения с тем, чтобы новые навыки позволили детям отказаться от неправильно сложившихся способов реализации мотива, чтобы они могли свободно выбрать более продуктивные формы;
- максимально укрепить конкурирующие образования;
- работа по снятию излишнего напряжения в школьных ситуациях.

Возраст: 6-7 лет.

Специфика. Используется групповая форма работы. Снятие тревожности осуществляется путём комплексного применения целого ряда приёмов, упражнений, однако центральная роль отводится двум методам. Во-первых – методу последовательной десенсибилизации, широко применяемому в работе с тревожными детьми и взрослыми. Суть его состоит в том,

* © Бочева Н.А.

что ребёнку последовательно предъявляют стимулы или помещают его в ситуации, связанные с областью, вызывающей у него тревогу и страх, – начиная с тех, которые могут лишь немного его волновать, и кончая теми, которые вызывают сильную тревогу, возможно, даже испуг. Применение данного метода осуществляется в форме обучения одному из учебных предметов, причём эти занятия по ходу работы группы всё более приобретают черты реального школьного урока. Во-вторых, применяется приём «отреагирования» страха, тревоги, напряжения, широко используемый в практике работы с детьми, имеющими эмоциональные трудности. Развитие произвольности осуществляется как с помощью игровой драматизации, так и с помощью традиционного приёма – разнообразных игр с правилами, которые позволяют детям организовывать и контролировать свою деятельность.

Основные направления работы:

- развитие основных новообразований, способствующих успешности в школе, прежде всего – развитие произвольности;
- формирование необходимых учебных умений и навыков;
- воспитание правильного отношения к результатам своей деятельности, умения правильно оценить их, опосредованно относиться к собственным успехам, неудачам; не бояться ошибок, использовать их для развития деятельности; формирование правильного отношения к результатам деятельности другого ребёнка, развитие ориентации на способ деятельности;
- расширение и обогащение навыков общения со взрослыми и сверстниками, развитие адекватного отношения к оценкам и мнениям других людей.

Анализ.

Среди положительных сторон данной программы могут быть выделены:

- групповая форма работы, имеющая чёткий алгоритм;
- возможность развития коммуникативных навыков.

Среди отрицательных сторон можно вы-

делить следующие:

- не учитываются индивидуально-психические особенности детей;
- не учитывается связь школьной тревожности, самооценки и уровня притязаний школьников;
- не учитываются различные характеристики ситуации развития детей;
- при смешивании учащихся разных классов затрудняется работа группы, создание рабочей атмосферы, сплоченности, провоцируется соперничество.

Авторы программы: Микляева А.В., Румянцева П.В. [1].

Цель: создание условий для снижения школьной тревожности у учащихся до уровня «мобилизующей» тревоги, соответствующего возрастной норме.

Задачи:

- обучение участников группы способам осознания и *отреагирования* эмоций;
- способствование повышению самооценки у участников группы;
- способствование повышению общей коммуникативной культуры учащихся.

Возраст: 6-7 лет.

Специфика. Используется групповая форма работы. К ожидаемым результатам можно отнести: а) снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня, соответствующего возрастной норме; б) повышение самооценки учащихся; в) развитие культуры общения. Программа рассчитана на 12-20 часов. Если специфика группы требует дополнительной проработки какой-нибудь темы, программа может быть скорректирована с помощью дополнительных занятий. Занятия проводятся 2 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия – 1-2 академических часа. Группа состоит из 7-10 человек, в средней школе – до 12 человек.

Специфика работы предполагает ряд требований к помещению для проведения занятий.

Основные направления работы. Проблема школьной тревожности требует системности и комплексного подхода, работы

с педагогами и родителями учащихся. На подготовительном этапе работы необходимо проведение консультаций с родителями и педагогами участников группы с целью предупреждения возникновения ситуаций, способствующих развитию тревожности. Кроме того, необходимо учитывать, что работа зачастую проводится в условиях школьного класса, то есть дети взаимодействуют не только в процессе развивающих занятий, но и в течение всего учебного года. Поэтому к основным условиям эффективности программы необходимо отнести создание максимально безопасной атмосферы в группе и соблюдение максимально возможной анонимности. Смешивание учащихся разных классов нежелательно, так как это затрудняет работу группы, препятствует созданию рабочей атмосферы, сплочённости, провоцирует соперничество. Основной этап предполагает групповую работу. Каждая программа построена по следующему алгоритму:

- занятия №№ 1-3 ориентированы на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы, прояснение ожиданий участников;
- занятия №№ 4-8 направлены на разрядку школьной тревожности;
- занятия №№ 9-11 способствуют развитию навыков общения, повышению самооценки учащихся;
- занятие № 12 (итоговое занятие) представляет собой подведение итогов работы.

На завершающем этапе групповой работы проводится контрольная диагностика уровня школьной тревожности у участников группы, позволяющая оценить эффективность работы. Желательно проводить контрольную диагностику по истечении 3-4 недель с момента окончания работы группы, чтобы приобретённые учащимися в «теплых» условиях развивающей группы навыки совладения с тревожностью «прошли коррекцию жизнью». Для проведения такой диагностики необходимо использовать проективные методы, поскольку, многократно вербализовав различные аспекты проблемы школьной тревожности, учащийся может

(осознанно или неосознанно) «скорректировать» свои ответы на вопросы опросников соответственно социально желательному (в данном случае – ожидаемому психологом и самим учащимся) образцу. На этом этапе проводятся консультации с педагогами и родителями по результатам работы.

Анализ.

Среди положительных сторон данной программы могут быть выделены:

- групповая форма работы, имеющая чёткий алгоритм;
- возможность развития коммуникативных навыков.

Среди отрицательных сторон можно выделить следующие:

- не учитываются индивидуально-психические особенности детей;
- не учитываются различные характеристики ситуации развития детей;
- при смешивании учащихся разных классов затрудняется работа группы, создание рабочей атмосферы, сплочённости; провоцируется соперничество.

Автор программы: Хухлаева О.В.[4].

Цель: содействие адаптации школьников (под *школьной дезадаптацией* понимается образование неадекватных механизмов приспособления ребёнка к школе в форме нарушения учебной деятельности или поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний, реакций повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии).

Задачи:

- *эмоциональный блок:* формирование у детей эмоциональной децентрации, способность индивида воспринимать и учитывать в своём поведении состояния, желания и интересы других людей;
- *когнитивный блок:* формирование самосознания личности;
- *поведенческий блок:* обеспечение адекватного ролевого развития детей.

Возраст: 5-9 лет.

Специфика: групповая форма работы.

Основные направления работы (3 блока).

I. Эмоциональный блок:

- **этап 1** – знакомство с базовыми эмоциями: знакомство с чувствами, обучение распознаванию и произвольному проявлению чувств;

- **этап 2** – обучение пониманию относительности в оценке чувства;

- **этап 3** – обучение конструктивному разрешению конфликтов: обучение детей умению владеть своими чувствами, обучение умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях, обучение детей принятию ответственности за свои чувства на самих себя;

- **этап 4** – итог.

II. Когнитивный блок (искажение в развитии самосознания может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении со сверстниками): игры-упражнения, направленные на гармонизацию осознания имени; игры-упражнения, направленные на гармонизацию притязания; игры-упражнения, направленные на гармонизацию осознания детьми прав и обязанностей.

III. Поведенческий блок (адекватное ролевое развитие – умение принимать роли, адекватные новым ситуациям, умение изменять свои привычные роли в старых ситуациях, т. е. обладание ролевой гибкостью и ролевой креативностью): обращение к традиционной русской культуре, в которой взаимодействию человека с ролью уделяется достаточно большое внимание.

Анализ.

Среди положительных сторон данной программы могут быть выделены:

- групповая форма работы, имеющая четкий алгоритм;

- работа, осуществляемая с учетом гармоничного развития личности.

Среди отрицательных сторон можно выделить следующую:

- нет четкой деятельности, направленной на снижение тревожности.

Автор программы: Л. Ярославцева [5].

Цель: психологическая помощь и поддержка тревожных детей как фактор профи-

лактики школьной тревожности и дезадаптации.

Задачи:

- диагностика актуального состояния ребёнка, выяснение *тревожащей* ситуации в жизни ребёнка;

- установление контакта с ребёнком, установление положительной психологической, рабочей атмосферы в группе, классе;

- обучение приёмам и методам овладения своим волнением, тревожащим состоянием;

- перестройка особенностей личности школьника, его самооценки и мотивации;

- рекомендации педагогам, родителям по работе с тревожными детьми.

Возраст: 6-8 лет (младший школьный).

Специфика. Предусматриваются групповая, индивидуальная формы работы. Программа обеспечивает комплексный подход к коррекции тревожности и позволяет сделать психокоррекционный процесс более полным, развёрнутым и эффективным.

Основные направления работы. Используемые методы работы: *арт-терапия*; элементы *сказкотерапии*; использование методики *оригами*; отдельные приёмы *психодрамы*.

В данной программе широко применяются техники и методы *арт-терапии*. Арттерапия в психологии применяется как средство психической гармонизации и развития личности. Этот подход сочетает в себе факторы невербальной экспрессии с вербальным взаимодействием специалиста и клиента. Ценность арттерапии заключается в том, что она апеллирует к внутренним ресурсам личности, тесно связанным с его творческими возможностями.

Работа происходит при сочетании двух методов работы с тревожными детьми: в одном из них упор делается на формирование у ребёнка конструктивных способов поведения в трудных для него ситуациях, а также на овладение приёмами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой; в другом – центральное место занимает работа по укреплению уверенности в себе, развитие позитивной самооценки и представления о себе, забота о личностном росте.

Сказкотерапия — самый древний в истории метод практической психологии и один из самых молодых методов в современной научной практике. С помощью сказок, мифов, притч, легенд и других метафорических жанров ребёнок получает первые знания о мире. На языке метафоры люди раскрывают друг другу тонкие наблюдения за жизнью, законы взаимодействия, делятся самым сокровенным. Сказкотерапия, основанная на принципах гуманистической терапии, представляет собой систему передачи ребёнку жизненного опыта, развития социальной чувствительности, интуиции и творческих способностей.

Оригами — способ индивидуального самовыражения. Это вид деятельности, в котором изначально задействованы обе руки и одновременно развиваются оба полушария головного мозга. Во время занятий уравнивается работа полушарий, повышается уровень внимательности, развивается воображение, растёт скорость, гибкость и оригинальность творческого мышления, стабилизируется на высоком уровне психическое и эмоциональное состояние, снижается тревожность и психическая травмированность, улучшаются двигательные способности рук и глазомер.

Техники и процедуры **психодрамы** являются способом вскрытия личностных проблем, страхов и фантазий детей и подростков для последующего изучения и коррекции. Психодрама основана на посыле, согласно которому действия, воспроизводящие жизненную ситуацию, более эффективны при исследовании чувств и формировании новых установок и моделей поведения, чем вербализация. Интенсивность переживаний усиливается путём использования различных психодраматических приёмов, облегчающих выражение чувств.

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Упражнения на снятие мышечного напряжения.
3. Индивидуальная работа (оригами).
4. Групповая работа.

Анализ.

Среди положительных сторон данной программы могут быть выделены:

- групповая форма работы, имеющая чёткий алгоритм;
- работа, осуществляемая с учётом гармоничного развития личности;
- гармоничное сочетание индивидуальной и групповой форм работы;
- развитие коммуникативных навыков, творческих способностей, снятие мышечного напряжения.

Среди отрицательных сторон можно выделить следующие:

- основной упор делается на технику оригами;
- при смешивании учащихся разных классов затрудняется работа группы, создание рабочей атмосферы, сплочённости, провоцируется соперничество.

Автор программы: Е. Плотно [2].

Цель: снижение уровня личностной тревожности у учащихся основной и средней школы, склонных к тревожным реакциям.

Задачи:

- создание условий для исследования участниками группы своих личностных границ;
- обучение членов группы навыкам сосредоточения на дыхании;
- оказание участникам группы помощи в завершении незавершённых гештальтов;
- обучение членов группы навыкам эффективного взаимодействия (активного слушания, Я-заявления).

Возраст: 6-15 лет (учащиеся основной и средней школы).

Специфика. Предполагается групповая форма работы. Данная программа представляет собой серию групповых занятий по 40 минут. Групповой эффект от занятий заключается в возможности у участников группы получить поддержку и обратную связь от сверстников; увидеть, что они не одиноки в своих переживаниях, — это само по себе уже имеет терапевтический эффект. Кроме того, проблемы, вызывающие у людей тревогу, часто схожи между собой, и посредством присоединения во время индивидуальных сессий

человек, не решившийся на индивидуальную работу, имеет возможность завершить свои незавершённые ситуации, оставаясь в тени.

Основные направления работы:

1) обучение навыкам сосредоточения на собственном дыхании (помогает исследовать, каким образом различными структурами мышечных напряжений индивид оставливает полный выдох);

2) исследование личностных границ (помогает восстановить способность к контакту с окружающей средой);

3) перевод тревоги в возбуждение и нахождение таких путей удовлетворения потребностей, вызвавших это возбуждение, которые безопасны для других функций организма (помогает завершить незавершённые гештальты).

Анализ.

Среди положительных сторон данной программы могут быть выделены:

- возможность развития коммуникативных навыков, навыков эффективно взаимодействия;
- групповая форма работы, имеющая чёткий алгоритм.

Среди отрицательных сторон можно выделить следующие:

- используется только одно направление в работе;
- не учитываются индивидуально-психические особенности детей;
- при смешивании учащихся разных клас-

сов затрудняется работа группы, создание рабочей атмосферы, сплочённости, провоцируется соперничество.

Вышеупомянутые авторы изучают разные виды тревожности у детей начальной школы. Есть программы, которые имеют чёткий алгоритм, возможность развития коммуникативных навыков, учитывают гармоничное развитие личности. Но в них есть и отрицательные стороны: не учитываются индивидуальные особенности детей, связь школьной тревожности и самооценки. В связи с этим не все рассмотренные программы могут быть использованы для занятий по снятию тревожности при дезадаптации. Исходя из цели нашего исследования, на базе центра разрабатывается программа, снижающая уровень дезадаптации в школе у первоклассников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
2. Плотко Е. Гештальт в работе с тревогой и тревожностью // Газета «Школьный психолог». – № 6. – 2007.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
4. Хухлаева О.В. Лесенка радости. – М.: Совершенство, 1998. – 80 с.
5. Ярославцева Л. Работа психолога с тревожностью. Птица радости // Газета «Школьный психолог». – № 6. – 2007.

УДК 159.9.072.433

Киселева Т.С.

Московский государственный областной университет

**ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ЦВЕТЕ И ФОРМЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

T. Kiseleva

Moscow State Regional University

**THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROGRAMMES
IN FINE ARTS ACTIVITIES**

Аннотация. Изучение формирования смысловых представлений о цвете и форме в трех группах, обучающихся по разным программам, показывает неодинаковость динамики их развития. Проведенное исследование привело к выводам, что наиболее успешно формируются данные представления в результате изобразительной деятельности. Представленный анализ программ многочисленных авторов по изобразительной деятельности выявил, что в большинстве из них не всегда создана мотивационная составляющая; программы не учитывают организацию действия самого ученика, его познавательную активность; в программах нет развернутой схемы ориентировочной основы действия.

Ключевые слова: Изобразительная деятельность, дошкольный возраст, программы обучения, сенсорные эталоны, метод поэтапного формирования умственных действий.

Abstract. The study of the formation of the sense presentations about colour and shape in three groups of children under school age, taught on different programmes, shows unequal dynamics of their development. The carried out research comes to the conclusion that the mentioned above presentations are formed most successfully in the result of fine arts activities of pupils. The given analysis of numerous scientists who wrote about fine art activities showed, that there is no a motivational component in the most part of them; the programmes do not consider the organization of pupil's activity, his cognitive activity; there is no a detailed scheme of an approximate plan of the activity in these programmes.

Key words: fine arts activity, children under school age, educational programmes, sensory standards, method of stage formation of cognitive actions.

Целью проведенного нами эксперимента являлось выявление основных *возможностей и условий* формирования смысловых представлений о цвете и форме в результате *специально организованного сенсорного воспитания*. В отличие от формирующих экспериментов А.В. Запорожца [5] и Л.А. Венгера [2], которые проводились при помощи специально разработанных *дидактических игр и упражнений* и включались в обучающую программу детского сада, формирование представлений о цвете и форме в нашем эксперименте происходило *внутри целостной изобразительной деятельности*. При этом формирование смысловых представлений о цвете и форме в рамках нашего эксперимента, которое базировалось на изучении цветовых и геометрических эталонов, происходило *опосредованно*, подчиняясь основной тематике занятий по *изодеятельности*. Таким образом, формирование опиралось не на отдельные упражнения с эталонами цвета и формы, а на их «живое» познание в процессе реальной *сюжетно-ролевой игры «в художников»*.

Формирование *смысловых представлений о цвете* происходило в процессе активного действия с красками – самостоятельного смешения, цветоассоциативных упражнений. *Смысловые представления о форме* развивались в процессе изучения эталонов формы, собственного движения по форме, моделирующей деятельности, анализа и измерения параметров формы.

* © Киселева Т.С.

Формирование смысловых представлений о цвете и форме в процессе изобразительной деятельности, осуществляемое нами, основывается на организации обучения по *методу поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина* [3], а построение ориентировочной основы действия производилось по типу *содержательного обобщения В.В. Давыдова* [4]. Метод поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина в применении к изобразительной деятельности позволил: 1) изучать в динамике систему смысловых характеристик эталонов цвета и формы, выстраивая процесс обучения путём подбора средств анализа и измерения образцов; 2) формировать изобразительные знания и умения на основе *содержательного обобщения с использованием моделирующей деятельности*; 3) в процессе формирования изобразительных знаний и умений эффективно использовать *межсубъектные связи и напряжения*, которые связывали систему жизнедеятельности ребёнка с социальной деятельностью, породившей изучаемые материальные абстракции.

В образовательном процессе, по словам М.О. Резванцевой, очень значимыми являются «*межличностные*» или «*субъект-субъектные связи*», которые «*побуждают к активности, стоят у истоков любого творчества*». «Ребёнок, – считает исследовательница, – эмоционально принимает взрослого, если последний предлагает значимую для него деятельность. Создаётся внешняя мотивация, которая побуждает к началу действия» [7, 58]. Формирование смысловых представлений о цвете и форме в контексте целостной игровой ситуации «*мастерская художников*», реализуемое нами, создавало особые, эмоционально-доверительные *субъект-субъектные взаимодействия между педагогом и воспитанником*, а также между самими испытуемыми нашей экспериментальной группы, которые ставили всех участников сюжетно-ролевой игры в «*равные*» коллегиальные отношения творческого сотрудничества. Это способствовало созданию атмосферы творческой самостоятельности учеников, позволило выстроить

обучение не по системе *механического подражания учителю*, а на основе дискуссионного, самостоятельного решения проблемных ситуаций. В процессе коллективных дискуссий дети учились логическим путём находить верные ответы, при этом поощрялись и ошибочные варианты, так как осознание и исправление ошибок также приводило к верным решениям. Такая ситуация «*равенства*» прав и обязанностей всех участников игры, моделирующая мир взрослых взаимоотношений, вызывала интерес к изобразительной деятельности, стимулировала *осмысленное* выполнение самых трудных заданий. Наши задания дети выполняли легко и с удовольствием, а в их представлениях о цвете и форме появлялись требуемые параметры.

Следует отметить, что всякое умственное действие, согласно теории П.Я. Гальперина [3], в процессе своего развития проходит шесть этапов, в ходе которых происходит свёртывание, *симультанализация* действий. При проведении занятий по изобразительному творчеству в ходе нашего эксперимента было выявлено, что свёртывание умственного процесса по формированию смысловых представлений о *цвете* идёт легче и быстрее, нежели о *форме*. Уже изначальная материально представленная схема ориентировочной основы действия указывала на *операциональное различие* в процессе формирования смысловых представлений о цвете и форме.

Чтобы сформировать цветовые представления, требовалось всего лишь три операции: сличение с эталоном, цветоассоциативное упражнение, смешение цветов. Буквально через несколько занятий дети научились получать нужные оттенки самостоятельно, очень скоро отпала необходимость в цветоассоциативных упражнениях: наши испытуемые легко ориентировались в параметре «цвет – эмоции». Переход на этап внутренней речи в изображении цветом произошёл уже с первых занятий. Для наших испытуемых работа с цветом уже не представляла никаких трудностей: они легко использовали смысловые представления о цвете в своей изобразительной деятельности.

При этом формирование смысловых представлений о форме представляло собой гораздо более сложный и длительный процесс, ориентировочная часть которого была максимально развёрнутой, т. е. состоящей из множества операций, сокращение которых шло гораздо медленнее. Для формирования смысловых представлений о форме потребовалось намного больше времени, как урочного, так и календарного. Причём после непосредственного изучения эталонов формы наши испытуемые легко их применяли в изображении, но по истечении времени, уже при изучении сложных форм, вдруг оказывалось, что что-то забыто: приходилось время от времени, при нахождении у детей ошибок в построении, вновь возвращаться к более простым темам, формирующим эталоны формы. При этом очень важную роль в организации формирования играл контроль над операциями и действиями.

Таким образом, в нашем формирующем эксперименте были созданы и учтены следующие необходимые условия для полноценного формирования смысловых представлений о цвете и форме:

- ♦ определение значения формируемых смысловых представлений о цвете и форме в системе жизнедеятельности испытуемых: от ориентировочно-исследовательской пространственной активности до знаково-семиотической изобразительной «речи» ребёнка;

- ♦ построение логической структуры действий по формированию смысловых представлений о цвете и форме на основе анализа породившей их транскультурной практики: для изобразительного творчества – это *сличение с образцом*;

- ♦ формирование смысловых представлений о цвете и форме представлено как движение ребёнка по заданной логике создания данного представления и, в результате выполнения этого движения, формирование его осознанности, его осмысленности;

- ♦ организация перехода от субъективных форм усвоения значений цвета и формы, обусловленных только индивидуальным опытом ребёнка, к объективной форме усво-

ения социальных значений эталонов цвета и формы, проверенных культурно-историческим опытом поколений, на основе моделирования в игровой ситуации субъект-субъектных взаимодействий между педагогом и воспитанником.

Предпринятая нами организация формирования смысловых представлений о цвете и форме дала следующие результаты.

- 1) Испытуемые экспериментальной группы овладели способами цвето- и формообразования сначала группой, потом – индивидуально. Они освоили изображение объектов на основе анализа цвето- и формообразования, вначале с опорой на материально представленную схему ООД, а затем и без неё, определяя цвет и форму изображаемых объектов, исходя из усвоенных мысленно эталонов.

- 2) Все испытуемые, в соответствии с методом поэтапного формирования умственных действий, перешли к изображению изучаемых объектов без опоры на развёрнутое проговаривание. Дальнейшая симультанзация действия состояла в укрупнении операций изображения и в их произвольном использовании при создании собственных творческих работ, что свидетельствует об определённом уровне сформированности исходных изобразительных представлений.

- 3) Выстраивание обучающего процесса на основе моделирования межсубъектных напряжений, задающих его мотивационную перестройку, способствовало интериоризации изобразительных представлений путём их сокращения и автоматизации.

Результаты, свидетельствующие об эффективности нашей программы, были подтверждены данными контрольного эксперимента. В контрольном эксперименте мы сравнили показатели нашей группы с результатами контрольной «ИЗО»-группы, обучающейся изобразительной деятельности по традиционной программе, и контрольной группы, имеющей математическую направленность, но не обучающейся ИЗО (табл. 1 и 2).

Статистические данные свидетельствуют о том, что по всем параметрам экспериментальной и контрольных групп обнаруже-

Таблица 1

**Сравнение результатов экспериментальной группы с контрольной (ИЗО)
после обучения при помощи критерия Стьюдента**

Величина и значимость статистики Стьюдента

	t	df	значимость
фигуры (категории)	3,675	28	,001
фигуры (персонажи)	4,793	28	,000
цвета (категории)	9,057	28	,000
цвета (персонажи)	9,276	28	,000

Таблица 2

**Сравнение результатов экспериментальной группы с контрольной (матем.)
после обучения при помощи критерия Стьюдента**

Величина и значимость статистики Стьюдента

	t	df	значимость
фигуры (категории)	2,058	28	,049
фигуры (персонажи)	2,990	28	,006
цвета (категории)	7,708	28	,000
цвета (персонажи)	7,907	28	,000

ны значимые различия ($p < 0,01$), поэтому по каждому из них *формирующая методика является эффективной*.

Проведённый сравнительный анализ динамики развития смысловых представлений о цвете позволяет сделать выводы, что самые высокие показатели совпадений с группой по цвету находятся у наших испытуемых. В контрольной «ИЗО»-группе в контексте эмоционально-смысловых персонажей данные показатели также увеличились, но они вдвое меньше показателей экспериментальной группы. В контрольной группе, имеющей математическую направленность, показатели по цвету уменьшились, т. е. во время обучения

начальной математике смысловые представления о цвете у испытуемых данной группы развивались *стихийно*, исходя только из их личного опыта. Таким образом, представления о цвете в данной группе не формировались специально, в процессе обучения; они также не были связаны и с системой жизнедеятельности ребёнка: испытуемые этой контрольной группы не использовали данные представления в своей активной практике. Поэтому их смысловые представления о цвете *неполные и поверхностные*, они *не отражают достижений культурно-исторического опыта поколений*, передаваемых педагогом ребёнку.

Важность формирования эталонов цвета доказывают исследования Е.Н. Соколова и А.В. Вартанова [9], которые устанавливают, что в памяти человек сохраняет не отдельные оттенки, а их эталонные соответствия и их названия, не цветовые образы, а правила их порождения. Кроме того, по мнению В.П. Зинченко [6], сама система эталонов цвета также имеет тенденцию к развитию. Изначально, по словам автора, она имеет «перцептивный, утилитарный» уровень, связанный с врождёнными физиологическими реакциями и традиционными «предметными» ассоциациями типа «синий – небо», «зелёный – трава» и т. п. Затем, на следующем, «творческом», уровне, система уже содержит эмоциональные переживания над его качествами и способствует духовному развитию человека. Первый уровень появляется в результате оперирования с предметами, второй – с самими цветовыми эталонами.

Таким образом, не простое созерцание, а творческое оперирование эталонами цвета в рамках специально организованной изобразительной деятельности, направленной на создание эмоционально-смысловых образов, способствует развитию адекватных, полных, глубоких смысловых представлений о цвете.

Показатели совпадений смысловых представлений о форме (табл. 1, 2) наибольшие значения также имеют в экспериментальной группе. В контрольной группе с математической направленностью данные показатели в контексте эмоционально-смысловых персонажей имеют тенденцию к увеличению, однако она ниже (на 30%), нежели в экспериментальной группе. В контрольной «ИЗО»-группе показатели совпадений убывающие, следовательно, у обучающихся по данной программе (по изодейтельности) смысловые представления о форме целенаправленно не формировались и не использовались эталоны формы в изобразительной практике испытуемых.

Следует заметить, что смысловые представления о форме являются в большей мере пространственными, поэтому для формирования полных, глубоких и адекватных смысловых представлений о форме необхо-

дима активная пространственная практика (исследования Э. Гуссерля, Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, М.О. Резванцевой и др.), которая, собственно, и использовалась в экспериментальной группе. Помимо этого, процесс формирования смысловых представлений о форме нуждается в деятельности с геометрическими эталонами, которая имела место в экспериментальной и контрольной математической группах, о чём и свидетельствует увеличение показателей совпадений в данных группах.

В контрольной «ИЗО»-группе, обучаемой по формально-традиционной программе, подобная практика с геометрическим эталонами не проводилась: дети изображали предметы, механически копируя визуально воспринимаемые сложные формы без обобщающего эталонного анализа. Изучение эталонов формы с помощью собственного движения и наглядного моделирования в данной группе также не проводилось.

Итак, произведённые статистические вычисления, обнаруживающие значимые различия между экспериментальной и контрольными группами, свидетельствуют об эффективности нашей обучающей программы и позволяют сделать вывод, что смысловые представления о цвете и форме на данном этапе у наших испытуемых сформированы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Венгер Л.А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребёнка // Вопросы психологии, 1983. – № 2. – С. 43 – 50.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / В сб.: Исследование мышления в советской психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1966. – С. 236-277.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – 424 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

6. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие. – Вопросы психологии, 1971. – № 6. – С. 27-42.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.
8. Резванцева М.О. Исследование функционально-смысловых характеристик начальных геометрических понятий у детей. – М.: Изд. МГОУ, 2008. – 290 с.
9. Соколов Е.Н., Измайлов Ч.А. Цветовое зрение. – М.: МГУ, 1984. – 206 с.

УДК 159.9.072.43

Спивак И.М.

Московская открытая социальная академия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ САНОГЕННОМУ ПОВЕДЕНИЮ*

I. Spivak

Moscow Open Social Academy

PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL CONCEPT OF TRAINING THE ADULTS TO A HEALTHY BEHAVIOUR

Аннотация. В статье дается описание авторской психолого-педагогической концепции обучения взрослых саногенному поведению. Актуальность предлагаемой концепции обучения взрослых саногенному поведению продиктована тем, что в настоящее время отсутствует единая концепция обучения данной целевой группы, и обучение саногенному поведению становится востребованным как среди здорового взрослого населения, так и взрослых людей, имеющих проблемы со здоровьем. При характеристике концепции обучения отмечаются особенности ее реализации в реальном учебном процессе, роль организационной стороны обучения, актуального и адаптированного содержания обучения. Отдельное внимание в статье уделяется педагогическому общению между педагогом и взрослым обучающимся, личности самого педагога. Состоятельность психолого-педагогической концепции обучения взрослых саногенному поведению была подтверждена результатами экспериментального исследования.

Ключевые слова: обучение взрослых, саногенное поведение, свободный выбор, личностные ресурсы, психологическая поддержка, диалог, личность педагога.

Abstract. In the article the description of the author's psychology-pedagogical concept of training the adults to a healthy behavior is given. The urgency of the suggested concept of training the adults to a healthy behavior is directed by the fact that now there is no uniform concept of training the given group, and the training of a healthy behavior is in great demanded by both healthy adults and the adults having problems with their health. At the characteristic of the concept of training some peculiarities of its realization in a real educational process, the role of the organization of training, actual and adapted content of training are marked. In the article special attention is given to a pedagogical dialogue of a teacher and a taught adult, to a personality of a teacher. The effectiveness of the psychology-pedagogical concept of training the adults to a healthy behaviour has been confirmed by the results of experimental research

Key words: the training of the adults, a healthy behavior, a free choice, personal resources, psychological support, dialogue, the personality of a teacher.

В настоящее время взрослый человек всё чаще принимает на себя «роль» обучающегося. Эта роль актуализируется либо необходимостью профессиональной подготовки и переподготовки, либо потребностью в расширении своего поведенческого репертуара в ходе социально-психологического тренинга, либо, при наличии проблем со здоровьем, важностью прохождения реабилитационных мероприятий и обучения в школах здоровья, создаваемых

* © Спивак И.М.

для пациентов различных нозологических групп.

До сих пор остаётся актуальным вопрос, поставленный Л.С. Выготским – “чем принципиально отличается обучение взрослых от обучения ребёнка” [3, 18]. В исследованиях последних лет ответу на этот вопрос в отечественной педагогике и психологии начинает уделяться отдельное внимание, особенно в аспекте профессиональной подготовки и переподготовки. Предлагаются андрагогические принципы обучения взрослых [2; 4; 5; 6]. Выявленные исследователями принципы обучения взрослых реализуются, как правило, избирательно в существующих сегодня моделях обучения и переобучения взрослых. Единой психолого-педагогической концепции обучения данной целевой группы не существует.

С другой стороны, актуальным становится обучение новому содержанию – саногенному поведению – как здоровых взрослых, так и имеющих проблемы со здоровьем. Это ставит дополнительные задачи перед психологической наукой: как обеспечить достижение основной цели обучения – изменение индивидуального образа жизни взрослых обучающихся в направлении здоровья, и усвоение ими саногенного поведения. Все вышесказанное определяет **актуальность** выявления психолого-педагогических составляющих обучения взрослых саногенному поведению и приведение их к единой концепции.

Отметим, что статус взрослого человека в настоящее время определяется как статус лица, “достигшего возраста юридического совершеннолетия, с которым связан переход к выполнению особого комплекса социальных ролей в социальном и семейном функционировании” [1].

Под саногенным поведением мы понимаем совокупность действий субъекта саноцентристской направленности, реализуемых им при наличии необходимых личностных ресурсов для обретения более высокого качества жизни и социальных контактов.

Психолого-педагогическая концепция обучения взрослых саногенному поведению

подтвердила свою состоятельность в ходе экспериментального исследования, выполненного нами (под руководством доктора медицинских наук, доцента Лукьянова Владимира Викторовича).

Усвоение саногенного поведения достигается определённой **логикой обучения** взрослых: 1) изменение самовосприятия; 2) становление на путь изменений; 3) целеполагание в сферах жизни, имеющих личностный смысл; 4) актуализация ресурсов собственной личности; 5) принятие на когнитивном и эмоциональном уровне рекомендуемых способов поведения; 6) психологическая поддержка социального окружения; 7) позитивная установка на будущее.

Задача педагога (одна из важнейших) – расширить жизненные цели обучающегося, показать ему позитивные цели для его самовыражения. Для этого педагогу необходимо продемонстрировать обучающемуся, что роль, в которой тот оказался, – не единственная, и существуют другие социальные роли, связанные с разными областями его жизни. Вместе с тем, обучающемуся важно предоставлять свободный выбор. Педагог предлагает обучающемуся рекомендации на основе научных данных, касающиеся здорового образа жизни и саногенного поведения, информирует о возможных последствиях принятого решения. Выбор, сделанный обучающимся самостоятельно, способствует принятию им эффективного поведения как «руководства к действию». Формулирование обучающимся собственных целей (они могут быть связаны с различными сферами его жизни – работой, семьёй, здоровьем, досугом) позволяет ему осознать свои потребности и наметить действия для достижения поставленных целей.

Не менее важно формировать у обучающихся позитивное эмоциональное отношение к рекомендуемому саногенному поведению. Решение этой задачи достигается: а) предоставлением свободы обучающемуся следовать / не следовать конкретному поведению с информированием его о последствиях собственного выбора; б) доброжелательной

обстановкой в группе; в) целенаправленной работой по изменению эмоционального отношения к значимому для обучающихся поведению. Позитивные эмоции, связанные с личностью педагога и процессом обучения в целом, помогают обучающемуся легче принять рекомендации и следовать новому саногенному поведению.

Саногенное поведение обучающегося связано с развитием его личностных ресурсов (активности, волевой регуляции, саногенных психических состояний и проч.) и наличием широкой психологической поддержки со стороны социального окружения (семьи, друзей, коллег по работе, педагогов, группы). Особая роль в социальной поддержке уделяется семье и группе.

Психолого-педагогическая концепция обучения взрослых саногенному поведению имеет, таким образом, следующие особенности: 1) свобода выбора обучающегося следовать / не следовать рекомендациям специалистов с информированием его о последствиях собственного выбора и ответственности за него; 2) положительные эмоции, сопровождающие обучающегося в ходе занятия; 3) постановка обучающимся собственной цели, которая может не совпадать с целью обучения; 4) развитие личностных качеств обучающегося, необходимых ему для следования саногенному поведению; 5) психологическая поддержка обучающегося со стороны педагогов и группы, в которой он обучается.

Успешная реализация описываемой концепции зависит от организационной стороны обучения. Известно, что важным условием эффективности межличностного взаимодействия в малой группе является оптимальный подбор обучающихся в группу. Обычно численность слушателей группы варьируется от 5 (6) до 12 человек и зависит от возраста и состояния здоровья обучающихся. По составу группы благоприятное влияние оказывает гетерогенность группы. Положительное значение имеет гетерогенность по полу. Закрытая группа создаёт лучшие условия для построения общения, чем открытая.

Пространственная организация участников группового взаимодействия предполагает расположение лицом друг к другу, кругом или полукругом, что нивелирует статусное неравенство членов группы и создаёт доверительную атмосферу.

Как отмечалось, групповая форма является основной формой обучения саногенному поведению и более эффективна при работе со взрослыми обучающимися, по сравнению с индивидуальным обучением, которому, однако, может отдаваться предпочтение при обучении взрослых, имеющих трудности со здоровьем, беременных женщин и в некоторых других исключительных ситуациях. Групповая поддержка рассматривается как дополнительный ресурс, позволяющий слушателю группы скорректировать свой образ жизни в направлении здоровья.

От усилий, которые затратил обучающийся для попадания в группу, зависит продуктивность её работы в целом. Эти усилия должны быть значительными. Зачисление претендентов в группу обучающихся важно организовывать на конкурсной и/или платной основе.

Другим важным организационным фактором, повышающим эффективность обучения, является дефицит времени, который позволяет слушателям быстрее освободиться от влияния защитных механизмов, ускорить и улучшить результаты обучения. Помимо указанного, эффективность обучения взрослых саногенному поведению связана с его продолжительностью и считается удовлетворительной в случае, если оно длится не менее 15 часов.

Успех реализации данной концепции связан с **подбором содержания обучения**, которое должно обеспечивать достижение цели обучения – усвоение саногенного поведения. При этом усвоение обучающимися саногенного поведения означает не только усвоение ими знаний, умений и навыков, как вести себя *саногенно*, но также развитие необходимых для следования саногенному поведению личностных качеств (на основе осознания собственных возможностей и ограничений)

и обретение более высокого качества жизни и социальных контактов. К содержанию обучения нами предъявляются два основных требования: оно должно быть актуальным для обучающихся и адаптированным в соответствии с социально-демографическими признаками группы взрослых обучающихся.

Структура каждого занятия при обучении взрослых саногенному поведению является единой. Оно начинается с приветствия, проверки домашнего задания, установления возможных причин его невыполнения, рекомендаций по исправлению ситуации. Затем кратко обсуждается основное содержание предыдущей темы, даются ответы на возникающие вопросы. Далее формулируется тема очередного занятия, обращается внимание слушателей на ключевые слова темы для акцентирования внимания на важном материале и лучшего его запоминания. В конце занятия подводятся его итоги, педагоги отвечают на возникающие вопросы, слушателям даётся домашнее задание.

Важное внимание при обучении взрослых уделяется отработке практических умений. Они отрабатываются на занятиях при выполнении заданий и упражнений, в ходе тренингов и ролевых игр, также при выполнении домашних заданий.

Следует отметить и другие особенности реализации обучения взрослых саногенному поведению. Теоретический аспект темы занятия раскрывается через информирование. Информация при обучении излагается доступным для слушателей языком. Педагоги обращают внимание на то, чтобы содержание занятий отвечало актуальным запросам обучающихся. Их ожидания относительно обучения диагностируются в ходе беседы на первом занятии. Кроме этого, учитывается качественный состав слушателей группы (соотношение мужчин и женщин, возраст обучающихся, этнический состав). Качественные показатели группы определяют вербальное и невербальное поведение педагогов: используемую лексику, темп и громкость речи, размер букв при письме на доске и др.

Таким образом, содержание обучения и способ его подачи адаптируются в соответствии с социально-демографическими особенностями группы обучающихся.

Преобразование личности обучающегося, необходимое для усвоения им саногенного поведения, требует применения активных методов обучения. Среди них – обсуждение важных для обучающегося вопросов, ролевые игры, тренинговые упражнения и др. Активные методы обучения в сочетании с диалогическим методом важны для эмоционального и когнитивного включения обучающегося в учебный процесс, получения оперативной обратной связи. Использование при обучении преимущественно диалога (беседы) позволяет также выстраивать партнёрские отношения между педагогом и обучающимся.

Личностный подход и создание педагогом атмосферы толерантности в группе позволяет дополнительно воссоздать терапевтические отношения (по К. Роджерсу). Педагог может способствовать развитию демократичных, партнёрских взаимоотношений с группой; достичь сотрудничества и сотворчества, будучи терпимым, непредубеждённым в оценках личности каждого обучающегося, т. е. будучи толерантным к образу его мыслей, чувствам и действиям (за исключением тех из них, которые ведут к насилию, религиозной и национальной вражде!).

Групповая форма организации занятий, ведение занятий преимущественно в форме беседы, отношение к обучающемуся как к личности, безоценочное восприятие и понимание личности пациента – те условия, которые позволяют существенно повысить эффективность педагогического общения и способствовать усвоению саногенного поведения.

Обучение взрослого обучающегося и построение с ним субъект-субъектных отношений предполагает разделение ответственности между педагогом и обучающимся. Значительная роль в этом процессе отводится личности педагога. Важно, чтобы он был личностно зрелым, имел чувство юмора,

высокий уровень толерантности и развитые коммуникативные умения.

Завершая описание психолого-педагогической концепции обучения взрослых саногенному поведению, можно сделать **выводы**:

1. Эффективность обучения взрослых саногенному поведению достигается оптимизацией организационного аспекта обучения, соблюдением требований к отбору содержания обучения, качеством реализации процесса обучения.

2. Организация обучения взрослых саногенному поведению является оптимальной при групповой форме проведения занятий, размере группы обучающихся 5-12 человек, зачислении претендентов в группу обучающихся на конкурсной и/или платной основе, закрытом принципе организации группы, гетерогенности группы по составу, дефиците времени для обучения, общей продолжительности обучения не менее 15 часов, пространственной организации участников группового взаимодействия лицом друг к другу, кругом или полукругом.

3. Содержание обучения взрослых саногенному поведению включает знания, умения, навыки, личностные качества, высокое качество жизни и социальных контактов обучающихся. Содержание обучения должно быть адаптированным и актуальным. При отборе содержания обучения и способа его передачи аудитории педагогу важно учитывать возраст обучающихся, культурно-образовательный уровень, социальный и гендерный состав группы.

4. Усвоение саногенного поведения достигается определённой последовательностью обучения взрослых: 1) изменение самовос-

приятия; 2) становление на путь изменений; 3) целеполагание в сферах жизни, имеющих личностный смысл; 4) актуализация ресурсов собственной личности; 5) принятие на когнитивном и эмоциональном уровне рекомендуемых способов поведения; 6) психологическая поддержка социального окружения; 7) позитивная установка на будущее.

5. Эффективности обучения взрослых саногенному поведению способствуют диалог, партнёрские отношения, психологический комфорт, активные методы обучения, реализуемые педагогом в ходе учебного процесса, также коммуникативная компетентность педагога.

Построение обучения взрослых на основе описываемой концепции повышает эффективность усвоения обучающимися саногенного поведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василькова Т.А. Основы андрагогики: Учеб. пособие. – М., 2009. – 256 с.
2. Вербицкий А.А., Чернявская А.Г. Менеджер в роли учителя: материалы к курсу «Психология и педагогика». 3-е изд., стер. – Жуковский, 2001. – 102 с.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения / Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. – М., 1996. – С. 6-20.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М., 1999. – 384 с.
5. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М., 2007. – 272 с.
6. Кривошеев В.Т. Социально-профессиональная адаптация безработных: Учебное пособие. – Саратов, 2002. – 139 с.

УДК 159.9.07

Цветков А.В., Туполева Е.В., Сергиенко А.А., Савичева А.А.
Московский психолого-социальный институт (г. Москва)

**ОБ ИЗМЕНЕНИИ НОРМ АССОЦИАТИВНЫХ МЕТОДОВ
ДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ
ШКОЛЬНИКОВ С ТЕЧЕНИЕМ ВРЕМЕНИ***

A. Tsvetkov, E. Tupoleva, A. Sergienko, A. Savicheva
Moscow Psychological and Social Institute

**ON TEST NORM ALTERATIONS IN THE COURSE OF TIME IN ASSOCIATIONS
METHOD OF COGNITIVE PROCESSES DIAGNOSTIC OF SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. Методика ассоциативной диагностики познавательных процессов школьников разработана Цветковым А.В. в 2005 г., тогда же получены нормативы для детей разных возрастов. В 2009 г. коллективом авторов проведено ретестирование с целью установления изменения норм тестов на выборке учащихся 4 класса (дети 10 лет). Выявлены как количественные, так и качественные изменения в структуре профиля ассоциативных реакций детей. Интерпретация с точки зрения изменения общественного здоровья, а также учебных программ начальной школы.

Ключевые слова: методика ассоциативной диагностики познавательных процессов, тестовые нормы, учащиеся начальной школы.

Abstract. Associations diagnostic method of cognitive processes of schoolchildren was developed by A. Tsvetkov in 2005 and test norms were obtained that year too. In 2009 retesting was processed by this paper authors in 10-year old scholars to get alterations in test norms. Quantitative and qualitative changes in the structure of childrens' associative reactions profile were revealed. Alterations in the public health and educational programmes were used to interpret the results.

Key words: associations method of cognitive processes diagnostic, test norms, primary school children.

Проблема. Каждый практикующий психолог образования (в школе или в детском консультативном центре) сталкивается с тремя типами задач: во-первых, это *фронтальная диагностика*; во-вторых, *индивидуальное обследование личности и познавательных процессов ребёнка*; в-третьих – *формирующая и коррекционно-развивающая работа*.

Нами была разработана методика [6], построенная на сочетании нескольких ассоциативных проб (направленные и цепные вербальные и образные ассоциации), которая позволяет проводить экспресс-диагностику, как фронтальную, так и индивидуальную, познавательных процессов (а через них – и личности) ребёнка школьного возраста, причём в широких возрастных рамках. Она была апробирована – со 2 по 11 класс, проведено сравнение с выборкой взрослых (студенты вуза). Кроме того, есть данные о соотношении получаемых показателей с данными нейропсихологического обследования, что позволяет говорить о включённости данной методики в круг уже нашедших своё применение в психологии образования.

Любая методика оценивается по двум критериям: валидность и надёжность. Для многосторонней проверки валидности методики мы провели сопоставление данных по ассоциативной диагностике с данными по нейропсихологической диагностике (конвергентная валидность). Также в данной статье представлены теоретические основания метода для более точного подтверждения его конструктивной валидности. Для проверки надёжности метода мы провели тестирование выборки того же возраста и гендерного состава, что и при разработке методики, для выявления изменения тестовых норм.

* © Цветков А.В., Туполева Е.В., Сергиенко А.А., Савичева А.А.

Теоретические основы метода. При прямом (или свободном) ассоциативном эксперименте, по мнению Т.В. Поповой [3, 14], реакции испытуемого ограничены только количественно – его просят назвать/написать 1-3 реакции на каждое предъявляемое слово-стимул. Отсутствие каких-либо ограничений на слово-реакцию (формальных, смысловых, по части речи, стилистической окраске и т.п.) обуславливает свободный характер данной модификации ассоциативного эксперимента.

С позиций психоанализа, завершение ряда ассоциаций, объединивших в одно целое мысль, чувство, желание, образ, ощущение и воспоминание, приносит удовлетворение, тогда как разрыв в ассоциациях или уход в сторону – неудовольствие [1, 21]. Кажется довольно продуктивным понимание метода свободных ассоциаций (основного метода психоанализа) как сотрудничества пациента и аналитика; согласно этой точке зрения, пациент старается выразить словами всё, что приходит ему в голову (это, собственно, и есть свободные ассоциации), тогда как аналитик, опираясь на свои ассоциации и теоретические представления, стремится лишь к одному – оказывать помощь пациенту в его продвижении на пути увеличения степени свободы ассоциаций [1, 21].

Психоаналитический метод, прежде всего, направлен на распознавание непрерывности – мыслей, желаний, чувств, проявляющихся в свободных ассоциациях и продолжающихся на других уровнях функционирования психики [1, 24]. Основными характеристиками свободных ассоциаций являются последовательная связность и свобода от организующего влияния установок волевой сферы. Свободное ассоциирование – внешнее выражение внутренней активности, благодаря которой выстроилась данная последовательность (*я такой – потому что... – из-за этого я чувствую...*), а метод свободных ассоциаций подразумевает участие двух людей, которые пытаются использовать эту активность в аналитической ситуации. Применение этого метода в течение длительного времени за-

пускает «процесс свободных ассоциаций» (исследователь склонен рассматривать *свободу ассоциаций как критерий прогресса в психоаналитическом лечении*) [1, 27].

Как отмечает Т.В. Попова [3, 40], направленный ассоциативный эксперимент отличается от свободного тем, что испытуемый в ответ на слова-стимулы отвечает не любыми словами, пришедшими ему в голову, а в соответствии с инструкцией экспериментатора. Таким образом, ассоциативные реакции испытуемых как бы «направляются по определённому руслу». Это накладывает ограничения на процессы мыслительного поиска испытуемых при выборе подходящих слов из имеющихся в их распоряжении. Инструкции могут различаться как по направленности, так и по степени сложности. Так, автор приводит пример подбора реакций-антонимов или синонимов как более лёгкой задачи, чем подбора по принципу родовидовых или степенных отношений. Следовательно, направленный ассоциативный тест проверяет не только знание языка, но и умение логически мыслить, соотносить различные типы связей, дифференцировать индивидуальные особенности.

Далее Т.В. Попова отмечает, что при клинико-диагностической работе направленный ассоциативный тест используется для выявления произвольности и дифференцированности ассоциаций испытуемых. Длительно продолжающийся опыт должен выявить степень устойчивости произвольного направления их ассоциаций.

При интерпретации результатов необходимо учитывать:

1) сохраняет ли испытуемый заданную ему инструкцию, или по ходу выполнения задания «сбивается» с направленного хода ассоциаций на свободный (в норме такие варианты не встречаются, и при составлении заключения это должно быть отмечено, так как выявляется нестойкость, ненаправленность мышления испытуемого в целом; колебания внимания могут нарастать к концу опыта, что свидетельствует об утомляемости);

2) степень дифференцированности, точ-

ности подбираемых испытуемым противоположных/синонимичных понятий [3, 43].

В контексте настоящего исследования важным представляется также описание Т.В. Поповой *цепной ассоциации* – неуправляемого, спонтанного протекания процесса воспроизведения содержания сознания и подсознания субъекта, т.е. потока подсознания. Этот речевой материал анализируют для выявления неосознанных тревог, фобий, влечений и перевода их на уровень осознания, вербализации. Для большего удобства и надёжности результатов испытуемым предлагается произносить или писать любые пришедшие им в голову отдельные слова за определённый период времени. Эти слова, независимо от желания испытуемых, объединяются в определённые семантические группы или семантические гнёзда.

Обработка данных проводится следующим образом:

- 1) определяется длина ассоциативного ряда;
- 2) определяется структура ассоциативного ряда, для чего производится подсчёт числа семантических гнёзд с помощью логической соотнесённости рядом расположенных слов между собой;
- 3) определяется средний «размер» семантических гнёзд путём деления числа слов во всей цепочке на количество гнёзд;
- 4) самым крупным гнёздам даются наименования;
- 5) определяется средний размер ассоциативной цепочки при нескольких экспериментах, среднее количество семантических гнёзд, их средний размер и наиболее частотные названия [3, 47].

Увеличение, равно как и уменьшение, количества гнёзд и числа слов в гнезде отражают динамические особенности речемыслительной деятельности, связанные с возбуждением или торможением и направленностью подсознательных и осознанных процессов.

При создании методики мы считали вербальные ассоциации представляющими знаковую систему регуляции психических

процессов и поведения (на модели ориентировочно-исследовательской деятельности), пробу «Эталоны» – символическую систему регуляции, а ненаправленные образные ассоциации – занимающими промежуточное положение. Это можно объяснить тем, что образы-представления в наглядной форме, актуализируемые в пробе на образные ассоциации, с одной стороны, могут рассматриваться как единичный символ, но, с другой стороны, являются знаком.

Уровень знаковой регуляции в данном случае также не является однородным, поскольку различные серии вербального ассоциативного эксперимента позволяют исследовать различные психические процессы. Так, глагольные ассоциации связаны с процессами внутренней речи и планирования деятельности, «фрукты» – с процессами обобщения и мышления, серия «существительные» – с образами-представлениями в вербальной форме.

Наиболее адекватным для применения в психологических исследованиях можно считать определение *символа*, данное А.Ф. Лосевым. В психологии к нему примыкает понятие *образа-представления*, наиболее полно описанное Л.С. Цветковой [6].

А.Ф. Лосев писал, что *символ* – идейная, образная или идейно-образная структура, содержащая в себе указание на те или иные, отличные от неё, предметы, для которых она является обобщением и неразвёрнутым знаком.

Л.С. Цветкова считает [7], что предметный *образ-представление* выполняет двоякую функцию: является знаком некоторого предмета и несёт не его значение, а смысл, который формируется в процессе невербального мышления. Поэтому, несмотря на то, что предметный образ-представление относится всё же к знаковым средствам опосредствования, он максимально приближается к символу по образующим его компонентам и выполняемой функции.

Немаловажным представляется близость понимания *символа* А.Ф. Лосевым как единства образного, смыслового и когни-

тивного компонента, пониманию сознания у А.Н. Леонтьева (чувственная ткань – значение – смысл).

Методика. Для исследования познавательных и личностных процессов у школьников разных возрастных групп нами *были отобраны следующие пробы* [6].

1. Образный ассоциативный тест, выполняемый на бланках формата А4, разделённых на 8 равных клеток. В стандартном комплекте раздаточных материалов участник получает два бланка; в тех случаях, когда их не хватает, психологом выдаются дополнительные. Инструкция испытуемым: «Рисуй любые предметы, которые придут в голову, и чем больше нарисуешь, тем лучше. В каждой клеточке рисуй по одному предмету и подписывай, что нарисовал». На выполнение задания отводится 3 минуты.

2. Вербальный ассоциативный тест в следующих вариантах: а) ненаправленный (любые слова, кроме имён собственных); б) с инструкцией писать только существительные; в) глаголы; г) объекты, относящиеся к семантической группе «Фрукты». Для выполнения теста применялся лист А4, сложенный «книжечкой». После выполнения каждой серии страница «книжечки» переворачивалась, дабы исключить простое копирование слов из серии на ненаправленные ассоциации. Инструкция испытуемым: а) «Запишите, пожалуйста, любые слова, которые приходят вам в голову, кроме имён и названий городов и улиц. Старайтесь написать как можно больше слов»; б) «Запишите, пожалуйста, любые слова, обозначающие предметы»; в) «Запишите любые слова, обозначающие действия»; г) «Вспомните и запишите названия всех фруктов, которые Вы знаете».

3. Методика «Эталоны» является модификацией пробы на исследование воображения в экспресс-методике нейропсихологического обследования детей Л.С. Цветковой [8] с инструкцией нарисовать то, что можно нарисовать из кружка, квадрата, треугольника. Ребёнку предлагается 2 бланка формата А4, разделённых на три части, в верхнем левом углу каждой из которых изображён эталон

геометрической фигуры (см. рис. 2). Теоретической основой этого метода является экспериментально подтверждённое положение М.С. Шехтера и А.Я. Потаповой [9] о существовании двух типов эталонов в процессе опознания – «жёстких», обеспечивающих успешное опознание только при тождественности предъявленного объекта эталону и «мягких» – опознание происходит при близости, сходстве объекта и эталона. Целостность – характеристика эталона, отражающая невозможность его членения на элементы, участие в процессах опознания как неделимой атомарной единицы. Очевидно, что круг, квадрат и треугольник относятся у детей к «мягким» целостным эталонам. С одной стороны, у младшего школьника геометрические фигуры ещё не введены в семантику предметного мира и, скорее, являются признаками предметов, далее нерасчленимыми (целостность). С другой – в деятельности ребёнка абстрактные объекты встречаются достаточно редко (на уроках математики), поэтому объекты, тождественные эталону, ребёнку неизвестны («мягкость»). Данная методика, проводимая со значительной временной отсрочкой с гетерогенной интерференцией после теста на образные ассоциации призвана показать не только объём, богатство и динамику образов-представлений, но и их дифференцированность, способность ребёнка к вычленению существенного признака (по Л.С. Цветковой [7]). Сопоставление результатов с тестом на образные ассоциации позволяет выявить детей, у которых сильно отличающиеся по ряду признаков предметы, но одинаковой формы, при изображении различаются лишь словами-наименованиями. Инструкция испытуемому: «Посмотрите на лист перед собой. В каждой части, с квадратом, треугольником или кружком, надо нарисовать и подписать как можно больше предметов, которые похожи на эту фигуру целиком или какой-то частью». У детей возникают следующие вопросы: «Домик похож на квадрат, а крыша у него треугольная; можно его два раза нарисовать?». Психолог отвечает, что любой из предметов можно нарисовать только один раз. Время на выпол-

нение этого задания, как и теста на образные ассоциации, – 3 минуты.

Материалы исследования подвергались количественной обработке – подсчитывалось число рисунков/слов за отведённый по инструкции интервал времени, за вычетом персевераций и рисунков/слов, не соответствующих инструкции. Например, если в серии вербального ассоциативного эксперимента с инструкцией писать «слова, обозначающие действия» (т. е. глаголы или наречия как отглагольные формы) испытуемый пишет существительные или прилагательные, эти слова не учитываются.

Несколько сложнее обстояла ситуация с образными ассоциациями – ненаправленными и регулируемым эталоном формы, поскольку там инструкция предполагала, что испытуемый не только нарисует, но и подпишет предмет. Критерием для засчитывания рисунка без подписи была узнаваемость изображённого объекта, т. е. наличие существенных признаков, позволяющих считать образ-представление полноценным.

Также дети (второй и третий срез) были обследованы по *экспресс-методике нейропсихологического обследования Л.С. Цветковой* [8], с выставлением штрафных баллов от 0 (0% ошибок), до 3 (100% ошибок).

База и выборка исследования. Обследование учащихся 4-го класса начальной школы проводилось трижды (2005, 2007, 2010 гг.). В нём участвовали: а) учащиеся 4-го класса (10-11 лет) ГОУ СОШ № 940 ЮАО г. Москвы, 29 человек (16 мальчиков, 13 девочек) – 2005 г.; б) учащиеся 4-го класса ГОУ СОШ № 675 г. Москвы (9-11 лет), 21 человек (10 девочек, 11 мальчиков) – 2007 г.; в) учащиеся 4-х классов ГОУ СОШ № 113 ЮЗАО г. Москвы (10 лет), 23 человека (12 мальчиков и 11 девочек) – 2010 г. Всего, таким образом, было обследовано 73 ребёнка.

Результаты исследования и обсуждение.

Результаты ассоциативной диагностики познавательных процессов, 2005 г.:

Образные ассоциации: среднее – 9,5; мальчики (м) – 9,25; девочки (д) – 9,77.

Средний размер семантической группы:

среднее – 3,05; м – 3,13; д – 2,95.

Коэффициент семантизации: среднее – 74,72%; м – 72,39; д – 77,59.

Эталоны: среднее – 7,1; м – 6,69; д – 7,62.

Любые слова: среднее – 11,6; м – 10,44; д – 13,0.

Существительные: среднее – 11,2; м – 10,44; д – 12,07.

Глаголы: среднее – 10,6; м – 9,81; д – 11,46.

Фрукты: среднее – 8,6; м – 7,88; д – 9,38.

В 2005 г. введение эталона геометрической формы (в пробе «Эталоны») резко снизило динамику образного ассоциативного процесса. При этом форма остального профиля ассоциативных реакций (включая ненаправленные образные ассоциации и 4 серии вербальных ассоциаций), представляла собой практически ровную линию. Объяснение этого феномена, на наш взгляд, «лежит» в динамике коэффициента семантизации, который резко растёт к 4-му классу (в сравнении с более ранними возрастами). Один из наиболее распространённых обобщающих признаков для семантических групп в образных ассоциациях детей десятилетнего возраста в 2005 г. – геометрическая форма либо – функциональное назначение предмета. Таким образом, можно предположить, что в возрасте 10-11 лет формирование крупных семантических групп являлось подготовительным этапом к выделению существенного признака, такого, как эталон формы, и приданию ему регулирующей функции.

Результаты ассоциативной диагностики познавательных процессов, 2007 г.:

Образные ассоциации: среднее – 11,35; мальчики – 11,0; девочки – 11,7.

Средний размер семантической группы: среднее – 3,56; м – 3,27; д – 3,8000.

Коэффициент семантизации: среднее – 83,85%; м – 78; д – 89,7.

Эталоны: среднее – 9,2; м – 8,9; д – 9,5.

Любые слова: среднее – 33,09; м – 29,18; д – 37,0.

Существительные: среднее – 15,82; м – 13,54; д – 18,1.

Глаголы: среднее – 9,45; м – 9,0; д – 9,9000.

Фрукты: среднее – 6,51; м – 6,63; д – 6,4.

Результаты, полученные в 2007 г., на первый взгляд, несколько парадоксальны: у детей выросла продуктивность и по образным ассоциациям, и в пробе «Эталоны» (на 20-30%), при росте коэффициента семантизации примерно на 5-10%. При этом самый заметный рост отмечается в общей вербальной продуктивности (более чем в 2,5 раза). Этот рост, однако, никак не сказывается на результатах в пробах «глагольные ассоциации» и «фрукты». Более того, по этим пробам даже отмечается регресс результатов (в сравнении с 2005 г.). Одна из возможных интерпретаций состоит в том, что по результатам факторного анализа выделены два основных фактора [6] – динамики образных и вербальных ассоциаций, при этом проба «Эталоны» входит в оба фактора, а в факторе динамики вербальных ассоциаций наибольший вес имеет как раз проба «Любые слова». Таким образом, «любые слова» и «эталоны» оказываются своего рода индикаторами общей динамики психических процессов у этой группы обследованных детей.

Результаты ассоциативной диагностики познавательных процессов, 2010 г.:

Образные ассоциации: среднее – 4,34; мальчики – 4,58; девочки – 4,09.

Средний размер семантической группы: среднее – 2,78; м – 2,8; д – 2,75.

Коэффициент семантизации: среднее – 39%; м – 50,9%; д – 24,44%.

Эталоны: среднее – 18,08; м – 17,5; д – 18,72.

Любые слова: среднее – 17,04; м – 16,25; д – 17,9.

Существительные: среднее – 13,8; м – 13,57; д – 13,9.

Глаголы: среднее – 12,17; м – 12,3; д – 11,18.

Фрукты: среднее – 8,69; м – 8,41; д – 9.

Результаты 2010 г. показывают, что тенденция, выявленная в самом начале нашего исследования (2005 г.), – к выделению существенного признака, «подготовительному» к предъявляемому в пробе «Эталоны», – нашла своё логическое завершение: сначала (2005 г.) у детей появились сверхкрупные семантичес-

кие группы в ненаправленных ассоциациях при слабой активности в «Эталонах», затем (2007 г.) – активность их образного мышления проявлялась и в «Эталонах», и в ненаправленных образных ассоциациях, в настоящий же момент лидерство полностью захватили «Эталоны». При этом произошло снижение (по сравнению с 2007 г. – в 2 раза) результатов по «Любым словам», при росте – на 30% – по глагольным ассоциациям и «фруктам». Однако трудности с классификацией (проба «фрукты») наблюдаются у 6 девочек и 8 мальчиков, т. е. почти у половины выборки. Все эти изменения свидетельствуют, что за прошедшие 5 лет с момента первого тестирования дети 10-11 лет стали психологически более зрелыми, структура их ассоциативной активности приблизилась к таковой у подростков – с преобладанием направленных образных ассоциаций (проба «Эталоны»), внутренней речи («глаголы») и мышления («фрукты»).

Проанализируем результаты нейропсихологического исследования, проведённого в 2007 и 2010 гг. (см. табл. 1).

В 2007 г. дети лучше всего справляются с пробами, направленными на исследование устной экспрессивной речи: беседа, слухоречевая память, подстановка пропущенных слов в предложения, фонематический слух. Это согласуется с их высокими результатами в пробе «любые слова» методики ассоциативной диагностики. С трудностями они сталкиваются в пробах на динамический праксис («кулак-ребро-ладонь» и «забор»), пробах Хэда, праксисе позы; с несколько меньшими – в пересказе рассказа и реципрокной координации, – т. е. как раз в тех пробах, которые структурно связаны с плохо удающимися им ассоциативными пробами на внутреннюю речь («глаголы») и мышление («фрукты»).

Прежде всего, обращает на себя внимание «приподнятый» характер профиля нейропсихологического обследования 2010 г., в сравнении с 2007 г., – по большинству проб дети получили худшие результаты. Результаты нейропсихологической диагностики в 2010 г. позволяют заключить, что наибольшие проблемы у детей вызывают пробы на речь (ко-

Таблица 1

Результаты экспресс-методики нейропсихологической диагностики (2007 г.)

проба	мальчики	девочки
беседа	0	0
воспроизведение мимики	0.31	0
узнавание эмоций	0.31	0.15
поднимание руки на стимул	0.13	0.15
«кулак-палец»	0.13	0.05
копирование образца (куба)	0.54	0.15
«кулак-ребро-ладонь» (динамический праксис)	0.72	0.55
графическая проба «забор»	0.63	0.25
реципрокная координация	0.22	0.1
праксис позы	0.5	0.35
пробы Хэда	0.40	0.50
фонематический слух	0.00	0.0000
копирование пространственных фигур	0.68	0.20
слухоречевая память (2 группы по 3 слова)	0.09	0.35
номинативная функция речи	0.36	0.05
подстановка пропущенных слов в предложения (логико-грамматические конструкции)	0.31	0
пересказ рассказа	0.72	0.15
4-й лишний	0.36	0.1
свободное рисование (учёт деталей)	19.81	31.2

Таблица 2

Результаты экспресс-методики нейропсихологической диагностики (2010 г.)

проба	мальчики	девочки
поднимание руки на стимул	0,88	0,36
«кулак-палец»	0,66	0,09
кулак-ребро-ладонь	1,5	0,59
реципрокная координация	1,08	0,68
праксис позы пальцев	0,38	0,27
пробы Хэда	1,08	0,54
графическая проба «забор»	1,66	0,9
копирование пространственных фигур	0,54	0,18
копирование образца (фигура Тейлора)	0,75	0,95
4-й лишний	0,16	0,45
логико-грамматические и квазипространственные конструкции	0,33	0,40
слухо-речевая память (2 группы по 3 слова)	1,37	0,77
запоминание пар фраз	1,12	0,68
зашумленные изображения (номинативная функция речи)	0,41	0,18

торые в 2007 г. были «сильным звеном»): слухо-речевую память (как механическую, так и смысловую), в намного меньшей степени – номинативную функцию речи и ло-

гико-грамматические конструкции. Также с трудностями дети сталкиваются в моторных процессах: динамическом праксисе («кулак-ребро-ладонь» и «забор») и реципрокной ко-

ординации. При этом произвольная регуляция собственного поведения («кулак-палец», поднимание руки на стимул) у них сформированы намного лучше – как было показано в наших исследованиях, как раз произвольная регуляция коррелирует с высокими результатами по пробе «Эталоны». Также высокий результат ими показан в пробе «4-й лишний» и копировании пространственных фигур.

Таким образом, **можно заключить**, что система психических функций, характерная для десятилетних детей, за истекшие 3 года изменилась: если в 2007 г. для них была характерна высокая, но недифференцированная вербальная и образная активность, базирующаяся на соответствующих нейропсихологических механизмах (развитие устной экспрессивной речи), то к настоящему моменту более типичным является преобладание опосредованной образной и вербальной активности, опирающейся на произвольную регуляцию и внутреннюю речь.

С позиций нейропсихологии, такие изменения в структуре высших психических функций можно интерпретировать рядом способов. Первый связан с изменениями в школьных учебных программах, требующими от детей всё большей произвольности и опосредованности поведения. Второй – с накоплением дефектов развития нижележащих, обеспечивающих более простые способы функционирования, уровней нервной системы за истекшие годы. В пользу этого (второго) предположения имеется ряд данных.

Так, по данным неврологов Морозовой Е.А. и Морозова Д.В. [2], за последние 30 лет здоровье школьников заметно ухудшилось, численность здоровых детей в первом классе снизилась с 38,7 до 5,2%. Особенно увеличилась частота хронических заболеваний органов пищеварения, нервной и иммунной систем; только 10% школьников могут считаться здоровыми, 50% – имеют морфологические отклонения от нормы, а ещё у 40% обнаружены хронические заболевания. Заболеваемость детей неврологическими заболеваниями варьирует по регионам РФ, однако остаётся стабильно высокой. Так, в 2005 г. в

Якутии она достигла уровня 127 на 1000 детского населения [4]. В республике достаточно высоким остаётся процент детей с перинатальными поражениями ЦНС – до 45-50% от всех родившихся, при этом известно, что эти поражения являются одной из причин ранней детской инвалидности, а также различных психических и двигательных нарушений в старшем возрасте. Кроме того, за пять лет (2001-2005 гг.) неврологическая заболеваемость детей первого года жизни увеличилась более чем на треть (34,6%). Сходные данные есть и по другим регионам РФ [4]. Соответственно, можно предположить «переход количества в качество». Однако, конечно, это требует дальнейших, углублённых медико-психологических исследований.

В данной же статье нами был поставлен – и частично решён – вопрос об изменении тестовых норм в методике ассоциативного изучения познавательных процессов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Крис Антон О. Свободные ассоциации: метод и процесс. – М.: Когито-Центр, 2007. – 159 с.
2. Морозова Е.А., Морозов Д.В. Неврологические нарушения у подростков как следствие перинатальной патологии ЦНС // Русский медицинский журнал. Том 16. – № 3. – 2008.
3. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 72 с.
4. Попович Р.С. Перинатальные поражения центральной нервной системы: факторы риска, клиника, диагностика и динамика восстановительного периода (на примере Республики Саха (Якутия)): автореферат дисс. ... канд. мед. наук. – М., 2007.
5. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988.
6. Цветков А.В. Роль символа в развитии произвольной регуляции поведения личности в школьном возрасте: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2006.
7. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1995.
8. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. – М., Педагогическое общество России, 2002.
9. Шехтер М.С., Потапова А.Я. // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 121-127.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.922

Алиева Ф.И.

Бакинский государственный университет

О РОЛИ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ*

F. Aliyeva

Baku State University

THE ROLE OF LITERATURE IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу влияния литературы на развитие личности. Художественная литература развивает у учащихся личностные качества, способствует их росту в духе преданности родине, народу, познанию своей личности и национального самобытия. Хотя воспитательное воздействие художественной литературы осуществляется непосредственно, но создаваемые ею образы гораздо превышают прямых воспитательных влияний. Художественная литература развивает у учащихся интеллектуальные способности, мировоззрение, способствует формированию адекватного Я-образа, и в целом нравственному становлению личности.

Ключевые слова: личность, развитие, восприятие, литературный образ, характер.

Abstract. The article is devoted to the influence of fiction on personality formation (development). Fiction develops learners' personal qualities, affects their education in the spirit of devotion to their country (motherland), to their nation and to the perception of their own personality. Although the educational influence of the fiction is conducted proximately, the characters it creates are far superior to the direct educational influence. The fiction reading develops learners intellectual processes, enriches their mentality and actualizes their abilities in ME-concept modification.

Key words: personality, development, cognition, literary image, character.

В методической литературе последних лет понятию *литературного развития личности учащегося* уделяли внимание такие исследователи, как Л.И. Беляева, Е.В. Квятковский, Н.Д. Молдавская, Т.Г. Браже, Е.С. Петунина, Е.П. Тонконогая и др. Под *литературным развитием* названные авторы понимают: 1) «активное владение учебным материалом, знание художественных произведений, изученных в предыдущих классах по школьной программе, а также историко-литературных и теоретико-литературных сведений, которые сообщались в ходе изучения литературы»; 2) «круг и характер внеклассного чтения»; 3) «понимание поэтического языка как первоэлемента литературы»; 4) «степень развития воображения учащихся, необходимого для яркого и полного воссоздания ими на основе жизненного опыта художественных образов произведения»; 5) «навыки самостоятельного анализа и оценки художественного произведения» [1; 5].

Из пяти указанных авторами признаков литературного развития первые два лишь косвенно могут определять литературное развитие, так как выявляют, главным образом, знания учащихся из области литературы и литературоведения. Пятый признак – навыки анализа и оценки художественного произведения – имеет слишком неопределённый, *нерасчлennый* характер. Кроме того, едва ли правомочно говорить о «навыках» анализа (скорее, это *сложные* умения). Таким образом, только третий и четвёртый признаки литературного развития имеют более определённое психологическое содержание. Бросается в глаза тот факт,

* © Алиева Ф.И.

что авторы вообще не включают в содержание литературного развития признак воспитанности эстетического вкуса и характера критериев, которыми пользуется ученик в самостоятельной оценке литературного произведения. Не учитываются особенности эмоциональной отзывчивости учащихся при восприятии.

Для определения уровня литературного развития авторы предлагают учащимся выполнить следующие задания: 1) определить смысл обобщений, заключённых в пословицах и поговорках; 2) раскрыть смысловые оттенки близких по значению слов; 3) дать характеристику литературного героя; 4) воссоздать картину пейзажа на основе словесного описания [1; 5].

Первое задание заимствовано из психологических исследований, где оно употребляется в качестве теста для определения уровня развития обобщающего мышления. Конечно, умственное развитие, в том числе и умение обобщать, – важный элемент общего развития, проявляющегося и при восприятии литературы. Однако при восприятии литературного произведения важно не только *обобщать* в обычном логическом смысле, но и понимать косвенное, опосредованное значение художественных образов, их идейно-смысловое содержание. Это сложное умение не сводится к операциям обобщения и является результатом установления разнообразных эмоционально-смысловых связей между отдельными элементами произведения. Умение раскрыть переносный смысл пословиц, выявляя степень способности к логическому обобщению, не обнаруживает в достаточной мере уровень развития способности образного прочтения текста.

Важной способностью, составляющей первооснову литературного таланта читателя, является умение понимать поэтический язык литературы.

В статье, посвящённой проблеме развития, Н.Д. Молдавская выдвигает для его характеристики следующие критерии: «необходимый уровень (или степень) конкретности представлений» и «уровень (или степень)

проникновения в художественное обобщение».

Особенно острым и наименее разработанным в научной методике до сих пор остаётся вопрос о роли знаний в литературном развитии, хотя им и придаётся большое значение в достижении высокого уровня развития. Так, Н.Д. Молдавская высказывает следующую мысль: «Знания... рассматриваются... как самостоятельные ценности, непосредственно обуславливающие качественные изменения восприятия литературы, способствуя, таким образом, литературному развитию школьников, являясь основой этого развития» [5, 156]. По существу, за вопросом о роли знаний скрывается проблема взаимоотношения знаний и способностей в развитии, и правильное её решение должно исходить из общей психологической концепции развития.

Психическое развитие (интеллектуальное, развитие различных способностей и т. д.) совершается в процессе приобретения различных знаний, умений и навыков в обучении и в практической деятельности. Знания, умения и навыки входят в развитие как важный элемент, без которого оно происходить не может. Однако не всякое знание или умение и не всегда служит развитию. Могут быть *мёртвые* знания, которые не используются в новых актах восприятия и деятельности или используются стандартно, путём абсолютного отождествления новой ситуации с той, в которой эти знания впервые применялись, то есть не творчески. Таким образом, указание на роль знаний в развитии само по себе ещё не решает проблему или, по крайней мере, даёт одностороннее её решение. Уместно в этой связи напомнить высказывание Г.С. Костюка [4] по поводу взаимоотношения знаний и психического развития: «Концепции, сводящие развитие к накоплению знаний..., исходят из упрощённой модели этого процесса. Такая модель препятствует раскрытию сложных его законов и тем самым мало способствует научному обоснованию путей педагогического руководства становлением личности. Внешне подчёркивая якобы неограниченные возможности воспи-

тания, она по существу их снижает».

Правильное решение вопроса о роли знаний предполагает указание на то, при каких именно условиях и какие знания служат развитию. Знания, которые приводят к развитию способностей, становятся элементами новых структурных психических образований. Увеличивая зоркость восприятия нового, они творчески переосмысливаются человеком и используются в совершенно новых ситуациях. То же можно сказать и о приобретённых умениях и навыках. Рассуждая относительно умственного развития, Е.Н. Кабанова-Меллер [4] доказала, что приобретённые навыки и умения входят в развитие тогда, когда человек может самостоятельно осуществить их перенос на новые умственные задачи, требующие осознания, анализа особенностей новой ситуации и творческой перестройки самого умения.

Психическое развитие вообще предполагает не только количественное накопление опыта, знаний, но и, главным образом, внутренние изменения структурных психических образований, качественные сдвиги в личности человека. Если усвоенное знание оказало развивающее воздействие, то человек получил больше, чем это знание; он приобрёл понимание какого-то общего принципа, который конструирует отдельные группы явлений, приобрёл более широкий взгляд на отдельные научные знания; усилилась его способность самостоятельного творческого решения широкого круга задач, ещё не встречавшихся в его опыте. Умственное развитие проявляется также в изменении мотивов познавательной деятельности: мотивы удовольствия от творческого поиска, интереса к незнакомой познавательной задаче, которая «мучит», пока не найдено решение, становятся основными. Подобные изменения должны происходить и в литературном развитии.

Взаимоотношение обучения и развития имеет сложный характер. По мнению Л.С. Выготского [2], темпы обучения и развития не совпадают. Развивающее обучение идёт впереди развития, а усвоение знаний – только первый шаг к развитию. Различные

знания оказывают неодинаковое развивающее влияние. «В каждом предмете есть свои существенные моменты, свои конституирующие понятия» [2]. Усвоение этих понятий, по Л.С. Выготскому, имеет наиболее развивающее значение. Таким образом, в результате литературного образования можно приобрести значительные литературные знания и вместе с тем остаться литературно неразвитым.

В литературном развитии могут иметь существенное значение исторические, социологические, философские, психологические и, наконец, специальные литературоведческие и эстетические знания. Некоторые из них – например, нравственно-психологические и социологические – не только необходимо иметь уже до начала восприятия литературного произведения, но и совершенствовать, углублять их в процессе чтения. Другие знания (например, историко-социологические) нельзя извлечь из самого художественного произведения, их надо почерпнуть из специальных источников, ибо без них понимание прочитанного невозможно или неполноценно. Знания литературоведческие приобретаются, в основном, в процессе специального изучения, но отчасти и в опыте чтения. Так, например, знания о стиле писателя и о литературной школе могут приобретаться из наблюдений над стилем произведений одного и разных писателей. Эти знания существенны для литературного развития, так как создают необходимый контекст или фон восприятия, возбуждающий и отчасти направляющий читательские ассоциации. Наиболее значительную роль в литературном развитии, по-видимому, играют специальные теоретико-литературные знания. Важнейшим из них («конституирующим») является понятие о литературном приёме. Сведения о различных приёмах, почерпнутые из анализа произведений, различных по своей поэтике, повышают эстетическую зоркость читателя и органически входят в литературное развитие только тогда, когда он способен не только узнать знакомый ему приём, но и понять его эстетическое значение и специфику именно

в данном произведении. Литературно развитый читатель самостоятельно открывает специфические приёмы данного автора и видит их смысловое значение в структуре данного произведения, даже не зная специальной терминологии и будучи не состоянием квалифицированно их назвать. Знание приёмов литературного творчества создаёт у такого читателя эстетическую установку на то, чтобы вскрывать «незнакомое», неизвестное ранее эстетическое значение художественных приёмов у данного автора. Вместе с тем формально усвоенные знания о литературных приёмах могут даже мешать восприятию и критической оценке произведения.

Выдвигая проблему литературного развития, методика преподавания литературы зачастую ставит её слишком узко – как проблему, актуальную, в первую очередь, для обучения, а не для воспитания, то есть как проблему умственного развития, необходимого только для восприятия литературы. Тем самым специальное литературное развитие искусственно отрывается от нравственного и эстетического развития личности в целом. Ведь литературное развитие приводит к сдвигам не только в познавательной сфере. Особенно существенно оно проявляется в сфере чувств: повышается чувствительность к эстетическим и этическим ценностям, формируется эстетический вкус как личностное образование, происходят сдвиги в системе мировоззренческих ценностей, возникают новые мотивы чтения и среди них – такой важный, как желание духовного общения с умным художником. В таком широком плане проблема литературного развития, на наш взгляд, методикой не ставилась, несмотря на бесспорное для неё положение о воспитательном влиянии художественной литературы на учащихся.

Изучение показателей литературного развития – задача необычайной трудности. Восприятие художественного текста всегда включено в контекст жизни читателя, личностно мотивировано. Критическая оценка произведения может определяться не только уровнем эстетической развитости читателя,

но и установками, с которыми он подходит к чтению, теми жизненными задачами, которые он вольно или невольно хочет решить, погружаясь в мир вымысла. Более того, исследователю этой проблемы постоянно приходится соотносить уровневые различия с индивидуально-типологическими, от которых зависит как степень развития некоторых способностей, так и своеобразие вкусовых предпочтений у читателей, находящихся на одном и том же уровне развития. И всё же, при достаточной осторожности и понимании всей сложности задачи, исследование критериев литературного развития может быть плодотворным. При этом необходимо, чтобы в качестве основного предмета исследования выступали особые перцептивные литературные способности. «Перцептивные литературные способности – это такие индивидуальные свойства личности, которые в сочетании со знаниями, умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, проявляющегося в адекватном и индивидуально-своеобразном эстетическом восприятии и интерпретации художественных литературных произведений» [3, 37].

Способности, необходимые для полноценного эстетического восприятия художественной литературы, не могут быть сведены к отдельным психическим функциям (воображение, мышление, чувство и др.). Они имеют сложный комплексный характер. Особенности отдельных психических процессов, специализируясь в процессе перцептивной художественной деятельности, превращаются в сложные способности, обеспечивающие успешное эстетическое восприятие.

Для исследования чтения в данном аспекте необходимо было взять такой элемент художественного текста, изучение восприятия которого позволило бы выделить основные читательские способности. Такого рода элементом может служить отдельная художественная деталь. Деталь в художественном произведении – не только один из элементов целого, но и носитель этого целого как структуры, проявляющейся в каждом

из её элементов. В качестве детали, выражающей целостное художественное содержание, может рассматриваться портрет героя, его речь; пейзаж, интерьер и т. д. Несмотря на различие и даже полную формальную несравнимость этих элементов текста, в них есть нечто общее – их знаковая природа. Способность читателя прочитывать знаковое художественное содержание различных деталей текста и позволяет судить о его литературном развитии.

Восприятие художественной детали должно, на наш взгляд, исследоваться в следующих аспектах: 1) активность работы воображения при использовании художественной детали для воссоздания литературного образа; 2) восприятие переносного значения художественной детали; 3) восприятие эмоционального содержания художественной детали; 4) характер анализа и синтеза при восприятии деталей текста как элементов целостного идейно-образного содержания произведения.

Литературная изобразительность, в сравнении с изобразительностью в живописи, отличается принципиальной неполнотой: писатель не может буквально «живописать» словом. В связи с этим при восприятии литературы предъявляются высокие требования к способности читателя дорисовать в воображении пейзаж, портрет героя, обстановку действия по отдельным деталям неполного описания.

Восприятие искусства – процесс эмоциональный. Оно требует от читателя эмоционального заражения, «сопереживания» вместе с героями произведения, что невозможно без фантазии. Воображение помогает перенестись в атмосферу произведения, вжиться в особый художественный мир, одновременно как бы существующий и не существующий для читателя. Активность воображения в использовании деталей текста для дорисовки образа – очень важное условие полноценного восприятия. Чем больше развита у читателя эта способность, тем большей «вещностью», «материальностью» обладают воссоздаваемые образы.

Обычная беседа с читателем, в которой он пересказывает текст произведения, выявляет уровень развития этой способности. Литературно мало развитый читатель не может пересказать описательных частей текста (пейзаж, портрет, массовая сцена, интерьер и т. д.). В лучшем случае – пересказ его беден. Он только «видит» картину, но «не слышит» звуков, её наполняющих. Некоторые описания вкусовых, обонятельных и двигательных ощущений рассчитаны автором не столько на то, чтобы вызвать соответствующее представление, сколько на создание у читателя непосредственного эмоционального впечатления. При слабо развитом воображении такое впечатление не возникает, поэтому читатель воспринимает текст чисто информативно. Цвет, фактура вещей, всё богатство и разнообразие свойств вещного мира, запечатлённого в литературе, не вызывает у него эстетического любования, без которого читатель не может оценить яркость, точность, экспрессию языка. Неэмоциональность восприятия сказывается на невозможности запомнить. Речь идёт не столько о запоминании словесного текста, сколько о запоминании воссозданной на основе текста воображаемой картины. Отсутствие её, в первую очередь, и обнаруживается в невозможности пересказа.

Способность воображения характеризуется в психологии посредством таких понятий, как «подвижность», «оригинальность», «продуктивность». Для диагностики уровней развития этой способности можно воспользоваться существующими психологическими методиками. Многочисленные приёмы для развития воображения разработаны в методике преподавания литературы в школе («словесное рисование», «режиссёрские ремарки», «составление киносценария», рисование карандашом и красками места действия, костюмов героев и т. д.). Большинство этих приёмов могут служить также и для диагностики.

Дорисовывающая работа воображения хорошо изучена в психологии восприятия художественной литературы. Так, О.И. Ни-

кифоровой устанавливаются уровни воссоздающего воображения у школьников. На самом низком уровне воссоздания образа происходит подмена авторского описания образом-воспоминанием из опыта читателя. Этот образ связан с текстом лишь случайной ассоциацией, тогда как на более высоком уровне читатель уже умеет конструировать образ в соответствии с текстом, но это требует от него волевых усилий и внимания и потому не доставляет никакого наслаждения. На высшем уровне процесс создания образа быстро и произвольно развёртывается в соответствии с текстом. Только на этом уровне возникает эстетическое удовольствие от восприятия.

В аспекте восприятия переносного значения художественных деталей литературное развитие должно, на наш взгляд, диагностироваться на основе следующих признаков: а) умение прочесть переносное значение художественной детали; б) умение воспринять эстетическое значение образа.

Во всяком тропе сближаются два или больше значения, и из их объединения создаётся новое, образное, значение. Чтобы воспринять образный смысл тропа, нужно найти основу, на которой происходит сопоставление. Это требует умения анализировать значения слов, отбирая именно те, которые служат основой для переноса. Чтобы восприятие было эмоциональным, процесс анализа должен осуществляться достаточно быстро и интуитивно. Трудность восприятия тропа заключается, прежде всего, в существовании объективной возможности двоякого – *логического и образно-эстетического* – подхода к анализу обобщённого значения слова. Если в логическом сравнении мы ищем объективное сходство или различие предметов, то в образном сопоставлении основа сравнения субъективна и эмоциональна. В сопоставляемых значениях объединяются те признаки, которые выделились благодаря особому субъективному отношению автора к воспринимаемому. Эстетически важной оказывается авторская оценка действительности.

Довольно часто читатель при восприятии

тропа создаёт целостный, не распадающийся по смыслу образ-представление, однако не воспринимает того эстетического содержания, которое этот образ несёт в структуре целого произведения. Восприятие происходит на уровне конкретного «вещного» слоя содержания. Такое явление литературоведы называют буквальным восприятием художественного образа.

Необразность, буквальность восприятия метафоры у малоразвитых читателей нередко сопутствует своеобразной установке на необразное восприятие. Такие читатели считают, что автор высказывает своё отношение к герою либо в прямой авторской речи, либо через сообщение героя о самом себе в его речи, либо через описание его поступков. Портрет, пейзаж и другие приёмы более «косвенного» выражения отношения автора нужны лишь для того, чтобы «мы представили внешность героя, место действия» и т.д. Эта категория читателей не проникает в идейно-эстетическое содержание произведения. Представления, которые у них возникают, часто «не работают» на идейный смысл образа.

В литературоведении и в эстетике аксиоматичным считается положение о том, что художественный образ имеет наглядно-чувственный характер. На этом основании иногда делается вывод: всякий литературный образ требует для своего понимания наглядного представления. При этом представление квалифицируется как «сенсорный остаток», то есть как след от чувственных восприятий различной модальности (зрительных, слуховых, кинестических и др.). Действительно, роль представлений для восприятия литературных описаний очень велика, и писатели часто сознательно рассчитывают на их возникновение.

Чем условнее литературный образ, чем более необычны и далеки друг от друга сопоставляемые значения, тем труднее восприятие, так как труднее осуществить перенос. На низком уровне литературного развития читатель или вообще не может осуществить перенос значений, или, даже осуществив его, всё же не улавливает эстетического значе-

ния литературного образа, возникающего в контексте произведения. Чем более сложные метафорические детали читатель может воспринять в их эмоционально-экспрессивной функции, тем более высокий уровень литературного развития он проявляет.

Литературная неразвитость, состоящая в неумении воспринимать условность в искусстве, может закрепляться как особенность вкуса. Так, резко отрицательное отношение к языку искусства, отличающемуся повышенной условностью, и предпочтение ему языка более «понятного», возникнув как проявление литературной неразвитости, становится устойчивым отношением к произведению искусства, создаёт благоприятную почву для возникновения своеобразного «снобизма» во вкусе. Обнаруживая явное неумение прочесть эстетическое содержание тропов, читатели-снобы всё-таки отдают предпочтение сложной поэзии, считая её более модной. Простота для них – показатель неэстетического, некрасивого. Стихотворение, по их мнению, должно быть «уснащено» всякими «красочными» эпитетами и сравнениями. Однако они не замечают банальности этих эпитетов.

Таким образом, при составлении заданий для диагностики литературного развития необходимо различать вкус как проявление ценностной ориентации, (то есть как социально-психологическое явление) и как способность к восприятию образного содержания тропов, хотя обе эти стороны вкуса тесно связаны.

Художественное восприятие, рассматриваемое как особая форма творческой деятельности, не тождественно творчеству художника, но сопрягается с ним, так как в ходе него формируется «вторичный» художественный образ. Его воссоздание обусловлено, с одной стороны, воспринимаемым произведением искусства, с другой – особенностями жизненного и собственно художественного опыта воспринимающего.

Такой подход к анализу результатов читательского восприятия ставит его изучение в прямую зависимость от выявления специ-

фики воспринимаемого художественного содержания и возрастных особенностей художественного опыта, уровня литературного развития юных читателей.

Исследования показывают, что в известном смысле именно художественная речь и есть, прежде всего, то, что воспринимается читателем, а от неё и через неё – всё художественное произведение в его сложном единстве. От того, как именно воспримет читатель тот более *далёкий* и более *широкий* смысл (чем *буквально* выраженное содержание), возникающий в результате «оживления» в художественном контексте скрытых возможностей слова, непосредственно зависит уровень его образного обобщения. От того, как постигнет читатель более *широкие* (чем чисто *текстовые*) связи произведения, как раскроется ему весь условный мир произведения, в котором всё связано узами художественности, прямо зависит его читательская концепция мира и человека, более или менее точно соотнесённая с писательской.

Мера адекватности этого соотношения может быть измерена (в известном приближении, конечно) с помощью критериев читательского восприятия. «В качестве основных критериев литературного развития выдвинуты критерии восприятия словесно-художественного образа: уровень конкретности представлений и уровень проникновения в художественное обобщение» [5, 84-85].

Эти два показателя глубины и верности восприятия не могут существовать друг без друга, так как проникновение в художественное обобщение совершается только на основе и в рамках образной конкретизации. Важны оба показателя, недостаточность одного из них – уже свидетельство известной неразвитости читательской мысли.

Критерии литературного развития проверялись экспериментально с помощью метода «срезов». В опытах были использованы художественные тексты различных родов и жанров, предлагавшиеся старшим школьникам для самостоятельного читательского осмысления и оценки.

Опытная проверка критериев литератур-

ного развития требует учёта многих показателей, обусловливаемых как характером воспринимаемого литературного произведения (вид, жанр, стиль, язык), так и возрастом, и индивидуальными особенностями воспринимающего.

Кроме того, должны учитываться показатели не только чтения, но и других видов литературной деятельности учащихся, в частности – сочинений литературно-критического и творческого характера, собственное творчество (стихи, рассказы и т. д.), так как основные критерии приложимы ко всей этой деятельности учащихся.

Содержание процесса литературного развития школьника (да и всякого читателя) в самом широком смысле определяется многообразными отношениями жизненных представлений и представлений образных, художественно обобщённых. От наивной веры в подлинность событий и героев прочитанной книги юный читатель поднимается через знания о литературе и опыт чтения к глубоко содержательному чувству эстетического наслаждения, к осознанно-эстетическому отношению к книге. Очень важно поэтому, пытаясь определить уровень литературного развития школьника, выявить, прежде всего, восприятие и осознание художественной условности литературного произведения в самых существенных её формах.

Действие критериев литературного развития на материале эпоса, драмы или лирики опосредуется внутренними законами этих литературных форм, и критерии приобретают качество предметности, свойственной самой литературе, её родам и жанрам.

Таким образом, пытаясь выявить уровни образной конкретизации и образного обобщения в процессе читательского восприятия, необходимо прежде всего выяснить, как школьник-читатель постигает художественное содержание эпического, драматического или лирического произведения, как он «проникает» через самый верхний слой формы в конкретный смысл читаемого. Поэтому вопросы для определения уровня образной конкретизации и образного обобщения чи-

тателя должны учитывать основные специфические черты литературного рода.

Для выяснения, например, характера и глубины восприятия эпического произведения вопросы должны предусматривать такую коренную особенность эпоса, как отнесенность к свободному присоединению эпизодов, самостоятельность каждого эпизода, прозаическая речь (если это не стихотворный эпос).

Тогда можно проверять на отдельно взятом эпизоде и уровень конкретизации, и уровень обобщения. Осмысление характера присоединения эпизодов, их отбор, запоминание, оценка дают экспериментатору возможность выяснить, как читатель воспринимает принципы сюжетостроения и вообще композиции, как понимает роль автора-повествователя, т. е. на каком уровне строит своё читательское образное обобщение, читая эпическое произведение большой или малой формы.

Для изучения уровней восприятия драматического произведения необходимо предусмотреть проверку осмысления драматического конфликта и характера, развития действия, «действенной» драматической речи.

Для исследования восприятия лирики в её родовых особенностях необходимо на первый план выдвинуть вопрос об образе лирического переживания как основном средстве лирического обобщения явлений действительности, об образе поэта или лирического героя, предусмотреть затруднённое понимание стихотворного языка. Вопросы для проверки уровня восприятия учитывают, наряду с родовым, также и индивидуальные особенности произведения, его стилевое своеобразие. Только в конкретном материале рода, жанра, стиля могут быть воплощены критерии литературного развития, только в конкретных, определённых вопросах об особенностях данного произведения эти критерии находят форму своего выражения и могут быть обращены к испытуемым.

Таким образом, общие критерии развития становятся конкретными измерителями,

не теряя при этом своего принципиального значения.

Обобщая вышесказанное, мы приходим к следующим выводам:

➤ Художественная литература развивает у учащихся личностные качества, способствует их росту в духе преданности родине, народу, познанию своей личности и национального самолюбия. Хотя воспитательное воздействие художественной литературы осуществляется непосредственно, но создаваемые ею образы гораздо содержательнее, глубже прямых воспитательных влияний.

➤ Чтение художественной литературы развивает у учащихся интеллектуальные способности, обогащает их мышление образами и открывает возможности для формирования Я-концепции.

➤ Проведённые исследования показывают, что для установления психологических механизмов и закономерностей восприятия художественной литературы в первую очередь необходимо выделить индивидуально-психологических особенностей и percep-

тивных способностей учащихся и развитие у них мотивации чтения.

➤ Разнообразие воспринимаемого материала и его обогащение образами воображения имеет большое значение в повышении интереса к художественному чтению и превращении его в навыки у учащихся. Считаем, что учителя и педагоги должны разработать такие приёмы формирования навыков художественного чтения у учащихся, которые соответствовали бы современным требованиям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляева Л.И. Психологический анализ восприятия художественной литературы. – М.: 1973.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968. – 262 с.
3. Жабицкая Л. Восприятие художественной литературы и личность. – Кишинев, 1974. – 130 с.
4. Кривцун О.А. Психология искусства // Психологическое обозрение, 1997. – № 4. – С. 45-52.
5. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 222 с.

УДК 159.9:316.35

Егорова Н.М.

Московский государственный областной университет

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖГРУППОВОЙ
АДАПТАЦИИ И УРОВНЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
И ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ***

N. Egorova

Moscow State Regional University

**INVESTIGATION OF THE CORRELATION OF INTERGROUP
ADAPTATION AND THE LEVEL OF ETHNIC IDENTITY
AND TOLERANCE IN POLYCULTURAL SCHOOL**

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования влияния поликультурной образовательной среды школы на уровень этнической идентичности и толерантности школьников. Рассмотрены и проведены сравнения уровня этнической идентичности и толерантности детей-мигрантов и детей – местных жителей в поликультурной образовательной среде в зависимости от реализации программы по оптимизации МГА. Проанализирован уровень толерантности учителей и педагогов-психологов. Выявлены взаимосвязи между этнической идентичностью и толерантностью и межгрупповой адаптацией школьников в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: этническая идентичность, толерантность, межгрупповая адаптация, образовательная среда, поликультурность, дети-мигранты.

Abstract. In the article the results of the experimental research of the influence of polycultural educational environment of school on the level of ethnic identity and tolerance of schoolchildren are presented. The comparisons of the level of ethnic identity and tolerance of children-migrant and children of local dwellers in polycultural educational environment depending on realization of the programme on optimization of intergroup adaptation are considered and carried out. The level of tolerance of teachers and teachers-psychologists is analyzed. Correlations between ethnic identity and tolerance and intergroup adaptation of schoolchildren in polycultural educational environment are revealed.

Key words: ethnic identity, tolerance, intergroup adaptation, educational environment, polyculture, children-migrant.

Характерным признаком современности является рост этнической миграции. В настоящее время увеличивается число стран, которые становятся поликультурными сообществами, не исключая Россию. Мигранты обладают высокой динамичностью и предприимчивостью, покидая привычное место жительства в поисках лучшей жизни для своих семей. Поликультурность пронизывает и школьное образование. Нередко в одном классе можно встретить представителей различных национальностей, религий и культур. Поэтому встаёт вопрос о создании в школьной образовательной среде таких условий, которые помогут всем субъектам образовательного процесса лучше понять и принять друг друга. Необходимо оказывать помощь детям-мигрантам по адаптации в новой социокультурной среде, а местным жителям – по преодолению *мигрантофобии*. В медицине и гуманитарных науках *толерантность* понимают как физиологическую, психологическую и социальную устойчивость человека к различным воздействиям. При этом психологическая устойчивость является характеристикой, обеспечивающей равновесие между адаптацией, выживанием человека и утверждением его индивидуальности [4]. При попадании мигрантов в новую социокультурную среду, а «местных» детей – в новую образовательную среду, у них возникает кризис идентичности, в том числе и этнической. По мнению Г.М. Андреевой, это возникает, когда основные социаль-

* © Егорова Н.М.

ные категории, с помощью которых человек определял своё место в обществе, изменяют свою ценность или вовсе пропадают. При этом происходит переоценка своей группы и себя в ней [6].

При проектировании образовательной среды поликультурной школы приоритетным принципом должен быть принцип организации персонально адекватной образовательной среды. В ней необходимо обеспечить возможность развития всех субъектов с учётом их возрастных, половых и других специфических индивидуальных особенностей, в том числе и этнических. В.А. Ясвин отмечает: «При организации *социального* компонента данный принцип реализуется в педагогической организации толерантного межличностного взаимодействия, при котором происходит принятие и поддержка каждого субъекта вне зависимости от его специфических личностных особенностей, не допускаются какие-либо формы дискриминации воспитанников по какому бы то ни было критерию» [5, 69].

Опытно-экспериментальное изучение взаимосвязи межгрупповой адаптации школьников с уровнем этнической идентичности и толерантности в поликультурной образовательной среде проводилось через реализацию двух взаимосвязанных направлений: 1) разработку и апробацию программы по оптимизации МГА в поликультурной образовательной среде; 2) экспериментального исследования уровня этнической идентичности и толерантности детей-мигрантов и детей – местных жителей, учителей и педагогов-психологов и сравнения данных показателей с показателями уровня межгрупповой адаптации.

Методика исследования включала в себя планирование опытно-экспериментальной работы, подбор диагностического инструментария, разработку психолого-педагогической программы по оптимизации МГА в поликультурной образовательной среде. В исследовании были применены следующие методы: анализ документов, наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, кон-

статирующий эксперимент. Для обработки эмпирических данных использовались статистические методы: анализ средних величин (метод сравнения с использованием t-критерия Стьюдента для установления достоверных различий); корреляционный анализ Пирсона.

Для отбора репрезентативной выборки нами был проанализирован процентный состав обучающихся-мигрантов во всех школах Солнечногорского района Московской области. Результаты показали, что в городских школах в среднем – 5%, в сельских школах в среднем – 14%, по району в среднем – 8,6% детей-мигрантов. Были отобраны семь школ, в трёх из них было выявлено максимальное значение (количество) детей-мигрантов (от 21% до 53%), в четырёх – минимальное значение (количество) детей-мигрантов (от 9% до 10%). Общая выборка составила 290 человек, из них школьников 47 человек из первой школы (1э) – экспериментальная группа. Контрольные группы – 25 человек из второй школы (2к) и 25 человек из третьей школы (3к), где обучается максимальный процент мигрантов; 33 человека из четвёртой школы (4к), 32 человека из пятой школы (5к), 19 человек из шестой школы (6к), 18 человек из седьмой школы (7к), где обучается минимальный процент мигрантов. В первой школе (1э) в течение четырех лет реализуется программа по оптимизации МГА. В остальных школах реализация данной программы не проводилась. В группы испытуемых были включены обучающиеся подросткового (11-14 лет) и юношеского (15-18 лет) возрастов. Кроме школьников, в исследовании приняли участие учителя: 15 человек из первой (1э) школы, 15 человек из второй (2к) школы, 15 человек из третьей (3к) школы, 18 человек из четвёртой (4к) школы, 14 человек из пятой (5к) школы, 11 человек из шестой (6к) школы, 13 человек – педагогов-психологов Московской области.

В качестве рабочей гипотезы мы выдвинули следующие предположения.

1. У учащихся в школах с поликультурной образовательной средой происходит транс-

формация этнической идентичности, причём в школах с большим процентом мигрантов трансформация этнической идентичности выражена сильнее.

2. Уровень толерантности школьников не зависит от количества детей-мигрантов в школе.

3. Этническая идентичность и уровень толерантности школьников в поликультурной образовательной среде зависят от наличия и реализации в школе программы по оптимизации межгрупповой адаптации.

4. Существуют взаимосвязи между типами этнической идентичности и уровнем толерантности школьников в поликультурной образовательной среде.

5. Существуют взаимосвязи между типами этнической идентичности, уровнем толерантности школьников в поликультурной образовательной среде и уровнем межгрупповой адаптации.

6. Уровень толерантности учителей и педагогов-психологов является профессиональной стандартной компетенцией, профессия педагога-психолога предполагает более высокий уровень толерантности.

В исследовании использовались психодиагностические методики, позволяющие определить личностные характеристики взаимодействия: опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова и С.В. Рыжова); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

1. Опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова и С.В. Рыжова) позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформацию в поликультурной образовательной среде (где показателем трансформации этнической идентичности является уровень интолерантности, т. е. этнической нетерпимости). Степень этнической толерантности/интолерантности оценивается в диапазоне: уровень «негативизма» в отношении своей и других этнических групп – выраженность агрессивных и враждебных реакций в отношении других групп. Опросник содержит шесть шкал: 1) *этнонигилизм* –

форма этнической гиподентичности, отход от собственной этнической группы, идентичность не по этническому критерию; 2) *этническая индифферентность* – размывание и неопределённость этнической принадлежности; 3) *позитивная этническая идентичность (норма)* – сочетание положительного отношения как к своему народу, так и другим народам; 4) *этноэгоизм* – предполагает напряжённость и раздражение в отношениях с представителями других этнических групп, выражается, в основном, на вербальном уровне; 5) *этноизоляционизм* – убеждённость в превосходстве своего народа; 6) *этнофанатизм* – агрессивные и насильственные действия против других этнических групп.

Результаты исследования показали, что в школах «2к», «3к» и «4к», «5к», «6к», «7к», где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, ярче выражены типы трансформации этнической идентичности «этнонигилизм» ($t=4.26, p<0.01$) и «этноэгоизм» ($t=2.26, p<0.05$), – там, где процент детей-мигрантов больше. Показатели «этнонигилизма» ($t=2.68, p<0.01$), «этнической индифферентности» ($t=2.02, p<0.05$), «этноэгоизма» ($t=3.60, p<0.01$), «этноизоляционизма» ($t=2.36, p<0.01$), «этнофанатизма» ($t=4.36, p<0.01$) значимо ниже в школе «1э» – с максимальным процентом детей-мигрантов, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, по сравнению со школами «2к», «3к» – с максимальным процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации. Показатели «этноэгоизма» ($t=1.98, p<0.05$), «этноизоляционизма» ($t=2.59, p<0.01$), «этнофанатизма» ($t=3.03, p<0.01$) значимо ниже в школе «1э» с максимальным процентом детей-мигрантов, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, по сравнению со школами «4к», «5к», «6к», «7к» с минимальным процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации.

В школе «2к» с большим процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по

оптимизации межгрупповой адаптации, не выявлено значимых различий по признаку «местный житель – мигрант», но результаты показывают, что по возрастному признаку значение «этнонигилизма» выше в подростковом возрасте ($t=2.08$, $p<0.05$), и по половому признаку значения «этнической индифферентности» ($t=2.15$, $p<0.05$) и «этноэгоизма» ($t=2.14$, $p<0.04$) значимо выше у мальчиков.

В школе «4к» с малым процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, не выявлено значимых различий по возрастному признаку, но результаты показывают различия по половому признаку – значения «этноизоляционизма» ($t=2.58$, $p<0.05$), «этнофанатизма» ($t=3.02$, $p<0.01$) значимо выше у мальчиков.

В школе «1э» с большим процентом детей-мигрантов, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, не выявлено значимых различий по возрастному и половому признакам. По признаку «местный житель – мигрант» значения «этноэгоизма» ($t=4.48$, $p<0.01$), «этноизоляционизма» ($t=4.34$, $p<0.01$), «этнофанатизма» ($t=3.96$, $p<0.01$) значимо ниже, а значение «позитивной этнической идентичности (нормы)» – ($t=3.20$, $p<0.01$) значимо выше у детей-мигрантов.

2. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) выявляет отношение: а) к людям иной этнической группы, б) к собственной этнической группе, оценку культурной дистанции, в) к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), а также коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Содержит четыре шкалы: общая толерантность, этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности.

Результаты исследования говорят о том, что показатели «общей толерантности» ($t=2.89$, $p<0.01$), «этнической толерантности»

($t=3.85$, $p<0.01$) значимо выше в школе «1э» с максимальным процентом детей-мигрантов, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, по сравнению со школами «2к», «3к» с максимальным процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации. Показатели «общей толерантности» ($t=4.07$, $p<0.01$), «этнической толерантности» ($t=5.08$, $p<0.01$), «социальной толерантности» ($t=3.03$, $p<0.01$) значимо выше в школе «1э» с максимальным процентом детей-мигрантов, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, по сравнению со школами «4к», «5к», «6к», «7к» с минимальным процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации. Значимых различий уровня толерантности в школах, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, не выявлено.

В школе «2к» с большим процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, не выявлено значимых различий по возрастному, половому признакам и по признаку «местный житель – мигрант».

В школе «4к» с малым процентом детей-мигрантов, где не реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, не выявлено значимых различий по возрастному признаку и признаку «местный житель – мигрант», но результаты показывают различия по половому признаку – значения «общей толерантности» ($t=2.06$, $p<0.05$), «этнической толерантности» ($t=2.27$, $p<0.05$) значимо выше у девочек.

В школе «1э» с большим процентом детей-мигрантов, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, не выявлено значимых различий по возрастным признакам. По половому признаку значения «социальной толерантности» ($t=2.14$, $p<0.05$) значимо выше у девочек. По признаку «местный житель – мигрант» значения «общей толерантности» ($t=2.77$, $p<0.01$), «этнической толерантности» ($t=4.94$, $p<0.01$) значимо выше у детей-мигрантов.

3. Анализируя взаимосвязь между исследуемыми выше показателями этнической идентичности и уровнем толерантности школьников в поликультурной образовательной среде с помощью коэффициента корреляции Пирсона, можно отметить, что показатель «позитивной этнической идентичности (нормы)» положительно коррелирует с «общей толерантностью» ($r=0.56$, $p<0.01$), «этнической толерантностью» ($r=0.66$, $p<0.01$), «личностной толерантностью» ($r=0.37$, $p<0.05$). Показатель «этноэгоизма» отрицательно коррелирует с «общей толерантностью» ($r=-0.64$, $p<0.01$), «этнической толерантностью» ($r=-0.66$, $p<0.01$), «социальной толерантностью» ($r=-0.33$, $p<0.05$), «личностной толерантностью» ($r=-0.50$, $p<0.01$). Показатель «этноизоляционизма» отрицательно коррелирует с «общей толерантностью» ($r=-0.58$, $p<0.01$), «этнической толерантностью» ($r=-0.65$, $p<0.01$), «личностной толерантностью» ($r=-0.41$, $p<0.01$). Показатель «этнофанатизма» отрицательно коррелирует с «общей толерантностью» ($r=-0.58$, $p<0.01$), «этнической толерантностью» ($r=-0.61$, $p<0.01$), «социальной толерантностью» ($r=-0.36$, $p<0.05$), «личностной толерантностью» ($r=-0.38$, $p<0.01$). Показатель «этнической индифферентности» положительно коррелирует с «этнической толерантностью» ($r=0.32$, $p<0.05$).

Анализируя взаимосвязь между типом этнической идентичности и показателями социально-психологической адаптации школьников, их поведения в конфликтных ситуациях, стилей межличностных отношений в поликультурной образовательной среде с помощью коэффициента корреляции Пирсона, можно отметить, что показатель «позитивной этнической идентичности (нормы)» положительно коррелирует с показателем «прятие других» ($r=0.35$, $p<0.05$), с зависимым ($r=0.31$, $p<0.05$) и дружелюбным ($r=0.51$, $p<0.01$) стилями межличностных отношений. Показатель «этнонигилизм» положительно коррелирует с показателями «дезадаптивность» ($r=0.37$, $p<0.05$), «непрятие себя» ($r=0.36$, $p<0.05$), «непрятие других» ($r=0.38$, $p<0.01$), с авторитарным ($r=0.31$,

$p<0.05$) и зависимым ($r=0.30$, $p<0.05$) стилями межличностных отношений. Показатель «этническая индифферентность» положительно коррелирует с эгоистичным ($r=0.35$, $p<0.05$), дружелюбным ($r=0.34$, $p<0.05$), альтруистическим ($r=0.32$, $p<0.05$) стилями межличностных отношений. Показатель «этнофанатизм» отрицательно коррелирует с показателями «адаптивность» ($r=-0.30$, $p<0.05$), «прятие других» ($r=-0.36$, $p<0.05$), «внутренний контроль» ($r=-0.29$, $p<0.05$) и положительно коррелирует с показателем «непрятие себя» ($r=0.29$, $p<0.05$), с агрессивным ($r=0.30$, $p<0.05$) и подозрительным ($r=0.37$, $p<0.05$) стилями межличностных отношений.

Анализируя взаимосвязь между уровнем толерантности и показателями социально-психологической адаптации школьников, их поведения в конфликтных ситуациях, стилей межличностных отношений в поликультурной образовательной среде с помощью коэффициента корреляции Пирсона, можно отметить, что показатель «общая толерантность» положительно связан с показателем «прятие других» ($r=0.32$, $p<0.05$), с зависимым ($r=0.31$, $p<0.05$) и дружелюбным ($r=0.53$, $p<0.01$) стилями межличностных отношений. Показатель «этническая толерантность» положительно связан с показателем «прятие других» ($r=0.39$, $p<0.01$), с зависимым ($r=0.35$, $p<0.05$) и дружелюбным ($r=0.56$, $p<0.01$) стилями межличностных отношений. Показатель «социальная толерантность» положительно связан с дружелюбным ($r=0.39$, $p<0.01$) стилем межличностных отношений.

4. Исследование уровня толерантности учителей показывает, что значимых отличий не обнаружено. Во всех школах уровень толерантности учителей одинаково высок. Уровень толерантности педагогов-психологов значимо выше, чем у учителей первой экспериментальной «1а» школы по следующим шкалам: «общая толерантность» ($t=3.154$, $p<0.01$), «социальная толерантность» ($t=3.128$, $p<0.01$), «личностная толерантность» ($t=2.284$, $p<0.05$).

Выводы

1. У учащихся в школах с поликультурной

образовательной средой происходит трансформация этнической идентичности, причём в школах с большим процентом мигрантов трансформация этнической идентичности по типу *этнонигилизм* и *этнотроизм* выражена сильнее.

2. Уровень толерантности школьников не зависит от количества детей-мигрантов в школе.

3. В школах, где реализуется программа по оптимизации межгрупповой адаптации, трансформация этнической идентичности наблюдается менее, у школьников выражена позитивная этническая идентичность. В школах с меньшим количеством мигрантов трансформация происходит по типам *гиперидентичность*. В школах с большим количеством мигрантов трансформация происходит по типам *гипоидентичность*, и *гиперидентичность*.

4. Чем этническая идентичность школьников менее трансформирована, тем выше уровень толерантности, особенно этнической, и, соответственно, общей, школьников в поликультурной образовательной среде.

5. Показатели позитивной этнической идентичности и высокого уровня толерантности школьников в поликультурной образовательной среде положительно влияют на процесс/результат межгрупповой адаптации.

6. Уровень толерантности учителей и педагогов-психологов является профессио-

нальной стандартной компетенцией, т. е. стандартом рабочего поведения, включающего знания, навыки, способы профессионального общения, ресурсный потенциал личности специалиста. Более высокое значение толерантности педагогов-психологов ещё раз подтверждает важность наличия психологической службы в сфере школьного образования для оптимизации межгрупповой адаптации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Логинова В.В. Концепция личностно-профессионального становления иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: обоснование и апробация. Монография. – М.: МГОУ, 2009. – 265 с.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. – М.: МГОУ, 2006. – 229 с.
3. Горячев Ю.А., Захаров В.Ф., Курнешова Л.Е., Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. – М.: Этносфера, 2008. – 168 с.
4. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макаруч. – М.: Издательский дом «Московия», 2009. – 312 с.
5. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / Под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. – М., 2002. – 146 с.
6. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.

УДК 159.99

Киселева Т.С.

Московский государственный областной университет

АНАЛИЗ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

T. Kiseleva

Moscow State Regional University

THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROGRAMMES IN FINE ARTS ACTIVITIES

Аннотация. Изучение формирования смысловых представлений о цвете и форме в трех группах, обучающихся по разным программам, показывает неодинаковость динамики их развития. Проведенное исследование привело к выводам, что наиболее успешно формируются данные представления в результате изобразительной деятельности. Представленный анализ программ многочисленных авторов по изобразительной деятельности выявил, что в большинстве из них не всегда создана мотивационная составляющая; программы не учитывают организацию действия самого ученика, его познавательную активность; в программах нет развернутой схемы ориентировочной основы действия.

Ключевые слова: Изобразительная деятельность, дошкольный возраст, программы обучения, сенсорные эталоны, метод поэтапного формирования умственных действий.

Abstract. The study of the formation of the sense presentations about colour and shape in three groups of children under school age, taught on different programmes, shows unequal dynamics of their development. The carried out research comes to the conclusion that the mentioned above presentations are formed most successfully in the result of fine arts activities of pupils. The given analysis of numerous scientists who wrote about fine art activities showed, that there is no a motivational component in the most part of them; the programmes do not consider the organization of pupil's activity, his cognitive activity; there is no a detailed scheme of an approximate plan of the activity in these programmes.

Key words: fine arts activity, children under school age, educational programmes, sensory standards, method of stage formation of cognitive actions.

Сегодня ни для кого не секрет, что обучение изобразительной деятельности в дошкольном возрасте благотворно влияет на развитие ребёнка – его мышления, эмоциональной сферы, сенсомоторного аппарата, а также на его социализацию. Но зачастую время и силы, потраченные на обучение, не приводят к желаемым результатам: ребёнок идёт в школу, так и не усвоив в полной мере эталонов цвета и формы, не сформировав пространственного мышления, не овладев изобразительными приёмами, подготовившими руку к будущим школьным нагрузкам.

Существует ряд программ и направлений, обучающих детей дошкольного возраста изобразительной деятельности. Наиболее известны широким использованием их в детских садах программы Т.С. Комаровой (1991); Т.С. Комаровой, О.Ю. Заряновой, Л.И. Ивановой, Г.И. Карзиной и О.М. Миловой (2000); Т.С. Комаровой и А.В. Размысловой (2002). Назовём ещё несколько действующих программ: программа воспитания, обучения и развития в детском саду М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой, В.В. Гербовой (2003), программа «Занятия по изобразительной деятельности в детском саду» Г.С. Швайко (2001, 2002), программы «Малыш» (1997-1998), «Радуга», «Детский сад – дом радости», «Детство», программы обучения дошкольников рисованию, составленные Р.И. Казаковой, Ю.А. Полуяновым, программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» И.А. Лыковой (2007) и

* © Киселева Т.С.

др. – решают задачи обогащения эмоциональной и коммуникативной сферы ребёнка. Программа «Истоки» (рук. Л.А. Парамонова (Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца)), программа «Гармония» К.В. Тарасовой (НИИ дошкольного воспитания им. А.В. Запорожца), «Школа 2100», программа О.А. Куревиной «Синтез искусств в эстетическом воспитании» основаны на синтезе искусств, в числе которых находится изобразительное искусство. По нашему мнению, программы, содержащие синтез искусств, несмотря на общеразвивающий характер обучения, непосредственно изобразительной деятельности отводят недостаточное внимание и не позволяют в должной мере сформировать изобразительные навыки. Специализированные авторские программы созданы учёными и педагогами для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста различным видам искусства: «Изобразительная деятельность» Б. Неменского, «Уроки любования» Е.И. Коротеевой, детской архитектурной студии В. Кирпичева, программа «Мы растём» (1994), программа А.С. Галанова, С.Н. Корниловой, С.Л. Куликова (2000), программа по детскому дизайну Г.Н. Давыдовой (2006) и др., направленные на развитие непосредственно профессиональных изобразительных навыков ребёнка, его эстетического вкуса, эмоцио-

нальной гармонии. Авторские программы носят яркие индивидуальные черты их авторов и, естественно, рассчитаны на яркую индивидуальность учителя. Однако такая ярко выраженная индивидуальная направленность программ порой снижает поисковый интерес учащихся, заставляет их, подражая учителю, копировать его изобразительные приёмы, не развивая свои познавательные ориентиры.

С нашей точки зрения, существует ряд факторов, не принятых во внимание авторами вышеперечисленных программ: 1) в обучении ребёнка не всегда создана мотивационная составляющая изобразительной деятельности (как правило, игровая, отличная от стандартной учебной ситуации «учитель-ученик»); 2) представленные программы не учитывают организацию действия самого ученика, его познавательную активность, возможность решения «проблемной ситуации» в условиях детского коллектива; 3) в программах нет развёрнутой схемы ориентировочной основы действия, позволяющей на базе произвольной памяти ребёнка постепенно усваивать сложный познавательный теоретический материал.

Наша программа по изобразительному творчеству для детей дошкольного возраста построена в соответствии со следующими принципами.

Таблица 1

Таблица сравнительного анализа обучающих программ по изобразительной деятельности детей 4-5 лет

№/п	Автор	Достоинства	Недостатки
1.	М.А. Качесова	Авторская программа, мотивация через сказку, богатство техник, поэтапное усвоение материала	Рассчитана на яркую индивидуальность педагога, снижает познавательную активность ребёнка
2.	Т.С. Комарова	Изучение эталонов цвета и формы, моторный и наглядный синтез, самостоятельность ребенка	Отсутствие ООД, наглядного моделирования, бессистемность заданий
3.	О.А. Куревина	Синтез искусств, повышение общекультурного уровня, изучение цветоэмоциональных взаимосвязей	Отсутствие ООД, наглядного моделирования, изучения эталонов формы, поверхностное отношение к ИЗО
4.	И.А. Лыкова	Изучение эталонов цвета и формы, моторный и наглядный синтез, самостоятельность ребёнка	Отсутствие ООД, наглядного моделирования, бессистемность заданий
5.	Г.С. Швайко	Изучение эталонов формы, циклы тематических погружений, поэтапное усвоение материала	Отсутствие ООД, изучения эталонов цвета, замечания по структуре программы

♦ Обучение опирается на *ведущий тип деятельности* в данном возрасте – *сюжетно-ролевую игру*. Сюжетом нашей *дидактической игры*, правила которой задаёт играющий вместе с детьми педагог, является «*мастерская художников*».

♦ По мнению В.К. Шабельникова, «для возникновения нового действия необходимы градиенты межличностных напряжений, т. е. особое мотивационное поле, которое предстаёт *пусковым механизмом деятельности* и является энергетическим базисом развёртывающейся в этом поле функционально-смысловой структуры действий» [5, 60]. Моделирование ребёнком функций взрослого человека, воспроизводящих его деятельность в обобщённом, символическом виде – в форме игры – является, согласно П.Я. Гальперину, мотивационной основой действия в нашей обучающей программе. Эта игра, ставя ребёнка в один ранг с взрослыми, вызывает стойкий интерес к данному виду деятельности.

♦ Наше обучение основано на усвоении эталонов цвета и формы, подробно исследуемых А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером и другими авторами. Л.Ф. Обухова (род. в 1938 г.) подчёркивает, что «благодаря мере ребёнок переходит от глобального представления о вещи к выделению её отдельных свойств» [4, 122]. В качестве основных положений теории поэтапного формирования, разработанной П.Я. Гальпериным, выступает активная ориентировка субъекта в *условиях* нового действия, изначально направленная на *орудия психической деятельности – эталоны, меры, знаки*. Эталоны цвета в нашем обучении могут служить специальные методические пособия с таблицами хроматических и ахроматических цветов, эталоны формы – объёмные гипсовые и плоские картонные геометрические фигуры.

♦ Усвоение эталонов и сопоставление их с реальными предметами входит в правила нашей ролевой игры, которые представляют собой развёрнутую *схему ориентировочной основы деятельности* (по Гальперину), создающейся совместно педагогом и детьми.

♦ Ориентировочная деятельность, имеющая *наглядно-действенный и наглядно-образный* уровни, может быть представлена следующей схемой: 1) постановка учебной задачи; 2) коллективное обсуждение проблемы; 3) выявление эталонных образцов формы объекта, задействованных в задании; 4) выполнение собственного движения рук по форме (приводящих к обобщению движения глаз при восприятии формы, движений рук при лепке и изображении предметов в рисунке); 5) *изображение собственного движения рук по форме на бумаге*; 6) анализ изображённой формы, определение полученного изображения, *сличение его с эталоном*; 7) анализ реального объекта, его *ощупывание*; 8) выполнение наглядной модели из пластичного материала; 9) изображение плоского объекта самостоятельно на бумаге; 10) измерение и анализ контуров объекта, разбор его составных частей.

♦ ООД для изображения цветом представлена следующей схемой: 1) анализ и сличение с эталонами воспринимаемого цвета; 2) нахождение цвета изображаемого объекта путём смешения; 4) самостоятельное цветное изображение объекта.

Промежуточным звеном между перцептивным процессом и выполнением продукта деятельности является *наглядное моделирование* познаваемого объекта, воссоздающее его *эталонную* структуру. Продуктом нашей деятельности является образ-рисунок, где в действии по его производству происходит *свёртывание умственного процесса*, симуляция актов категоризации процессов познания, приводящее к автоматизированному действию «чистой мысли». Совокупность этих факторов, с нашей точки зрения, делает нашу обучающую программу успешной для *всех категорий дошкольников* вне зависимости от степени их художественной одарённости.

Наше исследование, построенное на изучении динамики эмоциональной чувствительности к цвету и форме, позволяет проанализировать усвоения эталонов цвета и формы в трёх разноплановых группах: *кон-*

трольной (детский сад), пилотажной (Дом детского творчества, студия подготовки к школе), основной (Дом детского творчества, школа раннего развития). В контрольной группе дети не обучаются целенаправленно рисованию, в пилотажной – обучаются по традиционной программе, в основной – обучаются по нашей развивающей программе.

Проведённое исследование формирования смысловых представлений о цвете и форме у детей дошкольного возраста позволяет сделать следующие выводы.

♦ Динамика смысловой оценки цветовых эталонов прямо пропорциональна обучению изобразительной деятельности: в группе с развивающим обучением динамика имеет поступательный характер; в группе с традиционным обучением – поступательна только в корреляции эмоционально значимых персонажей; в группе без обучения наблюдаются обратные результаты (индивидуализация). Результаты данных исследования наводят на мысль, что формирование смысловых представлений о цвете *не является врождённым самопроизвольным процессом, не зависимым от целенаправленного обучения*. По всей видимости, созерцание цветов, осуществляемое в процессе предметных манипуляций, приводит к формированию системы *первичных сенсорных эталонов*, определяющей объективное, денотативное, структурное значение цвета. Смысловое формирование представлений о цвете, связанное с их субъективной категоризацией, по нашему мнению, представляет собой процесс формирования *системы перцептивных эталонов* цвета,

обусловленный когнитивной деятельностью ребёнка, включающий непосредственное оперирование данными эталонами. Возникающие в процессе целенаправленной познавательной деятельности коннотативные значения колористических эталонов являются, по сути, их *функциональными значениями*.

♦ Коннотативные значения эталонов цвета в группе, обучающейся по развивающейся программе, в основном, совпадают с исторически сложившейся семантикой данных цветов, что является показателем *усвоения перцептивных эталонов цвета* нашего транскультурного пространства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 188 с.
2. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М., 1986. – 240 с.
3. Комарова Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
4. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 386 с.
5. Резванцева М.О. Исследование функционально-смысловых характеристик начальных геометрических понятий у детей / Диссерт. канд. психол. наук, рукопись, 1993. – 156 с.
6. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: средняя группа: Программа, конспекты: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 144 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 316.612

Шинина Т.В.

*Институт переподготовки и повышения квалификации
руководящих кадров и специалистов системы социальной
защиты населения г. Москвы*

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ ИНВАЛИДОВ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

T. Shinina

*Institute of retraining and further qualification of executive staffs
and specialists of the social safety net in Moscow.*

PROBLEMATIC ASPECTS OF THE PERSONALITY OF THE DISABLED: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Аннотация. В статье ставится проблема создания новой психологической дисциплины – психологии инвалидности. Выделены и рассмотрены социально-психологические аспекты, способствующие возникновению инвалидности; обозначены возрастные задачи развития инвалидов в процессе жизненного пути. Представлена траектория личностного развития инвалидов. Рассмотрены особенности развития Я-концепции и идентичности инвалидов. Раскрываются аспекты переживания инвалидности и болезни в контексте формирования внутренней картины инвалидности.

Ключевые слова: личность инвалидов, Я-концепция, идентичность инвалидов, внутренняя картина инвалидности.

Abstract. The purpose of the paper is to discuss the need of creating the new psychological discipline – the psychology of disability. The article considers socio-psychological aspects, contributing to the origins of disability as well as emphasizes age-related tasks of the development of the disabled over the process of his/her life. Trajectory of personal development of the disabled is also presented in the article; peculiarities of the development of me-concept and identity of disabled are considered from different methods and technics; investigation into the aspects of dealing with disability and looking at the illness in terms of formation of self-perception of the disabled.

Key words: personality of the disabled, me-concept, identity of disabled, self-perception of the disabled.

В стародавние времена на одной скале в Тибете кто-то высек надпись: «Научились ли вы радоваться трудностям?». Посмотрим, как можно обратить себе на пользу этот мудрый принцип.

Современное звучание проблемы инвалидности отражает психологическую модель инвалидности: если инвалидность нельзя исправить (*удалить*, вылечить), человек должен принять её как реальность, если он хочет жить дальше и при этом развиваться как личность. На «принятие» инвалидности влияют социально-психологические аспекты: особенности личности, внутренние ресурсы, семейное окружение, ментальность человека.

Что же включает в себя понимание *психологии инвалидности*? Психология инвалидности изучает закономерности формирования и развития личности, опосредованные фактом наличия у неё инвалидности; анализирует различные подходы к пониманию природы и функций психики инвалидов – её изменение в процессе социализации, общения и деятельности. Она также рассматривает влияние разных культур, социальных условий и окружения на личность инвалидов, которое зависит от принадлежности инвалида к разным большим и малым социальным группам [1]. Содержание данной статьи будет изложено исходя из данной позиции.

Джудит С. Райкус и Рональд К. Хьюз [6] выделяют вредные факторы, которые повышают риск возникновения пороков развития.

♦ Генетическая наследственность. Гены представляют собой своего рода «матрицы» развития, которые передаются через половые клетки родителей и присутствуют в каждой клетке тела ребёнка. Основными причинами возникновения генетических пороков являются генетическая наследственность, хромосомные aberrации, спонтанные мутации (например, синдром Дауна).

♦ Травмы. Травматическое повреждение вследствие прямого удара или другого физического воздействия может вызвать серьёзные последствия, особенно если страдают головной мозг или центральная нервная система. Характер и степень серьёзности последствий зависит от того, какой участок мозга травмирован и насколько силён ущерб, причинённый травмой. Наиболее широко распространёнными причинами травм головы у детей являются автомобильные аварии и падения на твёрдые поверхности (например, на цементный пол). У детей младенческого и раннего возраста причиной повреждения головного мозга и центральной нервной системы часто становится насилие («синдром встряхивания ребёнка»), что может привести к возникновению умственной отсталости, церебрального паралича и эпилепсии.

♦ Токсичные вещества. Приём беременной женщиной токсичных веществ может оказать серьёзное негативное воздействие на нормальный рост и развитие плода. К таким веществам относятся, в частности, алкоголь, табак, некоторые лекарственные препараты, наркотики. Аналогичное воздействие оказывает различные излучения, например, рентгеновское. Данные воздействия могут привести к умственной отсталости, микроцефалии, к расстройствам поведения и двигательного контроля.

♦ Возраст и состояние здоровья матери. Риск возникновения пороков развития повышается, если на момент рождения ребёнка матери меньше 15 или больше 35 лет и если в период беременности она страдала различными заболеваниями. Хронические заболевания (диабет, гипертония, анемия, почечная недостаточность и врождённый порок серд-

ца) могут плохо повлиять на развитие плода, однако вероятность этого снижается, если женщина наблюдается у врача и получает необходимое лечение. Риск возникновения пороков развития также повышается, если мать страдает крайней степенью ожирения или плохо/неправильно питается до и/или во время беременности.

♦ Осложнения во время беременности и родов. В своё время одной из широко распространённых причин детской смертности являлась резус-несовместимость. Резус-несовместимость имеет место, когда мать с отрицательным резус-фактором вынашивает плод с положительным резус-фактором. В этом случае иммунная система матери вырабатывает антитела, которые атакуют и уничтожают красные кровяные тельца плода. Это может привести к повреждению его головного мозга. Осложнения во время схваток и родов (затяжные и осложнённые роды, досрочное отделение плаценты, сворачивание или провисание пуповины) могут привести к повреждению головного мозга и центральной нервной системы новорождённого ребёнка в результате гипоксии (кислородного голодания мозга). Родовые травмы считаются одной из основных причин церебрального паралича. Головной мозг может быть повреждён в результате непосредственного травматического воздействия из-за наложения щипцов в процессе родоразрешения.

♦ Преждевременные роды. Недоношенный ребёнок и мать не готовы к родам. Это повышает риск возникновения пороков развития. Прохождение недоношенного ребёнка по нераскрывшейся и нераспрямившейся шейке матки может повредить его центральную нервную систему. Лёгкие недоношенного ребёнка могут оказаться недостаточно развитыми для нормального дыхания. Избыток кислорода в технически несовершенных или плохо контролируемых инкубационных камерах может вызвать слепоту или повреждение головного мозга.

♦ Вирусные и бактериальные инфекции. Коревая краснуха – широко распространённая и сравнительно неопасная вирусная ин-

фекция. Её симптомы, похожие на симптомы гриппа, обычно исчезают через несколько дней. Но если коревой краснухой заражается беременная женщина, то это очень рискованно для плода, особенно на протяжении первого триместра беременности, когда формируется головной мозг и жизненно важные органы. Коревая краснуха может вызвать слепоту, глухоту, врождённый порок сердца и умственную отсталость. Среди детей, страдающих одновременно и слепотой, и глухотой, многие перенесли коревую краснуху на ранних этапах внутриутробного развития. Причиной пороков развития могут быть некоторые венерические заболевания. Сифилис, бактериальное заболевание на продвинутых стадиях разрушает ткани мозга и центральной нервной системы. Гонорея может привести к потере ребёнком зрения, если её возбудители присутствуют в родовых путях во время родов. Если беременная женщина заражена вирусом герпеса, то инфекция может причинить серьёзный вред его нервной системе и даже привести к летальному исходу.

♦ *Качество питания.* Многочисленные исследования показали наличие прямой связи между качеством питания и темпами роста и развития ребёнка. Дородовый период и первые два года жизни характеризуются быстрым ростом головного мозга и центральной нервной системы. Для того чтобы нервные клетки развивались нормально, необходимо обеспечить в это время хорошее питание. Именно плохое питание во многих случаях считается наиболее вероятной причиной лёгкой умственной отсталости.

Проблема развития – одна из самых сложных в психологии; в то же время в этой области очень много сделано, накоплено большое количество фактов, выдвинуты многочисленные, иногда противоречащие одна другой, теории.

Задача развития [9; 10] – это особый период, в течение которого индивид имеет возможность доказать окружающим его людям, что действительно может выполнять некоторые действия или обладает некоторой спо-

собностью. Если окружающие убедятся, что индивид обладает некоторой способностью, ему предоставляется право действовать самостоятельно так, как будто он действительно приобрёл эту способность.

В задаче развития ребёнок может быть успешен или нет, то есть потерпеть неудачу. Следовательно, существуют критерии успешности решения задач развития. Задача развития – механизм связи индивида и социального окружения, её решение обеспечивает личностное развитие, если окружающая ребёнка среда организована как сценарий развития, то есть последовательность развёртывания задачи во времени. Представление о задачах развития для каждого возраста основано на некоторых общих ожиданиях, существующих в культуре, относительно способностей (знаний, навыков), которыми должен обладать ребёнок определённого возраста.

Многие исследователи считают, что важно определить время наступления инвалидности, когда человек стал инвалидом, так как на разных стадиях жизни перед ним стоят различные задачи развития. Человек, в процессе своего жизненного пути становящийся инвалидом в раннем возрасте или в юности, так же, как и рождённый с инвалидностью, может испытывать чувства неполноценности, вины и стыда, коммуникативной изоляции [1; 5; 7].

Возникший дисбаланс в жизни инвалида неизбежно подводит его к новой специфической кризисной ситуации, требующей адаптации. Отечественные исследователи [3] считают возможным рассматривать инвалидность как ненормативный кризис развития личности, приводящий к формированию новой социальной ситуации развития в условиях болезни и инвалидности.

Ключевая точка кризиса развития личности ребёнка-инвалида заключается в его изолированности от общества, в котором ему предстоит жить и расти. С раннего детства дети с отклонениями в развитии сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской непосредственностью и жестокостью оцени-

вают внешние дефекты детей-инвалидов в их присутствии. В результате у детей-инвалидов формируются закрытость, избегание широкого круга общения, сниженный фон настроения, негативная оценка себя, собственных перспектив и других людей, часто замедленный темп мышления, скованность и пассивность, что в сочетании с заниженной самооценкой и отсутствием благоприятного прогноза на будущее достаточно часто приводит к появлению мыслей суицидального характера. Часто формируется комплекс неполноценности.

По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей, по сравнению с «обычными» детьми, снижен. Сниженная самооценка приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Следствием этих процессов становится инфантильность и сужение активного жизненного пространства.

Рано или поздно такие дети начинают осознавать глобальность своей зависимости от здоровых членов общества. Пенсия, льготы и многое другое, – всё это они получают за счёт здоровых людей. Осознание такого рода зависимости и привыкание к зависимости способствует формированию иждивенчества. Типичными тенденциями становятся отказ от самостоятельности и перенос ответственности за свою судьбу на ближайшее окружение.

При рассмотрении Я-концепции как результата социального развития личности отмечена особая субъективная реальность, обозначаемая целым веером концептов – *самосознание*, «Я», *самость*, *self*, *представление о себе*, *Я-концепция* и т. д., – которая составляла и составляет один из центральных предметов анализа любой области исследования.

В процессе жизненного пути, формирования и развития Я-концепции человек может столкнуться с препятствиями – физической травматизацией. Физическая травма, связанная с последующим наступлением инвалидизации, практически всегда сопровождается первичной психической травмой и вторич-

ной травмой в виде пролонгированного психологического кризиса. Дисгармонизация Я-концепции является важнейшим содержательным компонентом психотравмы. Она представляет рассогласование её основных Я-образов и временную дезориентированность личности [2].

Кризис идентичности инвалида определяет общую тенденцию человека к сложностям в отношении определения своих ролевых позиций и в целом к процессу идентификации, что характеризуется негативным эмоциональным состоянием, ощущением упущенных возможностей.

На индивидуальном уровне анализа *идентичность* определяется как результат осознания человеком собственной временной протяжённости – представление о себе как некоторой относительно неизменной данности того или иного физического облика, темперамента, задатков, имеющего принадлежащее ему прошлое и устремлённое в будущее [8].

Изучение временной перспективы детей-инвалидов в содержании личностной идентичности показало, что модель будущего детей-инвалидов изменена, по сравнению с моделью будущего здоровых детей. Эмоциональная окраска будущего отрицательная. Дети не уверены в своих шансах. В структуре модели будущего появляются противоречивые моменты. С одной стороны, желаемое будущее компенсирует ограничение реальных возможностей, имеет положительную окраску и отражает защитный механизм от возможных неудач. С другой стороны, низкий уровень удовлетворённости собой порождает внутриличностный конфликт с последующим формированием различных невротических, серьёзно осложняющих межличностные взаимоотношения.

Личностная точка зрения – идентичность – определяется как ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта. На данном уровне у детей-инвалидов возникают конфликты «принятия себя» и осознания своей цельности и неповторимости.

Социальный уровень анализа – групповые стандарты, которые помогают процессу Я-категоризации: это те наши характеристики, благодаря которым мы делим мир на похожих и непохожих на себя.

У детей-инвалидов репертуар социальных ролей остаётся неосвоенным и свидетельствует о недостаточной осознанности социальных отношений, функциональной невключённости в общественные отношения и незавершённости социальной идентификации.

Персональная и социальная идентичность выступают как некоторое единство, как две неразрывные грани одного процесса – процесса психосоциального развития ребёнка.

Социальные переживания являются одним из ведущих механизмов социализации, играют значимую роль в развитии эмоциональной и познавательной сфер личности. Они также представляют собой один из главных факторов в процессе формирования ценностных ориентаций и установок, индивидуального стиля деятельности и общения человека, направляют процесс аккультурации. Переживания, связанные с восприятием и познанием культуры, художественных ценностей, способствуют становлению культурного самосознания, формированию культурной и национальной идентичности.

Проблема переживания была интерпретирована в трёхмерной концепции чувств В. Вундта, который изучал значение субъективных переживаний – чувств. Л.С. Выготский считал, что переживание является единицей социальной ситуации развития. Анализ различных сторон эмоционального развития детей показывает, что большинство учёных (А. Адлер, К. Бюлер, А.В. Запорожец) в качестве одного из основных элементов эмоционального развития выделяют переживание, в котором соединяются разные стороны психического развития детей.

Отражение болезни в переживаниях человека носит название внутренней картины болезни. По определению А.Р. Лурии [4, 78], внутренняя картина болезни – это «... всё то, что испытывает и переживает больной, вся масса его ощущений..., его общее самочув-

ствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о её причинах — весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм». Внутренняя картина болезни, таким образом, отличается от зримых её проявлений (внешней картины болезни).

Внешняя картина болезни – это все её объективные признаки, или симптомы заболевания. Врач может их выявить, когда осматривает больного или использует инструментальные методы исследования (данные анализов, результаты исследования специалистов). Важно помнить, что внешняя и внутренняя картины болезни в одном случае могут совпадать, в другом – нет. В первом случае и врач фиксирует наличие заболевания, и сам больной чувствует и понимает, что болен. Во втором – врач считает, что пациент болен, а человек отрицает наличие болезни. Или, напротив, врач не находит у человека, пришедшего к нему на приём, никаких признаков заболевания, а сам человек чувствует, что с ним что-то не в порядке, что он заболевает, и заболевает серьёзно. При этом болезнь, которую обнаруживает у себя человек, может быть как реальной (например, невротические расстройства), так и воображаемой (отражение в сознании несуществующих заболеваний).

Позднее было предложено понятие – *внутренняя картина инвалидности*. Е.В. Морозова определяет *внутреннюю картину инвалидности* (ВКИ) как «... комплекс представлений, чувств о себе как о социально недостаточном субъекте, сформировавшихся в условиях инвалидизирующего заболевания, на основании которых у человека происходит трансформация самосознания, планирование своего поведения и преобразование дальнейшей перспективы своего существования, в соответствии с возникшими изменениями» [5, 44].

Таким образом, осознание и принятие факта инвалидности определяет дальнейшую программу личностного развития чело-

века. Проблема личности инвалидов может быть подходящей «линзой», через которую могут быть исследованы влияние разных культур, социальных условий и окружения на личность инвалидов, которое зависит от принадлежности инвалида разным большим и малым социальным группам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Введение в психологию инвалидности / Под. ред. О.В. Красновой // В печати.
2. Волобуева Ю.М. Социально-психологическая коррекция Я-концепции инвалидов боевых действий: Дисс. канд. психол. наук. – М., 2009. – 215 с.
3. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М., 1980. – 169 с.
4. Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. – М., 1977. – 111 с.
5. Морозова Е.В. Внутренняя картина инвалидности (генез, структура, функции, свойства) // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – М.: Медицина. – 2008. – № 1. – С. 42-46.
6. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: практическое пособие: в 4 т. Т. III. Развитие и благополучие детей / Дж. Райкус, Р. Хьюз. – М.: Эксмо, 2009. – 288 с.: ил.
7. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 296 с.
8. Erikson E.H. Childhood and society (2nd ed.) – New York, 1963. – P. 498.
9. Havighurst R. Developmental tasks and education. (3rd ed.). – New York: D. McKay Co. BF701.H37. – 1972.
10. Heymans P. Developmental tasks: A cultural Analysis of Human Development Developmental tasks: Towards a cultural Analysis of Human Development. – Dordrecht, Boston, London, 1994. – P. 356.

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378.09

Орлова Е.А.

Московский государственный областной университет

Пантюшина О.И.

Тульский институт экономики и информатики

К ВОПРОСУ О КОРПОРАТИВНОМ ИМИДЖЕ ВУЗА*

E.Orlova

Moscow State Regional University

O. Pantyushina

Tula Institute of Economics and Information Technology

TO THE QUESTION ON CORPORATE IMAGE OF HIGH SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается понятие корпоративного имиджа и основные подходы к его определению. Авторами имидж организации рассматривается как существующая в сознании людей система представлений (образов) и оценок, объектом которых она является. В структуре имиджа вуза выделяются социальный, индивидуально-психологический и социально-психологический компоненты.

Ключевые слова: корпоративный имидж, имидж организации, корпоративный имидж вуза, структура имиджа вуза, функции имиджа вуза, теоретическая модель структуры имиджа вуза.

Abstract. In the article the concept of the corporate image and the basic approaches to its definition are considered. The image of the organization is considered by the authors as the existing in consciousness of people system of representations (images) and the estimations the object which it is. In the structure of the image of high school social, individually-psychological and socially-psychological components are marked.

Key words: corporate image, the image of the organization, corporate image of high school, the structure of the image of high school, the function of the image of high school, theoretical model of the structure of the image of high school.

Исследование корпоративного имиджа в последнее время приобретает большую практическую и теоретическую значимость [5].

Анализируя теоретическую литературу, можно встретить достаточно много различных определений *имиджа организации*. Чаще всего разные авторы определяют его следующим образом:

- имидж организации – это совокупность визуальных и вербальных образов, возникающих и сознании ваших клиентов и партнеров в связи с вашей фирмой;
- имидж организации – это представление клиентов о продукте, институте, марке, бизнесе или человеке, которое может соответствовать, а может не соответствовать действительности;
- имидж организации – это позитивный образ организации;
- имидж организации – это совокупное общественное восприятие компании многими людьми (впечатление о фирме формируется в ходе личных контактов человека с фирмой; на

* © Орлова Е.А., Пантюшина О.И.

основе слухов, циркулирующих в обществе; из сообщений средств массовой информации) [1].

С.К. Сергиенко при конструировании определения имиджа организации предлагает учитывать следующие взаимно противоположные категории:

1. Объективное – субъективное. Имидж может пониматься не только как определённое содержание массового или индивидуального сознания, но и как набор атрибутов предприятия, его товаров и услуг, его рекламной продукции и т. п. (например, логотип, слоган, отличительные особенности деловой этики).

2. Естественное – искусственное. Есть два полярных представления о том, как создаётся имидж организации. Первое: имидж складывается в достаточной степени стихийно, как «естественный» результат деятельности организации, как оценка реальных характеристик процессов и продуктов этой деятельности в социальной среде. Второе: организация целенаправленно создаёт выгодный для себя имидж, используя специальные социопсихотехнические средства; такой имидж может иметь мало общего с реальным положением дел в организации.

3. Когнитивное – эмоциональное. В имидже (как субъективном образовании) могут выделяться когнитивные элементы – вербальные понятия, слуховые, зрительные и др. образы и эмоциональные элементы – чувства, переживания, аффекты и т. п. [9].

Из этой методологической посылки следует, что имидж есть не только субъективное, зависящее исключительно от индивидуального или группового сознания, не только искусственно созданное (с помощью имиджмейкеров, СМИ или рекламы), не только эмоциональное, чувственное (а ведь именно так и следует из большинства определений имиджа, встречающихся в отечественной литературе) явление. Имидж формируется, исходя и из объективных характеристик деятельности организации или отдельного лица, он может складываться естественным путём, в ходе «эволюционного» развития ор-

ганизации или индивида, и нести в себе значительный объём рационального. Отсюда ясно, сколь непросто дать удовлетворяющее всем этим критериям определение.

По нашему мнению, имидж организации можно рассматривать как существующую в сознании людей систему представлений (образов) и оценок, объектом которых она является.

Как известно, неотъемлемым атрибутом любой системы является структура.

Основываясь на модели имиджа организации, предложенной М.В. Томиловой, и рассматривая корпоративный имидж вуза как социально-психологический феномен, мы выделили в его структуре следующие компоненты (приведены ниже).

I. Социальный компонент, который включает в своё содержание стиль вуза, имидж продукции, бизнес-имидж, визуальный имидж вуза.

Стиль вуза в структуре его имиджа включает в себя: качество образования (соответствие Госстандарту, содержание и организация процесса обучения, форма обучения); роль и место образовательного учреждения на образовательном рынке (его социальная востребованность, работа вуза под заказ, трудоустройство выпускников); собственная образовательная политика (профиль, представленные специальности и направления, подбор персонала, отбор студентов и др.); качество и содержание связей учебного заведения с внешними объектами; история вуза (с момента его возникновения и до настоящего времени, представленная в материальных и духовных составляющих); инновационный потенциал и его реализация; скорость реагирования на изменения запросов потребителей.

Имидж (образ) продукции в содержании социального компонента структуры можно рассматривать в двух аспектах. Во-первых, это качество подготовки специалистов как совокупность свойств и характеристик, определяющих готовность специалистов к эффективной профессиональной деятельности, владение профессиональными умениями и навыками, умение использовать полученные

знания при решении профессиональных задач. Во-вторых, с точки зрения потребителей образовательных услуг, имидж продукции – это программы, курсы, пользующиеся популярностью у абитуриентов, студентов и их родителей (т. е. дополнительные услуги).

Бизнес-имидж вуза определяется общей известностью и деловой репутацией, финансовой обеспеченностью (устойчивостью), конкурентным статусом, добросовестностью/недобросовестностью (соблюдение этических норм бизнеса) в осуществлении своей деятельности и деловой активностью. Для того чтобы быть популярным в коммерческих структурах (а с некоторых пор и образование ярко представлено в этих кругах), надо успешно позиционировать себя на рынке образовательных услуг.

Визуальный имидж вуза – это представление об организации, формирующееся на основе зрительных ощущений, фиксирующих информацию об интерьере и экстерьере зданий, офисов, аудиторий. Это внешняя атрибутика, представляющая собой совокупность следующих элементов: фирменная символика вуза, элементы фирменного стиля организации (логотип, фирменный сайт, слоган, цвет и др.). Сюда также относится дизайн помещений, специальная организация места работы сотрудников и студентов, отвечающая требованиям комфорта, чистоты и функциональности.

II. Индивидуально-психологический компонент имиджа вуза, т. е. имидж руководителя вуза и имидж студентов.

Имидж руководителя вуза, главным образом, можно свести к трём группам его характеристик: персональные (тип личности, свойства характера, качества личности, физические особенности); социальные (образование, биография, система ценностей, общественный статус, стиль жизни); профессиональные (тип руководителя и его статус в коллективе, степень владения профессиональными методами и технологиями управления коллективом, наличие навыков стратегического планирования, организаторских умений, способностей к объективной неза-

висимой оценке, прогрессивному развитию). Имидж руководителя в рамках имиджа вуза имеет особое значение в реализации коммуникаций в сфере профессиональной деятельности (учреждения-конкуренты, учреждения-партнёры, органы самоуправления).

Имидж студентов в качестве потребителей образовательных услуг в структуре имиджа вуза включает в себя их внешний облик, их психофизиологические особенности (в том числе и особенности мотивационной сферы), уровень их подготовленности к обучению в вузе, их индивидуальный стиль жизни. Последняя характеристика является устойчивой в иерархии жизненных целей и предпочитаемых индивидом способов их достижения, играет значительную роль в процессе формирования имиджа студентов. В соответствии с этим понятием складывается отношение студента к вузу и обучению в целом.

III. Социально-психологический компонент имиджа вуза, являющийся, с нашей точки зрения, системообразующим компонентом, включает в своё содержание: а) социально-психологический климат и культуру организации, т. е. характер отношений между студентами, педагогами и студентами (декларируемый стиль отношений и его контроль на разных уровнях – *администрация, педагогический коллектив, коллектив студентов*); б) внимание вуза к личности студента и персонала, их нравственному, духовному, эмоциональному, физическому развитию (наличие скоординированной работы и сложившихся традиций в этом направлении); в) культуру организации, отражающую материальные и духовные ценности, традиции в установившемся порядке взаимодействия сотрудников вуза и обучающихся.

Описанная выше теоретическая модель структуры имиджа вуза представлена на рис. 1.

По мнению А.Е. Петровой, отдельные имиджи (в нашем понимании – *компоненты имиджевой структуры*) в общем пространстве менталитета находятся в сложном семантическом соотношении, иерархизируясь по различным основаниям. В качестве интег-

ральных факторов организации всего пространства полей имиджей можно обозначить три фактора, соответственно названных: «статусность», «оценка» и «значимость-близость». Рассмотрим их содержание подробнее.

Интегральный фактор «статусность, престижность» в групповом и массовом сознании задаётся некоторыми усреднёнными представлениями об иерархии статусности социальных объектов вокруг условно нейтрального положения некоторых из них. Чем выше имидж по фактору «статус, престиж», тем больше известность, признанность, авторитетность, тем больше возможность воздействовать со стороны носителя имиджа. Наоборот, чем ниже положение по данному фактору, тем более подчинённое, более зависимое положение занимает носитель имиджа, и тем более возможно его игнорирование.

Второй фактор – «оценка», включает в себя характеристики привлекательности того или иного имиджа, его эмоциональный статус. В рамках данной шкалы происходит аналитическое сравнение, рационализация между имиджами. Осуществляется интегральная оценка имиджей как «правильных» или «неправильных», «хороших» или «плохих», просто «положительных» или «отрицательных». Это сравнение возможно благодаря наличию стереотипных усреднённо-стандартных образов-представлений соответствующих подсистем (имиджей).

Третий интегральный фактор – «значимость, близость», отражает степень психологической близости реципиенту.

Таким образом, каждый отдельный имидж может быть оценен в плане его статусности, меры положительности – отрицательности и степени значимости – близости к реципиенту в заданных единицах измерения [8, 20-22].

Исследование Е.Б. Карпова, посвящённое восприятию и оценке имиджа вуза, подтвердило наличие выделенных факторов. Фактор «статус» объединил такие характеристики, как: *авторитетный, ведущий, влиятельный, известный, модный, престижный, популярный, признанный, «продвинутый», сильный, имеющий зарубежные связи, сильный, элит-*

ный. Фактор «оценка» объединил такие характеристики имиджа вуза, как: *большой, внушающий доверие, дружелюбный, интересный, комфортный, красивый, привлекательный, просторный, родной, светлый, спокойный, творческий, трудный, удобный, хороший.* Фактор «значимость-близость» содержит в себе качества: *высокопрофессиональный, аттестованный, академический, государственный, доступный, качественный, проверенный, развивающий, современный, фундаментальный.* Если соотнести данные качества со структурой имиджа вуза, то мы можем отметить, что определённые характеристики соответствуют определённым компонентам структуры имиджа вуза. Например: *доступный, качественный, проверенный* – указывают на стиль вуза, его бизнес-имидж. *Красивый, просторный* – на визуальный имидж вуза. *Разнопрофильный, специализированный* – на имидж продукции, и так далее [3].

Как мы уже отмечали выше, формирующему образу организации присущ *корпоративный стиль*. Это набор постоянных элементов (словесных, графических, цветовых и др.), которые, действуя в совокупности, обеспечивают визуальное и смысловое единство услуг образовательного учреждения, всей исходящей от него информации, его внутреннего и внешнего дизайна. Задача корпоративного стиля – выделить его индивидуальность, отличительные качественные характеристики.

В систему корпоративного стиля входит товарный знак, который идентифицирует услуги данного вуза. Товарный знак регистрируется в установленном порядке. Также большую роль в популяризации вуза на образовательном рынке (его *узнаваемость*) выполняет логотип – разработанное оригинальное начертание полного или сокращённого наименования организации. Этот фирменный набор, включающий товарный знак, логотип, официальные реквизиты, указанные на фирменных бланках с использованием характерного цвета, шрифта, а также фирменный слоган, интерьеры эмоционально воздействуют на потребителя услуг, поз-

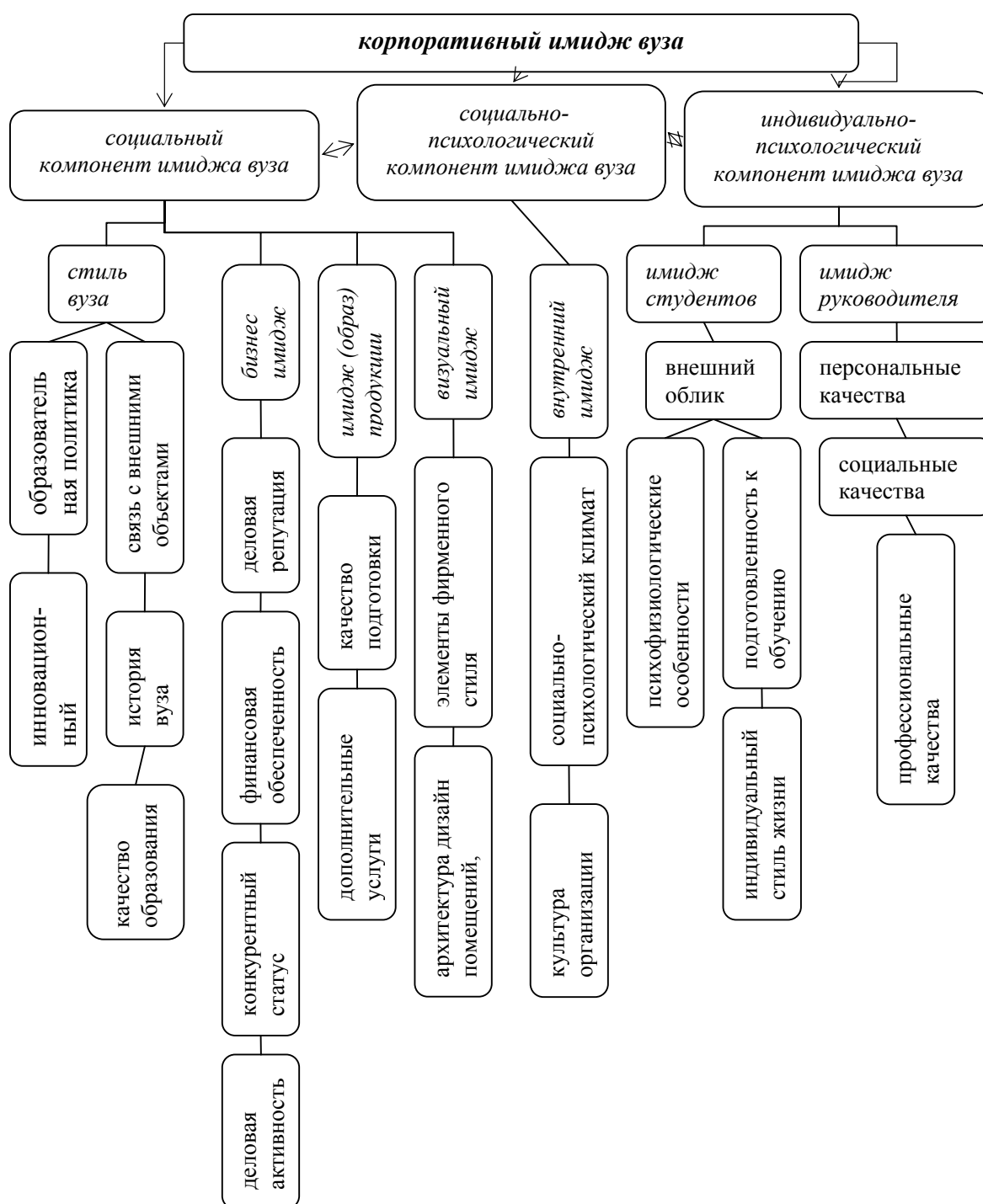


Рис. 1. Структура имиджа вуза

воля повысить эффективность рекламных компаний, презентаций и т. д. [4].

Имидж организации всегда ориентирован на восприятие. Цель его создания состоит в том, чтобы у субъектов, находящихся вне и

внутри организации, сложился образ данной организации, способствующий достижению тех внешних целей и задач, которые ставит её руководство. Иными словами, корпоративный имидж всегда является функциональным, при

его помощи решаются определённые прагматические задачи. И именно по степени и характеру решения этих задач корпоративный имидж оценивается как более или менее эффективный; исходя из их содержания, определяются функции корпоративного имиджа.

Первая функция корпоративного имиджа состоит в позиционировании организации. Например, если организация работает в сфере бизнеса, то речь идёт о позиционировании её на рынке. Позиционирование организации на рынке – это, в числе прочего, вопрос самоидентификации: организация, осознав свою миссию на рынке, понимает, кто она есть, что она делает и зачем, в чём её специфика и преимущества для клиента, а также кто её основные партнёры (включая поставщиков, потребителей и всех, кто участвует в производственной, сбытовой цепочке или цепочке обслуживания). Позиционирование предполагает соотнесение миссии организации с потребностями её потенциальных клиентов (потребителей). Например, человек покупает хлеб потому, что у него есть потребность в пище. Он обращается в страховую компанию, потому что это удовлетворяет его потребность в безопасности. Он покупает именно эту машину, потому что это удовлетворяет его потребность в престиже, статусе и чувстве собственной значимости.

Чем более чётко определены цели и задачи организации с точки зрения потребностей клиентов, тем проще транслировать это вовне, создавая корпоративный имидж.

Вторая важная функция корпоративного имиджа состоит в том, чтобы побуждать к действиям. Для того чтобы сформировать у человека готовность к действиям в нужном направлении (например, купить продукт, заключить сделку и пр.), т. е. сформировать установку, необходима основа.

Итак, имидж вуза — это совокупное общественное восприятие его многими людьми. Впечатления о нём формируются в ходе личных контактов человека с образовательным учреждением; на основе слухов, циркулирующих в обществе; из сообщений средств массовой информации [7].

Различают благоприятный и нейтральный имидж вуза. Руководители образовательных учреждений чаще всего хотят, чтобы был создан благоприятный, положительный имидж их организации. Они хотят, чтобы он вызывал положительные эмоции у потребителей, запоминался, побуждал к пользованию образовательными услугами вуза.

Однако опыт говорит, что формирование благоприятного имиджа организации не всегда оправдывает ожидания руководства и понесённые затраты, так как исключительно трудно создать универсальный имидж, который считался бы благоприятным для всех потребительских групп, взаимодействующих с организацией. Поэтому лучше всего формировать нейтральный имидж организации. Он *отсекает* немногочисленные крайности среди потребителей. Его преимущество состоит в том, что человеку не навязывается отношение или установка к вузу. Если его имидж не вызывает положительных эмоций у кого-то, то, по крайней мере, он не должен вызывать отрицательного отношения [2].

Таким образом, в социально-психологическом отношении корпоративный имидж вуза – это закреплённый в системе представлений (образов) и целостном их восприятии интегративный конструкт, который синтезирует социальный, индивидуально-психологический компоненты и системообразующий социально-психологический компонент, отражающий особенности процесса социального взаимодействия сотрудников, профессорско-преподавательского состава и студентов [6].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алешина И.В. Корпоративный имидж // Маркетинг. – 1998. – № 1. – С. 50-53.
2. Гуменная И.Г. Имидж фирмы. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного технического университета, 1997. – 160 с.
3. Карпов Е.Б. Психология продвижения образовательных услуг в системе открытого образования. – Тула: Инфра, 2004. – 299 с.
4. Ковальчук А.С. Основы имиджологии и делового общения. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 304 с.
5. Орлова Е.А. Корпоративная культура как элемент имиджа организации. – Материалы VI

- Международ. симпозиума по имиджелогии. – М.: РИЦ АИМ, 2008. – 349 с.
6. Пантюшина О.И. Социально-психологическое влияние имиджа вуза на развитие учебно-познавательной мотивации студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 2010. – 24 с.
 7. Перельгина Е.Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: содержание и пути развития: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – М., 2003. – 64 с.
 8. Петрова Е.А. Паблик рилейшнз в профессиональном образовании // PR в образовании. – 2003. – № 3. – С. 48-49.
 9. Сергиенко С.К. Групповые технологии решения организационно-психологических задач: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – М., 2000. – 40 с.

УДК 159.9:378.14

Славгородская Е.А.

Московский государственный областной университет

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ИМИ ЭТОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

E. Slavgorodskaya

Moscow State Regional University

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS ON THE BASIS OF THE MECHANISMS OF MENTAL REGULATION OF THIS ACTIVITY BY THEM

Аннотация. Статья посвящена возможностям систематизации приемов организации учебно-профессиональной деятельности посредством изучения механизмов ее психической регуляции, основанной на концепции О.В. Дашкевича. Проводится анализ основных концепций организации учебного процесса в зарубежной и отечественной педагогической психологии. Показывается их недостаточная систематизированность и структурированность и возможность решения этой проблемы на основе закономерных структурных связей субъективного уровня регуляции учебной деятельности, наиболее рационально используемые в психодиагностике, индивидуальной работе, построении системы коррекционно-развивающей работы, совершенствовании системы организации учебно-профессиональной деятельности студентов. Показано место этих организационных средств в структуре учебно-профессиональной деятельности в ее мотивационном, операционном, результативном и контрольно-оценочном компонентах.

Ключевые слова: студенческий возраст, учебно-профессиональная деятельность студентов, организационно-педагогические концепции, механизм психической регуляции, приемы оптимальной организации учебно-профессиональной деятельности.

Abstract. The article is devoted to the possibilities of systematization of methods of organization of educational-professional activity by means of the investigation of the mechanisms of its psychical regulation, based on the conception suggested by O.V. Dashkevich. The analysis of the main concepts of the organization of the educational process in a foreign and native pedagogical psychology is carried out in the present paper. The lack of their system and structure and the ability to solve the problem of the basis of natural structural ties of subjective level of the regulation of educational activity, which are used more rationally in psycho diagnostics, in individual work, in the construction of the correctional-developing work, in the perfection of the system of the organization of the educational-professional activity of students are shown. The place of these organizational means in the structure of the educational-professional activity in its motivational, operational, resultative and examining-estimation components is revealed.

Key words: student's age, educational-professional activity of students, organizational-pedagogical concepts, the mechanism psychical regulation, methods of the optimum organization of educational-professional activity.

* © Славгородская Е.А.

В настоящее время в педагогике и психологии высшей школы ведётся поиск новых, оптимальных путей организации учебного процесса, так как традиционная практика уже не в полной мере отвечает запросам нынешнего времени, в частности, интеграции отечественного высшего профессионального образования в европейское образовательное пространство в рамках Болонского процесса.

В психолого-педагогической литературе существуют различные концепции, которые могли бы стать основой оптимальной организации учебного процесса в высшей школе.

В зарубежной педагогической психологии такими концепциями являются:

➤ концепции научения, основанные на теориях поведения. Например, существуют подходы, основанные на организации среды, ограничивающие право учителя наводить порядок и наказывать тех, кто нарушает правила («утверждающая дисциплина»). Сюда же относится подход прикладного анализа поведения, основанный на идеях модификации поведения, включая подкрепление позитивного поведения и наказание за нежелательное поведение. Интересны также концепции программированного обучения, основанные на детальной проработке, автоматизации полученных знаний, доведения их до автоматизированных навыков;

➤ когнитивный подход, например, подход «СТЕТ» (систематическая тренировка с целью эффективного преподавания), основанный на развитии кооперативных отношений (сотрудничество), а также теории выбора, основанные на убеждении, что любое поведение (сознательное или бессознательное) выбирается для удовлетворения потребности;

➤ «смешанный» подход (когнитивный бихевиоризм) или поведенческо-модифицированные подходы, учитывающие процессы мышления ученика с целью выработки самодисциплины и ухода от навязываемых извне систем регулирования поведения.

➤ гуманистические и демократические концепции, направленные на удовлетворение эмоциональных потребностей учени-

ков и «пестование» их врождённых желаний учиться;

➤ теории систем, основанные на понимании поведения как результата интеграции между сложными элементами отношений, которые существуют в любой организационной системе;

➤ концепции социального обучения, в частности, викарного обучения;

➤ коммуникативный подход, основанный на использовании репертуара техник и методик НЛП, способствующих совершенствованию навыков общения, повышению эффективности влияния в ситуациях общения и управления поведением личности или целыми коллективами;

➤ концепция Монтессорри-педагогики, основанная на индивидуализации процесса обучения, с учётом сензитивного периода и др.;

➤ вальфдорская педагогика, основанная на идеях духовного развития и др. [1; 3; 4].

В отечественной педагогической психологии заслуживают пристального внимания следующие концепции организации учебного процесса:

➤ теория учебной деятельности и, в частности, учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяющая моделировать и строить идеальную (эталонную) модель организации их учёбы;

➤ концепции развивающего обучения, в частности, концепция Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, основанная на принципах построения учебных программ от общего к частному, преподавания сложного теоретического материала, дающего импульс развитию теоретического мышления учащихся, и концепция Л.В. Занкова, основанная на особенностях самой организации учебного процесса (быстрый темп обучения, достаточно сложный материал, малое количество повторений и др.);

➤ концепции проблемного обучения, основанного на построении учебного процесса таким образом, чтобы обучаемые становились в позицию первооткрывателей знания, пусть уже и открытого другими, на организа-

ции творческой работы по самостоятельному поиску новых для себя знаний;

- педагогика сотрудничества, обобщающая эмпирический опыт лучших педагогов;

- компетентностный подход, позволяющий на основе выделения значимых профессиональных умений и навыков строить программы обучения;

- адаптационные концепции, позволяющие студентам легче и быстрее приспособиться к условиям жизни вуза, к специфике будущей профессии, к коллективу;

- концепции оптимизации общения между участниками учебного процесса;

- концепции организации самостоятельной работы студентов;

- вооружение студентов навыками учебного труда;

- внедрение информационных технологий и компьютерной техники и др. [2; 4].

Все вышеперечисленные концепции, как было сказано выше, представляют определённый научный и практический интерес, однако знания об эффективной организации учебного процесса, полученные в них, недостаточно систематизированы и структурированы. Вследствие этого педагоги применяют некоторые из этих приёмов, но в целом проблема создания целостной, закономерно обоснованной системы организационно-педагогического обеспечения учебной деятельности в целом и учебно-профессиональной деятельности студентов в частности остаётся открытой.

Решить данную проблему, на наш взгляд, можно на основе концепции её психической регуляции, основанной на обобщении большого количества экспериментальных данных. Использование методологии субъектно-деятельностного и системного (комплексного) подходов, выявляющих закономерные связи различных индивидуальных характеристик и успешности деятельности, позволяет выявлять закономерные структуры субъектного уровня регуляции различных видов деятельности.

Исследования в этом направлении велись и ведутся на базе МГОУ под руководством (с

начала 90-х гг. XX в.) профессора О.В. Дашкевича группой исследователей. Результаты этих исследований были обобщены нами ранее [5].

Согласно полученным данным, существует целостный механизм психической регуляции деятельности, включающий в себя содержательные (мотивация, самооценка, система нравственных ценностей) и психодинамические (свойства нервной системы и эмоциональности) особенности характера, волю, коммуникацию и интеллект.

В студенческом возрасте этот механизм ещё недостаточно зрелый, по сравнению со старшими возрастными группами (например, с педагогами), и часто деформирован. В частности, современные исследования показывают, что у многих студентов недостаточно развит содержательный блок характера в системе психической регуляции. Мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов не связана с получением профессии, по которой ведётся обучение, носит случайный характер, направлена на получение диплома о высшем образовании, дальнейшие профессиональные намерения либо не определены вообще, либо связаны с другим видом деятельности, либо лишь косвенно связаны со спецификой обучения (не учитель информатики, а оператор ЭВМ, либо консультант по технике в магазине и т. п.), либо вообще не связаны с ней («Просто не хочется идти в армию» или «Куда приняли»). По другим структурным компонентам механизма психической регуляции также имеются пробелы у более половины студентов. Это связано с отсутствием конкурсного отбора либо с недостатками отбора на профессии, когда учитываются только оценки и не берутся во внимание способности или хотя бы задатки (сможет ли абитуриент обучаться и в дальнейшем работать по выбранной профессии).

Нам представляется наиболее рациональным использовать выявленный психологический механизм психической регуляции учебно-профессиональной деятельности в следующих направлениях.

Таблица 1

Структура организации учебно-профессиональной деятельности

Компонент учебно-профессиональной деятельности	Модель её идеального содержания	Приёмы психолого-педагогического обеспечения
Мотивация	Интерес к будущей профессии	Профотбор, профадаптация. Привлечение практиков для увлечения будущей профессией. Показ преимуществ будущей профессии
	Познавательный интерес. Творчество	Интересное, мастерское преподавание (проблемное обучение, разнообразие средств и методов и форм обучения, эмоциональность и др.). Интерес преподавателя к своему предмету, умение заразить им студентов. Привлекательность личности преподавателя
	Гордость за свой факультет, университет	Повышение имиджа учебного заведения. Повышение уровня мастерства преподавателей
	Коммуникативный интерес	Демократизация и гуманизация общения
	Адекватно высокая самооценка	Создание ситуации успеха. Диагностика. Коррекция
	Целенаправленность. Воля.	Система требований
Операционный (исполнительский)	Учебные ситуации.	Соответствие учебных планов структуре изучаемой науки, трансформация их в систему учебных ситуаций и задач, показ студентам логики построения науки. Автоматизация основных фундаментальных действий
	Система учебных задач. Система учебных действий (умения, навыки) по решению учебных задач в учебных ситуациях	
Результативный	Профессиональное развитие	Психодиагностика. Коррекционно-развивающая работа
	Профессиональное становление	Профконсультирование
	Рефлексия учебно-профессионального развития	Обсуждение со студентами хода их профессионального развития и становления (рефлексия), помощь им в выработке собственного стиля учебно-профессиональной деятельности, проектирование профессионального развития
	Общее развитие	Система учебных ситуаций и заданий, автоматизация основных действий
	Овладение системой профессионально-учебных знаний, умений и навыков	
	Развитие самостоятельности	Система самостоятельной работы, овладение навыками культуры умственного труда, культуры общения, регуляции состояний и т. п.
Контрольно-оценочный	Текущий контроль и оценка	Задания по проверке знаний в конце лекций
	Промежуточный контроль и оценка	Проверка основных понятий и фактов по каждому разделу программы
	Итоговый контроль и оценка	Программированный контроль. Совершенствование приёма экзаменов и зачётов, применение знаний на практике
	Развитие самоконтроля и самооценки в учёбе	Эталоны контроля, привлечение к оценке товарищей, самооценивание в сравнении с оценкой преподавателя
	Рефлексия своего учебно-профессионального обучения и развития	Индивидуальные консультации, самоотчёты

1. Психодиагностика, основанная на выявленных интегральных, системообразующих показателях. Она целесообразна в следующих случаях:

а) при профотборе во время поступления в университет (здесь целесообразно использовать модели психорегуляции успешных педагогов);

б) при мониторинге успешности обучаемости, где можно опираться на интегральные показатели, значимые в учёбе;

в) при отборе студентов на следующий уровень обучения (в магистратуру), где можно комбинировать данные и о профессионально важных качествах, и о качествах, значимых в учёбе.

2. Индивидуальная работа со студентами, целенаправленная помощь в их самосовершенствовании с опорой на данные психодиагностики, формирование индивидуального стиля учёбы и рекомендации по стилю их будущей профессиональной деятельности.

3. Организация рефлексивной работы на основе соотношения своей личности и профессионально значимых личностных качеств, построения системы самовоспитания.

4. Построение системы коррекционно-развивающей работы с учётом интегральных показателей, значимых в профессии и учёбе, а также их корректировка в зависимости от индивидуальных проблем.

5. Совершенствование системы организации учебно-профессиональной деятельности на психодиагностической основе, выбор средств и форм её организации, в наибольшей степени отвечающей развитию наиболее значимых качеств и содержательных характеристик характера (мотивации, направленности личности, самооценки), а также воли и интеллекта.

Адекватная система содержательных характеристик обеспечивается, с нашей точки зрения, пропагандой и демонстрацией со стороны педагога вуза гуманистических и демократических способов общения с людьми,

эффективных путей разрешения конфликтов, подбором учебных ситуаций и активных социально-психологических средств отработки полученных знаний, рефлексии эффективности уже используемых средств.

Воля отрабатывается путём решения продуманной системы упражнений, заданий в ходе организации самостоятельной работы и на занятиях, их систематического анализа и оценки.

Другие характеристики психорегуляции – интеллект, особенности общения и психодинамические особенности характера – учитываются при совместном построении со студентами индивидуального стиля их деятельности.

Обобщая все приведённые выше подходы к организации учёбы с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, можно представить выводы в следующей таблице (курсивом выделены те компоненты, которые вытекают из концепции субъектного уровня психической регуляции учебно-профессиональной деятельности):

Таким образом, в системе организации учебно-профессиональной деятельности студентов использование концепции субъектного уровня психической регуляции сводится, в основном, к обеспечению её психологической поддержки (помощи) и может быть использовано в организации психологической службы вуза и индивидуальной работе со студентами преподавателей вуза, особенно психологов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Годфруа Ж. Что такое психология. – М., 1996.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1997.
3. Махони Т. НЛП. Больше, чем гипноз. Настольная книга коммуникатора. Настольная книга любого преподавателя. – СПб., 2009.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1996.
5. Славгородская Е.Л. Концепция психической регуляции О.В. Дашкевича // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 2. – 2010.

УДК [159.98:316.333.22](045)

Храпенко И.Б.

Мурманский гуманитарный институт

ПРОБЛЕМА УСПЕШНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГА

I. Khrapenko

Murmansk Humanities Institute

THE PROBLEM OF SUCCESSFULNESS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGISTS

Аннотация. В статье рассматривается феномен успешности в профессиональной деятельности на материале исследований отечественных и зарубежных авторов. Анализируя проблему успешности в профессиональном развитии психолога, автор выделяет специфические для данной профессии предпосылки (способности, личностные особенности), условия (особенности социальной ситуации, специфика профессиональной деятельности), детерминанты (уровень сформированности конкретных личностных, социальных и профессиональных компетенций на разных этапах профессионального развития), критерии оценки успешности (объективные, субъективные). Перспективы исследования успешности в профессиональном развитии психолога связываются с формированием психологических компетенций и профессионального мышления.

Ключевые слова: успешность, профессиональная деятельность, профессиональное развитие психолога, предпосылки успешности, условия и детерминанты, критерии оценки успешности.

Abstract. The paper considers the phenomenon of successfulness in professional activities based on the research materials of domestic and foreign authors. The problem of success in professional development of a psychologist, conditions, determinants, and assessment criteria are analyzed. The author identifies Specific prerequisites of the profession (skills, personality traits), conditions (especially social situations, specific professional activities), determinants (level of formation of specific personal, social and professional competences in different stages of professional development), criteria for assessing the success (objective, subjective). Prospects for further research of successfulness in the professional development of psychologists are considered in connection with the formation of psychological skills and professional thinking.

Key words: successfulness, professional activities, professional development of a psychologist, the prerequisite of successfulness, conditions and determinants, evaluation criteria of successfulness.

В последние годы наметился значительный рост интереса у исследователей к изучению проблемы профессиональной успешности в различных сферах деятельности (К.А. Бабиянц, С.Л. Белых, А.Г. Ивашкин, Э.Е. Зеленина, П.Ш. Магомедов, А.М. Столяренко, Т.М. Хрусталева, Г.В. Суходольский и др.). Данный вопрос широко представлен в работах по акмеологии, психологии труда, социальной, организационной психологии, менеджменту (А.М. Волков, М.А. Дмитриева, Е.П. Ильин, А.А. Крылов, Ю.В. Микадзе, А.И. Нафтульев, Г.Н. Солнцева и др.); в социальной психологии (Г.М. Андреева, Б.Г. Ананьев, Л.Н. Анцыферова, А.А. Бодалев, Ю.А. Борисов, А.И. Донцов, Л.Н. Корнеева, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, Г.С. Никифоров, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Л.И. Уманский).

Успех, или успешность, в профессиональной деятельности рассматривается как синоним достижений, эффективности, результативности и продуктивности деятельности. И.В. Арендачук [1] на основе анализа ряда исследований разработала следующее определение *профессиональной успешности*: это оценочный критерий (как со стороны субъекта деятельности, так и со стороны окружающих и коллег), непосредственно связанный с эффективностью и конечными результатами деятельности; выражается в удовлетворённости субъекта своим трудом; является условием профессиональной самореализации. Данное определение объединяет целый ряд современных исследований профессиональной успешности личности.

И.Л. Кордубан и Л.А. Лазаренко предлагают понимать успех как удачу в деятельности, признанной в обществе, что отражает желание человека быть замеченным, признанным и оценённым [6]. Они предлагают рассматривать достижение успеха как процесс, который проявляется в нескольких формах: как признание в профессиональном сообществе, как признание авторитетными людьми, как самоопределение и преодоление и как признание, когда важен не только результат, но и процесс деятельности.

Анализируя исследования в данной области, можно заметить, что они рассматривают все элементы структуры и содержания деятельности. Ряд исследователей стараются объединить весь комплекс характеристик данного процесса, включая предпосылки, факторы, особенности личности (Б.Г. Афанасьев, С.В. Алешин, В.А. Бодров, Б.В. Кулагин, В.А. Пономаренко и др.). Исследования показали, что на профессиональную успешность влияет много различных внешних и внутренних факторов. К числу внешних факторов относятся ситуативные и культурные аспекты окружения субъекта труда (придание содержанию и технологии профессионально-образовательного процесса в учебном заведении развивающего характера; использование принципа универсализации в обучении кадров и т. д.). В.А. Толочек среди значимых факторов называет организацию среды (профессионально-технологических, социально-групповых и других структур) [14]. Большим разнообразием характеризуются работы, в которых делается акцент на отдельные элементы деятельности, обеспечивающие её успешность, с точки зрения авторов. Рассмотрим исследования авторов с двух позиций: объективной и субъективной оценки успешности профессиональной деятельности.

Первый тип исследований фокусируется на объективной оценке – результативности деятельности, основанной на оценке «значимых других», связанной с социальным признанием. Для оценки результата используются такие понятия, как *производительность*

труда и трудозатраты, квалификационные требования (Е.М. Ткаченко, Б.А. Федоршин, О.Е. Яцишин). Для данного типа исследований существенное значение имеет факт их признания профессиональным сообществом. Кроме упомянутых, к данной группе исследований можно добавить работы, связанные с предпосылками и условиями успешной профессиональной деятельности, поскольку они определяют требования к профессии (знания, умения и навыки (ЗУН) и профессионально важные качества (ПВК)) (К.М. Гуревич, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, В.Д. Небылицын, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.).

Второй тип исследований связан с субъективной оценкой. К нему можно отнести исследования результативности деятельности, основанные на самооценке и личной удовлетворённости достижениями, а также личностные ресурсы: *мотивационно-волевые особенности деятельности, эмоциональная удовлетворённость деятельностью, вовлечённость, ответственность* и различные аспекты *профессионального самосознания* (Е.М. Борисова, Ю.А. Борисов, В.Н. Мясичев, А.Б. Орлов, Н.В. Самоукина, П.А. Тропотяга и др.). В данном типе исследований можно выделить ещё два направления (приведены ниже).

1. Исследования уровня притязаний и мотивации достижений. Данные характеристики содержат оценку трудностей и затрат, направленных на достижение успеха. Основа оценки – полученный результат.

2. Исследования эмоционального удовлетворения от самореализации в деятельности. Это психологический показатель, основа оценки в котором – качество процесса.

Рассмотрим выделенные направления исследований более подробно.

Итак, в первом направлении большой акцент делается на способности человека, как предпосылки успешности профессиональной деятельности. Это, прежде всего, труды С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, разработавших классификацию понятий «способности», «одарённость», «талант» по едино-

му основанию – *успешности деятельности*. Данное направление не теряет своей актуальности и продолжает развиваться (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович). В.Н. Дружинин выявил зависимость успешности выполнения трудовых задач и удовлетворённости этим процессом от уровня работоспособности субъекта труда, которая формируется в результате выполнения человеком конкретной деятельности, проявляется и оценивается в ходе её реализации [5]. Е.А. Климов [6] считает индивидуальный стиль деятельности важнейшим фактором её успешности. Данный вопрос ещё разрабатывается, но уже представлен достаточно большим количеством исследований (Е.П. Ильин, О.Е. Илгунова, В.С. Мерлин, В.И. Моросанова, М.В. Теплов, В.А. Толочек, М.Р. Щукин).

Интересен ряд работ, в которых в качестве условий успешной профессиональной деятельности названы взаимоотношения с коллегами и руководством. Как уже отмечалось, в данном направлении основной акцент ставится на внешнюю оценку. Речь идёт не только об исследовании предпосылок, условий, но и о требованиях, которые предъявляются кандидату на определённую должность. В исследованиях А.П. Булки [11] отмечается, что модель профессионального психологического отбора, построенная на концепции соответствия профессионально важных качеств, неэффективна, и что необходим системный подход к изучению профессиональной деятельности. Автор исходит из запросов организации, что не так часто встречается в психологических исследованиях.

Другим аспектом, определяющим успешность поведения и деятельности, исследователи называют уровень мотивации, характер целей деятельности и уровень притязаний. Было выявлено, что успешность человека напрямую зависит от наличия в его личностной сфере мотивации достижения. При этом важно, чтобы мотивация достижения была системно связана с волевыми качествами личности и, в частности, обусловлена интернальным локусом контроля и личностной каузальности, позволяющим личнос-

ти брать ответственность за достижение успеха в поведении и деятельности на себя. Многие исследователи связывают успешность профессиональной деятельности с уровнем развития у них профессионально важных качеств (А.В. Бодров, И.А. Жданов, Э.Ф. Зеер, М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева, В.Д. Шадриков и др.). Перечень наиболее значимых профессионально важных качеств, необходимых для обеспечения успешного выполнения деятельности, носит обширный характер. Авторы выделяют профессиональную направленность (О.Г. Кукосян, А.Т. Ростунов, В.А. Коток, И.С. Мокеев), глубокие профессиональные знания, умения, навыки (А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев); значимый уровень развития психических процессов для конкретной профессии (Н.Н. Обозов и др.).

Один из значительных параметров оценки успешности – удовлетворённость процессом и результатом труда субъекта деятельности. Исследованием данного вопроса занимались И.В. Арендзук, В.Н. Гордиенко, С.Ю. Рошин, Л.И. Смирных, О.В. Филатова и др.). Необходимо отметить, что большая часть исследований по удовлетворённости результатами труда, проводится в рамках организационной психологии и менеджмента. Удовлетворённость трудом как компонент эффективности рассматривается как эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям её протекания (О.В. Филатова) [16]. В последнее время возросло число работ, в которых профессиональная успешность рассматривается как интегральная характеристика человека, которая проявляется в деятельности, общении. Обращает на себя внимание то, что большая часть параметров для анализа в исследованиях, ориентированных на внешнюю (объективную) и внутреннюю (субъективную) оценку, совпадает. Однако исследований, направленных на изучение согласованности этих оценок, недостаточно.

В зарубежных исследованиях понятие *успешность* рассматривают в контексте феномена личности. Данная особенность обусловлена доминированием индивидуалисти-

ческих тенденций в западной культуре, где человек рассматривает себя как независимого индивида. Европейцы легче «отделяют» себя от своей работы и относятся к ней лишь как к средству заработать на жизнь. В культурах коллективистского типа существуют определённые обязательства перед социальной группой, которой субъект принадлежит (Д. Мацумото) [10]. Обязательства выражаются в более высоком уровне профессиональной ответственности. Исследования, относящиеся к вопросу профессиональной успешности, рассматриваются в рамках карьерной стратегии как продвижение по карьерной лестнице. В зарубежных исследованиях большое внимание уделяется *детерминантам профессионального развития* (Е. Бордин, К. Левин, Д. Мак-Клелланд, У. Мозер, Э. Роу, Д. Сьюпер, Ф. Хоппе); *типологиям карьеры* (П. Штомпки), *профессиональным типам личности* (Дж. Холланд), *управлению карьерным продвижением* (С. Сирс, У. Слокм, Д. Сьюпер, С. Шартл и др.).

В школе К. Левина [19] проблема успеха изучалась в контексте проблемы целеполагания личности, уровня притязаний. В экспериментальных исследованиях учеников К. Левина – Ф. Хоппе, М. Юкнат – рассматривалась роль успеха и неудачи в конкретной деятельности, зависимость динамики деятельности от наличия отсутствия успеха, связь успеха с притязанием, трудностью задач, самооценкой (уровнем “Я”) личности. Дж. Холланд считал, что успех в профессиональной деятельности, удовлетворённость трудом зависят, в первую очередь, от соответствия типа личности типу профессиональной среды, которая создаётся людьми, обладающими схожими позициями, профессионально значимыми качествами и поведением [18].

В последние годы активно разрабатывается проблема личностных особенностей психолога в разных видах деятельности: в научной и практической деятельности (Г.С. Абрамова, Н.А. Аминов, А.В. Булгаков, Н.Н. Богомолова, Л.В. Темнова, Н.Ю. Хрящева и др.), в индивидуальном и управленческом консультировании (А.А. Деркач, А.Ф. Копьев,

Г.И. Марасанов и др.). Проводя исследование успешности профессиональной деятельности психолога образования, И.А. Кучерявенко рассматривает её как устойчивое субъективное состояние, связанное с поиском и нахождением вариантов решения профессиональных задач, направленных на создание условий для актуализации личностного и профессионального потенциала субъектов образовательного процесса; с поиском и нахождением выхода из затруднений [8].

В литературе недостаточно исследованы предпосылки успешной деятельности психолога, работающего в кадровых службах, предприятиях и коммерческих организациях. Практически отсутствуют системные исследования успешности на разных стадиях профессионализации. Большая часть исследований в данной области связана с профессиональными кризисами и профессиональным выгоранием. Обращают на себя внимание работы, посвящённые описанию характеристик психологов, профессиограмм их деятельности, но без учёта специфики специализации. Хорошо представлены исследования личностных и индивидуально-типологических особенностей психологов, занимающихся консультативной практикой. В последнее время стали появляться работы, направленные на изучение профессионального развития социальных психологов. Изучалась структура социально-психологической компетентности будущих социальных психологов и факторов, влияющих на её формирование (Е.В. Овчарова) [12]. С.Ю. Манухина занималась исследованием успешности профессиональной деятельности психолога-диагноста в сфере кадрового бизнеса. Ею была выявлена обусловленность успешности определённым уровнем сформированности и соотношением личностных и когнитивных характеристик, выступающих в качестве компонентов единой системы детерминации деятельности такого психолога-диагноста [9]. Е.С. Романова [13] среди качеств, препятствующих профессиональной деятельности психолога, называет *агрессивность, эмоциональную неуравновешенность, а*

среди качеств, способствующих успешности решения им профессиональных задач, – *склонность к соперничеству, стремление к самопознанию, саморазвитию, терпимость, уважение и интерес к другому человеку*. Анализируя имеющиеся исследования по проблеме профессионального развития психологов, можно сделать вывод, что авторы выделяют совокупность условий, обеспечивающих профессиональную успешность: *индивидуально-психологические особенности и способности; профессиональные компетенции; морально-нравственные качества*.

На современном этапе развития вопроса большое внимание уделяется профессиональным компетенциям психолога. К ним относят следующие виды: *специальную, социальную, инструментальную, предметно-информационную, личностную и компетентности в решении практических ситуаций*. Содержательные характеристики, уровневые показатели и структурная организация профессиональной компетентности психологов обнаруживает определённую специфику на разных этапах и предполагает наличие конкретных компетенций, обеспечивающих успешность перехода на следующий этап возрастного, социального и профессионального развития. Параметры, включённые в данный анализ, – *самосознание, самопознание, самооценка, самоотношение, самопринятие, саморегулирование* (осознание профессиональной морали, нравственности, себя как субъекта профдеятельности, осознание и оценка отношений, осознание собственного развития во временной связи), *самоэффективность, личностные стандарты и цели, рефлексия* (А.А. Бодалев, А.В. Булгаков, А.А. Деркач, А.В. Евсеев, Ю.М. Жуков, А.К. Маркова и др.).

Таким образом, успешность профессионального развития психолога можно оценить по уровню сформированности конкретных личностных, социальных и профессиональных компетенций на разных этапах профессионального развития.

Рассматривая критерии успешности профессионального развития психолога, необ-

ходимо остановиться на общих подходах, которые существуют для её оценки. Выделяют два универсальных критерия оценки эффективности деятельности: продуктивность и удовлетворённость трудом. Последний критерий включает принадлежность к группе и рассматривается как психологическое состояние, вызванное соотношением определённых притязаний субъекта, трудовой деятельностью и возможностью их осуществления (О.В. Филатова) [16].

Ряд авторов, принимая данную позицию, расширяют содержание критериев, включая эффективность взаимодействия работающего с коллегами и его инициативность. Во внутреннем критерии выделяют: представления о результативности своей деятельности, эффективности взаимодействия с коллегами и инициативности, которые сопоставляются с затратами, полученным вознаграждением и мотивационно-оценочными структурами личности. Для большей наглядности разделим все перечисленные критерии на две группы.

Объективные критерии профессиональной успешности:

1. Формальные критерии оценки профессиональной деятельности: наличие специального образования, занимаемая должность, стаж работы, квалификация, соответствие профессиональным стандартам. Формальные критерии отличаются на разных этапах профессионального развития (оценки на экзаменах и зачётах, выполнение контрольных заданий, получение поощрения или взысканий, заболеваемость, экспертные оценки профессиональной деятельности и свойств личности, благополучная социализация индивида; социально-экономический аспект успешности; ресурсы в достижении успешности).

2. Качественные характеристики деятельности: результативность, творческое своеобразие выполненной работы и индивидуального стиля деятельности (полезность, точность, искусность, чистота продукта (результата)).

Помимо этих критериев, выделяется мно-

жество других социально-психологических критериев, с помощью которых пытаются учесть социальные и психологические аспекты эффективности деятельности: всестороннее развитие личности, добросовестное отношение к труду, общественно-политическая активность, сплочённость и уровень управляемости коллектива, ценностные ориентации и нормы, величина и состав группы, психологический климат в коллективе и т.д. Исследований относительно работы психологов, в которых были бы выделены приоритетные характеристики деятельности на разных этапах профессионализации, крайне недостаточно (И.В. Сыромятников, А.В. Булгаков, Л.М. Суркова) [2; 3; 14].

Субъективные критерии профессиональной успешности:

1. Индивидуальные предпочтения. Критерии субъективной успешности у всех людей индивидуальны. Имея успех в профессии, человек может быть глубоко несчастен в семье. И эта ситуация для него будет более существенна, нежели популярность у сотрудников, высокая оценка начальника, продвижение по службе. Кроме того, оценка результата на основе цели не связана с абсолютной величиной результата. Поэтому одинаково достигнутый результат оценивается одним человеком как успех, а другим как неудача (А.Н. Буров, Д.А. Дильман, П.В. Смолянский) [3].

2. Качественная оценка собственного результата. Критерием успешности, по И.А. Кучерявенко [8], является особое эмоциональное состояние удовлетворённости от выполняемой психологом профессиональной деятельности и степень «вхождения» его в профессию. Т.В. Шрейбер, анализируя успешность профессионального становления личности, в качестве индикаторов предлагает эмоциональные и мотивационные состояния, сформированные в ходе обучения и закрепившиеся в эмоциональных свойствах [17]. Также считается, что качественная оценка зависит от соответствия уровня личных притязаний достигнутому результату, умения сохранять достигнутые позиции и готовность к новым достижениям. Внут-

ренний критерий успешности – ощущение гармоничности своей жизни, удовлетворённость от обладания приобретёнными благами, позитивное мировосприятие; отсутствие чувства нереализованности.

Таким образом, обобщая вышеизложенный материал, можно выделить два вектора субъективной оценки успешности.

1. Первый вектор связан с предпочтениями личностью структурных элементов деятельности. Данный вектор состоит из двух факторов: ориентации на процесс (личная удовлетворённость) или ориентации на результат (ориентация на карьеру, признание, славу).

2. Второй вектор связан с предпочтением личностью точки отсчёта при оценке своей успешности и также состоит из двух векторов: ориентации на внешнюю оценку (оценка значимых других) и ориентации на внутреннюю оценку (самооценка).

Ближайшие перспективы исследования рассматриваемого вопроса состоят в эмпирической проверке выделенных критериев на выборке социальных психологов на всех этапах профессионального развития. Предполагается оценить согласованность объективных и субъективных критериев успешности профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арендачук И.В. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. – 29 с.
2. Булгаков А.В., Суркова Л.М. Профессиональные компетенции психолога-перинатолога. Монография. – М.: Изд. журнала «Практическая психология и психоанализ», 2004. – 112 с.
3. Булгаков А.В., Густова Е.В. Междисциплинарный подход к построению модели профессиональных компетенций в образовании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психология и педагогика», 2006. – № 1. – С. 183-190.
4. Власть и общество: успешность деятельности властных структур в глазах жителей региона [Текст]: монография / А.Н. Буров, Д.А. Дильман, П.В. Смолянский. – Волгоград: Волгоградская

- академия государственной службы, 2006. – 280 с.
5. Дружинин В. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 565 с.
 6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2007. – 304 с.
 7. Кордубан И.Л., Лазаренко Л.А. Психологическая характеристика феноменов успех и успешность // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 94-119.
 8. Кучерявенко И.А. Психологические условия успешности деятельности практического психолога системы образования : Дис. ... канд. психол. наук. – Белгород, 2003. – 177 с.
 9. Манухина С.Ю. Психологические детерминанты профессиональной успешности психолога-диагноста кадровой службы: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 264 с.
 10. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
 11. Медведев Д.С., Булка А.П. Современные психотехники. Технология профессионально-психологического отбора. – Психологический факультет; Издательство: Феникс, 2008. – 583 с.
 12. Овчарова Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии её формирования в вузе. Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. – 173 с.
 13. Романов Е.С. Психодиагностика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
 14. Сыромятников И.В. Становление профессиональной деятельности психолога воинской части сухопутных войск: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 316 с.
 15. Толочек В.А. Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
 16. Филатова О.В. Контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка) как детерминанты эффективности профессиональной деятельности. Психология XXI столетия. Т. 2 / Под редакцией Козлова В.В. – Ярославль: МАПН, 2008. – С. 257-262.
 17. Шрейбер Т.В. Индикаторы успешности профессионального становления будущего специалиста // Психология XXI столетия. Т. 2 / Под редакцией Козлова В.В. – Ярославль: МАПН, 2008. – С. 329-331.
 18. Holland J.L. & Gottfredson G.D. Using a typology of persons and environments to explain careers: Some extensions and clarifications // Counseling Psychologist. – 1976. – № 6. – P. 20-29.
 19. Lewin K. Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics. (Ed. by C. Weiss). London: Souvenir press, 1993. – P.230.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»

Информационное письмо VI Левитовские чтения

Московский государственный областной университет приглашает Вас 18 – 19 апреля 2011 года принять участие в работе Международной научно-практической конференции:

«Межгрупповая адаптация как ресурс эффективного управления социальными системами»

Работа конференции предполагается в следующих секциях:

1. «Межгрупповая адаптация в решении проблемы профессионального становления специалиста в различных областях деятельности»;
2. «Социально-психологические технологии управления социальными системами»
3. «Программа личностной надежности специалиста в ходе межгрупповой адаптации»
4. «Этнокультурное пространство: межгрупповой адаптационный аспект»
5. «Проблема межгрупповой адаптации российских и зарубежных вузов в процессе разработки и реализации программ бакалавриата «Социальная работа» и «Социальная педагогика»»

Для участия в конференции необходимо до **20 марта 2011** года прислать по указанному адресу электронной почты заявку на участие в конференции и текст доклада.

Заявка на участие в конференции:

- Фамилия
- Имя
- Отчество
- Ученая степень
- Ученое звание
- Организация
- Тема выступления
- Контактная информация: телефон, E-mail

Требования к оформлению статьи

Объем статьи – от 3 до 5 полных страниц формата А 4
Текстовый редактор – Microsoft Word, формат DOC
Поля – верхнее, нижнее, правое и левое – 2,5 см
Шрифт – Times New Roman, 14 pt
Выравнивание – по ширине
Инициалы и фамилия, автора (ов), степень, должность, организация – 14 pt, Ж, строчными буквами, курсивом, выравнивание по правому краю
Пробел – два интервала
Заглавие – 14 pt, Ж, ПРОПИСНЫМИ БУКВАМИ, выравнивание по центру
Пробел – два интервала
Текст: междустрочный интервал – одинарный
абзацный отступ – 1,25 см
сноски – сплошной нумерацией по тексту в квадратных скобках
Список литературы – в конце текста по алфавиту.

Внимание!

Публикация материалов конференции 100р./стр.
Сборнику материалов конференции присваивается международный индекс ISBN, сборник печатается в г. Москве. Материалы конференции рассылаются по основным библиотекам России и зарубежья.
Адрес оргкомитета конференции:
Адрес: 105005, г. Москва, ул. Радио, дом 10А, ГОУ ВПО «МГОУ». Киселевой Екатерине Александровне.
Телефон: 8 (499) 261-29-45, e-mail: levitov_reading@mail.ru
Организационный комитет

**В период с 1 сентября по 31 декабря 2010 года
в диссертационном совете Д 212.155.06
при ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет»
состоялись защиты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата психологических наук
по специальности 19.00.07 – педагогическая психология:**

1	дата защиты	16.09.10
	соискатель	Шибеева Галина Евгеньевна
	научный руководитель	доктор психологических наук, профессор Зобков Валерий Александрович
	тема	«Динамика рефлексивно-эмпатийных свойств личности в процессе профессионального становления студентов-психологов»
2	дата защиты	18.11.10
	соискатель	Савина Екатерина Александровна
	научный руководитель	кандидат психологических наук, доцент Филинкова Евгения Борисовна
	тема	«Профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения»
3	дата защиты	18.11.10
	соискатель	Жарких Наталья Григорьевна
	научный руководитель	доктор психологических наук Карпова Наталия Львовна
	тема	«Особенности коммуникативной компетентности студентов с разными типами реакций в ситуациях фрустрации»

НАШИ АВТОРЫ

Алиева Фируза Исмаил кызы, диссертант кафедры психологии Бакинского государственного университета; e-mail: firuza.alieva@gmail.com.

Арскиева Залия Абасовна, соискатель кафедры общей психологии Пятигорского государственного лингвистического университета, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета; e-mail: malh66@mail.ru, zaliya66@mail.ru

Бабич Елена Геннадьевна, аспирант Российского государственного социального университета; e-mail: babich45@mail.ru

Бочева Наталья Анатольевна, директор Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Мытищинский»; e-mail: kristina_25_1992@mail.ru

Булгаков Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Московского государственного областного университета; e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Галасюк Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения г. Москвы Департамента социальной защиты населения г.Москвы; e-mail: igalas@yandex.ru

Дмитриева Лариса Михайловна, адъюнкт кафедры психологии Военного университета; e-mail: ldmitriewa.dmitriewa@yandex.ru

Дубинин Иван Владимирович, адъюнкт кафедры психологии Военного университета; e-mail: bdf301182@yandex.ru

Егорова Нина Михайловна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: breh.school@mail.ru

Киселева Татьяна Сергеевна, педагог дополнительного образования ЦДТ «Строгино»; аспирант кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета; e-mail: enotik162@rambler.ru

Корчемный Петр Антонович, доктор психологических наук, профессор Московского государственного областного университета, заслуженный деятель науки РФ, действительный член Академии военных наук Международной академии человека в аэрокосмических системах; e-mail: av_bulgakow@mail.ru

Крупеня Алина Николаевна, адъюнкт кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности Голицынского пограничного института Федеральной службы безопасности Российской Федерации, майор, заместитель начальника контрольно-пропускного пункта по воспитательной работе Пограничного управления Федеральной службы безопасности Российской Федерации по Калининградской области; e-mail: alisia131001@mail.ru.

Кучерявенко Виктория Ивановна, старший преподаватель кафедры психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова); e-mail: tori32@yandex.ru

Лопатченко Алена Андреевна, соискатель кафедры социальной психологии Тамбовского государственного университета им.Г.Р.Державина; e-mail: aal_ufa@rambler.ru

Орлова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор, академик Академии имиджелогии, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета; e-mail: Razvitiyekafedra@yandex.ru

Резванцева Марина Олеговна, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии; e-mail: m-re@mail.ru

Савичева Анна Александровна, студент Московского психолого-социального института; www.npsy.ru

Савченко Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики; e-mail: tasav07@rambler.ru

Сергиенко Алексей Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент Московского психолого-социального института; www.npsy.ru

Славгородская Елена Львовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и профессиональной деятельности Московского государственного областного университета; e-mail: eleslav10@mail.ru

Сорокоумова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова; e-mail: CEA51@mail.ru

Спивак Игорь Маратович, соискатель кафедры общей психологии Московской открытой социальной академии; e-mail: spivak_im@mail.ru

Туполева Екатерина Владимировна, студент Московского психолого-социального института; www.npsy.ru

Храпенко Инна Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, декан психологического факультета Мурманского гуманитарного института; e-mail: hrapenko@mail.ru

Цветков Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент Московского психолого-социального института; www.npsy.ru

Шинина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения г.Москвы Департамента социальной защиты населения г.Москвы; e-mail: schinina@list.ru

Шляпников Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: corona0mundi@mail.ru