

Институт психологии Российской академии наук
Государственный академический университет гуманитарных наук
Факультет психологии
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
Факультет психологии

Психология сегодня: Теория, образование и практика

Под редакцией
А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2009

СОДЕРЖАНИЕ

УДК 159.9
ББК 88
П 86

Редакционная коллегия:

И.И. Ветрова, И.Ю. Владимиров,
А.Л. Журавлев (отв. ред.), К.Б. Зуев, А.В. Карпов (отв. ред.),
Е.А. Сергиенко (отв. ред.)

П 86 Психология сегодня: теория, образование и практика /
Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. –
М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 688 с.

ISBN 978-5-9270-0164-4

УДК 159.9
ББК 88

В книгу вошли статьи по психологии молодых, начинающих свой путь специалистов, а также известных, сложившихся ученых и практиков из различных регионов России и ближнего зарубежья. Сборник представляет срез современных исследований и практических наработок: 106 статей по разным теоретическим, экспериментальным и практическим вопросам могут послужить основой для обсуждения новых тенденций, идей в психологической науке и практике.

Данная книга будет полезна психологам, преподавателям психологии, молодым ученым и всем, кто интересуется проблемами развития современной науки.

© Институт психологии Российской академии наук, 2009

ISBN 978-5-9270-0164-4

Предисловие	9
Часть 1	
<i>Ю.И. Александров</i> От теории функциональных систем к системной психофизиологии	13
<i>Р.В. Борисов</i> Дагестанские традиции семейного воспитания	57
<i>И.И. Ветрова</i> Динамика совладающего поведения в подростковом и раннем юношеском возрасте	61
<i>Г.А. Виленская</i> Регуляция поведения в раннем возрасте	70
<i>Е.П. Ермолаева</i> Критерии оценки руководителей в корпорациях с позиции трех-компонентной структуры профессиональной идентичности	87
<i>А.Л. Журавлев</i> Современные тенденции и перспективы развития социальной психологии	94
<i>А.В. Карпов</i> Метасистемность сознания	109
<i>Н.В. Клюева, Л.Я. Дорфман</i> Феноменология в консультационной психологии: методологический анализ и опыт применения	119
<i>Ю.В. Ковалева</i> Пренатальная психология. Основные направления исследований	130
<i>Ю.К. Корнилов, И.Ю. Владимиров, С.Ю. Коровкин</i> Практическое мышление: диспозиционные детерминанты, процесс, опыт	152
<i>А.В. Лейкина, Е.С. Степанова</i> Персональный бренд: структура и методы формирования	168
<i>В.В. Лукьянов</i> К вопросу о терминологии «синдром выгорания»	176
<i>А.Н. Поддьяков</i> Типы противодействия в помогающем поведении	181
<i>М.М. Решетников</i> Какой кризис мы переживаем? Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных и кризисных ситуациях	188
<i>В.К. Солондаев, Н.Л. Черная, Е.М. Костерина, А.С. Потемкина</i> Профессиональная позиция врача-педиатра	194
<i>М.А. Фаерман</i> Интегративная технология в психологическом консультировании	200

Часть 2

<i>Д.И. Абрамов, М.В. Маньшкіна</i> Интеграция психодраматического и арт-терапевтического подходов в пространстве тренинга	205
---	-----

А.А. Акбарова, Е.В. Тугарева		Т.И. Гаврилко	
Потребительство как тип межличностного взаимодействия	211	Специфика сопереживания у слабовидящих младших школьников	304
О.В. Акимова		Е.И. Гиниатуллина	
Особенности телесного опыта младших школьников с разными вариантами межполушарного взаимодействия	217	Исследование степени сформированности профессиональной идентичности у выпускников вуза	309
Е.М. Алексеева		О.В. Голуб	
Возможности экспериментального исследования смысловых установок	223	Взаимосвязь различных аспектов интуиции и особенностей взаимодействия личности со средой	314
М.С. Антипина		Е.И. Горанская	
Взаимосвязь профессиональной мобильности с профессионально важными качествами	230	Профессиональная мобильность педагогических кадров	320
О.Н. Бабкунова		Д.М. Горновитова	
Я-концепция личности подростка в неполной отцовской семье	236	Влияние неосознаваемой информации на решение мыслительных задач	326
К.С. Балащенко, Л.В. Марищук		О.В. Гурова	
Влияние доминирующего вида восприятия на успешность говорения на иностранном языке	243	Изучение личностных и средовых детерминант школьного графического вандализма	332
Т.П. Бартош, О.П. Бартош, М.В. Мычко		А.Ж. Дауменова	
Психологический профиль школьников 9–11-х классов, постоянно проживающих в Магадане	247	Психолого-педагогические условия оптимизации отношения к заболеванию у больных туберкулезом легких	337
Е.А. Безденежных		Д.Я. Дмитриева	
Формирование образа карьерового пути на ранних этапах профессионализации	251	Сравнительный анализ кросскультурных различий динамических характеристик личности женщин с насильственными супружескими отношениями	343
К.К. Белявцева		А.М. Жедунова, Н.В. Клюева	
Особенности адаптивных процессов у диспетчеров энергосистем	257	Экзистенциальный анализ категорий «свобода» и «ответственность» в психологическом консультировании	349
В.А. Богомазов, А.В. Рязузова		С.В. Истомина	
Выявление особенностей решения когнитивных задач при различных профилях латеральной организации мужчинами и женщинами	264	Гендерные различия в уровне профессионального самоопределения старшеклассников	355
Т.А. Бородина		Н.В. Калиниченко	
Влияние детско-родительских отношений на развитие свойств воображения	268	Стратегии самореализации у лидеров с разными типами гендерной и профессиональной идентичности	361
А.В. Бузмакова		Н.В. Капитоненко	
Личностные детерминанты поведения в конфликте солдат срочной службы	273	К вопросу о формировании эмоциональной децентрации у дошкольников с нарушениями эмоционального развития	366
Е.С. Быкова		Е.В. Каретникова	
Толерантность к неопределенности как фактор восприятия нового	278	Особенности развития мышления у детей дошкольного возраста при дизартриях	373
А.Р. Вазиева, А. Марасты		Н.Ю. Клюева	
О некоторых характеристиках личности лиц, склонных к трейдингу	282	Личностные особенности бездомных людей	377
Е.Е. Войлокова		О.А. Ковалева	
Сравнительное исследование компонентов профессионализма у представителей профессий «человек–человек» и «человек–техника» с разным уровнем профессионализма (на примере профессий менеджера по продажам и автомеханика)	289	Стрессы у руководителей высшего и среднего звена и совладание с ними	384
И.Е. Волчек		К.С. Кондратьева	
Проблема подготовки к школе старших дошкольников с агрессивным поведением	294	Психодиагностика застенчивости	388
М.А. Вышквыркина, А.К. Белоусова		Т.Е. Корельская	
ВУЗ как фактор развития социального интеллекта в юношеском возрасте	298	Замещающая семья как фактор социализации детей-сирот. Анализ случая психологической диагностики семьи	393
		М.А. Королева	
		Возможности исследования влияния телевизионной рекламы на детей младшего школьного возраста с помощью метода семантического дифференциала	398

<i>Е.М. Коротеева</i>		<i>О.Н. Овчарова</i>	
Социально-психологические факторы одиночества подростков	402	Межгрупповые механизмы восприятия угрозы	493
<i>А.С. Краснощечков</i>		<i>С.С. Олейник</i>	
Особенности и связи темперамента, дерматоглифики, телосложения и агрессии подростков с делинквентным поведением и мужчин, осужденных за насильственные преступления	408	Мотивационная сфера студентов-менеджеров на разных этапах профессиональной подготовки в вузе	499
<i>Р.Р. Крымгужина</i>		<i>Д.В. Орлова</i>	
Профессионально значимые характеристики и компоненты психологического пространства личности предпринимателя	414	Символическая проекция страхов в образе тела девушек	505
<i>Н.В. Кузнецов</i>		<i>Д.В. Панасенкова</i>	
Сравнительный анализ стратегий поведения в конфликтной ситуации студентов и военнослужащих по призыву	418	Связь субъективной успешности с направленностью рефлексии и временной перспективой	511
<i>Е.С. Куликова</i>		<i>Н.П. Панфиль</i>	
Особенности формирования образа Я детей раннего возраста	420	Демонстрация работы переживания в сновидениях	517
<i>И.А. Курапова</i>		<i>Ю.О. Петухова</i>	
К проблеме нравственности в педагогической деятельности	425	Ценностные ориентации и социально-психологические компетенции как параметры инновационного потенциала у победителей конкурсной программы «У.М.Н.И.К.»	524
<i>М.Г. Кустовская, Л.Р. Гиниятуллина</i>		<i>Л.В. Рындина</i>	
Социальная адаптация на этапе кризиса подросткового возраста: сравнительный анализ форм проявления агрессии и способностей самоуправления в общении в различных образовательных системах	432	Индивидуальные детерминанты успешности профессиональной деятельности педагогов ДОУ	529
<i>Е.Н. Лобанова</i>		<i>Е.В. Селяева</i>	
Исследование некоторых характеристик музыкальных компонентов и их эмоциональной оценки слушателем	436	Взаимосвязь моторных и личностных характеристик человека	535
<i>А.С. Лойкканен</i>		<i>П.В. Сенишин, Л.В. Лежнина</i>	
Межпоколенная толерантность: возрастной аспект	441	Internship (интерншип)-технология активного обучения в профессиональной подготовке педагогов-психологов	540
<i>В.В. Лорер</i>		<i>М.Б. Сивкова</i>	
Формирование эмоциональной регуляции у младенцев с последствиями перинатального поражения головного мозга	445	Мультфильм как эффективный арт-метод в работе школьного психолога	545
<i>А.С. Марков</i>		<i>В.В. Синцова</i>	
Условия формирования творческого мышления у курсантов военных вузов	450	Влияние нарушений зрения на пространственную ориентацию дошкольников	552
<i>И.А. Матвеев</i>		<i>Т.В. Скутина</i>	
Взаимосвязь доминирующих психических состояний и свойств личности в контексте жизненной стратегии субъекта	457	Становление конфликтной компетентности в подростковом возрасте	557
<i>М.М. Матвеева, Н.В. Ключева</i>		<i>Т.И. Солодкова</i>	
Сравнительный анализ представлений о родительской эффективности у родителей и подростков	462	Сравнительный анализ уровня эмоционального интеллекта педагогических работников различного возраста и профессионального профиля	563
<i>Н.Ю. Мелькумова, Н.Г. Живаев</i>		<i>А.Ю. Степанян, Л.С. Степанян, В.Г. Григорян</i>	
Методика диагностики психологических характеристик, влияющих на дидактическую адаптацию студентов в вузе	468	Исследование изменений уровня агрессивности и ее нейрофизиологических коррелятов под воздействием психокоррекционных мероприятий	568
<i>М.А. Молькова</i>		<i>С.С. Суворова, Е.В. Ощепкова</i>	
Мотивационно-потребностные компоненты творческого мышления профессионала	473	Психологический кризис выпускника вуза	572
<i>К.В. Монахова</i>		<i>Т.С. Суханова, Е.Б. Манузина</i>	
Факторы, влияющие на взаимоотношения в спортивных командах	476	Коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста	578
<i>А.Р. Монсонова</i>		<i>Л.И. Сухорукова, А.Ю. Артюнян</i>	
Система ценностей этноконфессиональных групп Байкальского региона	481	Коррекция отношения родителей к детям с синдромом Дауна	582
<i>В.И. Николаева</i>		<i>О.В. Сучкова</i>	
Время выбирать: представления о возрасте совершения выбора в контексте жизненного пути	487	Психодиагностическая методика «Психологическая защищенность»	585

М.В. Талпа	
Исследование психологической суверенности: некоторые проблемы методологии	592
Ж.И. Трофимчик	
Проблема Я-концепции в мире современных компьютерных технологий	599
П.А. Тропотяга	
Диагностические и прогностические критерии профессиональной успешности будущего психолога	606
А.М. Унакафов, Е.И. Патана, Т.Г. Непышина	
Связь параметров спонтанной активности электрокожной проводимости человека с особенностями его личности	613
Г.Р. Федотова	
Функциональная надежность деятельности пожарных	617
А.А. Фирсов, Г.И. Мазуров	
Изучение влияния самооценки внешности учащегося на его общение с другими	623
Г.Ю. Фирсова, А.А. Фетисов	
Факторы, обеспечивающее качество образования с позиции студентов	628
Д.В. Фуникова	
Использование иппотерапии как элемента телесно-ориентированного подхода для адаптации воспитанников детских домов	632
Д.А. Харлинская, А.В. Асмольская	
Просоциальные проявления креативности в аспекте экзаменационной тревожности	637
М.Р. Хачатурова	
Проявление склонности личности к конфликтному поведению	642
М.А. Цебрук	
Особенности внутриличностных конфликтов в раннем юношеском возрасте в контексте гендерной направленности	647
И.С. Чеботарева	
Индивидуализированное психологическое сопровождение беременности: некоторые итоги лонгитюдного исследования	654
А.В. Чернов	
Особенности влияния личностных свойств на пространственно-временную организацию психических состояний	659
Е.И. Чикурова	
Особенности восприятия архетипа ребенка людьми разных возрастных групп на примере социальной рекламы демографической проблемы	665
Г.Ф. Шакирова	
Гендерный внутриличностный ролевой конфликт и стрессорность в супружеской паре	669
Д.Д. Шибанкова, Н.Г. Живаев	
Взаимосвязь копинг-поведения и профессиональных предпочтений старшеклассников	672
Е.С. Штепа	
Самоменеджмент как технология самоорганизации личности	678
О.Н. Юрлова	
Социально-психологическая адаптация детей-сирот при переходе к семейно-групповым формам жизнеустройства	683

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый читатель!

Вы держите в руках книгу «Психология сегодня: теория, образование и практика». Это сборник статей, состоящий из двух частей. В первой части собраны статьи состоявшихся специалистов в области психологической науки и практики, во второй части – работы тех, кто только еще начинает свой профессиональный путь: студентов, выпускников вузов, аспирантов, молодых ученых.

Данный сборник является частью серии сборников статей молодых ученых, издаваемых факультетом психологии Государственного академического университета гуманитарных наук и Институтом психологии Российской академии наук. В Институте психологии РАН дважды проходила международная конференция молодых ученых «Психология – наука будущего», по результатам которой издавались сборники тезисов, вышли три сборника статей «Психологические исследования» в серии «Труды молодых ученых ИП РАН».

Но этот сборник особенный. Одновременно книга является и учебником, и обобщением результатов исследований. Для публикации в первой части (статьи известных специалистов) мы пригласили ряд ученых (в первую очередь, из ИП РАН и с факультета психологии ЯрГУ). Отрадно отметить, что большинство из них дали согласие на участие в сборнике. Вдвойне отрадно, что свои статьи прислали известные ученые из других городов и организаций без специального приглашения со стороны редколлегии. Сборник с аналогичной структурой уже издавался по результатам школы-семинара молодых ученых, проходившей в ИП РАН в 2005 г. Но тогда сборник вышел только на дисках, так и не обретя печатную форму.

Еще одна особенность этого сборника – его максимальная открытость. С нашей стороны было сделано все возможное, чтобы

как можно больше молодых исследователей и практиков в России и ближайшем зарубежье узнало о возможности опубликоваться. В результате на рассмотрение в редколлегию поступило более 250 статей. Нет смысла перечислять все города, из которых пришли статьи: это заняло бы слишком много места. Скажем лишь, что работы были присланы из России, Белоруссии, Украины, Казахстана, Латвии, Армении. Одна из представленных в сборнике работ выполнена совместно с британскими учеными. По решению редколлегии объем сборника был увеличен более чем на треть по сравнению с изначально запланированным объемом. Но даже такие меры не позволили включить в сборник хотя бы половину присланных статей. Такой интерес к сборнику со стороны молодых специалистов, с одной стороны, крайне приятен, так как показывает широчайший интерес к психологической науке и практике, а также ярко выраженную мотивацию к публикациям, т. е. к обмену результатами исследований и опытом практической деятельности. Но с другой стороны, накладывает большую ответственность на редколлегию. По возможности мы старались быть объективными при отборе статей для публикации.

Максимальная открытость сборника подразумевает и его максимальное распространение. Тираж сборника будет бесплатно распространен среди участников Летней психологической школы «Много голосов – один мир», которая состоится в Ярославле в июле 2009 г. и среди участников третьей конференции «Психология – наука будущего», которая состоится в Москве в ноябре 2009 г.

Круг тем, освещаемых в сборнике, крайне широк. Несомненной тенденцией является наличие трех работ, в которых представлены новые диагностические методики (опросники). Отсутствие современного, надежного и валидного инструментария представляет большую проблему для психологии. В связи с этим крайне важны усилия молодых специалистов, направленные на разрешение данной проблемы.

Традиционно много работ посвящено возрастной и педагогической психологии. Помимо многочисленных исследований, объектом которых являются дошкольники, школьники и студенты, в сборнике представлены работы, посвященные изучению психологических особенностей педагогов и их взаимодействия с учениками.

Большое количество работ выполнено в различных областях социальной психологии. И отдельно хочется отметить экспериментальные работы, выполненные с использованием сложнейших специальных приборов. Появление таких работ свидетельствует о широкомасштабном возвращении в психологию эксперимента.

Несмотря на то, что большинство представленных в сборник работ носит исследовательский характер, практическая психология не осталась без внимания. Сборник включает большое количество программ, как тренинговых, так и коррекционных, направленных на разные возрастные и профессиональные категории людей.

В заключение хочется поблагодарить всех авторов, которые прислали свои работы для участия в сборнике «Психология сегодня: теория, образование, практика», и пожелать дальнейших творческих успехов в непростой, но в то же время интересной области знаний о человеке!

Редколлегия

1

ОТ ТЕОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ К СИСТЕМНОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ

Ю. И. Александров

*д. п. н., профессор, заведующий лабораторией
нейрофизиологических основ психики им. В. Б. Швыркова*

Института психологии РАН

Москва, e-mail: yuraalexandrov@yandex.ru

Задачи работы

В настоящей работе решались следующие задачи:

- рассмотреть системные представления в психофизиологии, базирующиеся на теории функциональных систем (ТФС) и развивающие последнюю;
- сопоставить изменение данных представлений на этапах их разработки с динамикой, характеризующей движение мировой науки;
- дать системное решение психофизиологической проблемы и проблемы сознания и эмоций;
- сопоставить системные структуры субъективного опыта и культуры;
- выделить особенности российской науки и обсудить их культуроспецифический характер.

Теория функциональных систем

Существенный вклад в развитие системных представлений в психологии и в нейронауках внесен работами лаборатории нейрофизиологических основ психики им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН, созданной в 1972 г. при активном содействии автора ТФС – П. К. Анохина для разработки фундаментальных проблем психофизиологии. Теоретическая основа исследований в лаборатории, коллектив которой составляет ядро признанной научной школы «Системная психофизиология» (Ведущие научные школы России, 1998), – ТФС.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (№ 08-06-00 250а), РФФИ (№ 08-04-00 100а) и Совета по грантам Президента РФ ведущим научным школам РФ (№ НШ-602.2008.6).

Почему именно теория П. К. Анохина, сформулированная первоначально для решения проблем физиологии, оказалась весьма эффективным и приемлемым для психологов (подробно см. в Александров, Дружинин, 1998) вариантом реализации системной методологии, а ее создатель был не только одним из признанных лидеров физиологии, но и причислялся к «гигантам психологии» (Cole, Cole, 1971)? В чем состоит отличие ТФС от других вариантов системного подхода и чем определяется особое значение ТФС для психологии?

В ТФС было разработано представление о системообразующем факторе, который ограничивает степени свободы ее элементов, создавая упорядоченность их взаимодействия, и оказывается изоморфным для всех систем, позволяя использовать систему для анализа самых разных объектов и ситуаций. Этот фактор – результат системы, под которым понимается полезный приспособительный эффект в соотношении организма и среды, достигаемый при реализации системы. Таким образом, в качестве детерминанты поведения и деятельности, с точки зрения ТФС, рассматривается *не прошлое по отношению к ним событие – стимул, а будущее – результат*.

Каким образом результат – событие, которое наступит в будущем, – может детерминировать текущую активность, быть ее причиной? П. К. Анохин решил этот «временной парадокс», используя понятие модели будущего результата – цели, которая и выступает в качестве такой детерминанты, и разработав представление об акцепторе результатов действия, формируемом до реального появления результата и содержащем его прогнозируемые параметры. Таким образом Анохин устранил противоречие между каузальным и телеологическим описанием поведения, сделал последнее приемлемым даже для «каузалистов», т. е. тех исследователей, которые считают, что наука имеет дело только с причинностью и без нее невозможно никакое объяснение, никакой закон (Бунге, 1962).

В ТФС утверждается, что для понимания активности индивида следует изучать не «функции» отдельных органов или структур мозга в их традиционном понимании (как непосредственных отправлений того или иного субстрата, в том числе нервного: сенсорная функция, моторная, мотивационная и пр.), а организацию целостных соотношений индивида со средой для получения конкретного результата. Рассмотрев *функцию* как достижение этого результата, П. К. Анохин дал следующее определение *функциональной* системы. Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер *взаимосодействия* компонентов, направленного на получение полезного результата. Подобная «системная» функция

не может быть локализована. Она соотносима только с организмом как целым.

Согласно ТФС объединение элементов организма осуществляется в рамках специальных системных механизмов: афферентный синтез, принятие решения, акцептор результатов действия (аппарат прогнозирования параметров будущих результатов: этапных или промежуточных и конечного) и программа действия. Эти механизмы обеспечивают организацию и реализации системы (подробнее см.: Anokhin, 1973).

Системная психофизиология

Многолетние исследования в упомянутой выше лаборатории привели к формированию системно-эволюционного подхода (Швырков, 2006) и новой дисциплины – системной психофизиологии. Одним из наиболее важных этапных результатов на этом пути явилось системное решение психофизиологической проблемы. Суть его в следующем положении. Психические процессы, характеризующие организм и поведенческий акт как целое, и нейрофизиологические процессы, протекающие на уровне отдельных элементов, сопоставимы только через информационные системные процессы, т. е. процессы организации элементарных механизмов в функциональную систему. Иначе говоря, психические явления не могут быть напрямую сопоставлены с локализуемыми элементарными физиологическими явлениями (как это делается в традиционной психофизиологии), а только с процессами их организации. При этом *психологическое и физиологическое описание поведения и деятельности оказываются частными описаниями одних и тех же системных процессов*.

Приведенное решение психофизиологической проблемы *избегает*: 1) *отождествления* психического и физиологического, поскольку психическое появляется только при организации физиологических процессов в систему; 2) *параллелизма*, поскольку системные процессы есть процессы организации именно элементарных физиологических процессов; 3) *взаимодействия*, поскольку психическое и физиологическое – лишь аспекты рассмотрения единых системных процессов.

Системное решение психофизиологической проблемы может быть сопоставлено с гегелевским нейтральным монизмом (Прист, 2000), в соответствии с которым духовное и физическое – два аспекта некоей лежащей в основе реальности, и с двухаспектной теорией (Chalmers, 1995), согласно которой физическое (мозговые процессы) и психическое рассматриваются как два базовых аспекта «некоторого информационного состояния».

Прист (2000) утверждает, что нейтральный монизм и принцип двух аспектов имеют одно очень важное преимущество: они лишены недостатков, присущих другим вариантам решения психофизиологической проблемы и имеют лишь один, но серьезный, собственный недостаток: неясно, что за сущности ими постулируются. Системное решение лишено упомянутого *единственного* недостатка. Оно оперирует *совершенно определенным* информационными системными процессами, которые изучены в многочисленных экспериментальных исследованиях (см., напр.: Анохин, 1975; Shvyrkov, 1990).

Приведенное решение психофизиологической проблемы позволяет избавиться психологию от редукции психического к физиологическому, появляющейся в традиционной психофизиологии, сопоставляющей психическое и физиологическое *напрямую*. *Специфические задачи* системной психофизиологии, в отличие от задач традиционной психофизиологии (выявление физиологических коррелятов психических процессов и состояний), состоят в изучении закономерностей формирования и реализации систем, их таксономии, динамики межсистемных отношений в поведении.

Поскольку системная психофизиология отвергает *парадигму реактивности*, формулируя в рамках *парадигмы активности* положение о направленной в будущее активности не только индивида, но и отдельных нейронов (см. ниже), постольку она и обеспечивает для психологии, оперирующей понятиями активности и целенаправленности, возможность избавиться также и от эклектических представлений, часто появляющихся при использовании материала нейронаук, например от привлечения для объяснения механизмов целенаправленного действия представлений о рефлекторных психофизиологических реализаторах (подробно см.: Александров и др., 1999). Поскольку для рассматриваемых системных представлений противопоставление активности и реактивности имеет принципиальное значение, остановимся на нем несколько подробнее.

Парадигма реактивности. Основываясь на аналогиях с работой механизмов, Декарт выдвинул представление об *отраженном действии* как законе мироздания, проявляющемся и в механизмах, и в живых существах. В концепции *отраженного действия* ведущей причиной поведения является влияние внешней среды, а само действие рассматривается как объективное отражение компонентов *внешней* среды, действующих на организм. Также Декарт выдвинул положение о *постоянстве отраженного действия* в ответ на приложение определенных стимулов, которое можно трактовать как утверждение однозначности детерминации поведения внешней средой.

В дальнейшем на основе этих представлений была разработана *теория рефлекса* (Павлов, 1949). Мы считаем (Александров, Крылов, 2005; Крылов, Александров, 2007; Крылов, 2007), что сущность теории рефлекса можно выразить следующей формулировкой: *индивид в своем действии и состоянии объективно отражает предшествующий внешний сигнал*.

Это утверждение представимо следующей формулой:

$$Y(t+\tau) = f(S(t)), \tau > 0 \quad (1)$$

Обозначения: $S(t)$ – внешний сигнал, воспринимаемый индивидом; $Y(t)$ – действие индивида в момент t ; f – некоторая функция. Данная формулировка означает, что между воспринимаемым внешним сигналом и последующим поведением имеется *функциональная зависимость* (Алексеев, Панин, 1998). Формулу (1) можно передать и так: к входному сигналу $S(t)$ применяется некая функция f , и, с задержкой τ , выдается результат вычисления.

Объективность отражения и его *постоянство* (Декарт) напрямую следует из определения *функциональной зависимости*. Структура рефлекторной дуги и поступательная динамика рефлекса следуют из наличия задержки τ между входным сигналом S и вызываемым им следствием Y , и условия $\tau > 0$ которое означает, что следствие наступает позднее причины на время τ .

Несмотря на широкое принятие теории рефлекса, она подвергалась и подвергается серьезной критике (Анохин, 1978; Швырков, 2006; Судаков, 1997; Александров и др., 1999; Лешли, 1933). Эта критика обуславливала необходимость постоянных модификаций теории (см., напр.: Петровский, Ярошевский, 1996; Ярошевский, 1996; Батуев, 1991; Судаков, 1997). Картезианский рефлекс учитывал лишь одну детерминанту – подействовавший внешний сигнал, затем в качестве дополнительных, *второстепенных* детерминант поведения стали рассматриваться также состояние индивида, его опыт.

Утверждение значимости внутренних переменных для поведения, казалось бы, направлено на расширение набора учитываемых детерминант – рассмотрение этих переменных, как представляется, означает учет внутренних детерминант, но это не совсем так. Дело в том, что внутреннее состояние и опыт индивида опять-таки детерминируются внешним сигналом (Кругликов, 1982).

Отметим, что, опираясь на модификации исходного варианта теории рефлекса, исследователь имеет право апеллировать к опыту, состоянию индивида, а также к его потребностям и пр. Право, но не обязанность брать их в рассмотрение. Включение внутреннего состояния индивида в число обязательно учитываемых детерми-

нант поведения (что давно сделано в ТФС) в рефлекторной теории не произошло и, вероятно, не могло произойти.

Если предположить, что в дополнение к внешним существуют и внутренние детерминанты, причем несводимые к внешним, то это нарушит сами базовые декартовские положения: и концепция *отраженного действия*, и постулат о *постоянстве отраженного действия* в ответ на приложение определенных стимулов будут нарушены. Так что расширение набора учитываемых детерминант в теории рефлекса приходит в конфликт с сутью модифицируемой теории.

Сущность современной концепции реагирования для демонстрации роли «внутреннего состояния» можно сформулировать следующим уравнением (Крылов, 2007):

$$Y(t+\tau) = f(S(t), Q(t)) = f^*(S(t), S(t-1), S(t-2), \dots), \tau > 0 \quad (2)$$

Здесь внутреннее состояние обозначено Q; f^* – функциональная зависимость. Отсюда следует, что действие объективно отражает (функциональная зависимость) предшествующий внешний сигнал и предшествующее внутреннее состояние, а так как внутреннее состояние отражает предшествующие внешние сигналы и их историю, то действие отражает именно предысторию внешних воздействий. Иначе говоря, и поведение, и внутреннее состояние детерминируется последовательностью внешних воздействий (Кругликов, 1982; Кругликов, 1988).

Итак, применение концепции «рефлекс» к какому-либо явлению означает, что его причины ищутся *в прошлом и вовне* данного явления, т. е. что оно порождается, вызывается другим внешним явлением, имевшим место в прошлом. Включение представления о внутреннем состоянии в теорию рефлекса не избавляет последнюю от указанной характеристики.

Парадигма активности. Рассмотрение поведения и деятельности как направленных в будущее включает понимание *активности* как принципиального свойства живой материи; конкретная же форма проявления активности зависит от уровня организации этой материи (Анохин, 1978). Категориальное ядро представлений внутри данной парадигмы, сформировавшихся в попытках преодолеть механистические реактивные схемы (см.: Alexandrov, Jarvilehto, 1993) значительно менее гомогенно (Гибсон, 1988; Tolman, 1932; Koffka, 1935; Бернштейн, 1966; Dewey, 1969; von Uexkull, 1957 и мн. др.) по сравнению с вышеупомянутыми. Подчеркнем, что центральным пунктом теории деятельности, развитой в отечественной науке, является представление именно об активном субъекте (Петровский, Ярошевский, 1998; Петренко, 1999).

Согласно принципу активности, действие любого индивида направлено в будущее, имеет свою цель и ею обусловлено. Детерминация действия имеет внутреннюю по отношению к индивиду природу и связана с будущим событием.

Понятие активности и целенаправленности связано с понятием опережающего отражения (Анохин, 1978). *Опережающее отражение появилось с зарождением на Земле жизни* и является отличительным свойством последней. Тела мертвой природы (или живой – после того, как стали мертвыми) отражают «запаздывающее», т. е. отвечают реакциями на прошлые по отношению к реакции события – стимулы. Живое же отражает мир опережающе: его активность в каждый данный момент – подготовка и обеспечение будущего.

Опережающее отражение неразрывно связано с субъективностью, поскольку планирование будущего (формирование целей) зависит от содержания индивидуальной памяти и от наличных мотиваций, а также потому, что появление целей обуславливает индивидуально специфичное деление ранее (до возникновения живого) нейтрального мира на «хорошие» и «плохие» объекты и явления: способствующие и препятствующие достижению индивидуальных целей.

Разведение принципов детерминации живого и неживого является, конечно, упрощением. Вся реальность несводима к единственному типу детерминации (Бунге, 1962). Так, неживая материя подчиняется не только стимульной причинности, но и холистической детерминации (частей целым), самодетерминации (см., например, принцип инерции в механике). В то же время, *если рассматривать живой организм не как живого индивида, а как физическое тело, то представление о детерминации внешней причиной-стимулом может быть удобным приближением, справедливым* в рамках этой ограниченной области описания. Однако представление о телеологической, целевой детерминации может быть использовано лишь для описания живого. Поэтому противопоставление телеологической и стимульной детерминации представляется дидактически оправданным.

В классическом варианте ТФС включала понятие «пускового стимула». При этом предполагалось, что вся организация процессов в системе определяется тем, какой результат достигается данной системой. А стимул лишь запускает эту интеграцию, и к этому сводится его значение. Кажущаяся необходимость использования понятия «стимул» *отпадает* при рассмотрении поведенческого акта не изолированно, а как компонента поведенческого континуума, последовательности актов, совершаемых индивидом на протяжении

его жизни. Следующий акт в континууме реализуется после достижения и оценки результата предыдущего акта. Эта оценка – необходимая часть процессов организации следующего акта (афферентный синтез и принятие решения), которые, таким образом, могут быть рассмотрены как процессы перехода от одного акта к другому. Места для стимула в таком континууме нет. С теми изменениями среды, которые традиционно рассматриваются как стимул для данного акта, информационно связано на самом деле предыдущее поведение, в рамках которого эти изменения ожидалось, предвиделись в составе модели будущего результата – цели.

Принцип активности кардинально меняет не только понимание функционирования целостного индивида, но и отдельной клетки многоклеточного организма. С позиции парадигмы реактивности в основе реакции лежит проведение возбуждения по рефлекторной дуге. Нейрон при этом оказывается элементом, входящим в рефлекторную дугу, а его функция – обеспечением проведения возбуждения. Тогда логично рассмотреть импульсацию нейрона так: ответ на стимул, подействовавший на некоторую часть поверхности нервной клетки, может распространяться дальше по клетке и действовать как стимул на другие нервные клетки.

Приведение представления о детерминации активности нейрона в соответствие с требованиями системной парадигмы было достигнуто отказом от рассмотрения активности нейронов как реакции на синаптический приток и принятием положения о том, что нейрон, как и любая живая клетка, реализует генетическую программу, нуждаясь при этом в метаболитах, поступающих к нему от других клеток (Швырков, 2006). В связи с этим последовательность событий в деятельности нейрона становится аналогичной той, которая характеризует активный целенаправленный организм, а его импульсация – аналогичной действию индивида (Александров и др., 1999, Александров, 2008). Активность нейрона с этих позиций рассматривается как средство изменения соотношения со средой, «действие», направленное в будущее, которое обуславливает устранение рассогласования между «потребностями» клетки и ее микросредой. Сам же нейрон предстает не как «проводник» или «сумматор», а как организм в организме, обеспечивающий свои «потребности» за счет метаболитов, поступающих от других элементов.

Различие между нейроном и одноклеточным организмом состоит в том, что нейрон в отличие от одноклеточного обеспечивает «потребности» своего метаболизма, объединяясь с другими элементами организма в функциональную систему. Формирование подобных объединений выступает как метаболическая кооперация нейронов.

Удовлетворение всего спектра метаболических «потребностей» клеток обеспечивается разнообразием реализуемых актов. Имеются аргументы в пользу того, что нейрон активен не только в процессе жизнедеятельности, но и при программируемой смерти – апоптозе.

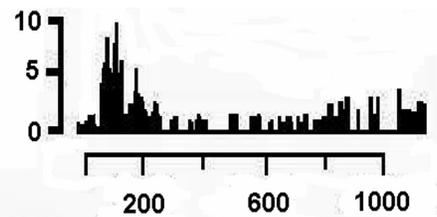


Рис. 1. Постстимульная гистограмма активности нейрона зрительной коры кролика

Нейрон активируется после предъявления вспышки света. Момент предъявления вспышки, от которого производится построение гистограммы, обозначен стрелкой.

Ширина канала – 10 мсек. По оси ординат – число импульсов в канале гистограммы, по оси абсцисс – время в миллисекундах. n=22.

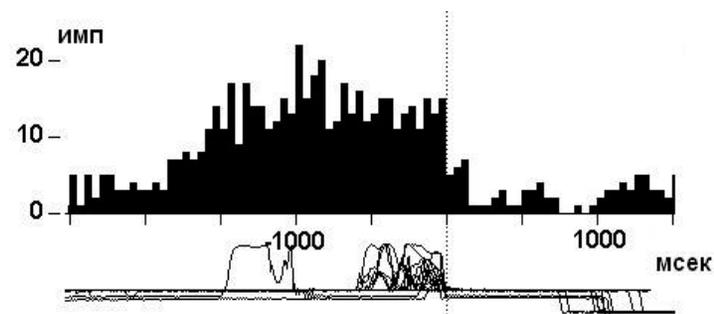


Рис. 2. Предрезультатная гистограмма активности нейрона цингулярной коры кролика

Нейрон активируется в инструментальном поведении при подходе животного к педали или (при смене педали на кольцо) при подходе к кольцу, затем при нажатии на педаль или потягивании кольца, которые запускают подачу кормушки с порцией пищи. Активация продолжается до завершения нажатия или потягивания. Сверху: Гистограмма построена от момента завершения нажатия на педаль и потягивания кольца. Снизу: Актogramмы суммированных реализаций поведения; отклонения вверх – нажатия на педаль или потягивание кольца; вниз – опускание морды в кормушку. Ширина канала – 50 мсек. По оси ординат – число импульсов в канале гистограммы, по оси абсцисс – время в миллисекундах. n=14.

Активность нейрона прекращается при достижении организмом результата, которое *на уровне отдельного нейрона* выступает как получение им потребных метаболитов из его микросреды. Новый подход к пониманию функционирования нейрона требует изменений способа анализа его активности, например построение пред- или перирезультатных гистограмм (рисунок 1) вместо постстимульных (рисунок 2) и нового подхода к исследованию нейронных механизмов обучения и памяти (см. ниже; подробнее: в Aleksandrov, 2006).

История формирования индивидуального опыта и его актуализация

Наряду с идеей системности к основным идеям, лежащим в истоках ТФС, относится идея развития, воплощенная в концепции *системогенеза*, в соответствии с которой утверждается, что гетерохронии в закладках и темпах развития отдельных морфологических компонентов организма на ранних этапах индивидуального развития связаны с необходимостью формирования «общеорганизменных» целостных функциональных систем, которые требуют вовлечения множества разных элементов из самых разных органов и тканей (Анохин, 1975).

В рамках ТФС уже довольно давно (Судаков, 1979; Шадриков, 1982; Швырков, 1978) было обосновано представление о том, что системогенез имеет место и у взрослых, так как формирование нового поведенческого акта есть формирование новой системы, а также о том, что принципиальным для понимания различий роли отдельных нейронов в обеспечении поведения является *учет истории его формирования* (Александров, 1989), т. е. истории последовательных системогенезов, и разработаны системно-эволюционная теория и системно-селекционная концепция научения (Shvyrkov, 1986; Швырков, 2006).

С этих позиций формирование новой системы рассматривается как фиксация этапа индивидуального развития – формирование нового *элемента индивидуального опыта* в процессе научения. В основе образования нового элемента опыта лежит не «переспециализация» ранее специализированных нейронов, а установление постоянной специализации относительно вновь формируемой системы части нейронов «резерва» ранее «молчавших» клеток, а также появившихся в процессе неонейрогенеза нейронов. Специализация нейронов относительно вновь формируемых систем – *системная специализация* – постоянна, т. е. *нейрон системоспецифичен*. Таким образом, в процессе формирования индивидуального опыта вновь сформированные системы *не сменяют предсуществующие*,

но «наслаиваются» на них, представляя собой «добавку» к ранее сформированным.

Показано, что осуществление дефинитивного поведения обеспечивается реализацией не только новых систем, сформированных при обучении актам, составляющим это поведение, но и *одновременной* реализацией множества более старых систем, сформированных на предыдущих этапах индивидуального развития (Александров, 1989; Швырков, 2006; Alexandrov et al., 2000). Следовательно, *реализация поведения есть*, так сказать, *реализация истории формирования поведения (как фило-, так и онтогенетической)*, т. е. множества систем, каждая из которых фиксирует этап становления данного поведения.

В системной психофизиологии в качестве нейронных механизмов научения и консолидации памяти рассматривается не, как это широко принято в нейронауке, формирование стойкого повышения эффективности синаптической передачи в цепях связанных нейронов, а системогенез, становление новых системных специализаций нейронов, которые не обязательно синаптически прямо связаны (подробно см. в Aleksandrov, 2006).

Специализация нейронов относительно элементов индивидуального (субъективного) опыта означает, что в их активности отражается не внешний мир как таковой, а соотношение с ним индивида. Поэтому описание системных специализаций нейронов оказывается одновременно описанием субъективного мира, а изучение активности этих нейронов – изучением субъективного отражения.

Системная психофизиология в мировой науке

Содержание ряда теоретических и экспериментальных статей, появившихся последнее время, позволяет сделать следующие утверждения. Очевидно наличие новой фазы движения нейронауки и психофизиологии от картезианского «стимульного» к «целевому» и «холистическому» детерминизму, от реактивности в понимании поведения и деятельности к идее активности и антиредукционизма (Петренко, 1999; Шишкин, 2006; Alexandrov, Järvillehto, 1993; Ellis, 1999; Engel et al., 2001; Fisher, Bidell, 2006; Freeman, 1997; Jordan, 1998; NSF Task...; Schall, 2001; Thompson, Varela, 2001; Vandervert, 1998; de Waal, 1996; Webb, 2004; Wilson, 1998; Woese, 2004). Это движение еще не является мейнстримом (хотя, например, в журналах по нейронаукам и молекулярной биологии число статей, в которых используется термин «системный», возросло за указанный период *в сотни раз*), но оно набирает силу и получает поддержку авторитетных авторов (а следовательно, «официализируется»).

Настоящий этап развития, как это обычно бывает при переходе от одной парадигмы к другой, характеризуется выраженной эклектичностью. Методологическая база подавляющего большинства работ представляет собой эклектичное объединение «активностного» и «реактивностного» детерминизма (о видах «активно-реактивной» эклектики см. в Александров и др., 1999).

Системная психофизиология, в основном преодолев эклектичность, существенно опередила нейронауку и традиционную психофизиологию на этом пути. (Об эмпирических закономерностях, обнаруженных в системной психофизиологии много лет назад и ставших предметом внимания традиционной науки лишь в последнее время, см., например, в Alexandrov, 2008.) Концептуальные переходы, которые уже совершили или совершают нейронаука и психофизиология, во многом повторяют путь, пройденный системной психофизиологией. Имея это в виду, можно попытаться предсказать, по какому пути в разработке некоторых критических проблем пойдет традиционная наука, в каком русле окажется ее мейнстрим.

1) От рассмотрения механизмов поведения как сенсорных и моторных психофизиология и нейронаука перешли к рассмотрению этих механизмов как сенсомоторных. В будущем, хотя и не ближайшем, они придут к пониманию того, что подобные «функции» (а также мотивационные, активационные и пр.) фиктивны. Осуществлялся и переход от представления о строгой локализации «функций» к представлениям о «динамической локализации» и «распределенной системе». В будущем будет осуществляться переход к представлению о том, что поскольку функция системна, а системы – не сенсорные или моторные (и не сенсомоторные), а общеорганизменные, постольку функция не может быть локализована ни в какой-либо структуре мозга (ни строго, ни динамически), ни даже в мозгу; она общеорганизменная.

2) От понимания механизма поведения как рефлекторной реакции осуществляется переход к рассмотрению индивида как «реагирующего активно» или даже «реагирующего целенаправленно». Далее придет понимание, что представление, согласно которому живое может реагировать, а может при необходимости «заглядывать в будущее», является эклектичным. Опережающий характер отражения – принципиальная характеристика живого. Представление о «целевой» детерминации не должно совмещаться с «реактивной».

3) От нейрона, суммирующего входные воздействия на мембране, совершен переход к представлению о нейроне как о сложном интеграторе входных воздействий, работа которого зависит от динамики внутринейронных метаболических процессов, истории собственной

и пресинаптической активности и т. п. В будущем эти представления сменятся представлением о нейроне, который является не микросхемой, преобразующей входные воздействия, а живым «организмом в организме». Который разряжается не «в ответ на», а чтобы получить необходимые для его жизнедеятельности метаболиты.

4) От представления о научении как о проторении и замыкании локальных рефлекторных дуг нейронаука перешла к пониманию мозговых механизмов научения как сложной и модифицирующейся по мере консолидации памяти мозаике изменений нейроморфологии, синаптической «проводимости», экспрессии генов во многих «заинтересованных» структурах мозга. Далее будет осуществляться переход к представлению о научении как о системогенезе: образованию набора нейронов, не обязательно непосредственно связанных, специализированных по отношению ко вновь формирующейся системе, путем модификации клеток, отобранных в процессе научения а) из набора преспециализированных в раннем онтогенезе и б) из сформированных в процессе неонейрогенеза нейронов.

5) От представлений о нейронах, специализированных относительно сенсорных, моторных, активационных и прочих «функций» (см. п. 1), нейронаука и психофизиология, не отказываясь полностью от этих представлений, переходят к представлениям об «умных» нейронах, специализированных относительно разнообразных когнитивных «функций», эмоций, сознания, воображения и пр. Далее выяснится, что все нейроны специализированы относительно «одного и того же» – систем, направленных на достижение разных результатов.

6) От представления о кодировании сенсорных стимулов как последовательных этапах обработки информации в направлении от рецепторов к центру в настоящее время осуществляется смещение внимания на рассмотрение механизмов top-down регуляции. Можно ожидать все большего включения в концептуальный аппарат науки идей активности и предвосхищения, интенсификацию исследований эфферентных влияний на периферические элементы. Окажется, что представление о «целевой» детерминации и системной специализации приложимо как к уровню центральных, так и к уровню периферических элементов.

7) От согласующихся с рефлекторной теорией представлений о последовательном включении «эфферентных» и «эфферентных», центральных и периферических структур в обеспечение развертывающегося поведения осуществляется переход к представлению о синхронности работы мозговых структур как механизме, обеспечивающем восприятие, память, сознание и т. п. В будущем придет

понимание того, что «афферентные» и «эфферентные», центральные и периферические структуры работают синхронно не потому, что это способ улучшить проведение возбуждения между структурами или связать воедино разные параметры стимула (binding theory), а потому, что элементы этих структур одновременно вовлекаются в обеспечении развертывания общеорганизменных системных механизмов поведения. И что восприятие, внимание, сознание, эмоции и пр. есть *не специальные процессы*, реализуемые специальными структурами и механизмами и взаимодействующие друг с другом, а *специальные способы* описания *разных сторон единого* системного процесса – этого развертывания.

Имея в виду сказанное, можно полагать, что настоящее современное психофизиологии и нейронауки находится в прошлом системной психофизиологии. Вероятно, в прошлом системной психофизиологии, но, как правило, в менее отдаленном, а также в ее настоящем можно найти и их *будущее*.

Откуда берется это своеобразное опережение? Я полагаю, что одним из существенных условий его возникновения является специфика культуры, в которой формировалась ТФС и системная психофизиология.

Мировая наука и ее культурно-специфичные компоненты

Наука, являющаяся частью культуры, обладает наряду с инвариантными характеристиками, отражающими ее глобальный, мировой характер, также и определенными локальными, национальными особенностями (Абелев, 2006; Александров, 2005; Аллахвердян и др., 1998; Астафьев, 1996; Грэхэм, 1991; Роуз, 1995; Слобин, 2004; Уорф, 1960; Шишкин, 2006; Юревич, 2000; Alexandrov, 2009; Gavin, Blakeley, 1976; Graham, Kantor, 2006; Lewontin, Levins, 1980; Nisbett, Masuda, 2003; Nosulenko et al., 2005; Peng et al., 2001; de Waal, 1996; и другие). Обладают особенностями как фундаментальные, так и прикладные области, например медицина (см. о коренных различиях между западной и официально признанной индийской медициной в Singh, 2007).

Говоря о культурной обусловленности, мы подчеркиваем лишь специфику наук, принадлежащих к разным культурам, но не имеем в виду утверждения линейной причинной связи культура – наука, для которой, как полагают (Graham, Kantor, 2006), невозможно установить границы, отделяющие науку от других компонентов культуры, размыты, в частности потому, что научное знание включает значительные объемы знания обыденного (Полани, 1998).

Диффузия западной науки, имеющей свой источник в античной Греции, в незападные страны была связана с ее столкновением с незападными ментальностями, традициями, языком (Crombie, 1995), по-видимому обусловившим модификации исходного варианта науки. Так, показано, что одних культурах люди могут быть более склонны к конвергентному, а в других – к дивергентному стилю мышления (Peng et al., 2001); в азиатских и западных странах различается характер «вероятностного мышления» (Wright, Phillips, 1980; Whitcomb et al., 1995) и понимание закономерностей отношения объекта и окружающей среды (см. ниже).

Что касается языка, очевидно, что разные языки, репрезентирующие культуры, – *не разные обозначения одного и того же явления, а разное его видение* (фон Гумбольдт, 1985; Слобин, 2004; Уорф, 1960; и др.). С этих позиций кажется обоснованным утверждение Л. К. Чуковской (1976) о том, что «на пути передачи опыта одного народа другому стоит язык».

В последнее время кросскультурные особенности мышления и восприятия продемонстрированы большим числом работ.

Так, носители разных языков выделяют разные (в том числе и количественно) фрагменты при описании одних и тех же зрительных сцен (Stutterheim, Nüse, 2003; Stutterheim et al., 2002). Добавим, что свободно говорящие на двух языках обнаруживают те особенности дробления сцен и их описания, которые свойственны родному, первому из усвоенных ими языков (Carroll, Stutterheim, 2003). Однако эти данные не означают, что выучивание второго языка есть лишь «нейтральное» добавление, не модифицирующее ранее сформированный стиль восприятия. Ji et al. (2004) специально сравнивали эффекты языка и культуры на классификацию объектов. Они обнаружили, что у билингвов эффект культуры, в которой воспитан испытуемый, на категоризацию выявляется при использовании в тестировании как родного, так и иностранного языка в том случае, если второй язык был выучен очень рано (компаундные билингвы). Если же второй язык был выучен позднее (координатные билингвы), то эффект зависит от языка, на котором производилось тестирование. На основании полученных данных авторы делают предположение о том, что выучивание второго языка не только привносит «новый» путь мышления, но и модифицирует имевшийся ранее» (2004, р. 64).

Обнаружена также кросскультурная ковариация различий в языке и в когнитивных стратегиях, относящихся к пространственной ориентации (Haun et al., 2006), к решению задач различения характеристик объектов, в том числе цветов (Tan et al., 2008; Winawer et al., 2007; Скотникова, 2008; Baranski, Petrusic, 1999), к восприятию

мимических выражений эмоций (Barrett et al., 2007), к оценке риска (Hsee, Weber, 1999) и уверенности в правильности сделанного выбора (Yates et al., 1996). Предполагается, что англичане и китайцы думают о времени по-разному и используют разные пространственные метафоры для отображения хода времени: первые – горизонтальные (например, «лучшие дни позади»), а вторые – также и вертикальные (например, «верхний» месяц в значении последний) (Boroditsky, 2001; см. возражения к Boroditsky, 2001 в Chen, 2007; January, Kako, 2007, а также дополнительные аргументы Boroditsky, включающие в том числе данные о противоположной «направленности времени» по горизонтали у носителей иврита по сравнению с носителями английского: Boroditsky, 2008). Показано, что у испытуемых, родной язык которых английский или китайский, решение арифметических задач опосредуется использованием разных когнитивных стратегий и обеспечивается разными паттернами мозговой активации (Cantlon, Brannon, 2007; Campbell, Xue, 2001; Tang et al., 2006). Формирование ошибочных заключений связано с височно-теменной активностью у англоговорящих американцев и немецкоговорящих европейцев, но не у англоговорящих детей и англо-японоязычных билингвов (Kobayashi et al., 2006, 2007). Perner J. и Aichorn M. (2008) рассматривают эти данные как аргумент в пользу того, что культура или язык влияют на «локализацию мозговых функций», и против того, что формирование этих функций обеспечивается созреванием врожденно специфицированных мозговых субстратов.

В последнее время приведены аргументы в пользу связи национальных особенностей мышления, культуры и политики с локальными особенностями самых разных областей науки: естественные науки в целом (Paló, 2008), космология (Kragh, 2006), статистика (Stamhuis, 2008), нейронаука (Debru, 2008), геология и география (Klemun, 2008; Yusupova, 2008).

Важно подчеркнуть, что рядом авторов выделены особенности российской науки (Астафьев, 1996; Грэхэм, 1991: Мироненко, 2007; Роуз, 1995; Шишкин, 2006; Юревич, 2000; Ярошевский, 1996; Gavin, Blakeley, 1976; Graham, Kantor, 2006; Nosulenko et al., 2005). К важнейшим из них, как я полагаю, относятся «системность» и «антиредукционизм» (Александров, 2005; Alexandrov, 2009). По-видимому, именно с этими особенностями связано появление подробного обоснования системологии в «Тектологии» А. А. Богданова (1913–1917) в то время, когда создателю общей теории систем Людвигу фон Берталанфи было всего 12 лет. Подобное опережение может быть отмечено и применительно к ТФС. S. A. Corson, справедливо связывая создание ТФС с формированием системного подхода, «освободившего био-

логическое мышление от тупика картезианского механицизма», подчеркивает, что «разработка концепции функциональных систем Анохиным и его сотрудниками, датированная 1935 г., превосходит разработку как нейрокибернетики Норбертом Винером в 1948 г., так и общей теории систем Берталанфи в 1960-х» (Corson, 1981, p. 222; курсив мой – Ю. И. А.).

В то же время доминирование механицизма и картезианского редукционизма в науках о природе и обществе считается особенно характерным именно для западной науки (Lewontin, Levins, 1980; de Waal, 1996; Graham, Kantor, 2006; Wilson, 1998; и др.). Конечно, антиредукционистские идеи могут формулироваться не только в России:

*Живой предмет желая изучить,
Чтоб ясное о нем познание получить, –
Ученый прежде душу изгоняет,
Затем предмет на части расчленяет
И видит их, да жаль: духовная их связь
Тем временем исчезла, унеслась!*

Эти знаменитые строки трудно объяснить русской ментальностью автора – они принадлежат Гёте. Скорее, они могут быть связаны с идеями немецкой философии, среди творцов которой были друзья и корреспонденты Гёте, которые, как и ранее Спиноза («природа части детерминирована ее ролью в целой системе»; в Edwards, 1967, p. 531), рассматривали системность в качестве принципиальной характеристики познания, а знание как систему. Эти идеи, несомненно, оказали значительнейшее влияние и на нашу науку. Видимо, особенности русской культуры и ментальности обусловили то, что «немецкая мысль и литература того времени нигде не имели столь глубокого и мощного отклика, как в России» (Кожин, 2002, с. 128).

Подчеркнем все же, что наиболее выраженный протест против механицизма, «исключительно заповолившего мысль Запада» (Астафьев, 1996, с. 101), «бунт против картезианства – основы и символа западного мышления – состоялся именно в России» (Gavin, Blakeley, 1976, p. 101). И именно «в истории русской и советской мысли, – как считает Л. Р. Грэхэм, – имеет глубокие корни антиредукционистский подход» (1991, с. 102). С. Роуз отмечает: «Я противопоставил... редукционизм англо-американской школы... гораздо более перспективным традициям... особенно тем, что создавались... в Советском Союзе [и обусловили развитие представлений о том, что] поведение несводимо к простой цепи сочетаний различных реакций с подкреплением; оно отражает целенаправленную актив-

ность, формулировку гипотез и многое другое» (1995; с. 264, 265). Причем в наибольшей степени именно «в советской психологии и физиологии существует особая русская традиция интерпретации исследований» (Грэхэм, 1991, с. 163).

Подчеркивается также связь национального стиля мышления в России с особенностями развития в ней математики: успехи в разработке теории множеств (Graham, Kantor, 2006). Что касается культурозависимости математики, которая может показаться особенно неожиданной, интересно привести высказывания почетного профессора и бывшего главы факультета математики Нью-Йоркского университета М. Клайна: «Поскольку внутренних критериев, позволяющих отдать предпочтение одному... из множества соперничающих направлений в математике... перед другим или как-то обосновать принятое решение, не существует, математик вынужден при выборе направления руководствоваться внешними соображениями... Математические «истины» в такой же мере зависимы от людей, как восприятие цвета или английский язык. *Лишь относительно широкое принятие математических доктрин – по сравнению с политическими, экономическими и религиозными – создает иллюзию, будто математика представляет собой свод истин, объективно существующих вне человека. Математика может существовать независимо от любого человека, но не от культуры, которая его окружает»* (1994, с. 374–375, 377; курсив мой – Ю. И. А.)

Отмеченные межкультурные различия становятся понятней при учете наличия значимого (возможно даже преобладающего) восточного компонента в российских культуре и мышлении (см. в Александров, Александрова, 2009) и результатов исследований R. E. Nisbett с соавторами (Nisbett et al., 2001, 2003; Nisbett, Masuda, 2003), которые, сравнив специфику когнитивных процессов у людей, принадлежащих к восточной (азиатской) и западной культурам, пришли к следующему заключению. В первой из культур *контекстуальность* рассматривается как принципиальное свойство мира, во второй – он представляется дискретным, состоящим из *обособленных объектов*. В первой относительно мало используется формальная логика, но применяется *холистический подход* и «*диалектическая*» аргументация, больше выражена *терпимость к противоречиям*. Во второй – *аналитическое мышление, большее внимание к отдельному объекту, чем к целостности*. Поведение объекта объясняется его принадлежностью к определенной категории и его собственными свойствами. Напротив, в восточной культуре считается: ничто в природе не изолировано и все взаимосвязано, поэтому изоляция элементов от целого может вести лишь к заблуждениям. Подчеркива-

ется, что действие всегда происходит в поле взаимодействующих сил. Эти различия обнаруживаются при сопоставлении Древнего Китая с Грецией (VIII–III вв. до н. э.) и продолжают сохраняться до сих пор, характеризуя особенности современного Китая и других азиатских стран по сравнению с Северной Америкой и Европой.

В конкретных экспериментах эти различия проявляются, например, в том, что у жителей азиатских стран обнаруживается более холистическое восприятие: большее внимание к фону, на котором располагается объект, и к отношениям между разными объектами, к изменениям фона и отношений, чем у людей, живущих в западных странах. Последние демонстрируют больший аналитизм, обращая внимание, главным образом, на характеристики отдельных объектов, деконтекстуализируя объекты (Masuda, Nisbett, 2001, 2006). Эти особенности восприятия выявляются не только при анализе результативности категоризации, но и при регистрации движений глаз. Китайцы достоверно чаще, чем американцы, фиксируют взор на деталях фона, а американцы достоверно быстрее переводят взор на целевой объект (Chua et al., 2005; см., однако, Chang et al., 2008). Авторы заключают, что, принадлежа к разным культурам, «мы видим разные аспекты мира и разным образом» (Chua et al., 2005, р. 12 633). Kühnen et al. (2001) показали, что по данному критерию: *холистичность – аналитичность восприятия граждане России попадают в азиатскую группу вместе с испытуемыми из Малайзии, не отличаясь от них, но достоверно отличаясь от испытуемых из США и Европы* (различия между последними отсутствуют). Американцы, характеризуя специфичность подходов советских исследователей, специально отмечают в качестве важного аспекта специфичности подчеркивание взаимодействия индивида и окружающей среды (Holden, 1978). Россия попадает в азиатскую группу и при использовании комплексных классификационных оснований*.

В связи со сказанным только что не вызывает удивления, что классификации объектов в упомянутых культурах строятся

* С. Г. Кирдина (2004) классифицирует страны по критерию преобладания в их организационной структуре признаков X- или Y-матрицы. Первая характеризуется унитарным политическим устройством, коммунитарной идеологией (коллективизм, «вертикальная» социальность иерархизированного общества) и редиистрибутивной экономикой: Россия, страны Юго-Восточной Азии, Латинской Америки. Вторая – федеративным политическим устройством, субсидиарная идеология (индивидуализм, горизонтальные отношения между личностями и социальными общностями) и рыночной экономикой: страны Европы, США. Связь когнитивных стилей (холистического и аналитического) с типом экономики подчеркивается и Uskul et al. (2008).

на разных основаниях: в азиатской в большей степени используются *отношения между объектами*, а в западной используется *таксономическая категоризация*, принадлежность объектов к определенной категории (Ji et al., 2004; Nisbett, Masuda, 2003).

Говоря о «западной» науке, я не имею в виду гомогенность Запада. Возьмем, например, сравнение особенностей немецкой и американской психологии, которое приводило (Watson, 1934) и приводит (Toomela, 2007) авторов к выводу о более выраженном холизме и системности первой и редукционизме второй. Подчеркнем при этом, что А. Toomela (2007) относит к холистическому направлению и Россию.

М. Поповский (1978) замечал, что, когда в СССР говорят о *советской науке*, «иностранцы иронически улыбаются», потому что для них «прописной истиной» является утверждение, что есть лишь одна наука – мировая. Эта ирония – вовсе не показатель профессионализма и знания соответствующей литературы, а наоборот – свидетельство поверхностности и использования штампов – «прописных истин». Свидетельство непонимания того, что национальное своеобразие наук – принципиальная характеристика и ценность мировой науки и что рассмотрение концепций глобального и локального знаний, национальных и мировой науки как взаимоисключающих неверно (Jaskunas, 2006), как неверно и связывать подобное рассмотрение с национализмом*. Интересно отметить стойкость упомянутых штампов, которая становится очевидной. Уже 140 лет назад они рассматривались как *старые* предрассудки: «Обычай и учреждения везде и всегда носят на себе отпечаток страны, где они образовались. Но относительно науки мы далеко еще не успели разделаться со старым предрассудком и остаемся в убеждении, что она составляет исключение из общего правила» (Кавелин, 1989, с. 316).

Полезно или вредно для развития мировой науки разнообразие локальных наук? Хотя ситуация, при которой «теоретики, работающие в разных традициях и в разных странах, будут приходить к теориям, которые, соответствуя всем известным фактам, тем не менее, взаимно несовместимы» (Фейрабенд, 1986, с. 54, 55), – весьма вероятна, я считаю, что, в конечном счете, роль обсуждаемых различий взглядов в развитии мировой науки положительная. Г. И. Абелев (2006) также отмечает, что разнообразие национальных наук принадлежит к главным ценностям науки мировой. Очевидно, Н. А. Бердяев был прав, утверждая в «Вехах», что «истина не может

быть национальной, истина всегда универсальная, но разные национальности могут быть призваны к раскрытию отдельных сторон истины» (1991, с. 49). Как прав был и П. Е. Астафьев, подчеркивая в конце XIX в., что «специфические характеристики ведущих мотивов, задач, методов и ценностей, которые формируют национальные искусство и науку, никоим образом не лишают последние общемировой ценности и не препятствуют осуществлению их общемировой миссии» (1996, с. 12).

Можно описать *мировую науку как состоящую из разнородных компонентов систему, в которой эти локальные культуроспецифичные компоненты комплементарны и взаимодействуют для получения полезного результата – развития глобального научного знания*. Данное взаимодействие допустимо рассмотреть как своеобразное «разделение труда» в мировой науке, связанное с национальными особенностями культур (Alexandrov, 2009): системность и холизм предопределяют большее сродство делу формирования научных школ, разработки новых направлений в науке, «откалыванию глыб», а картезианский редукционизм и аналитизм – делу разбивания «глыб» на куски, детализации знания и поиску путей его практического приложения (рисунок 3), но меньшее сродство конструированию «мировоззренческих представлений». Ясно, что в отличие от детализации последнее менее выгодно материально. Один из создателей социобиологии, Е. О. Уилсон, отмечает, что западная наука преуспевает «в основном, благодаря культивируемому в ней редукционизму. У большинства продуктивных ученых... нет времени думать об общих представлениях, и они не видят в них особой выгоды. Взгляд большинства ведущих ученых, увы, обращен к деньгам» (1998, р. 31).

Действительно, в соответствии с тщательно аргументированной позицией Э. С. Кульпина (2007) в западноевропейской цивилизации знание связано с практическими целями, с потребностями рынка, а в русской – связь с сиюминутной практической выгодой значительно менее выражена; высоко значимо в большей степени не прикладное, а фундаментальное знание. По существу, о том же, но с коннотацией, четко характеризующей его западническую позицию, писал К. Д. Кавелин: «В Европе мысль не забава, как у нас... она там идет рука об руку с трудными задачами действительной жизни. Где она запряжена в тяжелый воз ежедневной жизни, она по необходимости узка и одностороння. Мы же воображаем, что широкими отвлеченностями решаются мировые вопросы» (1989, с. 315).

Примером, демонстрирующим подобное различие культурно обусловленных модусов внутри конкретной предметной области,

* Хотя в большом обществе такое связывание возможно, как это было в период борьбы с «космополитизмом» в СССР (Идеология и наука..., 2008) или в период нацизма в Германии (Моссе, 2003).

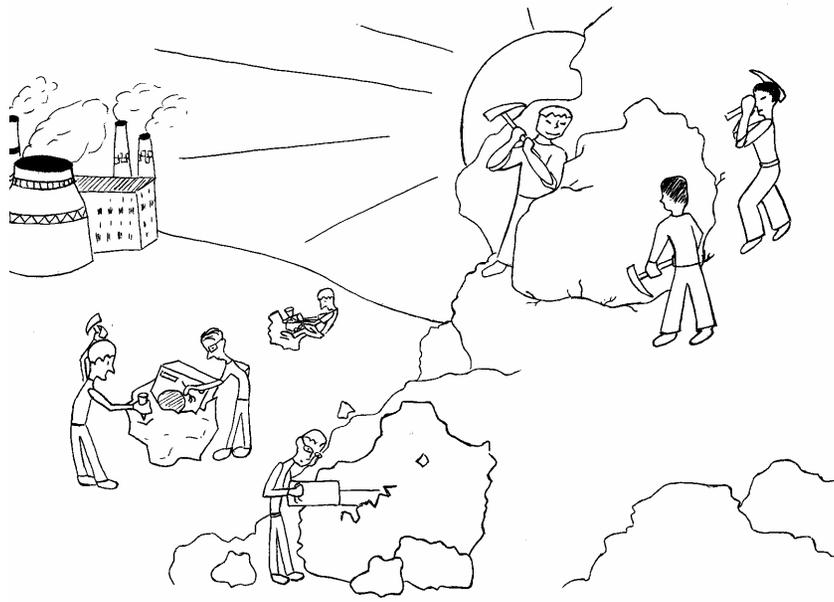


Рис. 3. Взаимодействие национальных наук в развитии глобального научного знания

Ex Oriente Lux – С Востока свет

(Пояснения к рисунку см. в тексте.)

может служить результат сравнения стилей мышления советских и американских психологов. «Они [русские] любят создавать грандиозные теории, чтобы вписать в них свои данные. Американцы же более молекулярно ориентированы, более эмпиричны и избегают глобальных гипотез» (Holden, 1978, p. 631).

Упомянутые два подхода к решению проблем науки могут быть сопоставлены с традицией формально логических, рациональных и интуитивных решений, которые, в свою очередь, сопоставимы с аналитическим и холистическим подходами соответственно (Vuchtel, Norenzayan, 2009). Эксперименты показывают, что испытуемые, принадлежащие к западной культуре, чаще выбирают рациональные, логически обоснованные пути решения, чем индивиды, принадлежащие к культуре азиатской. В соответствии с этим находится и эксплицируемая социальная желательность соответствующих путей: при необходимости одобрить один из них первые достоверно чаще одобряют рациональный, а вторые – интуитивный путь (Vuchtel, Norenzayan, 2008). Рациональность европейского мышления и науки (трактуемой в качестве модели «мировой науки») связана

со средневековой теологией, точнее – с идеей рационального бога; эта идея существенно отличалась от азиатской, с позиций которой бог иррационален (Уайтхед, 1990). На отсутствие рационального Творца Мира у китайцев указывает также Е. О. Уилсон (1998).

Какой из путей лучше? В конкретной ситуации это зависит от того, какая проблема решается. Показано, например, что наиболее *сложные* проблемы, анализ которых требует учета множества факторов, могут лучше решаться именно *интуитивно*, в то время как более *простые* проблемы эффективнее решаются *рациональным* путем (Dijksterhuis, 2006).

Известно также, что при решении проблемы интуитивное «эмоциональное предрешение», направляющее поведение по правильному руслу, предшествует осознанному оформлению решения, его вербализации (Тихомиров, 1975; Bechara et al., 1997). Данная последовательность имеет место, видимо, потому, что решение новой проблемы, научение начинается с процессов, сопоставимых с регрессией и описываемых как повышенная активность систем низкой дифференциации, по сравнению с системами более дифференцированными (Alexandrov, Sams, 2005). Подобное соотношение отражает отсутствие в памяти индивида подходящего для новой ситуации способа поведения. После нахождения нового пути относительный «вес» более дифференцированных систем вновь повышается. Интересно заметить в связи с этим, что К. Г. Юнг рассматривал регрессию как возможность сформировать «новый жизненный план». «Регрессия, по существу, – писал он, – есть также основное условие творческого акта» (2000, с. 119).

Имея в виду только что сказанное, можно представить, что после того, как в результате развертывания, условно говоря, «азиатской» холистической стадии реализации научного поиска*, направление решения определено, наступает время частных разработок. На этом этапе весьма эффективной может быть формальная логика и аналитизм. Здесь начинает функционировать фабрика «нормальной науки», ориентированная на решение «головоломок», которое опирается на жесткую сеть четко сформулированных предписаний (концептуальных и инструментальных) (Кун, 1975). Нет ничего удивительного в том, что такая научная деятельность может быть автоматизирована, доверена роботу, успешно осуществляющему весь цикл научно-исследовательской деятельности: формулировка

* Именно для начальной стадии особенно верно замечание П. Л. Капицы: «Научная работа, по существу, всегда есть искание чего-нибудь нового в природе, того... о чем можно только *приблизительно догадываться чутьем*» (1990, с. 16; курсив мой. – Ю. И. А.).

гипотезы, проведение экспериментального тестирования гипотезы, интерпретация результатов, формулировка следующего вопроса (King et al., 2009). Не удивительно также и то, что гипотезы и данные подобного типа могут быть сравнительно легко изложены и приняты к публикации, будучи оценены по конвенциональным критериям*, в то время как соображения и допущения холистической интуитивной стадии хуже формализуемые и легко подвергающиеся критике за несоответствие упомянутым критериям, опубликовать сложнее. Возможно не в последнюю очередь поэтому «беседа с западноевропейским ученым дает то, что им выражено в его трудах, а общение с русским ученым оказывается, обыкновенно, гораздо более содержательным и более полным новых мыслей, чем его печатные труды» (Лосский, 1957, с. 42).

Как подчеркивал Е. О. Wilson «тяга к сложности без редукционизма формирует искусство, а к сложности с редукционизмом – науку» (1984, р. 84). Так же, как при анализе когнитивного акта, осуществляемого отдельным человеком, утверждается, что холистический и аналитический модусы следует понимать как континуум, а не как дихотомию (Foard, Kemle, 1984), при рассмотрении коллективных усилий в решении проблем науки необходимо иметь сочетание этих модусов, имея в виду, что на разных этапах решения и в разных культурах относительные их «веса» различны. Именно разницу «весов», а не «чистый» холизм или аналитизм я имел в виду, говоря выше об азиатской и западной стратегиях решения проблем.

Таким образом, характеризуя динамику решения проблем, можно полагать, что холистический и аналитический модусы предполагают друг друга. Следовательно, ответ на вопрос «Какой из путей лучше?» следующий: лучше, когда они соорганизованы. Представляется контрпродуктивным желать унификации культуроспецифичных наук, так же как и, например, желать, чтобы была преодолена культурная специфика, являющаяся препятствием на пути к созданию «всемирной литературы», которая «возникнет по преимуществу тогда, когда отличительные признаки одной нации будут выравнены (ausgeglichen) через посредство ознакомления с другими [нациями]» (Гете, 1827).

Н. Бор применял свой принцип дополнительности, исходно сформулированный в физике, и для обсуждения отношения между культурами. Это интересно потому, что тут возникают явные параллели с упомянутой мной «культурной комплементарностью». «Мы поистине можем сказать, – пишет Н. Бор, – что разные челове-

* Учет множества этих критериев необходим для прохождения процедуры рецензирования в серьезном издании.

ческие культуры дополнительно друг к другу». Однако, в отличие от физики, подчеркивает он, здесь нет взаимного исключения черт, принадлежащих разным культурам (1961, с. 49, 128).

Продолжая эту логику и имея в виду уже отмеченную выше связь особенностей языка и стилей мышления, можно считать, что смешение языков строителям Вавилонской башни позволило достичь сразу двух результатов: не только того, который благодаря авторитетности источника принято рассматривать – прекращения строительства, но и, как нам кажется, не менее значительного – обогащения культуры мира как целого. Тогда смешение языков не столько наказание человечества за гордыню, сколько – награда, данная ему.

В заключение раздела заметим, что дополнительность холизма и аналитизма, по-видимому, может описывать не только меж-, но и внутрикультурные взаимодействия. Беря данную культуру, можно говорить о *преобладающей* тенденции, выявляемой при сравнении больших случайных выборок. Но внутри каждой культуры существуют субкультуры. И люди, принадлежащие к разным субкультурам, могут быть в разной степени холистичны или аналитичны. Так, А. К. Uskul et al. (2008) обнаружили, что в разных сообществах Турции может превалировать либо холистический восточный модус, либо аналитический западный. Первый наблюдается в сообществах, занятых деятельностью, требующей развития коллективистских навыков (сельское хозяйство, рыболовство), второй – в сообществах, деятельность которых остается преимущественно индивидуальной (пастушество). Интересно, что соответствующий модус характеризуется не только рыбаков или пастухов, но все сообщество, включая жен и детей*.

* А. К. Uskul et al. (2008) считают, что холистичность связана с коллективизмом, который требует учета сравнительно большего (чем индивидуализм) числа правил и ограничений, регулирующих социальные взаимодействия и влияющих на поведение индивида. Социальные взаимодействия, – полагают они, – способствуют формированию холистического мышления. Они приводят данные, демонстрирующие, что дети из ортодоксальных еврейских семей, в которых данные правила и ограничения строги и многочисленны, демонстрируют в большей степени холистический модус, а дети из нерелигиозных еврейских семей – аналитический. Фактор правил и ограничений, характеризующих социальные отношения в Германии с ее прусскими авторитарными традициями (Дорпален, 2008), может быть в определенной степени ответственным за отмеченную выше холистичность немецкой науки. Эта особенность обнаруживается, в частности, при анализе немецкой науки в период национал-социализма; отмечается, что для нее «характерен упор на системность» и критика «механистического мировоззрения» (Моссе, 2003, с. 236, 379).

Единая концепция сознания и эмоций

Выше, говоря о системном решении психофизиологической проблемы, мы отмечали, что физиологическое и психологическое – два разных описания единых системных процессов. Причем описывали их «снизу» – через организацию мозговой активности. Рассмотрим на примере проблемы сознания и эмоций как системные процессы могут быть описаны психологически: «сверху».

В решении этой проблемы превалирующим остается дизъюнктивный подход, который включает следующие положения:

- а) существуют гетерогенные когнитивные и аффективные психические процессы;
- б) эти процессы обеспечиваются разными структурами мозга, разными нейронами;
- в) будучи отдельными механизмами, когнитивные и аффективные процессы могут «влиять» друг на друга, «согласовываться» друг с другом и т. п.

Эти положения вписываются в аристотелевскую логику, оперирующую оппозиционными парами, такими как «нормальный–патологический», «когнитивный–аффективный» и т. п. К. Левин (1990) настаивал на большей перспективности галилеевской понятийной структуры, в рамках которой группирование в оппозиционные пары заменяется группированием с помощью серийных понятий, а С. Л. Рубинштейн (1973) – на том, что различение интеллектуальных и эмоциональных процессов, не предполагающее дизъюнктивного деления, возможно.

В системной психофизиологии сформулирована *единая концепция сознания и эмоций* (Александров, 1995; Alexandrov, 1999a, b), которая использует недизъюнктивный подход, к пониманию сознания и эмоций. Она основана на рассмотрении проблемы аффективного и когнитивного в контексте фило- и онтогенетического развития. Центральная идея концепции состоит в том, что в процессе развития осуществляется недизъюнктивный переход от формирования систем, которые обладают характеристиками «эмоций», к формированию систем, реализация которых характеризуются как проявление «сознания». Причем вторые не заменяют первые. Поэтому поведение всегда обладает *обеими этими характеристиками*.

Анализ работ многих авторов (Иваницкий, 2001; Edelman, 1989; Gray, 1995; John et al., 1997; и др.) приводит к заключению о том, что наиболее общим для них является вывод о связи сознания с процессами сличения характеристик текущих изменений среды и организма с характеристиками сформированных моделей, параметров

ожидаемых и реальных стимулов. Предлагаемое в настоящей концепции понимание сознания в принципе не противоречит этому выводу.

Однако большинство авторов в развитии своих представлений основываются на положениях более или менее модернизированного подхода «стимул–реакция». А данный подход неизменно приводит их к тому пониманию сознания, основную идею которого D. C. Dennett (1993) определил как идею «*картезианского театра*». В соответствии с этой идеей считается, что «перцептивные системы посылают «входную» информацию к центральной мыслящей арене, которая посылает «приказы» периферическим системам, управляющим движениями тела. Подобные модели... базируются на предположении, что... существует картезианский театр – место, в котором «вся информация суммируется» и возникает сознание. Хотя эта идея неверна, – заключает Деннетт, – картезианский театр будет и дальше преследовать нас, если мы не предложим альтернативу, прочно связанную с экспериментальной научной базой» (Dennett, 1993, с. 39, 227). С моей точки зрения, единая концепция сознания и эмоций, связанная с экспериментальной базой ТФС и системной психофизиологии, может рассматриваться как подобная альтернатива.

Имея в виду сказанное выше о системной структуре поведенческого континуума, можно полагать, что рассматриваемые в литературе в качестве механизмов сознания процессы «сличения ожидаемых и реальных параметров» имеют место *на всем протяжении поведенческого континуума*: как во время реализации поведенческого акта, так и при его завершении. Причем *предвидятся и сличаются параметры не стимулов, а результатов*: конечного и этапных. Проведенный анализ делает возможным сопоставление стадий развертывания поведенческого континуума с «потокосознания» (James, 1890) и приводит к следующему *определению сознания*. *Сознание может быть сопоставлено с оценкой субъектом этапных и конечного результатов своего поведения, осуществляемой, соответственно, в процессе реализации поведения (как «внешнего», так и «внутреннего») и при его завершении; эта оценка определяется содержанием субъективного опыта и ведет к его реорганизации.*

В рамках такого понимания и учитывая аргументированную позицию многих авторов (Damasio, 2000; Dennett, 1993; Tulving, 1985; и мн. др.) о необходимости выделения уровней сознания, может быть дано следующее *описание «потока сознания»*. *Сличение реальных параметров этапных результатов с ожидаемыми во время реализации поведенческого акта соответствует Первому уровню сознания. Сличение реальных параметров конечного результата*

поведенческого акта с ожидаемыми (с целью) во время переходных процессов (от одного акта к другому) соответствует Второму (высшему) уровню сознания.

Анализ литературы (см. в Alexandrov, 1999a) позволяет выявить сходство значения сознания и эмоций для организации поведения. Эмоции, как и сознание:

- принимают участие в регуляции деятельности;
- имеют большое коммуникативное значение;
- связываются с процессами сличения ожидаемых и реальных параметров результатов во время реализации и при завершении действия.

Имея в виду указанное сходство, можно по аналогии с определением сознания сопоставить эмоции с оценкой субъектом результатов своего поведения, осуществляемой, в процессе реализации поведения (как «внешнего», так и «внутреннего») и при его завершении.

Формирование новых систем в процессе индивидуального развития обуславливает прогрессивное увеличение дифференцированности в соотношении организма и среды (Александров, 1989; Чуприкова, 1997; Tononi, Edelman, 1998; Werner, Kaplan, 1956; и др.). Системы, формирующиеся на самых ранних стадиях онтогенеза, обеспечивают минимальный уровень дифференциации: хорошо–плохо, approach-withdrawal; соотношение со средой на этом уровне дифференциации может быть описано в терминах «эмоций» (см. также в Анохин, 1978; Швырков, 1984; Александров, 1995; Alexandrov, 1999a; Berntson et al., 1993; Davidson et al., 1990; Panksepp, 2000; Schneirla, 1959; Zajonc, 1980). Эти рано формирующиеся системы не являются «положительными» или «отрицательными». Все системы направлены на достижение положительных адаптивных результатов.

Рассматривая системную структуру поведения как фиксированную историю ее формирования, можно привести положение ключевое для единой концепции сознания и эмоций: сознание и эмоции являются характеристиками разных, одновременно актуализируемых уровней системной организации поведения, представляющих собой трансформированные этапы развития и соответствующих различным уровням системной дифференциации. В развитии нет критического момента появления сознания или исчезновения эмоции. На каждом этапе развития, на каждом уровне системной дифференциации поведение может быть охарактеризовано с применением обеих характеристик. Однако на каждом уровне соотношение этих характеристик различно (см. правый фрагмент на рисунке 4).

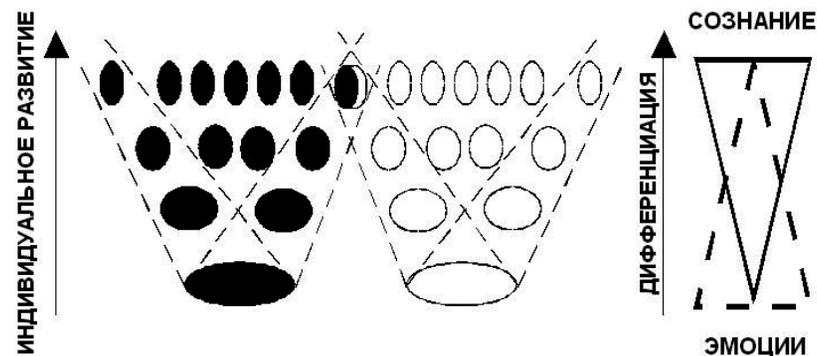


Рис. 4. Сознание и эмоции на последовательных стадиях дифференциации поведения

Большие овалы внизу обозначают системы наименьшей дифференциации, обеспечивающие реализацию поведенческих актов приближения – «approach» (положительные эмоции, белые овалы) и избегания «withdrawal» (отрицательные эмоции, черные овалы) на самом раннем этапе онтогенеза. В процессе развития дифференциация нарастает, и поведенческие акты начинают обеспечиваться актуализацией все большего числа систем. Пунктирные линии отграничивают наборы систем разного возраста и дифференциации, одновременная актуализация которых обеспечивает достижение результатов поведенческих актов, соответствующих тому или иному набору. Большее число черных овалов иллюстрирует эмпирически подкрепленную идею о большей дифференциации домена избегания по сравнению с доменом приближения, а перекрытие черного и белого овалов – идею о том, что внешне одинаковые акты, направленные на достижение разных целей (приближения или избегания), обеспечиваются активностью, хотя и частично перекрывающихся, но существенно различных наборов нейронов (Alexandrov et al., 2007; Alexandrov, Sams, 2005).

Треугольники иллюстрируют идею о том, что сознание (треугольник обращен вершиной вниз, сплошная линия) и эмоция (треугольник обращен вершиной вверх, пунктирная линия) являются разными характеристиками одной и той же многоуровневой системной организации, уровни которой представляют собой трансформированные в процессе научения (системогенеза) этапы индивидуального развития. При этом выраженность одной характеристики (сознание) нарастает, а второй (эмоция) падает при возрастании степени дифференцированности систем.

Эмоции характеризуют реализацию систем, формирующихся на самых ранних этапах онтогенеза и обеспечивающих минимальный уровень дифференциации («хорошо–плохо»). Сознание – реализацию систем, формирование которых на более поздних этапах развития

обуславливает прогрессивное *увеличение дифференцированности* в соотношении организма и среды.

Очевидно отсюда, что в приведенное выше определение эмоций, связывающее их с оценкой результатов, необходимо внести следующее уточнение: *имеются в виду результаты, соотносящие индивида со средой на низком уровне дифференцированности.*

Ниже представлены отличия единой концепции сознания и эмоций от концепций других авторов. Подчеркнуты те особенности концепции, которые наиболее важны и оригинальны. Заметим, что единая концепция сознания и эмоций, в отличие от концепций других авторов, с которыми я солидаризируюсь по одному или другому пункту, характеризуется *всеми* отличиями сразу. Данный факт объясняется тем, что они являются не просто отдельными (как представляется – верными) догадками, а необходимо связанными друг с другом следствиями ТФС и системной психофизиологии.

- В настоящее время признается перспективность использования системного подхода и идей активности, приходящих на смену картезианскому подходу, для построения концепций сознания и эмоций (Ellis, 1999; Freeman, 1997; Jordan, 1998; Thompson, Varela, 2001; Vandervert, 1998). В предлагаемой единой концепции используется ТФС и системная психофизиология – тот вариант системного подхода, для которого идея активности является центральной и который представляется *наименее эклектичным*. При переходе к конкретным экспериментальным данным он *позволяет полностью избежать описаний в терминах картезианской парадигмы*.
- Предлагаемая концепция, основываясь на системном решении психофизиологической проблемы, *позволяет избежать редукционизма и элиминативизма* в решении проблем сознания и эмоций.
- Предлагаемая концепция использует *системное понимание функции* и поэтому *исключает* следующие справедливо критикуемые подходы к пониманию сознания и эмоций: «боксологию» («boxology»; Thompson, Varela, 2001), представление о сознании и эмоциях как об отдельных «локализуемых сущностях» (Damasio, 1994, 2000) или как о независимых «модульных» процессах (Ellis, Newton, 2000).
- *Содержание сознания* сопоставляется не с анализом стимулов или с «сенсомоторным связыванием», как это делается в подавляющем большинстве концепций (см., однако,

Jordan, 1998; Vandervert, 1998), а с *построением моделей результатов* (как «внешнего, так и «внутреннего» поведения) и *сличением этих моделей с параметрами реально достигнутых результатов*. Что особенно важно, *сознание сопоставляется с поведением, описываемым не как изолированные поведенческие акты, а как непрерывный континуум промежуточных и конечных результатов* последовательно разворачивающихся поведенческих актов, что позволяет описать (в том числе с помощью объективных показателей) *динамику сознания как последовательную смену уровней, соответствующих достижению и оценке указанных типов результатов, а также снять проблему «задержанного сознания»*.

- Предлагаемая концепция сознания и эмоций, основана на *галилеевской*, а не, как обычно, на *аристотелевской логике*. Иначе говоря, сознание и эмоции рассматриваются *недизъюнктивно*. Подобная логика приводит к принципиально важному заключению о *невозможности «влипания», «активирующего действия» и т. п. эмоций на сознание или об их «взаимодействии»*. Также неадекватным оказываются представления о наличии поведения без эмоциональной «основы».
- В предлагаемой концепции подчеркивается *сходство сознания и эмоций как характеристик систем, имеющих одинаковую архитектуру*. Хотя системы и отличаются по уровню дифференциации, но *все они направлены на достижение положительных результатов*. Отрицается наличие специальных «систем» или «механизмов», «продуцирующих» сознание и эмоции.
- Поскольку сознание и эмоции рассматриваются как характеристики извлекаемого из памяти опыта, представленного одновременно реализующимися системами всех возрастов: от древнейших до самых новых, а не как ментальные характеристики селекции информации из локального хранилища информации в связи с действием стимула, постольку *предлагаемая концепция не использует «метафору светлого пятна», неразрывно связанную со справедливо критикуемой идеологией «картезианского театра»*. Эта метафора основана на «ложной идее пространственной локализации» и характеризует большинство теорий сознания, даже если явно не упоминается (Shanon, 2001).

СУБЪЕКТИВНЫЙ ОПЫТ КУЛЬТУРА

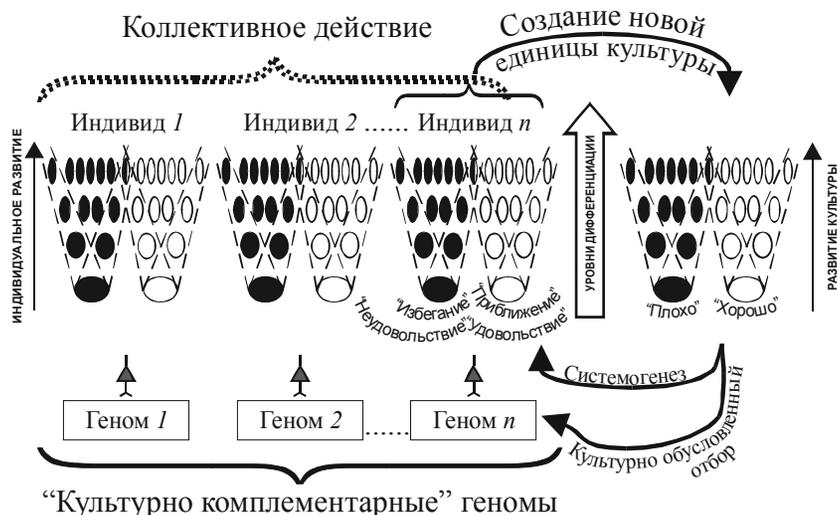


Рис. 5. Структуры субъективного опыта (слева) и культуры (справа)

Стрелка «уровни дифференциации» обозначает возрастание уровня дифференциации сравниваемых структур по мере их развития. Большие овалы внизу обозначают системы субъективного опыта и культуры наименьшей дифференциации. По мере развития число систем и уровень их дифференциации увеличиваются. «Белые системы» субъективного опыта обеспечивают реализацию поведенческих актов приближения (положительные эмоции), черные – избегания (отрицательные эмоции). В структуре культуры белые и черные овалы символизируют элементы культуры, задающие формирование в процессе системогенеза разрешенного, поощряемого и запретного, не одобряемого поведения соответственно. Пунктирные линии на фрагментах слева отграничивают наборы систем разного возраста и дифференциации, одновременная актуализация которых обеспечивает достижение результатов поведенческих актов, соответствующих тому или иному набору; справа – наборы систем – элементов культуры разного возраста и степени дифференциации, входящих в единицу культуры. Пересечение черных и белых овалов обозначает: слева внешне одинаковые акты поведения, направленные на достижение разных целей (достижения, избегания), справа – возможность использования в разных ситуациях разных единиц культуры, принадлежащих к поощряемому или запретному поведению для формирования внешне одинаковых групп действий. Стрелки «культурно обусловленный отбор» иллюстрирует идею ген-культурной коэволюции, а «системогенез» – идею о том, что формирование элементов опыта происходит в культуре. Между прямоугольником-«геном» и овалами, симво-

лизирующими элементы – системы субъективного опыта, расположено схематическое изображение нейрона, указывающее на то, что реализация генома в данной культурной среде, выражающаяся в формировании систем субъективного опыта в процессе индивидуального развития, опосредствована селекцией и специализацией нейронов в отношении этих вновь формирующихся систем. «Культурная специализация» индивидов может быть рассмотрена как формирование такой структуры субъективного опыта в данной культуре, которая *комплементарна* структурам других индивидов. В данном контексте «культурная комплементарность» означает, что генетические predispositions и связанные с ними «культурные специализации» индивидов согласованы и взаимодополнительны внутри данного сообщества.

Системное рассмотрение культуры

Культура с системных позиций может быть рассмотрена как структура, представленная набором элементов (систем) и единиц, которые символизируют пути достижения коллективных результатов в данном сообществе на данном этапе его развития (подробнее см. в Александров, Александрова, 2007, 2009). Между системными структурами субъективного опыта и культуры могут быть обнаружены аналогии. Например, новые, все более дифференцированные элементы культуры и субъективного опыта, формируясь, не заменяют предшествующие, а наслаиваются на них (рисунок 5). Актуализация единиц культуры и субъективного опыта обеспечивается за счет одновременной активации элементов, сформированных на последовательных стадиях развития сообщества/индивида. Формирование элементов субъективного опыта – систем в процессе системогенеза зависит от того, в какой культуре научение происходит и от характеристик имеющихся у индивида нейронов, специфика преспециализаций которых обусловлена особенностями индивидуального генома. Но и геном в определенной степени зависит от культуры. Культура не только определяет характер формируемых элементов субъективного опыта (даже такой базовый навык как ходьба является культурозависимым), но влияет на отбор геномов («ген-культурная коэволюция»), обуславливая, в частности, «культурную комплементарность геномов» в сообществе.

Заключение

В рамках изложенных выше представлений, развитых в системной психофизиологии, оказывается (Крылов, Александров, 2008), что психология, молекулярная биология, физиология, психофизиология, социология, культурология и другие дисциплины рассматри-

вают закономерности, характеризующие разные звенья и стороны единого цикла: от структуры субъективного опыта к структуре сообщества; затем через совместную деятельность и достижение совместных результатов к структуре культуры; от нее через набор геномов и индивидуальные геномы к нейронным специализациям и от последних к структуре субъективного опыта. При этом в качестве междисциплинарной методологии, междисциплинарного языка для этих взаимосвязанных и взаимозависимых дисциплин может быть использована методология системной психофизиологии, в частности системно-эволюционный подход (рисунок 6).



Рис. 6. Соотношение предметных полей отдельных дисциплин (Пояснения см. в тексте.)

ЛИТЕРАТУРА

Абелев Г. И. Очерки научной жизни. М.: Научный мир, 2006

Александров Ю. И. Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении. М.: Наука, 1989

Александров Ю. И. Сознание и эмоции // Теория деятельности и социальная практика. 3-й международный конгресс. М.: Изд-во «Физкультура, образование, наука», 1995. С. 5–6.

Александров Ю. И. О «затухающих» парадигмах, телеологии, «каузализме» и особенностях отечественной науки. Вопросы психологии. 2005. 5. № 5. С. 155–158.

Александров Ю. И. Активный нейрон // Нейрон. Обработка сигналов. Пластичность. Моделирование. Фундаментальное руководство / Под ред. Е. Н. Соколова, А. М. Черноризова. М.: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. С. 33–58.

Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт и культура. Структура и динамика. Психология // Журнал Высшей школы экономики. 2007. 4. № 1. С. 3–46.

Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. В печати.

Александров Ю. И., Брушлинский А. В., Судаков К. В., Умрюхин Е. А. Системные аспекты психической деятельности. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

Александров Ю. И., Дружинин В. Н. Теория функциональных систем в психологии. Психологический журнал. 1998. 19. № 6. С. 4–19.

Александров Ю. И., Крылов А. К. Системная методология в психофизиологии: от нейронов до сознания // Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 119–157.

Алексеев П. В., Панин А. В. Философия. М.: Проспект, 1996.

Аллахвердян А. Г., Мошкова Г. Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г. Психология науки. М.: Флинта, 1998.

Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.

Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1978.

Астафьев П. Е. (1890) Национальность и общечеловеческие задачи (к русской народной психологии) // Вопросы философии. 1996. № 12. С. 84–102.

Батуев А. С. Высшая нервная деятельность. М.: Высшая школа, 1991.

Бердяев Н. А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи. Интеллигенция в России. Сборники статей 1909–1910 / Под ред. Н. Казаковой, В. Шелухаева. М.: Молодая гвардия, 1991. С. 24–42.

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.

Богданов А. А. Всеобщая организационная наука (тектология). Т. 1–2. М.: Т-во Книгоиздательство писателей в Москве, 1913–1917.

Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. М.: Изд-во иностранной литературы, 1961.

Бунге М. Причинность. Место принципа причинности в современной науке. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962.

Ведущие научные школы России. Справочник. М.: Янус-К, 1998.

Гёте И. В. Письмо Сульпицу Буассере от 12 октября 1827 г. // Михайлов А. В. Гёте и поэзия Востока / Восток–Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1985. С. 83–128.

Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.

- Грэхэм Л. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М.: Политическая литература, 1991.
- Фон Гумбольдт В. Язык и философия культуры / Под ред. А. В. Гулыга, Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1985.
- Дорпален А. Германия на заре фашизма. М.: ЗАО Центрополиграф, 2008.
- Иваницкий А. М. Психофизиология сознания // Психофизиология / Под ред. Ю. И. Александрова. СПб.: Питер, 2001, С. 200–217.
- Идеология и наука. Дискуссии советских ученых середины XX в. / Под ред. А. А. Касьяна. М.: Прогресс-Традиция, 2008.
- Кавелин К. Д. Статьи по философии русской истории и культуры. М.: Правда, 1989.
- Капица П. Л. О науке и власти. М.: Правда, 1990.
- Кирдина С. Г. X- и Y-экономики: институциональный анализ. М.: Наука, 2004.
- Кожин В. В. О русском национальном сознании. М.: Алгоритм, 2002.
- Кругликов Р. И. Детерминизм, активность, рефлекс // Методологические проблемы физиологии высшей нервной деятельности / Под ред. Р. И. Кругликова. М.: Наука, 1982. С. 3–17.
- Крылов А. К. Психофизиологический анализ рефлекторного взаимодействия со средой. Автореф. дисс. на соискание степени кандидата психол. наук. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007.
- Крылов А. К., Александров Ю. И. Погружение в среду как альтернатива методике предъявления стимулов: модельное исследование // Психологический журнал. 2007. 28. №2. С. 106–113.
- Крылов А. К., Александров Ю. И. Парадигма активности: от методологии эксперимента к системному описанию сознания и культуры // Компьютеры, мозг, познание: успехи когнитивных наук / Под ред. Б. М. Величковского, В. Д. Соловьева. М.: Наука, 2008. С. 133–160.
- Кульпин Э. С. Становление системы основных ценностей российской Цивилизации // Россия как цивилизация. Устойчивое и изменчивое / Под ред. И. Г. Яковенко. М.: Наука, 2007. С. 195–206.
- Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975.
- Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. 1990. 11. №5. С. 134–158.
- Лешли К. С. Мозг и интеллект. М. –Л.: Соцэкгиз, 1933.
- Лосский Н. О. Характер русского народа. Книга первая. Франкфурт: Посев, 1957.
- Мироненко И. А. Отечественная психология и вызов современности // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юрєвца. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 249–267.
- Моссе Дж. Нацизм и культура. Идеология и культура национал-социализма. М.: Центрполиграф, 2003.
- Павлов И. П. Избранные произведения. М.: Изд-во АН СССР, 1949.
- Петренко В. Ф. Школа А. Н. Леонтьева в семантическом пространстве психологической мысли // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 11–37.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
- Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998.
- Поповский М. Управляемая наука. London: Overseas Publications Interchange, 1978.
- Прист С. Теории сознания. М.: Идея-Пресс, 2000.
- Роуз С. Устройство памяти от молекул к сознанию. М.: Мир, 1995.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008.
- Слобин Д. Психоллингвистика // Психоллингвистика. Д. Грин. Психоллингвистика. Хомский и психология / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. Слобина. М.: УРСС, 2004. С. 26–215.
- Судаков К. В. Системогенез поведенческого акта // Механизмы деятельности мозга. М.: Госнаучтехиздат, 1979. С. 88–89.
- Судаков К. В. Рефлекс и функциональная система. Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1997.
- Тихомиров О. К. Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О. К. Тихомирова. М.: Наука, 1975.
- Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. М.: Прогресс, 1990.
- Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления у языку // Новое в лингвистике. Вып. 1. М.: Иностранная литература, 1960. С. 58–92.
- Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986.
- Чуковская Л. К. Письмо А. И. Солженицыну от 14 марта 1976 г. (Архив Е. Ц. Чуковской) // Чуковская Л. Счастливая духовная встреча. О Солженицыне / Журнал «Новый мир». 2008, №9. С. 70–138.
- Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.
- Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
- Швырков В. Б. Нейрональные механизмы обучения как формирование функциональной системы поведенческого акта // Механизмы системной деятельности мозга. Горький, 1978. С. 147.

- Швырков В. Б. Психофизиология поведения и эмоции // *Материалы Международной советско-американской павловской конференции, посвященной П. К. Анохину «Эмоции и поведение: системный подход»*. М., 1984. С. 317–319.
- Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики // *Избранные труды / Под ред. Ю. И. Александрова*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Шишкин М. А. Индивидуальное развитие и уроки эволюционизма // *Онтогенез*. 2006. 37. № 3. С. 179–198.
- Юнг К. Г. Критика психоанализа. СПб.: Гуманитарное агентство Академический проект, 2000.
- Юревич А. В. Национальные особенности российской науки // *Науковедение*. 2000, № 2. С. 9–23.
- Ярошевский М. Я. Наука о поведении: русский путь. М., Воронеж: МОДЭК, 1996.
- Aleksandrov Yu. I. Learning and memory: traditional and systems approaches // *Neuroscience and Behavioral Physiology*. 2006. 36. № 9. P. 969–985.
- Aleksandrov Yu., Aleksandrova N. Subjective experience and culture. Structure and dynamics. *Social Sciences*. 2007. 38. № 3. P. 109–124.
- Alexandrov Yu. I. Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness» // *Neuronal bases and psychological aspects of consciousness* / Ed. C. Teddei-Ferretti, C. Musio. Singapore; N. Y.; London; Hong-Kong: World Scientific, 1999a. P. 201–219.
- Alexandrov Yu. I. Comparative description of consciousness and emotions in the framework of systemic understanding of behavioral continuum and individual development // *Neuronal bases and psychological aspects of consciousness* / Ed. C. Teddei-Ferretti, C. Musio. Singapore; N. Y.; London; Hong-Kong: World Scientific. 1999b. P. 220–235.
- Alexandrov Yu. I. How we fragment the world: the view from inside versus the view from outside // *Social Science Information*. 2008. 47. P. 419–457.
- Alexandrov Yu. I. Global science and its culture-specific components // *Liberalizing research in science and technology. Studies in Science policy*. Kanpur: Indian Institute of Technology. 2009. P. 3–4.
- Alexandrov Yu. I., Sams M. E. Emotion and consciousness // *Ends of a continuum. Cognitive Brain Research*. 2005. 25. P. 387–405.
- Alexandrov Yu. I., Klucharev V., Sams M. Effect of emotional context in auditory-cortex processing // *International Journal of Psychophysiology*. 2007. 65. P. 261–271.
- Alexandrov Yu. I., Grechenko T. N., Gavrilov V. V. et al. Formation and realization of individual experience: a psychophysiological approach // *Conceptual advances in brain research. Vol. 2. Conceptual advances in Russian neuroscience: Complex brain functions* / Ed. by R. Miller, A. M. Ivanitsky, P. V. Balaban. Amsterdam: Harwood Academic Publishers. 2000. P. 181–200.
- Alexandrov Yu. I., Jarvilehto T. Activity versus reactivity in psychology and neurophysiology // *Ecological Psychology*. 1993. 5. P. 85–103.
- Anokhin P. K. Biology and neurophysiology of conditioned reflex and its role in adaptive behavior. Oxford: Pergamon Press, 1973.
- Baranski J. V., Petrusic W. M. Realism of confidence in sensory discrimination. *Perception & Psychophysics*. 1999. 61. P. 1369–1383.
- Barrett L. F., Lindquist K. A., Gendron M. Language as context for the perception of emotion // *Trends in Cognitive Sciences*. 2007. 11. P. 327–332.
- Bechara A., Damasio H., Tranel D., Damasio A. R. Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*. 1997; 275. P. 1293–1295.
- Berntson G. G., Boysen S. T., Cacioppo J. H. Neurobehavioral organisation and the cardinal principle of evaluative bivalence // *Annals of The New York Academy of Sciences*. 1993. 702. P. 75–102.
- Boroditsky L. Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time // *Cognitive Psychology*. 2001. 43. P. 1–22.
- Boroditsky L. How the languages we speak shape the ways we think. Plenary lecture // *The third international conference on cognitive science*. M.: Hudozhestvenno-izdatel'skii centr. 2008. V. 1. P. 16.
- Buchtel E. E., Norenzayan A. Which should you use, intuition or logic? Cultural differences in injunctive norms about reasoning // *Journal of Social Psychology*. 2008. 11. P. 264–273.
- Buchtel E. E., Norenzayan A. Thinking across cultures: Implications for dual processes // *Two Minds: Dual Processes and Beyond* / Ed. by J. Evans, K. Frankish. Oxford: Oxford University Press, 2009. P. 217–238.
- Campbell J. I. D., Xue Q. Cognitive arithmetic across cultures // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2001. 130. P. 299–315.
- Cantlon J. F., Brannon E. M. Adding up the effects of cultural experience on the brain // *Trends in Cognitive Science*. 2007. 11. P. 1–4.
- Carroll M., von Stutterheim C. Typology and information organisation: perspective taking and language-specific effects in the construal of events // *Typology and Second Language Acquisition* / Ed. by A. Ramat. Berlin: de Gruyter, 2003. P. 365–402.
- Chalmers D. J. Facing up to the problem of consciousness. *J. of Consciousness Studies*. 1995; 2. P. 200–219.
- Chang K., Rotello C., Li X., Rayner K. Scene perception and memory revealed by eye movements and ROC analysis: Does a cultural difference truly exist? // *Journal of Vision*. 2008. 8. Abstract 742. P. 742a.
- Chen J-Y. Chinese and English speakers think about time differently? Failure of replicating Boroditsky (2001) // *Cognition*. 2007. 104. P. 427–436.
- Chua H. F., Boland J. E., Nisbett R. E. Cultural variation in eye movements during scene perception // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2005. 102. P. 12629–12633.

- Cole M., Cole Sh.* Three giants of soviet psychology // *Psychology Today*. 1971. March. P. 43–99.
- Corson S.A.* Review of neurophysiologic investigation of systems mechanisms of behavior. Pavlovian. *J. Biol. Sci.* 1981. 16. P. 222.
- Crombie A. C.* Commitments and styles of European scientific thinking // *History of Science*. 1995. 33. P. 225–238.
- Damasio A. R.* *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam Book, 1994.
- Damasio A. R.* *The feeling of what happens*. London: Vintage, 2000.
- Davidson R. J., Ekman P., Friesen W. V., Saron C. D., Senulis J. A.* Approach-withdrawal and cerebral asymmetry: emotional expression and brain physiology // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. 58. P. 330–341.
- Debru C.* Styles in neurophysiological research. The case of sleep and dreaming physiology in the nineteen-sixties in France and the U. S. // 3rd International Conference of the European Society for the History of Science Vienna, September 10–12. Book of abstracts. 2008. P. 5.
- Dennett D. C.* *Consciousness explained*. London: Penguin Books, 1993.
- Dewey J.* *The early works, 1882–1898*. London: Southern Illinois Univ. Press, 1969.
- Dijksterhuis A., Bos M. W., Nordgren L., Fvan Baaren R. B.* On making the right choice: The deliberation-without attention effect // *Science*. 2006. 311. P. 1005–1007.
- Edelman G. M.* *The remembered present. A biological theory of consciousness*. N. Y.: Basic Books, 1989.
- Edwards P.*, ed. *The Encyclopedia of Philosophy*. New York: Macmillan Publishing Co. and the Free Press; London: Collier Macmillan Publishers, 1967.
- Ellis R. D.* Dynamical systems as an approach to consciousness: emotion, self-organization and the mind-body problem // *New Ideas in Psychology*. 1999. 17. P. 237–250.
- Ellis R. D., Newton N.* The interdependence of consciousness and emotion // *Consciousness and Emotion*. 2000. 1. P. 1–10.
- Engel K. A., Fries P., Singer W.* Dynamic predictions: oscillations and synchrony in top-down processing // *Nature Review Neuroscience*. 2001. 2. P. 704–716.
- Fisher K. W., Bidell T. R.* Dynamic development of action, thought and emotion // *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* / Ed. by W. Damon, R. M. Lerner, 6th ed. Vol. 1. N. Y.: Wiley, 2006. P. 313–399.
- Foard Ch., Kemler N. D.* Holistic and analytic modes of processing: The multiple determinants of perceptual analysis // *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition: General*. 1984. 113. P. 94–111.
- Freeman W. J.* Three centuries of category errors in studies of the neural basis of consciousness and intentionality // *Neural Networks*. 1997. 10. P. 1175–1183.
- Gavin W. J., Blakeley T. J.* *Russia and America: a philosophical comparison. Development and change of outlook from the 19th to the 20th century*. V. 38. Dordrecht-Holland, Boston-USA, D. Reidel Publishing. Comp., 1976.
- Graham L., Kantor J.-M.* A comparison of two cultural approaches to mathematics. France and Russia, 1890–1930 // *ISIS. Journal of The History of Science Society*. 2006. 97. P. 56–74.
- Gray J. A.* The content of consciousness: A neuropsychological conjecture // *Behav. Brain Sci.* 1995.18. P. 659–722.
- Haun D. B. M., Rapold C. J., Call J., Janzen G., Levinson S.* Cognitive cladistics and cultural override in Hominid spatial cognition // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2006. 103. P. 17 568–17 573.
- Holden C.* Russians and Americans gather to talk psychobiology. *Science*. 1978. 200. P. 631–634.
- Hsee C. K., Weber E. U.* Cross-national differences in risk preference and lay predictions // *Journal of Behavioral Decision Making*. 1999. 12. P. 165–179.
- Jackunas Z. J.* Local vs global knowledge. P. Is it a meaningful dichotomy? // *The Global and the Local: The History of Science and the Cultural Integration of Europe* / Ed. by M. Kokowski. Cracow, Poland, September 6–9. Online Book of Abstracts. 2006. R – 18. Available at: <http://www.cyfronet.pl/~n1kokows/home.html>. n1kokows@cyf-kr.edu.pl.
- James W.* *Principles of psychology*. New York: Holt, 1890.
- January D., Kako E.* Re-evaluating evidence for linguistic relativity: Replay to Boroditsky (2001) // *Cognition*. 2007. 104. P. 417–426.
- Ji L.-J., Zhang Z., Nisbett R. E.* Is it culture or it is language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. 87. P. 57–65.
- John E. R., Easton P., Isenhardt R.* Consciousness and cognition may be mediated by multiple independent coherent ensembles // *Conscious. and Cognition*. 1997. 6. P. 3–39.
- Jordan J. S.* Recasting Dewey's critique of the reflex-arc concept via a theory of anticipatory consciousness: implications for theories of perception // *New Ideas in Psychol.* 1998. 16. P. 165–187.
- King R. D., Rowland J., Oliver S. G., Young M., Aubrey W., Byrne E., Liakata M., Markham M., Pir P., Soldatova L. N., Sparkes A., Whelan K. E., Clare A.* The automation of science // *Science*. 2009. 324. P. 85–89.
- Klemun M.* Geological state surveys: Geological maps as acts of synthesis and as evidence of differing «styles of thinking» // 3rd International Conference of the European Society for the History of Science Vienna, September 10–12. Book of abstracts. 2008. P. 9.
- Kobayashi C., Glover G. H., Temple E.* Cultural and linguistic influence on neuronal bases of «Theory of Mind»: An fMRI study with Japanese bilinguals // *Brain and Language*. 2006. 98. P. 210–222.

- Kobayashi C., Glover G. H., Temple E.* Cultural and linguistic effects on neural bases of «Theory of Mind» in American and Japanese children // *Brain Research*. 2007. 1164. P. 95–107.
- Koffka K.* *Principles of gestalt psychology*. N. Y.: Harcourt, Brace, and Company, 1935.
- Kragh H.* The Internationalization of Physical Cosmology // *The Global and the Local: The History of Science and the Cultural Integration of Europe* / Ed. M. Kokowski. Cracow, Poland, September 6–9. Online Book of Abstracts. 2006. R-9. Available at: <http://www.cyfronet.pl/~n1kokows/home.html>. n1kokows@cyf-kr.edu.pl.
- Kühnen U., Hannover B., Roeder U., Shah A. A., Schubert B., Upmeyer A., Zakaria S.* Cross-Cultural variations in identifying embedded figures. Comparisons from the United States, Germany, Russia, and Malaysia // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. 32. P. 366–372.
- Lewontin R., Levins R.* Dialectics and reductionism in ecology // *Synthese*. 1980. 43. P. 47–78.
- Masuda T., Nisbett R. E.* Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. 81. P. 922–934.
- Masuda T., Nisbett R. E.* Culture and change blindness // *Cognitive Science*. 2006. 30. P. 381–399.
- Nisbett R. E., Peng K., Choi I., Norenzayan A.* Culture and systems of thought. Holistic versus analytic cognition // *Psychological Review*. 2001. 108. P. 291–310.
- Nisbett R. E., Masuda T.* Culture and point of view // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2003. 100. P. 11163–11170.
- Nosulenko V. N., Barabanshikov V. A., Brushlinsky A. V., Rabardel P.* Man-technology interaction: some of Russian approaches // *Theoretical Issues in Ergonomics Sciences*. 2005. 6. P. 359–383.
- NSF Task Force. Newsletter of the Animal Behavior Society, vol. 36 (4) // de Waal, 1996.
- Paló G.* Scientific nationalism: Historical approach to nature in the late 19th century // 3rd International Conference of the European Society for the History of Science. Vienna, September 10–12. Book of abstracts. 2008. P. 6.
- Panksepp J.* The neuro-evolutionary cusp between emotions and cognitions: Implications for understanding consciousness and the emergence of a unified mind science // *Consciousness & Emotion*. 2000. 1. P. 15–54.
- Peng K., Ames D. A., Knowles E. D.* Culture and human inference: perspectives from three traditions // *Handbook of cross-cultural psychology* / Ed. by D. Matsumoto. N. Y.: Oxford University Press, 2001. P. 243–263.
- Perner J., Aichorn M.* Theory of mind, language and temporoparietal junction mystery // *Trends in Cognitive Sciences*. 2008. 12. P. 123–126.
- Schall J. D.* Neural basis of deciding, choosing and acting // *Nature Rev. Neurosci.* 2001. 2. P. 33–42.
- Schneirla T. C.* An evolutionary and developmental theory of biphasic processes underlying approach and withdrawal // *Nebraska symposium on motivation* / Ed. by M. D. Jones. Lincoln: University of Nebraska Press, V. 7. 1959. P. 1–42.
- Singh A.* Action and reason in the theory of yurveda // *AI & Society*. 2007. 21. P. 27–46.
- Shanon B.* Against the spotlight model of consciousness // *New Ideas in Psychology*. 2001. 19. P. 77–84.
- Shvyrkov V. B.* Behavioral specialization of neurons and the system-selection hypothesis of learning // *Human memory and cognitive capabilities* / Ed. by F. Klix, H. Hagendorf. Amsterdam: Elsevier, 1986. P. 599–611.
- Shvyrkov V. B.* *Neurophysiological Study of Systemic Mechanisms of Behavior*. New Delhi: Oxonian Press, 1990.
- Stamhuis I. H.* A national style of statistical thinking // 3rd International Conference of the European Society for the History of Science. Vienna, September 10–12. Book of abstracts. 2008. P. 4.
- von Stutterheim C., Nüse R.* Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal // *Linguistics*. 2003. 41. P. 851–881.
- von Stutterheim C., Nüse R., Serra J. M.* Cross-linguistic differences in the conceptualisation of events // *Acquisition des langues: tendances récentes. Revue Française de Linguistique Appliquée* / Ed. by C. Noyau, M. Kihlstedt, 2002. 2. P. 89–105.
- Tan L. H., Chan A. H. D., Kay P., Khong P., Yip L. K. C., Luke K.-K.* Language affects patterns of brain activation associated with perceptual decision // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2008. 105. P. 4004–4009.
- Tang Y., Zhang W., Chen K., Feng Sh., Shen J., Reiman E. M.* Arithmetic processing in the brain shaped by cultures // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2006. 103. P. 10 775–10 780.
- Thompson E., Varela F. J.* Radical embodiment: neural dynamics and consciousness // *Trends in Cognit. Sci.* 2001. 5. P. 418–425.
- Tolman E. C.* *Purposive behavior in animals and men*. N. Y.: Appleton-Century-Crofts., 1932.
- Tononi G., Edelman G. M.* Consciousness and complexity // *Science*. 1998. 282. P. 1846–1851.
- Toomela A.* Culture of science: strange history of the methodological thinking in psychology // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2007. 41. P. 6–20.
- Tulving E.* Memory and consciousness // *Canadian Psychology*. 1985. 26. P. 1–12.

- Uexkull J. von.* A stroll through the worlds of animals and men. Instinctive behavior. N. Y.: Int. Univ. Press, 1957. P. 5–80.
- Uskul A. K., Kitayama S., Nisbett R. E.* Ecocultural basis of cognition: Farmers and fishermen are more holistic than herders // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.* 2008. 105. P. 8552–8556.
- Vandervert L. R.* Consciousness: a preliminary multidisciplinary mapping of concepts // *New Ideas in Psychol.* 1998. 16. P. 159–164.
- de Waal F.* Good natured. The origins of right and wrong in humans and other animals. Cambridge, London: Harvard Univ. Press, 1996.
- Watson G.* Psychology in Germany and Austria // *Psychological Bulletin.* 1934. 31. P. 755–776.
- Webb B.* Neural mechanisms for prediction: do insects have forward models? // *Trends in Neuroscience.* 2004. 5. P. 278–282.
- Werner H., Kaplan B.* The developmental approach to cognition: its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data // *American Anthropologist.* 1956. 58. P. 866–880.
- Whitcomb K. M., nkal D., Curley S. P., Benson P. G.* Probability judgment accuracy for general knowledge. Cross-national differences and assessment methods // *Journal of Behavioral Decision Making.* 1995. 8. P. 51–67.
- Wilson E. O.* Consilience. The unity of knowledge. N. Y.: A. A. Knoff, 1998.
- Winawer J., Witthoft N., Frank M. C., Wu L., Wade A. R., Boroditsky L.* Russian blues reveal effects of language on color discrimination // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.* 2007. 104. P. 7780–7785.
- Woese C. R.* A new biology for a new century // *Microbiology and Molecular Biology Reviews.* 2004. 68. P. 173–186.
- Wright G. N., Phillips L. D.* Cultural variation in probabilistic thinking: alternative ways of dealing with uncertainty // *Intentional Journal of Psychology.* 1980. 15. P. 239–257.
- Yates J. F., Lee J.-W., Shinotsuka H.* Beliefs about overconfidence, including its cross-national variation // *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 1996. 65. P. 138–147.
- Yusupova T. I.* National and nationalistic reasons in motivation for Russian expeditions in central Asia // *3rd International Conference of the European Society for the History of Science.* Vienna, September 10–12. Book of abstracts. 2008. P. 11.
- Zajonc R. B.* Feeling and thinking. Preferences need no inferences // *American Psychologist.* 1980. 35. P. 151–175.

ДАГЕСТАНСКИЕ ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Р. В. Борисов

*к. п. н., ст. преподаватель кафедры прикладной психологии
Дагестанского государственного университета
Махачкала, e-mail: borisovr@list.ru*

Семья как устойчивая социальная общность выступает мощным фактором формирования личности, передачи социального опыта, исторической памяти, этнокультурных традиций. Основное содержание дагестанской этнопедагогике сосредоточено в семейных отношениях. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования культурно-исторических и духовно-национальных устоев дагестанской семьи. Этническая семейная педагогика является отражением образа жизни, природного, социального, производственного окружения людей, живущих в конкретном регионе. Она порождает специфические методы воспитания, приемы и способы воздействия на подрастающие поколения. Этнопедагогические приемы и способы ориентированы на национальное своеобразие психических качеств и свойств людей.

В основе семейного воспитания лежит идея гуманных, открытых, демократических отношений между воспитателями и воспитанниками. Такая позиция предполагает стремление родителей к максимальной гибкости и диалогичности; способность к эмпатии, сензитивность к потребностям детей и других членов семьи; доброжелательное общение с детьми; эмоциональную уравновешенность и готовность выстраивать педагогически целесообразные взаимоотношения в семье. Основу этнопедагогике составляет наиболее укоренившаяся в семейно-бытовых отношениях дагестанского народа система духовно-нравственных идеалов, ценностей, трудового опыта и знаний, творчества, воззрений, вкусов, установок, норм поведения, обычаев, обрядов, которые сложились исторически и передаются из поколения в поколение. Чрезвычайно четко о дагестанской семье говорит Б. Ш. Алиева. По мнению ученого, семья должна пониматься как устоявшаяся общность людей, живущих вместе,

связанных родственными узами, ведущих совместное хозяйство, выполняющих репродуктивные функции и решающих задачи образования и воспитания детей. Ее особенности у дагестанского народа определяются следующими чертами: сохранение национальных традиций и обычаев; уважение к своему роду; почитание старших поколений родственников; относительная самостоятельность в решении экономических, культурно-досуговых и социальных проблем. У кавказских народов семья является практически основной ценностью для взрослых и молодежи, причем и те, и другие больше всего дорожат теплыми, искренними отношениями, взаимопониманием. В народе издавна живет и передается из века в век, из поколения в поколение почтительное отношение к родному дому. Его добрый дух, тепло домашнего очага – первейшее условие успешного воспитания детей. У дагестанцев, как и у многих народов России, дом – это природный храм, в котором очаг – алтарь, родители – боги, дети – ангелы. В системе традиций этнопедагогики дагестанской семьи наибольшее значение имеют те ее аспекты, которые касаются родителей как самых первых и незаменимых воспитателей своих детей, которые, в свою очередь, обязаны относиться к матери и отцу с покорностью и почитанием. Такое отношение заложено в природе самого человека и является гарантией его гармоничного существования. В дагестанской семье всячески поддерживается авторитет родителей как источник духовно-нравственного влияния на детей. Право матери подчеркивается особо, так как на нее ложатся тяготы, связанные с вынашиванием, родами, кормлением и воспитанием ребенка. В педагогической культуре дагестанцев отец также играет важную роль, его слово для ребенка имеет особенное, во многих ситуациях – решающее значение (Алиева, 2006).

Большой педагогический потенциал включает в себя важнейшие категории нравственного кодекса горцев: намус (совесть), мужское достоинство, женская честь.

Нравственные нормы горцев трудно рассматривать в отрыве от семейных ценностей, базирующихся на канонах ислама. Как известно, ислам исходит из принципов: равенство всех людей, трудовой образ жизни, чистота, трезвость, целомудрие, милосердие к слабому и милостыня для нуждающегося. Сплав народного опыта и исламских традиций составляет духовно-нравственный потенциал дагестанской семьи. По мнению Р. С. Исрафилова, ислам во многом способствовал в преодолении дагестанцами национальной обособленности, в объединении усилий против внешних посягательств. Легализация и возрождение религии пробудили у детей и молодежи большой интерес к исламу. Исследователь полагает, что педагоги-

ческим коллективам необходимо максимально использовать эту ситуацию для приобщения школьников к нравственным канонам ислама (Исрафилов, 2000).

Однако в настоящее время некоторые традиции семейного уклада и принципов воспитания в дагестанской семье стираются под воздействием западного менталитета и смены у молодежи традиционно восточной Я-концепции на западную. Для выяснения обоснованности этого суждения мы задали дагестанским студентам вопросы относительно воспитательных традиций в их семьях.

Очень интересно было узнать у дагестанских студентов, как их близкие относятся к тому, что у них есть друзья других национальностей. 53,33% респондентов ответили, что их близкие с уважением относятся к друзьям других национальностей. 33,33% опрошенных показали, что национальность их друзей не влияет на отношение к ним их родных и близких. Полное безразличие по данному вопросу проявляют 10% родственников респондентов. Отрадно, что ответ «запрещают дружить с ними» не был отмечен ни в одной анкете. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне этнической толерантности в республике, и не только у молодого поколения. Автор не может оставить без внимания предложенный ответ на данный вопрос, который звучит как «у меня нет таких друзей»: в республике, где проживает более 30 национальностей, такой вариант ответа совершенно справедливо и предсказуемо получил 0%. В Дагестане абсолютно у каждого молодого человека есть друзья других национальностей. Этот факт подтверждается не только настоящим опросом, но и проведенным в Дагестане в ноябре-декабре 2007 г. исследованием для Московского психолого-социального института, когда 100% опрошенных студентов ответили, что у них есть друзья других – практически всех – национальностей, населяющих Дагестан. Это объясняется открытостью молодежи для межэтнического общения, когда внимание фокусируется на личности человека, на определенных морально-этических качествах, а не на его национальной принадлежности.

Следующий вопрос является действительно актуальным и животрепещущим для Дагестана – вопрос о смешанных межнациональных браках. У студентов спросили: «Считаете ли Вы для себя возможным вступление в брак с представителем другой национальности?» Примечательно, что 50% респондентов ответили, что национальность супруга или супруги не будет иметь значения. В то же время невозможным для себя, по разным причинам, брак с представителем другой национальности посчитала другая половина студентов – 50%. Так, 23,33% опрошенных не могут вступить в брак с человеком

другой национальности, так как это неизбежно вызовет конфликты в семье. По мнению автора, в реальной жизни процент такой невозможности гораздо выше. Буквально каждый день слышишь о том, что та или иная пара не может пожениться, так как молодые люди являются представителями разных национальностей и пожениться им категорически запрещают родители. Бывает – и довольно часто, – что молодым людям приходится создавать семью не просто с человеком одного этноса, но даже с человеком из того же села или района. Чуть меньше – 13,33% студентов не может позволить себе брак с человеком другой национальности, так как не может нарушить семейные традиции. Думается, что данная и предыдущая формулировка где-то синонимичны, поскольку в обоих случаях речь идет о невозможности вступить в брак с человеком другого этноса по тем или иным семейным причинам. Этот факт указывает на большую роль, которую играет дагестанская семья в воспитании молодого человека. На этот же вопрос один студент (3,33%) ответил, что не хочет вступать в брак с представителем другой национальности из-за желания оградить своих детей от проблемы выбора национальности. Ответ «нет» на предложенный вопрос дали также 6,67% опрошенных студентов, поскольку они хотят, чтобы их дети были той же национальности, что и они сами. Как видим, мнение дагестанской молодежи по вопросу о национальности супруга разделилось поровну. Это свидетельствует о том, что вековая традиция создавать семью исключительно с представителем своей национальности теряет актуальность. Автор полагает, что такой процесс происходит благодаря – с каждым днем возрастающему – уровню межэтнической толерантности молодежи.

Таким образом, становится очевидным, что дагестанская семья играет, можно сказать, первостепенную роль в воспитании подрастающего поколения. Именно семья выступает мощным механизмом формирования личности молодого дагестанца.

ЛИТЕРАТУРА

- Алиева Б. Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи // Дис. ... д-ра педагогических наук. Пятигорск, 2006.
- Исрафилов Р. С. Духовно-нравственное воспитание учащихся на традициях народов Дагестана // Автореф. дисс. ... канд. педагогических наук. Махачкала, 2000.

ДИНАМИКА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

И. И. Ветрова

*м. н. с. лаборатории психологии развития
Институт психологии РАН,
Москва, e-mail: stranavetra@pisem.net*

Интерес к проблеме совладающего поведения в последние годы неуклонно растет. Об этом свидетельствуют как многочисленные исследовательские работы, отраженные, например, в материалах первой международной научно-практической конференции по психологии совладающего поведения, состоявшейся в мае 2007 г. (Психология совладающего поведения, 2007), так и фундаментальные разработки в данной области (Совладающее поведение: современное состояние и перспективы, 2008). Как отмечают В. М. Ялтонский и Н. А. Сирота в настоящее время усиливается междисциплинарная тенденция развития исследований копинга на стыке медицинской психологии, психологии развития, психологии личности, социальной психологии, возрастной и педагогической психологии (Ялтонский, Сирота, 2008).

Копинг-поведением или совладающим поведением принято называть целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией, используя осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю) (Крюкова, 2008b). Копинг-поведение реализуется на базе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий. Копинг-ресурсы – это набор характеристик личности и социальной среды, позволяющих осуществлять оптимальную адаптацию к стрессовым ситуациям. Копинг-стратегии (стили совладающего поведения) – актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 08-06-00 325а.

Еще со времен первых исследований на Западе (Наан, 1965; Lazarus, Folkman, 1984) можно было выделить 2 основные тенденции исследования совладающего поведения: изучение ситуативных переменных и изучение личностных переменных копинг-поведения. В рамках исследования ситуативных переменных выявляются основные виды стратегий в особых трудных или напряженных ситуациях. Например, при невротических и психосоматических расстройствах (Абитов, 2007) или в дисфункциональной семье в период кризиса (Гущина, 2008). В рамках выделения личностных переменных исследователи определяют копинг-стили как привычные способы, используемые индивидами в стрессовых ситуациях, а также исследуются ресурсы копинг-поведения. Выделяются интеллектуальный ресурс (Холодная, 2008), когнитивные факторы (Хазова, 2008), оптимизм (Замышляева, 2005) и др.

Специфичным для российской психологии является исследование совладающего поведения в контексте субъектного подхода (Сергиенко, 2008; Крокова, 2008а, 2008б), где копинг-поведение рассматривается как поведение субъекта – осознанное и целенаправленное. Т. Л. Крюкова отмечает, что «совладающее поведение... является не пассивным отражением качеств личности и особенностей жизненной ситуации, с которой столкнулся человек, а «зеркалом» его субъектной активности» (Крюкова, 2008а, с. 89). При этом наиважнейшим критерием трудности ситуации, инициирующей копинг-поведение, является субъектное восприятие человеком. К критериям совладания как поведения субъекта, помимо осознанности и целенаправленности, относят также контролируемость, адекватность ситуации, значимость последствий выбора данного поведения, социально-психологическую обусловленность и принципиальную возможность обучения этому виду поведения. Понимание совладающего поведения осуществляется через анализ диспозиционного, динамического, регулятивного и социокультурного компонентов психологии субъекта (Крюкова, 2008б).

Не меньшее внимание в современных исследованиях уделяется онтогенетическим аспектам совладания (Виленская, 2008; Куфтяк, 2008). При этом все чаще в подобных исследованиях используется метод лонгитюда. Например, О. Б. Подобина и Ю. В. Ковалева использовали лонгитюдный метод в исследованиях, посвященных периоду беременности (Подобина, 2005; Ковалева, 2008).

Нам представляется интересной и перспективной задача изучить процесс становления стиля совладания в подростковом возрасте методом лонгитюда. При этом мы рассматриваем совладающее поведение как один из механизмов саморегуляции, вписанный

в единую, более широкую структуру регулятивного поведения, наряду с контролем поведения и психологической защитой (Сергиенко, Ветрова, 2004). Психологическую защиту относят к наименее осознаваемому уровню регуляции. Контроль поведения – конструкт, выделенный как основа в становлении саморегуляции человека, охватывающий индивидуальные ресурсы адаптивного поведения, включая когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и произвольный/волевой контроль. Контроль поведения имеет многоуровневое строение и предполагает участие как неосознаваемых, так и осознаваемых звеньев психической регуляции (Сергиенко, 2008). Копинг-поведение – осознаваемое, целенаправленное поведение, направленное на преодоление стрессовых состояний. Попытка связать разные формы регулятивного поведения предполагает анализ их становления и соотношения в развитии человека.

По многочисленным данным, становление стилей совладающего поведения приходится на подростковый возраст (например, Frydenberg, 2004). В исследовании С. А. Хазовой (Хазова, 2002) выявлено, что активное развитие стиля совладающего поведения происходит в подростковом и юношеском возрасте в условиях активного взаимодействия с родителями и сверстниками. Нам было важно отследить этот процесс на одних и тех же испытуемых с учетом взаимосвязанных механизмов саморегуляции.

В нашем исследовании приняли участие подростки в период от 14 до 18 лет. Предполагается, что в этом возрасте контроль поведения, гипотетически, сформирован в большей степени, чем стили совладающего поведения. Также большой интерес для нас представляют возрастные и половые различия при использовании совладающего поведения. Исследование Э. Фрайденберг (Frydenberg, 2004), показало, что пик использования непродуктивных стратегий совладания у девочек приходится на 12–14 лет, а у мальчиков – на 14–16.

Соотношение совладающего поведения и психологической защиты – не менее актуальная тема ввиду существования определенной дихотомии в понимании копинг-стратегий и психологических защит. Эти понятия достаточно тесно связаны, однако имеют разный характер. Принципиальным отличием является осознанность и контролируемость поведения самим индивидом в ситуации копинг-поведения. Кроме того, существует принципиальная возможность обучения совладанию и применению осознанных копинг-стратегий. Таким образом, мы предлагаем рассматривать механизмы психологической защиты и совладающее поведение в единстве их функций и оценивать их как связанные, но разные механизмы, которые имеют равноценное значение в механизме саморегуляции наряду с контролем поведения.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что становление стилей совладающего поведения происходит в подростковом возрасте через встраивание данного конструкта в систему регуляции поведения наряду с контролем поведения и психологической защитой.

Цель исследования – изучение соотношения совладающего поведения, контроля поведения и психологических защит в подростковом возрасте методом лонгитюда. Именно использование данного метода дало нам основание говорить о динамике совладающего поведения в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Приоритетными **задачами** стало выявление динамики совладающего поведения, половых различий в использовании копинга, а также выявление динамики соотношения копинг-поведения с контролем поведения и психологическими защитами.

В нашем лонгитюдном исследовании приняли участие 43 подростка (24 мальчика и 19 девочек). Данные собраны по 5 точкам исследования с шагом в 1 год. Средний возраст участников на момент первого обследования 14,3 года, на момент последнего – 18,5 лет. Именно здесь проявилась главная проблема лонгитюдного метода – отсеивание участников (изначально в исследовании принимало участие 80 подростков). Вторую проблему при использовании данного метода – снижение валидности исследования ввиду повторения проб с одними и теми же методиками – мы постарались избежать, проводя исследование только раз в год (в каждом новом учебном году). Также полученные данные были сравнены с аналогичными данными, полученными методом поперечных срезов.

Были использованы следующие методики:

- Для изучения копинг-поведения подростков: ЮКШ – «Юношеская копинг-шкала» Фрайденберг и Льюис в адаптации Т. Л. Крюковой.
- Для оценки уровня когнитивной составляющей контроля поведения: «Стилевые особенности саморегуляции поведения» (ССП-98) В. И. Моросановой.
- Для оценки уровня эмоциональной составляющей контроля поведения методика Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT), сконструированная на базе ранней модели Дж. Мэйера и П. Сэловея Н. Шутте с коллегами.
- Для оценки контроля действий как компонента контроля поведения «Шкала контроля за действием» Ю. Куля в адаптации Шапкина (контроль действий).
- Для изучения психологических защит подростков использовалась методика «Индекс жизненного стиля» Келлермана –

Плутчика. Эта методика была введена в исследование с 3-го года лонгитюда.

Полученные данные ежегодно сравнивались с данными прошлого года, а также между собой по половому признаку и уровню развития выделенных составляющих регуляции поведения. Использовались статистические критерии: 1) коэффициент ранговой корреляции Спирмана r_s для определения связи между отдельными шкалами; 2) критерий U Манна–Уитни для определения достоверности различий по группам; 3) критерий T Вилкоксона для выявления сдвига в значениях исследуемых признаков.

При рассмотрении динамики копинг-стиля можно отметить, что в целом стиль остается достаточно стабильным. Наиболее часто используемыми являются продуктивные и социальные стратегии, такие как «решение проблем» (частота использования колеблется в пределах 72–84 баллов), «работа, достижение» (72–80 баллов), «социальная поддержка» (68–72 балла), «друзья» (72–76 баллов), «позитивный фокус» (70–75 баллов), «отвлечение» (70–77 баллов) и «активный отдых» (70–77 баллов). В числе наименее используемых стратегий находятся преимущественно непродуктивные стратегии, такие как «несовладание» (36–48 баллов), «разрядка» (32–36 баллов), «общие действия» (35–40 баллов). Также в число наименее используемых стратегий попадает «профессиональная помощь» (40–45 баллов). Мы предполагаем, что это связано с труднодоступностью такой помощи и низкой информационной поддержкой.

При сравнении копинг-стилей мальчиков и девочек было выявлено, что динамика копинг-стиля мальчиков отличается большей вариативностью, у девочек стиль более стабилен. При этом половых различий выявлено не очень много. В 14 лет девочки реже мальчиков прибегают к «игнорированию» ($U=2,33$, $p=0,019761$) и «профессиональной помощи» ($U=1,99$, $p=0,046463$), но при этом чаще – к «духовности» ($U=-2,3$, $p=0,021687$). В 15 лет мальчики чаще используют «общие действия» ($U=-2,36$, $p=0,018121$), а девочки – «надежду на чудо» ($U=2,42$, $p=0,015346$). К 16 годам мальчики также чаще используют «общие действия» ($U=2,65$, $p=0,008058$), а также «активный отдых» ($U=2,1$, $p=0,035629$). Девочки же чаще предпочитают «разрядку» ($U=-2,04$, $p=0,041102$) и опять «духовность» ($U=-2,29$, $p=0,022256$). В 17 лет мальчики чаще девочек используют «решение проблемы» ($U=2,23$, $p=0,025653$) и «активный отдых» ($U=2,77$, $p=0,005609$), а девочки – «разрядку» ($U=-2,27$, $p=0,023352$) и «духовность» ($U=-1,98$, $p=0,047406$). К 18 годам тенденция сохраняется: мальчики чаще отдают предпочтение «общим действиям» ($U=2,3$, $p=0,021718$) и «активному отдыху» ($U=3,2$,

$p=0,001375$), а девочки – «разрядке» ($U=-2,44$, $p=0,014840$) и «духовности» ($U=-2,03$, $p=0,042005$). Таким образом, можно отметить, что мальчики по сравнению с девочками чаще используют различные стратегии отвлечения, а девочки по сравнению с мальчиками – эмоциональные стратегии.

В области контроля поведения и психологических защит половых различий совсем немного. В 14 лет у девочек более высокие показатели по шкале «программирования» когнитивной составляющей контроля поведения ($U=-2,03$, $p=0,042330$), в 15 и 16 лет опять же у девочек выше показатели контроля действий пре неудаче (компонент контроля поведения) ($U=-2,57$, $p=0,010286$; $U=-2,07$, $p=0,038476$ соответственно), а в 17 и 18 лет девочки доминируют по оценке эмоций (шкала эмоционального компонент контроля поведения) ($U=-2,11$, $p=0,034619$; $U=-2,34$, $p=0,019360$). В области психологических защит в 16 лет половых различий не выявлено, в 17 лет мальчики чаще девочек прибегают к «вытеснению» ($U=2,83$, $p=0,004684$), а в 18 лет у девочек по сравнению с мальчиками преобладает использование защиты «реактивные образования» ($U=-2,04$, $p=0,041853$).

При выявлении различий по годам можно выделить несколько общих тенденций: количество изменений по шкалам контроля поведения неизменно постепенно растет и у мальчиков, и у девочек; количество изменений по психологическим защитам достаточно стабильно, однако у девочек по сравнению с мальчиками изменений больше. По копинг-стратегиям мы видим сначала достаточно стабильный и невысокий уровень количества изменений, но между 17 и 18 годами происходит значительный скачок. Если на ранних этапах было отмечено статистически значимое снижение частоты использования некоторых непродуктивных стратегий («несовладание», «общие действия», игнорирование»), а также стратегии «профессиональная помощь», то на этапе от 17 к 18 годам выявлены статистически значимые различия по 17 копинг-стратегиям из 18. Именно в этом возрасте подростки оканчивают школу и большинство из них поступает в высшие учебные заведения. Образ жизни молодых людей меняется достаточно кардинально, и вместе с ним меняются сознательные стратеги совладания (что также может быть связано с изменением трудных жизненных ситуаций или же представлений о них). При подробном рассмотрении видно, что возрастает частота обращения к продуктивным стратегиям («социальная поддержка», «решение проблем», «работа, достижение», «позитивный фокус»), а также к стратегии «активный отдых». И идет резкое снижение частоты обращения к непродуктивным стратегиям («несовладание»,

«разрядка», «уход в себя», «самообвинение»). Таким образом, можно говорить о том, что копинг-стиль становится более продуктивным. Что согласуется с данными многих исследователей (см., напр., Крюкова, 2008b). Однако стоит отметить, что подростки с высоким уровнем контроля поведения активно используют все три вида копинг-стратегий, успешно подбирая свой вид копинг-поведения к каждой конкретной ситуации.

Корреляционный анализ дает основание считать, что девочки по сравнению с мальчиками, особенно в юношеском возрасте, более вариативны в выборе способов преодоления трудных жизненных ситуаций. У них значительно меньше связей между компонентами саморегуляции: совладающим поведением, контролем поведения и психологической защитой. Если в 14 лет и у мальчиков, и девочек выявлено по 30 связей между копинг-стратегиями и шкалами контроля поведения, то к 18 годам у девочек выявлено всего 7 связей, в то время как у мальчиков – 45. При этом все связи на уровне коэффициента корреляции r_s 0,4–0,6 с уровнем значимости $p \leq 0,05$. Также у мальчиков выявлено больше отрицательных связей копинг-стратегий с компонентами контроля поведения. Эти связи выявлены преимущественно у непродуктивных стратегий. У девочек преобладают положительные связи шкал контроля поведения с продуктивными и социальными копинг-стратегиями. Связи между копинг-стратегиями и психологическими защитами также преимущественно при этом положительные и у мальчиков, и у девочек. Что может говорить о включении некоего комплекса из защит и копинга в трудной ситуации. При этом у девочек в 14 лет связей больше, чем у мальчиков, а к 18 годам – меньше.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

- 1 Совладающее поведение, контроль поведения и психологические защиты являются тесно связанными конструктами в едином механизме саморегуляции.
- 2 Стиль совладания у мальчиков более вариативен, чем у девочек. Общий «скачок» в динамике стиля совладания приходится на период выпуска из школы и поступления в вузы.
- 3 Динамика стилей совладания связана с динамикой контроля поведения и психологических защит.
- 4 Выявленные половые различия указывают на большую вариативность в выборе способов преодоления трудных жизненных ситуаций у девочек по сравнению с мальчиками.

- 5 Мальчики на протяжении 14–18 лет чаще используют стратегии отвлечения, девочки отдают предпочтение эмоциональным стратегиям совладания.
- 6 Процесс становления стилей совладания происходит на уровне встраивания копинг-стратегий в механизм саморегуляции. При этом количество связей у мальчиков повышается на протяжении 14–18 лет, а у девочек – наоборот снижается.

В заключение хочется отметить, что описанные результаты неокончательные. Планируется более подробное изучение данных с использованием регрессионного анализа, а также детальное сравнение с результатами, полученными методом поперечных срезов.

ЛИТЕРАТУРА

Абитов И. Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при соматических и невротических расстройствах) // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007.

Виленская Г. А. Стратегии контроля поведения как предшественники копинг-стратегий у детей-близнецов раннего возраста // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 308–327.

Гущина Т. В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 157–178.

Замышляева М. С. Оптимизм в структуре психологического совладания личности. Дисс. ... канд. психол. наук. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005.

Ковалева Ю. В. Стратегии совладания как характеристики семейного субъекта в пренатальный период // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 401–415.

Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // *Психологический журнал*. 2008а. Т. 29. № 2. С. 88–95.

Крюкова Т. Л. Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающее поведение // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008б. С. 257–273.

Куфтяк Е. В. Совладающее с трудностями поведение в семье // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 365–384.

Подобина О. Б. Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери // Дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2005.

Психология совладающего поведения: материалы международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007.

Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция совладающего поведения // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 67–83.

Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Соотношение и взаимосвязь контроля поведения и стратегий совладания развивающейся личности // *Научный поиск. Сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Вып. 5.* Ярославль: Ярославский государственный университет, 2004.

Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Дис. ... канд. психол. наук. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002.

Хазова С. А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 274–288.

Холодная М. А. Стили совладания в юношеском возрасте в контексте проблемы интеллектуального контроля совладающего поведения // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 84–96.

Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 21–54.

Haan N. Coping and defense mechanisms related to personality inventories / N. Haan // *Journal of Consulting Psychology*. 1965. Vol. 29. P. 373–378.

Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y.: Springer Publishing House, 1984.

Frydenberg E. Coping competencies: what to teach and when // *Theory Into Practice*. Wntr. 2004. P. 43–66.

РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Г. А. Виленская

к. п. н., ст. н. с. лаборатории психологии развития Института психологии РАН, Москва, e-mail: vga2001@mail.ru

Проблема регуляции поведения и связанных с ней процессов, условий ее развития, факторов, модифицирующих эти процессы, занимает сейчас одно из центральных мест в психологических исследованиях. Прикладное значение этих исследований велико: знание закономерностей регуляции помогает понять и разработать способы коррекции и явлений всевозможных аддикций, и употребления алкоголя, и нарушений пищевого поведения, разного рода правонарушений и преступлений. Широко обсуждаются механизмы саморегуляции, пути ее развития, индивидуальные особенности ее реализации.

Задачи данной статьи состоят в том, чтобы очертить круг проблем в исследованиях саморегуляции в раннем возрасте и дать краткий очерк начальных этапов ее развития.

Нужно отметить, что, несмотря на большую популярность исследований регуляции поведения, в этой области существует очень много проблем, как, например, отсутствие единого мнения по поводу того, что понимать под регуляцией поведения, содержания этого понятия, проблема различения регулирующей функции эмоций и существования эмоций как объекта регуляции и т. д.

К сожалению, в отечественной психологии в силу исторических особенностей ее развития сложилась несколько однобокая традиция изучения регуляции поведения, особенно ранних ее этапов. Так, отечественные психологи, уделяя много внимания проблеме развития произвольной регуляции поведения, подходили к ней, как правило, с точки зрения развития у ребенка различных форм опосредования некоторого культурного содержания. (Выготский, 1984, Смирно-

ва, 1992, Божович, 1968, Эльконин, 1989). Движущей силой процесса развития произвольности является взрослый как источник новых мотивов для ребенка, становящийся посредником между ребенком и каким-либо культурным содержанием, которое необходимо усвоить.

Например, одна из наиболее авторитетных отечественных исследователей регуляции поведения в раннем онтогенезе Е. О. Смирнова (Смирнова, 1990) полагает, что произвольность развивается в единстве с волей ребенка и истоки обеих этих функций лежат в отношениях ребенка со взрослым. Произвольность рассматривается как развитие средств овладения собой и своим поведением, а волевая регуляция является высшим, личностным уровнем произвольной регуляции. Следовательно, произвольность фактически приравнивается к опосредованности поведения. При этом существенно недооцениваются внутренние предпосылки ребенка к возможности саморегуляции и недостаточно учитываются индивидуальные особенности детей, модулирующие скорость и формы развития регуляции поведения. Следует отметить также, что объектом изучения в таких исследованиях являются, в основном, дети старшего дошкольного и школьного возраста. Самые же ранние этапы развития произвольной регуляции освещены мало (Смирнова, 1995).

Закономерным отражением указанной тенденции является и то, что в отечественных учебниках развитие саморегуляции, как правило, не рассматривается в качестве отдельной темы, описание его включено в разделы, посвященные социально-эмоциональному и когнитивному развитию ребенка.

Более адекватной представляется другая точка (или, скорее, угол) зрения: «Развитие саморегуляции – краеугольный камень раннего детского развития, которое пронизывает все области поведения» (Shonkoff, Philipps, 2000, с. 3). В последние годы отмечается всплеск исследований саморегуляции не только в традиционных рамках изучения развития произвольности или регулятивных аспектов операторской деятельности, но в самых различных областях и с использованием самых разных подходов (см., напр., Субъект и личность в психологии саморегуляции, 2007)

Остановимся на содержании понятия «регуляция поведения» и «саморегуляция» в зарубежной психологии, поскольку эти понятия в последние годы интенсивно разрабатываются, в том числе ранний период становления регуляции поведения изучается достаточно подробно.

При рассмотрении понятий «саморегуляция» и «самоконтроль» обычно предлагается следующее соотношение: саморегуляция –

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 08-06-00 253а.

более широкое понятие, включающее в себя регуляцию целенаправленного поведения и использование обратной связи, а самоконтроль относится лишь к сознательному контролю реакций (Vohs, Baumeister, 2004).

В то же время и в понятие «самоконтроль» могут включаться не только полностью осознаваемые компоненты, например способность контролировать реакцию на стресс (т. е. контроль как физиологического состояния, так и эмоций), способность управлять вниманием и способность интерпретировать ментальные состояния свои и других (т. е. наличие и умение использовать модель психического) (Rueda M. R. et al., 2004).

Довольно часто в отдельную тему выделяется саморегуляция эмоций, определяемая как процесс управления эмоциональным возбуждением (Calkins, 2004) или процесс контроля и оценки аффективных состояний и действия по управлению интенсивностью и длительностью аффекта (Larsen, Prizmic, 2004).

Однако в очень многих исследованиях регуляция рассматривается более широко, не только как управление эмоциями, но и как регуляция поведения в целом, включающая регуляцию психических состояний, когнитивные процессы (позволяющие контролировать или модулировать эмоциональную реактивность), контроль действий, волевой контроль, контроль импульсов, т. е. способность контролировать импульсивные реакции, способность тормозить доминирующие ответы в пользу менее доминантного поведения, моторный контроль и регуляцию внимания, в том числе устойчивость внимания или способность фокусироваться на релевантном стимуле, отфильтровывая иррелевантные (Rothbart, 1989, McCabe L. A. et al., 2004), волевой контроль (произвольное торможение реакции на стимул, связанное с наличием когнитивно представленной цели или правил), управляющие функции (executive functions), исследование которых занимает в последнее время очень большое место в изучении регуляции (Barkley, 2004),

«Управляющие функции» (executive functions) – общий термин для группы взаимосвязанных умений, которые необходимы для целенаправленного поведения, такого как умение писать карандашом, нанизывать бусины или дать другому человеку стакан воды, не пролив ее. Эти умения необходимы для достижения успеха в широком круге ситуаций – от выработки моторных навыков до решения задач социального взаимодействия. Участвуя в таком поведении, ребенок должен быть способен реализовать последовательность относительно сложных навыков. Эти навыки включают порождение и управление соответствующими ментальными репрезентациями, ведущими

к достижению цели, отслеживание обратной связи, выбор и модификацию стратегий решения проблемы. Конструкт «управляющей функции» сложен для определения, в частности, потому, что управляющие функции, память и внимание взаимозависимы и не имеют четких границ. Несмотря на сложность определения данного понятия, большинство исследователей согласны относительно его содержания: саморегуляция, гибкость, торможение импульсивных реакций, планирование и организация поведения (Eisenberg et al., 2004).

Важной составляющей управляющих функций является effortful control, или контроль импульсов. Понятие было введено в 1989 г. американским психологом Мэри Ротбарт. Она описывала его как «способность тормозить доминантную реакцию и/или активировать субдоминантную реакцию, планировать и находить ошибки» (Rothbart, 1989). Контроль импульсов позволяет произвольно тормозить, активировать или модулировать внимание и поведение. Он включает процессы поддержания сосредоточенности на чем-либо, хранение в памяти правил и следование им, планирование долговременной стратегии для получения вознаграждения. Это, например, действия только, когда это соответствует правилам (как, например, когда ведущий в игре говорит: «День!»), ограничение выражения негативных эмоций, планирование долговременной стратегии для получения вознаграждения. Игры типа «День–ночь» или «Саймон говорит» включают как позволение/необходимость делать нечто (например, вбегать и выбегать из «домика» или выполнять команды ведущего, но только если он произносит при этом определенное ключевое слово или фразу, например «пожалуйста» или «Саймон говорит»), так и затем внезапное торможение этих действий. Чтобы хорошо играть в эти игры, необходимо поддерживать сосредоточенность долгое время, помнить правила игры и прерывать действие в любой момент, когда необходимо. Это особенно сложно для более возбудимых детей.

Еще одним компонентом управляющих функций является развитие у ребенка модели психического. Это, с одной стороны, понимание того, почему люди ведут себя определенным образом, что позволяет учиться тому, как и когда регулировать аффект и предвидеть результат определенной стратегии, с другой стороны – возможность планирования, контроля и рефлексии собственных действий (Сергиенко, 2006). Необходимой базой для развития управляющих функций является способность ребенка антиципировать события, с одной стороны, и осуществлять символическую репрезентацию – с другой. Символическая репрезентация и язык – это средства, которыми ребенок связывает настоящее с прошлым опытом и будущей целью (Shonkoff & Phillips, 2000).

Управляющие функции можно отнести к когнитивному контролю, так же как и внимание (Calkins, 1994). Внимание тесно связано как с модуляцией эмоциональных реакций, так и с регуляцией когнитивных функций и поведения в целом. Так, например, дети, которые лучше сосредотачиваются и меньше отвлекаются, испытывают больше позитивных аффектов, более общительны, имеют лучшую физиологическую регуляцию, т. е. дети с большей способностью к контролю внимания лучше контролируют эмоции. Менее фрустрирующиеся дети дольше удерживают внимание и имеют лучшую физиологическую регуляцию. В свою очередь, дети, легко фрустрирующиеся, реже используют отвлечение или перенаправление внимания. Они с большей вероятностью испытывают трудности в самоконтроле эмоций и характеризуются также большей активностью, большей физиологической реактивностью и худшей способностью к регуляции своего состояния. (Calkins, Johnson, 1998, Calkins et al., 2002). У дошкольников большой уровень поведенческих проблем сочетается с худшим вниманием. Эйзенберг и коллеги считают индексом эмоциональной регуляции способность к фокусированию/изменению внимания. Дети, у которых есть трудности в управлении вниманием, чаще имеют проблемы поведения (Eisenberg et al., 1995).

О важности внимания как фактора организации поведения может свидетельствовать наличие новых подходов и создание новых моделей внимания, в том числе на основе исследований младенцев. В обзоре исследований развития внимания в онтогенезе Э. Рутман описываются модели внимания, созданные на основе работ по исследованию динамики привыкания (Рутман, 1990). Младенец с первых мгновений жизни способен строить внутренний образ мира и событий в нем, используя его для управления своим поведением. Самым существенным моментом этих исследований является обнаружение того факта, что достаточно сложные механизмы внимания существуют у человека сразу или почти сразу после рождения. Основные физиологические механизмы начинают работать сразу же (или почти сразу) после рождения не только для ориентировочной реакции, но и для избирательного внимания. С возрастом меняется степень произвольности в использовании этих механизмов и соответственно меняется удельный вес опоры на каждый из них в ходе целенаправленной деятельности. Это происходит за счет снижения роли первого уровня (непроизвольного внимания, ориентировочной реакции), и усилению второго – когнитивного – уровня, который может подавлять активность первого. С возрастом увеличивается способность к распределению внимания соответственно задаче, способность к направлению внимания на недоминирующий признак.

Идеи, лежащие в основе этих моделей, очень близки активно разрабатываемым в последнее время в психологии развития концепциям о существовании у человека с самого рождения направленной активности и достаточно сложных механизмов восприятия и упорядочения окружающего мира, а также разрабатываемому в отечественной психологии субъектно-деятельностному подходу, на котором базируется лонгитюдное исследование раннего развития младенцев, ведущееся в лаборатории психологии развития Института психологии РАН. Одним из направлений этого исследования является изучение ранних этапов онтогенеза контроля поведения. «Контроль поведения» – понятие достаточно близкое понятию «регуляция поведения» и относится к психологическому ее уровню, обеспечивающему целенаправленную деятельность (Сергиенко, 2006). Понятие контроля поведения развивается на базе системно-субъектного подхода, где субъект рассматривается как качественно определенный способ самоорганизации личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности, центр координации психических процессов, состояний, а также возможностей и ограничений личности по отношению к целям деятельности (Брушлинский, 2002). Основой системности психологических качеств субъекта является его целостность, интегративность, непрерывность. Всеми этими свойствами обладает и контроль поведения как субъектная характеристика. Контроль поведения – базовая интегративная характеристика субъекта, основа для развития саморегуляции, он является стержнем организации поведения и личности, определяет качественное своеобразие индивида как субъекта и рассматривается как один из важнейших факторов адаптации человека. Контроль поведения определяет способ и степень эффективности реализации человеком своих психологических ресурсов, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции (Сергиенко, 2006).

Мы выделяем три составляющие контроля поведения:

- 1) Контроль действий – уровень моторного исполнения, или контроль поведенческих проявлений: построение схемы выполнения действия, исполнение, коррекция, оценка результата. Контроль действий проявляется на различных этапах построения целостного поведенческого акта, когда ребенку необходимо организовать моторное действие (или действия) так, чтобы достичь желаемой цели – от контроля движения руки при дотягивании до предмета у совсем маленьких детей до выполнения сложной последовательности действий в более старшем возрасте.

- 2) Когнитивный контроль (способность к когнитивному анализу, предвосхищению и планированию деятельности) – понимание задачи, длительность концентрации внимания, целеполагание, планирование, выбор стратегии решения, построение плана действия и действие в соответствии с планом, а также сравнение полученного результата с исходным представлением о нем, коррекция, оценка результата. Понятие когнитивной регуляции относится как к когнитивной регуляции эмоционального поведения, так и к процессам решения когнитивных задач.
- 3) Эмоциональный контроль – контроль выражения эмоций, контроль эмоционального состояния, способы регуляции эмоциональных состояний, распознавание, интерпретация и прогнозирование собственных эмоций и эмоций другого. Эмоциональная регуляция – это прежде всего способность справляться со стрессом, вызванным внешними воздействиями, и регулировать собственный уровень активации. Процесс регуляции эмоций также может протекать на разных уровнях. Так, высокое эндогенное напряжение у ребенка может первоначально проявляться в неориентированных разрядках типа плача, общего моторного беспокойства. Затем оно может реализоваться уже в целенаправленном агрессивном поведении по отношению к конкретному лицу, что является более высокой ступенью эмоциональной регуляции. С возрастом физическая агрессия может смениться вербальной, в чем проявляется еще более высокий уровень контроля, поскольку это более социально приемлемая форма поведения.

Таким образом, в наше определение контроля поведения включаются все основные характеристики, рассматриваемые в литературе как имеющие отношение к регуляции и саморегуляции, и они объединяются как компоненты единой субъектной способности к организации психологического ресурса для осуществления целенаправленного поведения.

Рассмотрим более подробно начальные этапы развития контроля поведения. Приведенное описание базируется как на литературных данных, так и на результатах упоминавшегося выше лонгитюдного исследования раннего развития детей, проводимого сотрудниками лаборатории психологии развития РАН. В исследовании участвовали дети в возрасте 4–42 мес., близнецы и одиночно рожденные дети (Виленская, 2004; Сергиенко, 2006).

В первые 3 мес. физиологическое состояние младенца регулируется врожденными физиологическими механизмами. (Корр, 1989). Для этого существуют примитивные механизмы самоуспокоения,

такие как сосание, простые моторные движения типа отворачивания и рефлекторные сигналы о дискомфорте, часто в виде плача.

Самая ранняя форма регуляции – это установление циклов сна и бодрствования. Смена сна и бодрствования у новорожденных не соответствует суточным ритмам, а настроена на 90-минутные промежутки времени, однако между третьим и четвертым месяцами жизни временная организация фаз сна у младенцев изменяется (Coons and Guilleminault, 1982). В процессе установления цикла сон – бодрствование младенец учится управлять уровнем своей активации, приспособляться к его изменению, что является основой для регуляции состояний впоследствии и, соответственно, для развития различных форм регуляции поведения.

Как уже упоминалось, очень рано начинает развиваться внимание. Более древняя система, связанная с непроизвольным вниманием, включается первой, практически сразу после рождения, проявляясь преимущественно в ориентировочном рефлексе, ориентации младенцев на новизну. Управляющее (исполнительное) внимание («executive attention») является основой для развития «контроля усилий» («effortful control») и участвует не только в произвольном фокусировании и переключении внимания, но и в процессах торможения и активации поведения.

В период с 3 до 6 мес. происходят серьезные изменения в системе саморегуляции младенца. Это происходит и на физиологическом уровне (цикл сна – бодрствования, процессов питания и выделения становится более предсказуемым), и на психологическом (возникает способность к произвольному контролю уровня активации). Эта способность связана, главным образом, с уровнем развития внимания и простейших моторных навыков. Дети могут теперь самостоятельно отвлекаться от источника негативного возбуждения, переключая внимание на нейтральные несоциальные стимулы, т. е. начинает развиваться система произвольного внимания.

Между 9 и 12 мес. внимание становится более произвольным, ребенок может разрешать конфликты (например, при обработке информации), корректировать ошибки и планировать новые действия.

Значительное улучшение контроля импульсивных реакций отмечается между 6 и 12 мес. У ребенка расширяется репертуар стратегий саморегуляции. Если в первом полугодии жизни ребенок чаще всего использует отведение взгляда и плач, имея в целом небольшой репертуар регуляторных стратегий, то после года они сменяются стратегиями самоуспокоения, самостоятельного переключения внимания, поиска социальной поддержки, круг стратегий, доступных ребенку, заметно расширяется.

Произвольное внимание остается достаточно незрелым в течение первых двух лет жизни, бурно развивается в дошкольный период и продолжает свое развитие даже во взрослом возрасте.

Для развития контроля поведения характерна гетерохрония, т. е. его компоненты развиваются не одновременно. Наиболее рано формируется контроль действий. В своих наиболее ранних формах это, в основном, процесс поддержания позы ребенком, удержания баланса головы и тела. Во 2-ом полугодии 1-го года жизни начинает активно развиваться тонкая моторика. Это происходит в несколько стадий, от формирования зрительно контролируемого дотягивания до предмета и схватывания его к манипуляциям и, наконец, к постепенному развитию сложных взаимодополнительных действий двух рук. Уже к концу первого года жизни произвольные движения, связанные с ручными операциями, достигают у ребенка относительно высокой степени развития и дифференциации (Сергиенко, 2004). Развивающийся далее контроль действий более высокого уровня требуется при выполнении последовательности действий, ведущих к цели, или при действии по вербальной инструкции. Разумеется, такой контроль включает в себя нижележащие уровни.

Развитие когнитивного контроля в первую очередь связано с развитием функции внимания и овладением речью. С возрастом увеличивается способность к избирательному вниманию, к распределению внимания соответственно задаче, способность к направлению внимания на недоминирующий признак. Это происходит, как уже говорилось, за счет перераспределения долей произвольного внимания, связанного с ориентировочной реакцией, и произвольного внимания. Регулирующая функция речи начинает играть роль после года, когда появляются первые слова, бурно развивается в течение 2-го года жизни, далее возникает эгоцентрическая речь, регулятивную роль которой отмечал еще Л. С. Выготский (Выготский, 1984, т. 4). Способность переключать внимание и тормозить поведение значительно улучшается и к трем годам достигает достаточно высокого уровня.

Дошкольные годы – еще один важный период в развитии саморегуляции. Развивается тормозный контроль, что фиксируется, например, в уровне выполнения детьми теста Струпа на когнитивную гибкость. Детей просят говорить «день», когда они видят карточку с изображением луны и звезд, и «ночь», когда они видят карточку с изображением солнца (что проявляется в выполнении теста Струпа). 3-летние дети выполняют его значительно хуже (чаще ошибаются, и у них больше латентный период ответа), чем 5-летние.

В 3–4 года контроль поведения достигает новой ступени, когда дети становятся способны не только выполнять просьбы взрослого при его непосредственном присутствии, но и демонстрировать контроль в отсутствие наблюдения взрослого.

На протяжении дошкольного и школьного возраста роль речи в регуляции поведения возрастает, будучи тесно связанной к тому же с развитием других когнитивных функций (мышления, памяти, внимания).

Развитие эмоционального контроля также происходит поэтапно. В его становлении большую роль играет поведение привязанности (Боулби, 2003), а также становление «модели психического», или «Theory of Mind» (Сергиенко, Лебедева, 2003; Сергиенко, 2006). Согласно большинству теорий, рассматривающих генез «модели психического», дети практически с рождения могут включаться во взаимодействие со взрослым, в том числе подстраиваясь под его эмоциональное состояние; к середине 1-го года жизни уверенно определяют направление взгляда партнера по общению, детектируя тем самым его намерения; уже к концу 1-го года жизни ребенок может относиться к объектам внешнего мира с учетом эмоционального отношения другого человека. В возрасте 3–9 мес. дети активно овладевают способами установления контакта с другими людьми. В 9–12 мес. дети способны включаться более активно в целенаправленную деятельность и начинают реагировать на просьбы и требования других людей.

В конце 1-го года жизни дети гораздо более активно и целенаправленно могут контролировать свое эмоциональное возбуждение. Они используют различные стратегии для снижения эмоционального напряжения, и их поведение становится более гибким. В то же время дети начинают более активно и разнообразно включаться в социальное взаимодействие (в связи с бурным развитием речи), так что окружающие (в первую очередь, родители) могут эмоциональное состояние ребенка распознать и помочь детям в их регуляции.

В течение 2-го года жизни происходит переход от пассивных к активным методам эмоциональной саморегуляции. Этот переход обеспечивается развитием моторики, речи и способности к ментальной репрезентации. Хотя дети еще не полностью способны контролировать свои аффективные состояния, они могут использовать специфические стратегии, пытаясь управлять различными аффективными состояниями, хотя и не всегда успешно. В этом возрасте дети начинают отвечать на родительские директивы и развивается послушание и поведенческий самоконтроль. Усиливается и понимание детьми возможности контроля как своего поведения, так и окружающих.

Процесс становления контроля поведения не идет гладко, особенно на ранних этапах онтогенеза. Кризисы 1-го и 3-го года, характеризующиеся в том числе и своеобразием регуляции поведения, подробно описаны в литературе (Выготский, 1984; Эльконин, 1989). Однако существует и специфический критический период в раннем развитии контроля поведения, практически не отмеченный в отечественной литературе, однако достаточно часто упоминаемый в англоязычной, как «terrible twos» (или «кошмарные двухлетки»). Согласно данным наших исследований, он наблюдается в период 18–24 мес. (у одиночно рожденных детей чуть раньше, у близнецов чуть позже) и характеризуется ухудшением всех компонентов регуляции поведения (возрастанием частоты трудного темперамента, падением индексов ментального и психомоторного развития, учащением стереотипных форм поведения). Также в этом возрасте падает количество связей между компонентами контроля поведения, число межвозрастных корреляций, снижается наследуемость многих характеристик эмоциональной регуляции. Мы предполагаем, что этот кризис связан с процессом перехода от внешней детерминации контроля поведения к внутренней, от регуляции состояния и поведения детей, осуществляемой преимущественно родителями, к осуществляемой в значительной мере самим ребенком. В пользу данного предположения говорит то, что после этого периода наблюдается рост индексов развития, причем, как правило, выше того уровня, что был до падения (в основном за счет использования речи, выделения общих категорий, экстраполяции). Наблюдалось также улучшение эмоциональной регуляции, снижение количества стереотипий. При исследовании стратегий контроля поведения было обнаружено, что с определенного момента существенно уменьшается количество неадаптивных, недифференцированных реакций на новую ситуацию и увеличивается количество адаптивных и конструктивных стратегий (в том числе увеличение использования вокализаций/речи), причем переломной точкой является как раз возраст 24 мес. у близнецов и 18 мес. у ОР детей. С этого же момента происходит стабилизация частоты использования определенных стратегий. Тогда же происходит стабилизация и увеличение числа межвозрастных корреляций у характеристик когнитивного и психомоторного контроля поведения. Все эти факты позволяют говорить о том, что 2-ая половина 2-го года жизни является критическим периодом в раннем развитии контроля поведения, содержанием которого является смена детерминации контроля поведения с внешней на внутреннюю, что опосредуется, в первую очередь, развитием речи, а также сложных когнитивных функций (Виленская, Сергиенко, 2001; Сергиенко, Виленская, 2004; Виленская, 2004).

На 2–3-ем годах жизни ребенок становится способен осуществлять то, что Дж. Боулби назвал «целекорректируемое партнерство», т. е. поведение, учитывающее цели, намерения, отношение и состояние другого человека. Все эти виды поведения требуют как понимания эмоций других людей, так и понимания и управления своими собственными эмоциями, и эти способности продолжают быстро развиваться.

Как можно видеть, развитие отдельных компонентов контроля поведения происходит не изолированно друг от друга, в основе их лежат одни и те же механизмы, развитие одного компонента часто обуславливает, «подтягивает» развитие других, что обеспечивает в том числе возможность компенсации при недостаточном развитии того или иного компонента контроля поведения.

Основные вопросы, волнующие исследователей регуляции поведения ребенка, касаются источников развития и вариации стратегий регуляции, а также факторов, влияющих на их выбор и эффективность.

Среди источников различий между детьми, использующими различные регуляторные стратегии, называется и характер взаимодействия между ребенком и взрослым.

Качество диадической эмоциональной регуляции в младенчестве предсказывает самоконтроль в раннем детстве. Полноценное взаимодействие между матерью и ребенком характеризуется синхронизацией эмоциональных сигналов, реципрокностью, взаимной подстройкой матери и ребенка. Внешняя поддержка играет решающую роль в регуляции эмоций ребенка, поскольку при этом ребенок начинает различать и распознавать свои эмоциональные состояния и эмоции других и связывать между собой собственные действия, действия воспитателя и изменения своих эмоциональных состояний.

Основная тенденция в развитии регуляции состоит в переходе самоконтроля от взрослого к ребенку, постепенной передаче взрослыми ребенку ведущей роли в управлении эмоциями, состояниями. Развитие регуляции идет от пассивных или регулируемых другими стратегий к более активной автономной регуляции. Исследования Гролник с коллегами показали, что по мере взросления ребенка инициатива в использовании регуляторной стратегии активно вовлечения и исследования ситуации постепенно переходит от матери к ребенку, причем процесс идет в обе стороны: матери поощряют ребенка быть более активным социальным партнером, и сами дети становятся более активными, что позволяет матерям уменьшать свою активность (Grolnick, Cosgrove, Bridges, 1995). Позитивное материнское руководство характеризуется поддержкой

детских попыток автономии. Дети сверхконтролирующих матерей используют, как правило, неадаптивные стратегии саморегуляции и совладания. Такие дети зависят от внешней поддержки и не развивают внутренний самоконтроль. Они не имеют опыта страха и его преодоления, что ведет в дальнейшем к развитию тревожных расстройств. Родители, которые сначала озвучивают запрет и прекращают нежелательную деятельность ребенка, прежде чем отвлечь его, помогают детям развить большую сопротивляемость и лучшие стратегии совладания (Shonkoff, Philips, 2000).

По мере взросления ребенка родители и другие воспитатели тренируют его в стратегиях регуляции эмоций соответственно конкретной ситуации. Сначала родители и другие воспитатели прямо вмешиваются, успокаивая ребенка, организуя детский повседневный опыт как управляемый и предсказуемый. Если взрослые предсказуемо реагируют на его плач, младенец будет чувствовать себя в безопасности. Это позволяет ему сфокусировать внимание на исследовании окружающего мира и дает возможность получать и обрабатывать информацию, что является залогом успешного когнитивного развития. Предсказуемое родительское поведение является опорой для собственных усилий ребенка по эмоциональной регуляции. Непредсказуемость окружения, невозможность своим поведением повлиять на происходящее приводит к стрессу у ребенка. Гормон стресса – кортизол, если он часто и длительно вырабатывается в больших концентрациях, влияет на зоны мозга, участвующие в регуляции памяти и внимания, в формировании отрицательных эмоций. Высокий уровень кортизола у дошкольников положительно коррелирует с низким уровнем развития саморегуляции и целеполагания (Shonkoff, Phillips, 2000).

Наиболее продуктивно для развития регуляции такое родительское поведение, когда родитель позволяет ребенку пережить доступный для него уровень стресса и затем успокоить его или дает возможность ребенку самостоятельно тренироваться в управлении эмоциями, прежде чем пытается его успокоить. Не менее чем конкретные стратегии поведения родителей в конкретных ситуациях, важна общая атмосфера в семье и наличие у ребенка надежной привязанности к родителям.

В нашем исследовании было показано, что наиболее адекватным стилем родительского воспитания для своевременного развития контроля поведения является теплое отношение к ребенку с одновременным присутствием четких правил, предъявляемых ребенку, и последовательности поведения родителей в отношении ребенка. Интересно, что родительское отношение к детям стабилизировалось

после 18 мес., т. е. в период кризиса в развитии регуляции (или сразу за ним). Возможно, родители интуитивно обеспечивают ребенку надежную и предсказуемую среду, чтобы он мог справиться с происходящей перестройкой системы регуляции поведения. С другой стороны, стабилизация родительского поведения может отражать стабилизацию поведения ребенка начиная со 2-го года жизни, когда пройден один из критических периодов и возможна взаимная подстройка поведения (Виленская, 2004).

Не следует забывать и о том, что свой вклад в паттерны как детской, так и родительской эмоциональной и поведенческой регуляции вносят различия в эмоциональной реактивности, заторможенности, общительности (т. е. темпераментальные особенности) и процессах внимания. Различия в темпераменте детей, несомненно, вызывают разные стили воспитания, но также формируют переживание ребенком одного и того же качества и стиля воспитания.

Развитие саморегуляции после рождения базируется на особенностях темперамента младенца. Темперамент в раннем возрасте оценивается по доминирующему эмоциональному состоянию, включая скорость адаптации, способность быстро успокаиваться, вступать в социальные контакты, реакцию на незнакомые стимулы (Shonkoff, Phillips, 2000). Исследования показывают, что задача обучения тому, как управлять эмоциями и интегрировать их в повседневную жизнь, представляет различную трудность как для детей с разным темпераментом, так и для их родителей. Так, дети, к которым среда предъявляет больше регуляторных требований (более возбудимые и активные или, наоборот, более тревожные и заторможенные), могут казаться имеющими задержку или дефицит в развитии саморегуляции, тогда как на самом деле это не так. Они просто нуждаются в достижении более зрелого уровня своих способностей, чтобы иметь возможность адекватно управлять собой.

Не существует, однако, абсолютно «плохих» или «хороших» темпераментальных характеристик, так же как не существует абсолютно «плохой» или «хорошей» среды. Успешность адаптации обусловлена взаимодействием ребенка и среды. Так, Я. Стрелая предполагает, что существуют «темпераментальные факторы риска» (ТФР), которые, по-разному взаимодействуя с различной средой, могут либо защищать человека от возникновения поведенческих расстройств, либо, наоборот, предрасполагать к ним (Strelau, 1989). Близко к ним понятие «хорошего или плохого соответствия», введенное Томасом и Чесс (Чесс, Томас, 1994). «Хорошее соответствие» возникает тогда, когда требования и ожидания окружения согласуются с возможностями и особенностями ребенка. «Плохое соответствие» возникает,

если индивид не обладает способностями и свойствами, необходимыми для того, чтобы справиться с требованиями и ожиданиями, которые ему предъявляются окружающими.

«Регулятивные» факторы темперамента проходят процесс настройки, адаптации, чему способствуют или препятствуют условия среды. Средовое влияние действует не прямо, а опосредуется и изменяется индивидуальными особенностями ребенка, стиль поведения которого складывается в первые три года жизни.

Понимание роли темперамента в поведении ребенка может помочь воспитателям, педиатрам, учителям, родителям приспособить свои требования к ребенку так, чтобы он был способен с ними справиться.

ЛИТЕРАТУРА

- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте М., 1968.
- Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.
- Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М., 2002. С. 9–34.
- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 3. С. 68–85.
- Виленская Г. А. Стабильность и изменчивость темперамента детей первых трех лет жизни как показателя эмоциональной регуляции // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М., 2004. С. 377–403.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. в 6 т., т. 4., М., 1984.
- Рутман Э. М. Исследования развития внимания в онтогенезе // Вопросы психологии, 1990. № 4.
- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Динамика изменений раннего психического развития: психогенетический и онтогенетический аспекты // Вестник РГНФ. № 4 (37). 2004. С. 105–117.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал, 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.
- Сергиенко Е. А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология. 2004. Т. 1. № 2. С. 16–38.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М., 2006.
- Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3.
- Смирнова Е. О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем дошкольном детстве: Автореф. докт. дисс. М., 1992.

- Чесс С., Томас А. Значение темперамента для психиатрической практики // Детство идеальное и настоящее. Новосибирск. 1994. С. 131–144
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды, М., 1989.
- Barkley R. A. Attention-Deficity/Hyperactivity Disorder and Self-Regulation: Taking an Evolutionary Perspective on Executive Functioning // Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application. Ed. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. The Guilford Press. N. Y.; London, 2004. P. 301–323.
- Calkins D., Johnson M. C. Toddler Regulation of Distress to frustrating Events: Temperamental and Maternal Correlates. Infant behavior & Development. 1998. V. 21. № 3. P. 379–395
- Calkins S. D., Dedmon S. E., Gill K. L., Lomax L. E. and Johnson L. M. Frustration in Infancy: Implications for Emotion Regulation, Physiological Processes, and Temperament. Infancy. 3 (2). 2002. P. 175–197.
- Coons S., Guilleminault C. Development of Sleep-Wake Patterns and Non-rapid Eye Movement Sleep Stages during the First Six Months of Life in Normal Infants. Pediatrics. V. 69. № 6. 1982. P. 793–798
- Eisenberg N., Murphy B. C., Maszk P., Smith M., Karbon M. The Role of Emotionality and regulation in children social functioning: a Longitudinal Study. Child Development. 66. 1995. P. 1360–1384.
- Eisenberg N., Smith C. L., Sadovsky A., Spinrad T. L., Effortful Control/ Relations with Emotion Regulation, Adjustment and Socialization in Childhood // Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application. Ed. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.; London: The Guilford Press, 2004. P. 259–282.
- Grolnick W. S., Cosgrove T., Bridges L. J. Age-graded change in the initiation of positive affect. Infant Behavior and Development. 19. 1996. P. 153–157.
- Kopp C. B. Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View // Developmental Psychology. V. 25. № 3. 1989. P. 343–354
- Larsen R. J., Prizmic Z., Affect Regulation // Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application. Ed. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.; London: The Guilford Press, 2004. P. 40–61.
- McCabe L. A., Cunnington M., Brooks-Gunn J. The Development of Self-Regulation in Young Children. Individual Characteristics and Environmental Contexts // Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application. Ed. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.; London: The Guilford Press, 2004. P. 340–356.
- Rothbart M. K. Temperament and Development // Temperament in Childhood. Chichester, 1989. P. 187–249.
- Rueda M. R., Posner M. I., Rothbart M. K. Attentional Control of Self-Regulation // Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application. Ed. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.; London: The Guilford Press, 2004. P. 283–300.

Shonkoff J. & Phillips D. (Eds.) From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, D. C.: National Academy Press, 2000.

Strelau J. Temperament risk factors in children and adolescents as studied in Eastern Europe // Clinical and Educational Applications of Temperament research / Ed. W. B. Carey, and S. C. McDevitt. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1989. P. 65–77.

Vohs K. D., Baumeister R. F. Understanding Self-Regulation // Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application / Ed. R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.; London: The Guilford Press, 2004. P. 1–9.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В КОРПОРАЦИЯХ С ПОЗИЦИИ ТРЕХКОМПОНЕНТНОЙ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Е. П. Ермолаева

к. п. н., ст. н. с. лаборатории психологии труда Института
психологии РАН, Москва, e-mail: ermilen@yandex.ru

Концептуальная основа данного исследования – выделение ведущей роли профессиональной идентичности руководителя как регулятора в меняющейся системе его отношений с профессией и обществом, а также рассмотрение ее трехкомпонентной структуры (Ермолаева, 2008) в качестве инструмента для описания психологических проблем, связанных с профессиональной реализацией и адаптацией руководителей в корпорациях с повышенной социальной ответственностью. Мы предлагаем следующую психологическую типологию корпораций.

Корпорация замкнутого типа – отличается повышенной секретностью функционирования, недопущением «посторонних» специалистов к разбирательству аварийных или критических случаев, цензурированием отчетов о своей деятельности, многоступенчатостью их утверждения для предоставления общественности, специальной подготовкой и отбором сотрудников, формальным декларированием высокой персональной ответственности с одновременной неформальной защитой провинившихся по типу «круговой поруки», преследующей, по крайней мере, две цели: не выносить «сор из избы» и попытку удержать на рабочих местах специалистов в условиях текучести кадров и действительно напряженной и недостаточно оплачиваемой работы. Такая среда характерна для деятельности управленческих корпораций, выполняющих особо ответственные функции общегосударственного или военного назначения.

Корпорация переменного-ситуативного типа – отличается повышенной вариативностью условий, непрогнозируемыми переходами

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00 301а.

от состояния с достаточно стабильными и легко контролируемыми характеристиками до быстроменяющихся состояний, грозящих потерей управляемости. Это типично для большинства фирм, обслуживающих население, строительных и производственных корпораций и не отличается высокой требовательностью к подбору кадров.

Корпорация вероятностно-прогностического типа – отличается наличием условий, независящих от субъекта деятельности, с недостаточной детерминированностью причин и следствий, позволяющей, однако, строить прогнозы развития ситуаций на основе знаний, опыта решения подобных проблем ранее, интуиции и других личных качеств субъекта. В такой среде протекает деятельность предпринимателей, финансистов, управленцев, а также врачей, экономистов, политологов и прогнозистов разного профиля.

Корпорация когнитивно-дискуссионного типа – отличается разнообразием возможных вариантов решения одних и тех же проблем, мнений и подходов, персонализированных в личностях конкретных носителей. Когнитивный конфликт выступает в форме столкновения или расхождения интересов на базе профессиональных убеждений. Такая среда характерна для деятельности консалтинговых фирм, научных, политических и творческих объединений, где индивидуально-профессиональные качества и личностные особенности сотрудников играют ведущую роль, а их деятельность строго не регламентируется.

И наконец, *корпоративной средой эмоционально-конфликтного типа* может стать любая из перечисленных выше корпораций, когда профессиональные разногласия или собственная несостоятельность приводит к эмоциональному отчуждению руководителей и подчиненных, субъекта деятельности от его профессиональных обязанностей, – и тогда они вступают в открытый конфликт либо с сослуживцами, либо с объектом своего труда и клиентами. Подобные «трансформации», как правило, сопровождаются утратой фирмами своей миссии.

Среди психологических проблем руководства мы выделяем аспект неадекватного ответа ряда руководителей на современные процессы реформирования и глобализации, который на практике часто приводит к непредсказуемым социально-психологическим эффектам и психологическому сопротивлению нововведениям у ряда категорий профессионалов и социальных групп. Реальная идентичность руководителя может занимать любое место в континууме идентичность/маргинализм: от полной идентичности до ее отсутствия (маргинализм), а преобразующие усилия могут быть

направлены как на профессиональную или социальную среду (сохранение или разрушение), так и на самого себя (переидентификация).

Предлагаемые критерии оценки адекватности руководителей обусловлены структурными, динамическими и уровневными особенностями профессиональной идентичности.

В качестве структурных компонентов профессиональной идентичности мы выделяем *функционально-операциональный* (традиционные знания, умения, навыки), *индивидуально-личностный* (аналог профессиональной Я-концепции) и *социально-нравственный* (отражающий позицию по отношению к этическим и нормативным требованиям к нему со стороны профессионального сообщества и адресатов руководящих воздействий). В соответствии со спецификой управленческой деятельности, индивидуально-личностный компонент профессиональной идентичности рассматривается нами в аспектах лидерства и становления руководителя, функционально-операциональный ориентирован на специфику принятия решения в рамках корпоративной структуры, а социальный представлен в динамике адаптационных стратегий руководителя к новым социально-экономическим условиям глобализации с учетом морально-нравственной основы и социального эффекта реализации управленческих решений.

В качестве динамических аспектов профессиональной идентичности рассматривается неодинаковая скорость формирования каждого из трех перечисленных компонентов идентичности. Так, например, наиболее ранний по времени формирования функционально-операциональный компонент складывается в период профессионального обучения и отражает степень освоения инструментария профессии. Индивидуально-личностный формируется (или не формируется) личностью самостоятельно как ценностно-ментальная идентификационная основа профессионального поведения. Самый поздний по времени формирования социально-нравственный компонент отражает то, как позиционирует себя профессионал в обществе. На каждом этапе профессиогенеза степень зрелости и соотношение приоритетности этих трех компонентов различны и продолжают меняться под влиянием внешних и внутренних условий.

Первым критерием идентичности руководителя выступает *сформированность* всех трех компонентов и их *внутренняя непротиворечивость*. Вторым критерием служит *внешняя непротиворечивость* профессиональной идентичности социальным требованиям, которая имеет три стороны: принятие личностью норм корпоративного сообщества, принятие этим сообществом данного специалиста в качестве руководителя, принятие его руководящих решений исполнителями и общественностью.

Третий критерий – уровневый – связан с наличием *общего* (универсального, отражающего компетентность руководителя в данной сфере профессионального труда и владение передовыми технологиями управления) и *частного* (специфического, связанного с индивидуальным опытом руководства) уровней профессиональной идентичности, которые по-разному влияют на принятие решений. Универсальные компоненты обуславливают более широкий диапазон факторов, учитываемых руководителем при принятии и реализации решений, а специфические – наиболее оптимальный способ их реализации в конкретных условиях.

Четвертый критерий обусловлен динамическими особенностями профессиональной идентичности в условиях реформ: идентичность перспективного руководителя обладает одновременно запасом функциональной *стабильности* и резервом *вариативности* (пластичности) в социально приемлемых пределах.

Профессиональная идентичность как характеристика *устойчивого самоотжествления* личности с профессией относительна: в условиях радикальных реформ она остается *открытой* для влияния социальных факторов, размывающих критерии профессионализма; и тогда идентичные в недавнем прошлом профессионалы могут оказаться маргиналами. Однако жестко сформированная профессиональная идентичность – такой же фактор неадекватности, как и ее излишняя пластичность – подверженность внешним социальным воздействиям и внутренним колебаниям ценностно-структурной личности руководителя.

Принято считать, что достижение высокого уровня владения профессиональными навыками и максимальное знание объекта деятельности – достаточный залог успешности работы в корпоративных фирмах. Но как показывают ряд исследований и статистика происшествий, большинство сбоев в работе происходит из-за неадекватных действий именно квалифицированных сотрудников, которые оказываются профессионально не соответствующими конкретному моменту и конкретным условиям. Мы выделили следующие типы потенциально опасных ситуаций, в которых допускают ошибки опытные профессионалы: ситуации, требующие *творческого переключения* с одних приемов деятельности на другие; ситуации с *онтогенной* потерей бдительности, в которых опасность создается «эффектом привыкания» к подобным же ситуациям в прошлом, завершившимся удачным исходом; ситуации с *социогенной* потерей бдительности, к разряду которых относятся: коллективная безответственность, «эффект генерала» и «феномен стадного поведения»; ситуации с *техногенной* потерей бдительности, которые прово-

цируются верой во всемогущество техники, надежность оборудования и приборов; и, наконец, потенциально опасные ситуации, *имевшие неуспешные аналоги* в прошлом, сформировавшие устойчивую установку на успех, сверхкомпенсацией которой выступает склонность к преждевременным и неадекватным действиям.

Ошибки в подобных ситуациях допускают именно квалифицированные специалисты с большим стажем работы, причем в том возрасте, который считается оптимальным для профессионала. Для этой профессионально-возрастной категории характерна также большая доля серьезных нарушений, приводящих к финансовым или иным ущербам. Отмеченную тенденцию можно считать общей для поведения профессионалов в корпоративных структурах, независимо от конкретной сферы их деятельности.

Эта общность заставляет предположить, что в психике руководителя есть некий неустраняемый ни обучением, ни самим человеком фактор ненадежности, связанный с переоценкой своих возможностей. Он возникает спонтанно на достаточно высоких уровнях владения профессией, когда человек приобретает уверенность в себе и в объекте своей деятельности. Руководитель переходит порог безопасности именно тогда, когда, как ему кажется, он уже постиг суть управляемого процесса во всех деталях и тонкостях. Периодически возникающая необходимость решать все более сложные и творческие задачи перемещает фокус внимания на эти «высокие» сферы, оставляя субъективно незначимым ранее освоенное, как бы раз и навсегда превратившее объект деятельности из неподвластной и самостоятельно функционирующей реальности в знакомую и управляемую.

Это можно объяснить с позиции динамики трех вышеназванных компонентов профессиональной идентичности: функционально-операционального, индивидуально-личностного и социально-нравственного. Падение эффективности и снижение готовности к безопасному корпоративному поведению происходит за счет уменьшения удельного веса первого на фоне роста второго при условии недостаточной развитости социального. Корпоративные специализации различаются между собой по тому, как соотносятся эти три компонента. Пики угрозы безопасных решений для разных сфер управления и уровней руководства расположены в разных точках.

Описанная общая тенденция не является абсолютной и зависит от ведущей ориентации руководителя на те или иные компоненты профессиональной идентичности. Их действие обусловлено степенью критичности управленческой ситуации, а также субъектно-активационной и личностно-мотивационной направленностью

профессионала. Первая обуславливает форму реагирования и принятие тактических решений в потенциально опасных ситуациях, вторая – принятие стратегических решений в актуально опасных ситуациях: спасти себя, корпорацию или других людей (или общество) как адресатов управляющих воздействий. Корпоративная приверженность, мотивация долга и профессиональной чести могут замедлить или вовсе предотвратить переход порога безопасности. Т. е. помимо профессионализма как характеристики уровня владения мастерством в структуре профессиональной идентичности присутствует характеристика профессионально-личностного и социально-профессионального соответствия руководителя, которая и определяет, в конечном счете, эффективность и социальную безопасность его деятельности в корпорации.

В целом теоретическое и эмпирическое исследование руководителей в разных типах социально-ориентированных структур показало, что принятие и исполнение управленческих решений должны оцениваться в контексте взаимосвязей: индивидуального (и корпоративного) намерения, корпоративного (и социального) ожидания и эффекта социального воздействия.

Многие российские руководители лишены харизмы лидера, не обладают четкой концепцией и уровнем квалификации, чтобы единолично принимать социально-ответственные решения, тем не менее, традиционно придерживаются принципа бюрократического единоначалия. Следует отметить еще один парадокс: критерию оптимального возраста и стажа, необходимого на Западе для руководителя высшего звена (Салмон, 2004), соответствуют лишь бывшие советские руководители, практически неспособные к смене профессиональной идентичности. Молодые руководители, ориентированные на примитивные абстрактные западные модели руководства, не мотивированы на социально-адекватные решения. Разрыв между «теорией» и «практикой» усугубляется элементарной неграмотностью.

Корпоративная идентичность – результат встречного движения *делегирования* части властных полномочий от руководителя к сотрудникам (учет разных точек зрения, поддержка инициативы, необходимые для принятия эффективных решений) и *приверженности*, направленной от сотрудников к руководителю, признание его авторитета – без чего невозможна успешная реализация решений.

Социально-востребованная профессиональная идентичность часто расходится с реальными мотивами, стимулирующими карьерный рост. Напряженность этого конфликта зависит от уровня руководства: чем выше статус руководителя, тем выше роль нравст-

венных регуляторов его поведения на основе сбалансированного сочетания разрешительных стратегий для позитивных инноваций и запретительных для ведомственных авантюр.

ЛИТЕРАТУРА

- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
Салмон Р. Будущее менеджмента. СПб.: Питер, 2004.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. Л. Журавлев

д. п. н., профессор, чл.-корр. РАН,
директор Института психологии РАН, Москва

Введение

Основная *цель* данной работы – подвести теоретические итоги, выделить современные тенденции и перспективные направления развития российской социальной психологии (СП) с учетом ее истории, современного состояния и места в системе психологических и в целом социогуманитарных наук. Очевидная сложность подведения итогов и обоснования перспективных направлений исследования состоит в том, что речь пойдет не о новой, а уже о состоявшейся и даже ставшей классической отраслью психологической науки, какой и является СП. В анализе тенденций ее развития целесообразно ориентироваться на науковедческие требования и рассмотреть динамику представлений о **дифференцирующих признаках** науки применительно к современной СП.

Ниже будут представлены тенденции развития предмета, объектов и методов исследования в СП, динамика основных понятий и ключевых социально-психологических конструктов, место СП в системах современной психологической науки и социогуманитарного знания, а также становление новых научных направлений исследования в отечественной СП.

Чтобы было адекватное восприятие и понимание того, о какого рода тенденциях в современной СП ниже пойдет речь, целесообразно заранее подчеркнуть их особенности, предваряя изложение. *Во-первых*, основные тенденции были выделены не в результате специально организованного науковедческого исследования, а традиционным *экспертным путем*, основанным на теоретическом методе анализа, поэтому его результаты были достигнуты, преломляясь через определенную субъективную экспертную оценку. Кстати, такое

специальное исследование было бы в принципе не только возможно, но и крайне полезно, не говоря уже о степени интереса к его результатам. *Во-вторых*, выделяемые ниже тенденции развития отечественной СП, с одной стороны, в историческом смысле должны оцениваться как *временно характеризующие* ее состояние, так как они, безусловно, могут изменяться, причем достаточно принципиально. С другой же стороны, они не относятся к характеристикам оперативно меняющихся состояний СП, а типичны для более *устойчивых направлений* ее развития. *В-третьих*, описанные ниже тенденции, конечно, *гетерохронны и разнородны*, они проявляются в самой разной степени, причем в зависимости от многих факторов: области СП, той или иной проблемы, научного направления, научной школы, традиций проведения исследований в разных социально-психологических центрах и т. д.

Развитие представлений о предмете, объектах и методах социальной психологии

В развитии *представлений о предмете* СП можно выделить несколько уже сложившихся направлений.

1. Продолжается *экстенсивное развитие* научных представлений в виде предложения все новых и новых явлений в качестве предмета СП, однако этот путь, наиболее распространенный в начале становления (и возрождения) СП, сегодня уже не имеет принципиального значения для ее развития, но остается по-прежнему интересным – предметом СП, их конкретизации, уточнения и т. п.

По нашему мнению, более важны другие, тоже состоявшиеся пути развития представлений о предмете СП.

2. *Интегрирующий (объединяющий) путь* характеризуется соединением через союз «и» разных по сути предметов СП. Это фактически есть *рядоположная интеграция* предметов, которая в истории СП получила широкое распространение и вполне приемлема при решении учебных, образовательных, просветительских и некоторых научно-практических задач в области СП. В контексте данной работы вполне уместно отметить, что Г. М. Андреева (1980) одна из первых сформулировала представления о предмете СП, соответствующие, по нашему мнению, именно второму выделенному направлению (пути). Широко известные до этого представления о предмете СП включали в себя какое-то одно главное психологическое явление (Б. Д. Парыгин, 1965; Е. С. Кузьмин, 1967 и др.).

Можно выделить также два несколько позднее формировавшихся пути решения вопроса о предмете социальной психологии, которые

в настоящее время рассматриваются нами в качестве тенденций ближайшего развития.

3. Переход от формулирования конкретного и тем самым всегда частного предмета (например, изучение личностных свойств в группах, интерперсональных процессов, межличностных отношений, общения между людьми, свойств группы и т. п.) к описанию «предметного поля», позволяющего одновременно включать в него многие известные феномены как специфичные предметы СП. Т. е. наблюдается явное расширение представлений о предмете, образно говоря, «в плоскости», а в результате разности позиций разных исследователей отличаются не только содержанием, но в том числе и объемами предметных полей СП. У данного пути развития представлений о предмете имеются явные недостатки и издержки: в первую очередь, он приводит к резкому снижению остроты дискуссий о предмете СП, так как в принципе в «предметное поле» можно включить любой новый предлагаемый предмет, в том числе и самый оригинальный, и даже какой-то экзотичный.

Переход к более абстрактным, но одновременно и более обобщенным формулировкам предмета, интегрирующим его по сути и включающим в себя конкретные и частные представления – это «наращивание» предмета как бы «по вертикали» – от частного к общему. Предлагается, например, один из возможных вариантов такого решения: социальная психология изучает различные психологические явления (процессы, состояния, свойства и т. п.), характеризующие индивида и группу как субъектов социального взаимодействия.

Одним из конкретных примеров реализации так понимаемого предмета СП являются исследования разных видов управленческого взаимодействия в организационной психологии и психологии управления. В результате таких исследований нами было обосновано новое научное направление – психология исполнительской деятельности и личности исполнителей, которая, наряду с ранее выполненными психологическими исследованиями руководства и личности руководителей, позволила сформировать психологию управленческого взаимодействия как логически завершенный раздел современной организационной психологии.

В настоящее время в качестве традиционных объектов исследования в СП могут рассматриваться следующие:

- Личность в группе,
- Межличностное взаимодействие (психологические феномены в системе «Личность–Личность»),
- Малая группа,

- Межгрупповое взаимодействие (психологические феномены в системе «Группа–Группа»),
- Большая социальная группа.

История СП сложилась так, что именно малая группа стала ядерным (главным) объектом исследования, без которого не состоялось бы ее оформление как относительно самостоятельной отрасли психологии.

Развитие представлений об объектах исследования в СП конкретизируется двумя центробежными направлениями от своего главного объекта: усилением интереса к личности и одновременно большим социальным группам (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, Т. П. Емельянова, Л. Г. Почебут и др.). Этот интерес, по нашему мнению, будет возрастать и далее, особенно к тем группам, которые ранее не изучались, – это интенсивно формирующиеся новые социальные группы в российском обществе (предприниматели и «новые русские», жены «новых русских» и солдатские матери, олигархи и дворянство, кадеты и новые политические партии и т. д.). Возрастание внимания исследователей к таким большим социальным группам, как регионы (или территории) проживания, будет выражаться, в частности, в постепенном становлении, наряду с уже состоявшейся этнической (Н. М. Лебедева, Ю. П. Платонов, Е. Н. Резников, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко и др.), также региональной СП – это ее самые ближайшие задачи.

В лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН психология больших социальных групп изучается прежде всего на примере формирования психологии современных российских предпринимателей, в результате чего дана их социально-психологическая характеристика: мотивация и удовлетворенность занятий предпринимательской деятельностью, их отношение к реальному и оптимальному риску, отношение к конкуренции и соблюдению нравственных норм в сфере предпринимательства, уровень экономических притязаний, представление о себе как об экономическом субъекте и т. д. (В. П. Позняков, А. Б. Купрейченко, Е. Б. Филинкова, О. И. Титова и др.).

В настоящее время специалисты названной выше лаборатории ИП РАН выполняют также исследования психологических особенностей таких новых для российского общества больших социальных групп, как формирующийся средний класс и российская элита (А. Б. Купрейченко, А. Моисеев). Нами предпринята попытка обосновать существование, разработать теоретическую модель и программу конкретного исследования особого вида элиты в российском обществе – нравственной элиты, которая изучается явно

недостаточно. Тем не менее, *функция нравственного воздействия* отдельных людей в самых разных сообществах (общностях) признается многими исследователями и публицистами, писателями и драматургами и др. Изучение психологии нравственной элиты, особенно механизмов ее формирования и воздействия на социальные группы российского общества, является актуальным направлением социально-психологических исследований.

Сегодня явно доминирует интерес исследователей к *негативным социальным явлениям* (психологическим закономерностям их функционирования и развития, причинам и следствиям). Обычным же, традиционно изучавшимся в отечественной СП группам и социальным явлениям уделяется меньше внимания. Значительно чаще, чем ранее, изучаются семьи наркоманов и алкоголиков, социально-психологическая реабилитация участников боевых действий, терроризм, террористы и противодействие им, групповое и массовое насилие, криминальное поведение, информационно-психологическая безопасность общества и новые нарождающиеся явления в интенсивно трансформирующемся российском обществе. Эта тенденция хорошо видна, если судить по практическим запросам, идущим к специалистам, в частности, Института психологии РАН.

Перспективы развития СП связаны со значительным расширением «зоны» объектов исследования, с одной стороны, за счет активного включения в сферу ее интересов *внутриличностных феноменов* (таких как «Я – другое Я», самоотношение, представление о себе в связи с представлением о других, саморефлексия, самосознание и т. п.), а с другой – за счет развития относительно нового *макропсихологического анализа общества* в целом. Исследования макропсихологических общественных явлений неизбежно вызывают становление *макросоциальной психологии*, или просто *макропсихологии*, интенсивно разрабатываемой в ИП РАН А. В. Юревичем и его учениками.

По данному направлению разработаны теоретические и методологические основания макропсихологии, представляющей собой психологическое изучение глобальных общественных проблем. В ее рамках выполнены оригинальные исследования макропсихологического состояния современного российского общества, динамики этого состояния и его взаимосвязей с различными социально-экономическими и политическими факторами, а также изменения ценностных ориентаций и социальных представлений россиян, эволюции особенностей российского менталитета и др. Под научным руководством А. В. Юревича создан аппарат количественной оценки психологических последствий социально-экономических

и политических изменений общества: разработан так называемый *композитный индекс*, основанный на интеграции нормализованных (т. е. переведенных в баллы) различных статистических показателей. Одни из них рассматриваются как индикаторы психологической устойчивости общества, а другие – его социально-психологического благополучия.

А. В. Юревич выполнил полезный теоретический анализ, в результате которого были выделены *основные психологические проблемы* современного российского общества:

- массовое чувство социальной несправедливости, социальной и физической незащищенности, неуверенности в завтрашнем дне, своем, детей и внуков;
- утрата смысла жизни и жизненных перспектив (одна из главных причин самоубийств);
- широкое распространение тревоги, депрессий, страхов, посттравматического стресса и т. п.;
- разрушение традиционных ценностей;
- апатия и безразличие к происходящему;
- повышенная агрессивность;
- нравственная деградация;
- криминализация массового сознания;
- брутализация (ужесточение социальной жизни);
- кризис различных видов идентичности;
- конфликт поколений;
- понимание свободы как вседозволенности и др.

Психологическое состояние общества «материализуется», в свою очередь, оказывая большое влияние на смертность, рождаемость, количество несчастных случаев, сердечно-сосудистые и многие психосоматические заболевания и т. д. И в этой связи психологическое состояние общества крайне важно изучать, чтобы понимать закономерности его формирования, динамики и проявлений далеко не только психологических последствий.

Другим, явно нестандартным изучением общественно-психологических явлений может быть обозначено исследование проблемы патриотизма и особенностей его воспитания в современном российском обществе (анализ социально-психологической специфики в историко-культурном и социальном контекстах). В рамках разработки данной проблемы В. А. Кольцовой и В. А. Сосниным проведен концептуально-терминологический анализ системы понятий, описывающих проблематику патриотизма: *национальная, этническая и гражданская идентификация, этноцентризм, патриотизм,*

национализм, шовинизм и др. Дано содержательное определение патриотизма как одного из базовых компонентов национального сознания народа. Рассмотрено функционирование этого феномена на уровне отдельной личности и на уровне социума. Рассмотрены основные функции патриотизма как составляющие патриотического воспитания в современных условиях. Структурированы задачи патриотического воспитания и основные условия его реализации в когнитивной, эмоциональной и поведенческих сферах. Обозначены основные проблемы и трудности патриотического воспитания в связи с современными реалиями развития российского общества и тенденциями общемирового развития.

Фактически данное направление исследований оказалось явно междисциплинарным, затрагивающим научные интересы как минимум трех отраслей психологии: социальной психологии личности, психологии воспитания и психологии общества.

В связи с таким развитием научных представлений об объектах исследования в СП возникает естественный вопрос: даст ли что-то принципиально нового социально-психологическое изучение выделенных дополнительных объектов для их понимания? Конечно, со временем должно состояться ожидаемое накопление данных, чтобы оценить роль этих направлений в будущем, однако сегодняшние перспективы состоят именно в развитии психологических исследований общественных явлений (или макроявлений) с целью изучения закономерностей их функционирования и развития.

Ближайшие перспективы видятся и в возрастании интереса социальных психологов к сообществам большей численности, чем конкретный этнос или суперэтнос, нация или какое-то отдельное современное общество, что, по нашему мнению, постепенно должно привести к формированию *континентальной, или материковой СП*, т. е. к исследованиям, включая сравнительным, европейцев, азиатов, североамериканцев, латиноамериканцев, африканцев, австралийцев, полинезийцев и т. п.

Проявляется сегодня, хотя и с разной интенсивностью, общая для психологической науки в целом закономерность обычного *экстенсивного развития*, в результате которого ранее неизвестные социально-психологические явления становятся познанными, известными – в этом всегда будет состоять закономерное движение познания, в том числе социально-психологического.

Методы исследования являются одним из наиболее консервативных, т. е. с большим трудом изменяющихся, дифференцирующих признаков той или иной отрасли психологической науки. В развитии *методов социально-психологического исследования* наблюдается

не столько разработка принципиально новых способов изучения, сколько их (в хорошем смысле) заимствование из смежных социальных наук, а также модификация и адаптация к решению конкретных актуальных проблем. Так, за последние два десятилетия из экономической науки в СП были перенесены методы экспертных оценок и деловых игр, из маркетинга – метод фокус-групп. Наибольшее развитие из них пока получил метод экспертных оценок, в частности, было разработано несколько его конкретных вариантов: для исследования эффективности деятельности руководителей трудовых коллективов, для оценки личностных свойств руководителей и др. Данные, полученные методом экспертных оценок, оказались продуктивными для выделения социально-психологических типов руководителей и т. д.

В качестве перспективной тенденции особую роль в СП приобретает *естественный эксперимент*, причем в разных его вариантах.

Во-первых, в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН Т. В. Дробышевой использовался *обучающий* естественный эксперимент в строгом его смысле при изучении влияния раннего экономического образования на *динамику ЦО* младших школьников. Было достоверно показано *возрастание* значимости двух групп ценностей: социальной активности и волевых и, наоборот, *снижение* – эмоциональных и этических ценностей. Во-вторых, модель *игрового* естественного эксперимента под научным руководством В. А. Кольцовой была применена М. А. Красниковым для изучения *роли дезинформации* в продолжительном межличностном общении. Была получена следующая динамика: если на первых этапах игрового общения дезинформатор имел некоторое преимущество, то далее наступали такие этапы, когда он же становился источником своих дискомфортных состояний, снижения эффективности общения и общей деструкции взаимодействия. Взаимодействовать продолжительные периоды в условиях ложно организованной информации практически невозможно.

Выраженными *тенденциями* развития методов в СП являются следующие:

- все более точный учет психометрических требований к разрабатываемым методикам, что приводит к возрастанию степени стандартизованности применяемого инструментария;
- повышение общей культуры эмпирического исследования;
- разработка оригинальных авторских программ исследований, различных методов их организации, анализа и интерпретации полученных данных;

- использование оригинальных комплексов взаимодополняющих методов и представляющих их методик;
- применение сложных математико-статистических процедур обработки и анализа данных;
- применение более совершенных способов оформления результатов исследования благодаря внедрению компьютерных технологий.

Кстати, выделенные тенденции, по нашему мнению, характерны для психологической науки в целом.

Развитие тезауруса социальной психологии и представлений об основных ее конструктах

Изменение *тезауруса современной СП* происходит достаточно интенсивно благодаря формулированию новых научных гипотез и проблем, формированию научных направлений, обоснованию новых теоретических подходов и т. д. Возникла важная теоретическая задача: проанализировать результаты развития системы понятий, имевшего место последние примерно 15 лет в российской СП, изменявшейся более интенсивно и радикально, чем англоязычная (или в целом западная).

Развитие *системы понятий* происходит в самых разных формах:

- во-первых, возникает новое (или уточненное) содержание известных понятий, которое может становиться, например, более глубоким, объемным и т. д.;
- во-вторых, предлагаются новые понятия, но близкие по смыслу и содержанию старым;
- в-третьих, реально появляются новые понятия, отражающие не изучавшиеся ранее явления, хотя степень их новизны тоже может быть различной, и др.

В отечественных теоретических и эмпирических социально-психологических исследованиях стали интенсивно использоваться следующие *термины и понятия*: совместная жизнедеятельность, бытие группы, коллективный (групповой) субъект, групповая саморефлексия, социальное и экономическое самоопределение личности и группы, совладающее поведение, коллективный копинг, психологическая дистанция, социально-психологическое пространство, нравственно-психологическая регуляция социального поведения, социально-психологические сети, социальный и социально-психологический капитал, корпоративная (организационная) культура, межличностное, внутригрупповое и межгрупповое доверие, доверие организации и в организации (организационное доверие), соци-

ально-психологическая зрелость, субъективное качество жизни, субъективное (психологическое) благополучие, межличностный, внутригрупповой и межгрупповой обмен знаниями, отношение личности и группы к времени, дистинктивное поведение и др.

Новые термины и понятия формулируются исследователями с целью обеспечения разработки новых проблем, обоснования новых научных направлений исследования, формирования новых систем представлений, или парадигм. В связи с перечисленным рядом понятий целесообразно выделить некоторые *современные научные направления* исследований в социальной психологии, которые и становятся явными «потребителями» соответствующих понятий. Для примера можно привести два научных направления, в формировании которых принимали непосредственное участие сотрудники лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН со своими учениками.

Во-первых, к ним относятся исследования *феноменов групповой субъектности* (или субъектности группы), проявляющихся прежде всего в многообразных *явлениях самости* (по аналогии с проявлениями индивидуального субъекта): самоорганизация и саморегуляция группы, групповое самоопределение, групповая саморефлексия, самореализация группы и т. д. Основной же функцией группового (коллективного) субъекта является *миросозидательная*, реализуемая по отношению как к своей жизнедеятельности, так и к окружающей природной и социальной среде. Освоение субъектом, а точнее «*субъективизирование*», среды фактически делает эту среду реальным *социально-психологическим пространством*.

Именно в этой связи *развитие СП* второй половины XX в. можно кратко представить следующим образом: от исследований феноменов социализации и адаптации личности в разных социальных группах и обществе в целом, через изучение личностной и групповой идентификации и идентичности социальные психологи перешли к исследованию групповых феноменов «самости» (самоопределения, самореализации, саморефлексии и т. п.), выражая при этом явную психологическую готовность к дальнейшему изучению широко трактуемой миросозидательной активности (жизнедеятельности) индивидуальных и групповых субъектов.

Во-вторых, целесообразно отметить возрастающий интерес исследователей к роли *нравственно-психологических феноменов* (факторов, регуляторов, детерминант) в *групповой жизнедеятельности*, различных формах социального поведения и т. п. В большой степени пережитым этапом в СП являются исследования толерантности личности и толерантного поведения, актуальным же остается интерес

к исследованию, например, *отношения к соблюдению нравственных норм, феноменов доверия, доверительности и доверительного поведения*: межличностного, внутригруппового, межгруппового, организационного и т. п., что активно разрабатывается в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН (А. Б. Купрейченко, Т. А. Нестик, С. П. Табхарова, И. В. Изюмова и др.) и что вполне соответствует одной из выраженных тенденций развития психологической науки в целом.

Наиболее *перспективными* являются исследования нравственно-психологических феноменов социальной ответственности и ответственного поведения; справедливости, обязательности и принципиальности в отношениях между людьми и соответствующего поведения; уважительного отношения к людям и уважительного поведения; правдивости, честности и искренности в межличностных и межгрупповых отношениях и правдиво-искреннего поведения и многих других свойств нравственного сознания, самосознания и нравственного поведения личности и группы.

Развитие *научных представлений об основных (или главных) конструктах* СП связано с непрекращающейся теоретической дискуссией о так называемых «единицах» («клеточках») анализа *социально-психологических явлений*.

Если обратиться к истории СП, то этот чрезвычайно сложный вопрос решался принципиально по-разному, а его оригинальное решение всякий раз порождало ту или иную систему научных представлений, или парадигму в социальной психологии, так как конкретному содержанию «единицы» анализа фактически придавался статус основного конструкта в соответствующей системе понятий (парадигме и т. п.). Такими исходными «клеточками» анализа в истории выступали следующие социально-психологические явления:

- | | |
|-----------------------------|---|
| – социальная установка, | – социальные образы, |
| – социальные представления, | – поведенческие акты, |
| – мнения, оценки, | – интеракции, взаимодействие, |
| – коммуникации, | – групповой фактор (или феномен группы) и др. |
| – коммуникативный обмен, | |

В настоящее время в качестве такого *ведущего* феномена, по нашему мнению, могут рассматриваться *связи, отношения (как связи и как оценки) между людьми*, лежащие в основе и порождающие *феномен совместности*, существующий в самых разных своих формах (или состояниях, качествах): взаимосвязи и взаимозависимости, взаимоотношения и взаимодействия, совместной деятельности и совместной жизнедеятельности, совместной активности и со-

вместного бытия и т. п. Поэтому самые ближайшие перспективы развития отечественной социальной психологии, по нашему мнению, связаны с *психологической теорией отношений*, возможностями ее реализации и дальнейшего развития.

Развитие представлений о междисциплинарном статусе социальной психологии

Развитие *представлений о месте* СП в системе наук характерно для всей ее истории: возникнув на границах психологической науки и социологии, она и в настоящее время рассматривается как *междисциплинарная отрасль* знания, причем развивающаяся на разных уровнях ее интеграции с другими отраслями психологии и другими науками. При этом СП всегда представлялась в виде *двухслойного* образования, дошедшего до нашего времени. Примерами его обозначения могут служить следующие точки зрения:

- социологическая социальная психология и психологическая социальная психология (Г. М. Андреева);
- **социальная** психология и социальная **психология** (Л. И. Уманский);
- психосоциология и социопсихология (А. К. Уледов);
- психологическая социология и социологическая психология (И. С. Кон).

Наиболее интенсивно изменяются связи СП, составляющие ее *внутрипсихологическую междисциплинарность*, с психологией личности, психологией труда и управления, педагогической психологией, психолингвистикой и др. – это реализовавшиеся и ставшие традиционными *внутрипсихологическими* связи в процессе развития СП. К настоящему времени уже состоялись в качестве отраслей социальная психология личности, социальная психология труда и управления, социально-педагогическая психология, социопсихолингвистика и др.

Перспективы развития *внутрипсихологических* связей СП состоят прежде всего с неочевидными отраслями, например: психофизикой (изучением восприятия естественной, в том числе социальной, среды должна заниматься *социальная психофизика*), психофизиологией (изучение состояний под влиянием социальных факторов – *социальная психофизиология*) и т. п.

В данном контексте анализа важно напомнить, что СП обладает и *внепсихологическим междисциплинарным статусом*, являясь отраслью (и специальностью) в системе социологической науки, по аналогии с другими психологическими отраслями:

- клиническая психология в системе медицинских наук,
- инженерная психология в системе технических наук,
- психофизиология, развиваемая в медицинских и биологических науках.

Дополнительно к ним наблюдается выраженная тенденция приобретения внепсихологического статуса экономической психологией (или поведенческой экономикой) в системе экономических наук.

Фактически социальная психология сегодня входит в пятерку отраслей психологической науки с высокой междисциплинарной востребованностью (или релевантностью).

В настоящее время активно развиваются связи СП с другими непсихологическими науками, составляющие ее *внешнепсихологическую междисциплинарность*. Во взаимодействии с социогуманитарными науками СП фактически представляет не только себя, но и психологическую науку в целом, а в результате такого взаимодействия интенсивно развиваются соответствующие отрасли психологии: этническая и кросскультурная, политическая и юридическая, экономическая и организационная (включая психологию управления), историческая психология и психолингвистика (прежде всего психология дискурса), психология искусства и др. *Особая роль*

Таблица 1

Система психосоциального знания

Психология	Психосоциальные отрасли психологии:	Социогуманитарные науки:
	Социальная	Социология
	Экономическая	Экономика
	Политическая	Политология
	Этническая (и кросскультурная)	Этнология
	Историческая	История
	Юридическая	Юриспруденция
	Этическая (или нравственности)	Этика
	Региональная	Регионоведение
	Организационная (и управления)	Менеджмент
	Культуры	Культурология
	Искусства	Искусствознание
Психолингвистика	Лингвистика	

СП в системе современного социогуманитарного знания состоит в выполнении *интегрирующей* (связующей, посреднической и т. п.) *функции*.

Этот процесс имеет выраженные перспективы, связанные с дальнейшим формированием этической психологии (или психологии нравственности), региональной психологии и психологии культуры на соответствующих границах психологической науки с этикой, регионоведением (регионалистикой) и культурологией. В зонах пересечения предметных «полей» психологии и самых разных социогуманитарных наук реально развивается сложнейшая система психологических отраслей знания. Для ее обозначения целесообразно ввести специальный термин, например *психосоциальные отрасли* (таблица 1). Есть смысл это сделать еще и потому, чтобы за термином «социальная психология» сохранить его традиционное содержание, а за социальной психологией – привычное место в системе наук, пограничное между психологией и социологией. Однако это лишь один из возможных вариантов решения принципиального теоретического вопроса, который пока остается в разряде явно дискуссионных.

Заключение

Можно констатировать, что современная российская СП активно развивается, в результате чего естественным путем изменяется содержание ее основных дифференцирующих признаков, принятых в науковедении и проанализированных выше. В последние примерно два десятилетия интенсивность развития СП в России явно возросла, что наиболее заметно по изменениям прежде всего объектов исследования и обогащению системы понятий. Представления о ее предмете и основных методах исследования оказались более консервативными, устойчивыми. Место же СП в системе других наук продолжает остро обсуждаться и осмысливаться в профессиональном сообществе. Вполне возможно, что в результате этого в ближайшие годы будут порождены принципиально новые и, возможно, более оригинальные представления по этому важному вопросу.

Интенсивность изменения системы понятий происходят в первую очередь из-за возникновения новых научных направлений в отечественной СП, в том числе и тех, которые были представлены выше. Их же формирование, в свою очередь, во многом определяется практическими потребностями современного этапа развития российского общества, который может быть охарактеризован как динамичный и переходный от кризисного к устойчивому развитию. Безусловно, в становлении новых научных направлений большую роль играют и внутренние закономерности развития смежных с нею

наук и в целом системы социогуманитарного знания, в которую СП, естественно, входит.

По-прежнему остро дискуссионным остается вопрос об адекватности и степени востребованности разных систем научных представлений, или парадигм в СП, которые также развиваются в настоящее время, сохраняя при этом определенный баланс между традиционными (классическими) и новейшими теоретическими разработками. По нашему мнению, некоторыми объединяющими и в какой-то степени «примиряющими» основаниями для разных теоретических представлений могут выступить *методологические принципы исследований* в СП. Данный вопрос, однако, явно недостаточно разработан в СП, если не считать обычных приложений общих принципов научного исследования к изучению социально-психологических явлений, которые верны, но не отражают специфику анализируемой отрасли психологии.

Выделение таких методологических принципов еще предстоит, что представляет собой специальную задачу для будущих теоретических исследований. Совокупность основных принципов исследования в конкретной отрасли психологического знания должна быть связана с принципами общей теории психологии и вырастать из них, что уже стало традиционным и само по себе очевидным, однако одновременно она должна быть действенной, вносить свой вклад, влиять на формирование и реализацию общих методологических принципов, а с этим все обстоит значительно сложнее. Для решения так поставленной задачи необходимо не только сформулировать систему принципов, но и разработать *механизмы взаимодействия* общих и специальных принципов исследования, в частности, применительно к современной СП.

МЕТАСИСТЕМНОСТЬ СОЗНАНИЯ

А. В. Карпов

д. п. н., профессор, декан факультета психологии ЯрГУ
им. П. Г. Демидова, Ярославль

Одним из основополагающих принципов системной методологии является тезис, согласно которому системный подход должен базироваться на концептуальных представлениях, содержащихся в общей теории систем, и адекватно учитывать их в своем гносеологическом арсенале (Аллахвердов, 2000; Барабанщиков, 2003; Садовский, 1974). Иными словами, системный подход как методология познания должен основываться на определенной совокупности теоретических положений, которые и оставляют его основу. Однако, к сожалению, данное положение гораздо чаще декларируется (а еще чаще выступает просто как «подразумеваемое» — «имплицитное знание»), нежели подвергается методологической рефлексии и реализации. Это особенно отчетливо проявляется в психологических исследованиях: лишь небольшое преувеличение требуется для того, чтобы заключить, что в них системный подход (как методологическое средство познания) и общая теория систем (как концептуальная основа познания) существуют и развиваются вне должного синтеза, как бы параллельно друг с другом. Это не может не сказываться отрицательным образом на темпах развития их обоих.

Наиболее негативным выступает то, что методология системного подхода далеко в неполной степени ассимилирует те материалы, которыми располагает теория систем. Именно это, как показано нами (Карпов, 2004а; Карпов, 2004б), является одной из главных и глубинных причин того непростого состояния, в котором находится в настоящее время методология системности. Этому состоянию присущи черты стагнации и даже кризисные моменты, что, в первую очередь, как раз и обусловлено явно недостаточным учетом современных представлений об иных по сравнению с «классическими» типами систем. К ним относятся, например, популяционные и временные

системы, системы «наложенного» типа, системы с «переменным составом», гетерархические системы и др. (Месарович и др., 1973; Садовский, 1974). Не в полной мере учитываются и те представления о «мире систем», которые сложились в рамках синергетических подходов, а также в теории хаоса и др. (Пригожин, 1985; Сергиенко, 2006).

Одним из наиболее очевидных индикаторов явно недостаточной «восприимчивости» системного подхода к тем представлениям, которые существуют и развиваются в теории систем, выступает то, что он не включает в свою сферу факт существования такого типа систем, которые настолько своеобразны и даже уникальны, что их следует рассматривать не просто как «еще одну разновидность» систем, а как их *особый класс*. Они были обозначены нами (Карпов, 2002; Карпов, 2004а; Карпов, 2004б) как системы со встроенным метасистемным уровнем, а их суть и кардинальное отличие от всех иных классов систем заключаются в следующем.

Согласно «классическим» представлениям, любая система является одновременно частью определенной, более общей целостности – метасистемы, которая (по определению) имеет по отношению к ней *внешнюю локализацию*. В составе метасистемы, во взаимодействии с ней сама система обретает всю полноту своих качественных характеристик, свой онтологический статус. Вместе с тем такая внешняя локализация метасистемы по отношению к системе, как показано нами (Карпов, 2004б), не является единственно возможной. Существуют и такие системы, в составе которых (т. е. в их *собственном* содержании) оказывается представленной более общая по отношению к ним метасистема. Она (метасистема) получает так сказать «внутреннюю локализацию» и обуславливает возникновение особого, качественно специфического уровня организации самой системы. Он был обозначен нами как метасистемный уровень организации.

Наиболее очевидный и демонстративный пример такого рода систем «неклассического» типа – это психика как таковая. Ее организация базируется на следующем фундаментальном и, не исключено, – наиболее общем принципе. Причем этот принцип является настолько общим, его проявления настолько многообразны, а сам он настолько «привычен и обычен», что подробно раскрывать его нет необходимости и достаточно лишь указать на его смысл. Внешняя – *объективная реальность* (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в содержании психики своего рода «удвоенное» существование в виде *субъективной реальности* – в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может

принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но *сам факт* ее существования неоспорим и непреложен*. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т. д. Приведем лишь некоторые из них: «внутренняя информация», «знания», «ментальные репрезентации», «когнитивные схемы», «опыт», «образ мира», «внутренний мир», «модель ситуации», «субъективные репрезентации», «скрипты» фреймы и мн. др.

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем бóльшие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач. Следовательно, можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании сам й психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению *должна* быть возможно более подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности).

Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, как именно это происходит? Как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть *основной вопрос* психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако *сам факт* порождения и, соответственно, – существования субъективной реальности именно как своего рода «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений. Причем «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность и не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо не учитывается и в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также (что еще более негативно) в содержании самого системного подхода.

* Более того, как известно, степень его неоспоримости и очевидности даже выше, нежели очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений и доктрин.

По отношению к психике уровень «метасистемных взаимодействий» имеет поэтому уже не только «экстрасистемную» представленность (как по отношению практически ко всем иным известным в настоящее время системам), но и «интрасистемную» представленность. Метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает, в конечном итоге, вся «внешнеположенная» ей объективная реальность, получает в содержании самой психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование». Оно, разумеется, нетождественно *онтологической* представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят своего рода противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а *идеальную* природу. Именно в форме идеального метасистема (объективная реальность) «встраивается» в содержание психики и образует важнейший уровень ее собственной организации – метасистемный.

Реализация сформулированных выше общеметодологических положений по отношению к ряду важнейших объектов психологического исследования (к системе психических процессов, к способностям личности, к структурно-функциональной организации деятельности, к процессам принятия решения и др.) позволила получить и еще один – достаточно показательный, на наш взгляд, результат (Карпов, 2004б). Он состоит в том, что не только психика *в целом*, но и ее основные, указанные выше «*составляющие*» также организованы на основе метасистемного принципа и представляют собой системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Тем самым «целое» (психика) как бы повторяет (мультиплицирует) себя в своих «частях»; они, в свою очередь, воспроизводят в себе базовые принципы архитектоники «целого».

Например, психологическая система *индивидуальной* деятельности формируется в ходе онтогенеза, а затем функционирует именно на основе этого механизма – механизма «встраивания» в нее более общей метасистемы, в качестве которой выступает *совместная* деятельность, соактивность ребенка и взрослого. Дело в том, что сама суть становления и развития психической регуляции деятельности и поведения состоит в том, что ребенок воспроизводит в *своей* собственной активности те исходно *внешние* регулирующие и направляющие воздействия, а также те регулятивные процессы и средства, которые реализует по отношению к нему взрослый. «Внешняя» регуляция транспонируется во «внутреннюю» и становится *саморегуляцией*. Метасистема (совместная деятельность) «встраивается» в систему (индивидуальную деятельность). Это, в конечном итоге,

является конкретным механизмом того общего явления, которое обозначается в психологии понятием *интериоризации*.

На основе сказанного, а также наших материалов (Карпов, 2002; Карпов, 2004а; Карпов, 2004б) можно предположить, что не только психика в целом и не только те ее «составляющие», которые уже были изучены ранее, но и такая – предельно обобщенная, интегративная и специфическая ее «составляющая», каковой является сознание, также принадлежит к категории систем со встроенным метасистемным уровнем. При этом очень показательно (и доказательно) то, что в пользу данного предположения свидетельствуют не какие-либо *частные* аргументы, а наиболее *общие* положения психологии. Более того, они носят настолько общий и общепринятый характер, что выступают в качестве своеобразных «аксиом», в качестве «само собой разумеющегося». Поэтому они представлены в современном психологическом знании, скорее, как некоторый «фон», как своего рода содержание «профессионального бессознательного» психологов и в силу этого достаточно редко становятся предметом специального методологического анализа. Вместе с тем именно эта их «аксиоматичность», а значит, высокая степень верифицированности практикой психологических исследований, позволяет рассматривать их в качестве достаточно убедительных аргументов в пользу сформулированного выше предположения.

Наиболее общий и бесспорный аргумент такого рода заключается в *очевидном несовпадении объемов* понятий «психика» и «сознание» – тех реальностей, которые ими обозначаются. Первое из них является, безусловно, более широким и включает в себя, наряду с осознаваемой своей частью, также и обширную сферу бессознательного. Таким образом, *факт* радикального несовпадения объемов указанных понятий и, соответственно, тех реальностей, которые ими обозначаются, должен быть проинтерпретирован как указание на существование некоторой метасистемы (психики) и системы, входящей в нее (сознания).

Далее, не подлежит сомнению и то, что между психикой и сознанием существуют такие отношения, которые (с максимально общих и даже – с «формальных» позиций) можно рассматривать как *отношения «целого» и «части»*. Сознание (по определению) выступает как некоторая «составляющая» – как часть психики; а последняя – как некоторая целостность, «в рамках» которой сознание только и может существовать в качестве реальности – как объективной, так и субъективной.

Наряду с этим следует отметить и положение, принявшее форму не только общепризнанного тезиса, но и своеобразной «аксиомы»;

оно состоит в понимании сознания как атрибутивно *системного образования*, как системы в непосредственном смысле данного понятия. Дело в том, что не только по своим проявлениям, свойствам, закономерностям, но и по самой своей сущности (т. е., повторяем, атрибутивно) сознание представляет высшую форму *интеграции*, реализуемую посредством присущих психике механизмов. Оно, по определению (если, конечно, речь идет о норме), целостно, неделимо, едино, «однофокусно». И напротив, *дезинтеграция* сознания (как результат нарушения атрибутивной, присущей ему системности) приводит к наиболее грубому из известных психическому расстройству – к шизофрении, «схизису» – «расщеплению», «раздвоению».

Наконец, необходимо специально подчеркнуть и то, что отношения между психикой и сознанием, трактуемые в *самом общем* плане, как, действительно, отношения «целого» и «части», совершенно недопустимо вместе с тем понимать как отношения *системы* и ее *компонента*. С каких бы позиций ни интерпретировать сознание, в какой бы парадигме ни рассматривать его, оно никак не может быть охарактеризовано понятием компонента. Оно само по себе является сложнейшей и, более того, беспрецедентно сложной системой, дифференцирующейся на множество взаимосвязанных подсистем и далее – на те компоненты, из которых последние синтезируются. Гораздо более адекватной является поэтому трактовка их соотношения как некоторой *метасистемы* и *системы*, включенной в нее.

Вместе с тем полностью разделяя все эти аргументы, нельзя не отметить и еще одного обстоятельства. Все они хотя, безусловно, *необходимы* для психологического изучения сознания, но, по-видимому, еще *недостаточны* для этого. Дело в том, что все они являются непреложными с точки зрения так сказать «*внешнего* наблюдателя» – с *объективной* точки зрения. Однако с *субъективной* точки зрения, т. е. с позиций «*внутреннего* наблюдателя» (т. е. самой личности), сознание как «часть», «составляющая», «подмножество» всего содержания психического и пр. презентуется как очень специфическая, если не сказать, уникальная его «часть». Суть этой специфики состоит в том, что *только* через эту «часть» психика доступна самой себе, презентуется (точнее, самопрезентируется) ей, а поэтому в определенном смысле вообще *существует* как «для-себя-бытие». «Целое» (психика) существует субъективно лишь посредством его *воплощения* в одну из своих «частей», а последняя есть субъективная форма подлинного существования психики («внутреннего мира», субъектности и пр.). Тем самым складывается ситуация, при которой «целое» и «часть» оказываются (подчеркиваем – субъективно)

не только «равномощными» и «равнозначными», но при которой «часть» (сознание) выступает даже более значимой для конституирования «внутреннего мира» и «чувства Я», чем «целое». Можно сказать и более категорично: «часть» (сознание) выступает не просто как более значимая для всего этого, но и вообще как *единственно* «ощущаемая» и потому субъективно существующая реальность.

В действительности, однако, ситуация является еще более сложной, поскольку то, что презентуется в сознании, непосредственно детерминировано «всем остальным» содержанием психического и выступает, в конечном итоге, его продуктом, порождением. Сознание как «часть» отнюдь не *произвольно*, а, напротив, *производно* от содержания психики в целом, порождено им. В нем это содержание определенным образом воплощается, *мультиплицируется*, а затем феноменологически проявляется; точнее, *образует* саму феноменологию сознания, составляет ее суть. Более того, чем полнее такая мультиплицированность, тем адекватнее, точнее, богаче и пр. содержание самого сознания; тем более произвольный и «осознанно контролируемый» характер носит поведение, тем полнее «ощущение реальности» – реальности, прежде всего, субъективной, а *через нее* – и объективной. Если доводить этот тезис до его логического завершения, то можно видеть, что чем в большей степени сознание (как «часть») доминирует, превалирует над «целым», тем выше степень произвольности, осознанности, свободы поведения личности. Складывается достаточно парадоксальная и необычная с точки зрения «классических» системных представлений картина: чем в большей степени «часть тождественна целому» и, более того, управляет этим «целым», тем адаптивнее, эффективнее, опосредствованнее и организованнее все поведение личности. Фактически, имеет место *инверсия* «нормальных» (точнее, общепринятых и традиционно считающихся «нормальными») отношений между «частью» и «целым», парадоксальное «оборачивание» канонических представлений об их статусе. Причем все это – не какое-то «нарушение», а *правило*: чем более выражена данная инверсия, тем более организованный и осознанный характер носит поведение личности, тем полнее и эффективнее ей ощущение реальности и своего «внутреннего мира».

Столь необычные и отчасти парадоксальные отношения между сознанием (как системой) и психикой (как метасистемой) могут быть, на наш взгляд, объяснены лишь в том случае, если проинтерпретировать само сознание не как систему «классического» типа, а как систему со встроенным метасистемным уровнем. Именно с этих позиций достаточно полно и адекватно раскрывается психологическая специфика и уникальность сознания как «состав-

ляющей» психики. Специфика же эта заключается, прежде всего, в том, что это – такая «часть», которая является не просто главной во всем «целом», но которая субъективно репрезентирует *все* это «целое»; это – «часть», олицетворяющая все «целое». Само же «целое» может быть дано феноменологически и, следовательно, обретает свое существование, свое бытие в качестве идеального – в качестве субъективной реальности (причем самой «бесспорной с точки зрения «внутреннего наблюдателя») только *лишь* в форме этой «части». Вне ее и «не через нее» само «бытие-для-себя» психического невозможно. Кроме того, чем в большей степени эта «часть» воплощает в себе атрибуты «целого», чем в большей степени «часть становится целым», тем четче осознание чего-либо, «полнее отчет в своих действиях», эффективнее и произвольнее поведение. Эту же мысль можно сформулировать и по-другому: чем в большей степени «целое» (психика) мультиплицируется в одной из своих «составляющих» – «частей» (сознании), тем эффективнее ее общая организация. Фактически, сознание – это и есть «психика-для-себя», форма ее субъективного существования, причем, субъективно единственно возможная.

Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно, по-видимому, сделать следующий общий вывод. Сознание, будучи, естественно, сложнейшей и вполне самостоятельной, качественно определенной системой, в то же время выступает и как разновидность очень специфического типа систем. Оно формируется и функционирует по принципу мультиплицирования «целого» (психики) в «части» (т. е. в нем самом). Лишь благодаря такому принципу оно (сознание) становится и возможным, и эффективным. Но это означает, что – с позиций системной методологии – сознание «как система» должно быть отнесено к особому, качественно специфическому классу систем – к системам со «встроенным» метасистемным уровнем.

Сформулированный выше главный вывод с необходимостью приводит к заключению еще более общего порядка. Он вскрывает то важнейшее обстоятельство, что базовый принцип конституирования сознания идентичен тому принципу, на основе которого, как было показано нами (Карпов, 2004а; Карпов, 2004б), организованы иные – столь же фундаментальные «составляющие» психики – психические процессы, способности, деятельность, процессы принятия решения, а также вся она в целом. Психика, являясь системой со «встроенным» метасистемным уровнем, «повторяет» этот принцип организации в своих основных «составляющих», за счет чего обеспечивается единство и скоординированность их функционирования, изоморфизм ее базовых, наиболее фундаментальных механизмов.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что именно по отношению к феномену сознания *степень выраженности* данного принципа достигает предела – «апогея представленности». Дело в том, что сознание «как система», с одной стороны, действительно, представляет собой разновидность общего класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Однако, с другой стороны, это «встраивание» метасистемы в систему приводит к тому, что сама исходная метасистема (которая, собственно, и «встраивается» в систему – в сознание), фактически *перестает существовать субъективно* – трансформируется в *бессознательное* и поэтому никак (по определению) «не ощущается» субъектом, «не дана» ему. В этом состоит одна из уникальных особенностей и сознания как такового, и психики в целом. Она, формируя объективно необходимый для эффективной реализации задач, возложенных на нее, «функциональный орган», встраивается в этот «орган», что и выступает *механизмом* конституирования сознания. Однако *именно поэтому и одновременно с этим* порождается и нечто такое, что обладает не просто «иной», а *противоположной* качественной определенностью – бессознательное. В силу этого можно заключить, что конституирование сознания как системы со «встроенным» метасистемным уровнем одновременно является и механизмом порождения бессознательного.

Итак, принадлежность сознания к системам со «встроенным» метасистемным уровнем лежит в основе конституирования как самого «сознательного» в психике, так и «бессознательного» в ней. Первое (сознательное) формируется на основе принципа мультиплицирования «целого» в «части», по принципу формирования системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Это приводит к тому, что содержание психического в целом, во-первых, оказывается *субъективно* самопрезентированным личности как «осознаваемое». Однако благодаря именно этому обретает свой истинный статус и «бессознательное», становятся возможными взаимодействия, взаимопереходы сознательного и бессознательного, играющие огромную роль во всей организации психики. Кроме того, все это, в конечном итоге, и лежит в основе порождения *субъективной реальности* как таковой – того, что «дано», что «ощущается» субъектом, что «для-него-существует» и *через что* существует все остальное, т. е. объективная реальность. Причем, как это подчеркивается во многих философских доктринах, такое «существование-для-субъекта» обладает наиболее очевидной и не подлежащей сомнению реальностью – более очевидной, нежели существование «внешнеположенного» – объективного мира (достаточно напомнить в этой связи декартовское «*cogito ergo sum*»). Сама объективная реальность существует лишь постольку,

поскольку она представлена как субъективная реальность; последняя же может «субъективно ощущаться», репрезентироваться лишь на основе механизма «встраивания» психического в одну из его «составляющих» – в сознание.

Все это и объясняет тот парадоксальный, на первый взгляд, факт, который уже был констатирован выше и который заключается в том, что по отношению к сознанию «часть» становится большим, нежели «целое»; причем даже не просто «большим», а такой «частью», которая, с точки зрения «внутреннего наблюдателя», т. е. субъекта, приводит к тому, что само «целое» как бы «перестает существовать» – ощущаться, осознаваться, обретая статус бессознательного.

ЛИТЕРАТУРА

- Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб., 2000.
- Барабанчиков В. А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал, 2003. Т. 24. № 1. С. 29–46.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002.
- Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Ментальная репрезентация. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Месарович М., Мако Д., Такахара Н. Теория иерархических многоуровневых систем. М.: Мир, 1973.
- Пригожин И. Порядок из хаоса. М.: Наука, 1985.
- Садовский В. Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ. М.: Наука, 1974.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980.
- Denis M. Image et cognition. Paris, 1984.
- Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002.
- Nelson T. A. (Ed.). Metacognition: Core Readings. Boston: Allen and Bacon, 1992.
- Sartre J.-P. L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ В КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ

Н. В. Клюева

д. п. н., профессор, заведующая кафедрой консультационной психологии факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, e-mail: psylab@mail.ru

Л. Я. Дорфман

д. п. н., профессор, Пермь, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Консультационная психология является относительно новой областью психологической практики, выделившейся из клинической психологии и психотерапии; пока она не имеет строго очерченных рамок, но активно проникает в разнообразные сферы жизни человека и его профессиональной деятельности. Консультационная психология (КП) – это также наука, теория и область эмпирических исследований. Свообразие КП как науки проявляется, по меньшей мере, двояким образом.

Во-первых, КП присущи философский и методологический плюрализм; она развивается на основе разных исследовательских парадигм, например позитивизма, постпозитивизма, конструктивизма-интерпретативизма, экзистенциально-феноменологической парадигмы и др. Плюрализм распространяется и на методы исследования. Используемые методы могут иметь разные методологические предпосылки и потому их трудно свести к каким-то общим (единым) стандартам и правилам (Ponterotto, 2005).

Во-вторых, методы исследования – в самом общем виде – можно рассматривать с позиций номотетического (количественные методы) и идиографического (качественные методы) подходов. Психологи-консультанты в большей степени ориентированы на количественные методы исследования. Однако в последние годы возрастает число работ, основанных на качественных методах; их научная состоятельность получает возрастающее признание со стороны академического научного сообщества. Ставится вопрос о том, что статус качественных методов должен быть соразмерен статусу количественных методов (Hoyt & Bhatti, 2007; Ponterotto, 2005; Wertz, 2005; Worthington, Soth-McNett, & Moreno, 2007).

Как известно, психодиагностика имеет дело по преимуществу с количественными данными и основана на психологических измерениях. Психометрика содержит требования к вопросам и тестам на предмет их валидности, надежности, достоверности и т. п. Качественные исследования включают эмпирические процедуры, связанные с описанием и интерпретацией психологических переживаний, событий или конкретных феноменов повседневной жизни клиента. Однако они используют рефлексивные данные, применяют обыденный язык описаний, не направлены на тестирование исследовательских гипотез (Улановский, 2005). Качественные исследования отличаются от количественных исследований также тем, что не обращаются к цифрам и измерениям, не нацелены на производство выводов, характеризующих генеральную совокупность, не используют методы статистики, не направлены на обнаружение номотетических законов и т. п. (Polkinghorne, 2005).

В связи с этим встает вопрос о своеобразии качественных методов исследования в КП в аспекте их диагностического потенциала. Creswell (1998) предложил различать пять традиций, которые приводят к применению качественных методов различающимся образом: исследования биографические, создающие теории, основанные на качественных данных (grounded theory), феноменологические, этнографические и исследования отдельных (единичных) случаев. В статье предпринята попытка дать общий анализ феноменологическому (качественному) методу исследования в КП с точки зрения задач психодиагностики и консультирования.

Основателем феноменологического метода является Эдмунд Гуссерль, продолживший гуманитарную традицию в науке Вико, Brentano, Дильтея. Гуссерль показывает, что мир конституируется, прежде всего, в сознании человека. С одной стороны, вещь в сознании имманентна, а в бытии трансцендентна. С другой стороны, ничего трансцендентного сознанию не существует. Мир сохраняет свою значимость только как феномен сознания. Сам по себе мир сомнителен. Мир – это «мой мир», как я его представляю в своем сознании. В то же время сознание есть сознание о чем-то, отличном от самого себя. Оно находится в мире, и мир существует постольку, поскольку он является сознанию, сознание существует постольку, поскольку оно есть сознание об этом мире. Познание мира есть проникновение в его смысл и значение (Husserl, 1939/1954, 1913/1962).

Целью феноменологического исследования является раскрытие структуры того или иного переживания и смысла, который имеет для человека определенный предмет, ситуация, событие или какой-то аспект собственной жизнедеятельности. Переживание

описывается так, как его ощущает сам человек (Улановский, 2005), Проблемы рассматриваются с точки зрения клиента, а не консультанта. В отличие от количественных исследований, например в русле позитивизма и постпозитивизма, феноменологический (качественный) подход не предполагает создание теорий, операционализацию переменных, тестирование гипотез, применение вероятностных вычислений для установления статистической значимости результатов. К тому же феноменологический подход предполагает, скорее, индуктивное, чем дедуктивное исследовательское мышление.

Феноменологический метод характеризуется следующими фундаментальными особенностями. Во-первых, единственным объектом анализа является сознание (субъективность, Я). Сознание рассматривается как бесконечный и целостный поток переживаний. Элементами потока переживаний являются феномены, которые, в свою очередь, распадаются на элементы, или слои: словесно-языковую оболочку, психические переживания познающего субъекта, смысл и значение выражения и познавательного переживания, полагаемый через значение предмет. Процедура выделения в потоке сознания отдельных феноменов получила название «феноменологическая редукция» (Husserl, 1939/1954).

Во-вторых, исследователь схватывает сущность переживания (его смысл, значение, структуру) интуитивно. Доступ к сущности переживания клиента возможен благодаря тому, что исследователь свободно варьирует своими представлениями об этом переживании. Феноменологическое исследование начинается с конкретного примера, которым клиент описывает свою проблему. Для того чтобы «схватить» сущность проблемного для клиента феномена, исследователь представляет и варьирует этот феномен в различных направлениях и аспектах – так, чтобы выделить в нем существенные признаки и отделить их от случайных и несущественных (Husserl, 1913/1962). Это метод получения качественного знания; он дает информацию о том, что есть существенное в изучаемом феномене.

В-третьих, феноменологический метод включает интенциональный анализ. С точки зрения интенциональности, сознание есть сознание *чего-то*, сознание направлено не на сами акты сознания, а на подразумеваемые в этих актах предметы: в восприятии нечто воспринимают, в суждении о чем-то судят, при радости нечто радуется. Интенциональный анализ позволяет получать знание о человеческих ситуациях, их значениях и смыслах, а также о порождающих их процессах. Предметом интенционального анализа является ситуация – в том виде, в котором ее переживает клиент, т. е. ситуация с включенными в нее разнообразными значениями и смыслами.

Значимая для клиента ситуация переживается вновь и подвергается рефлексии в формах, доступных для восприятия исследователя (Husserl, 1939/1954, 1913/1962).

В-четвертых, в силу фундаментальной природы интенциональности, анализ жизни клиента не изолируется и не замыкается только на нем, а приобретает контекстуальный и экологический характер. Поэтому центральной темой феноменологического анализа является жизненный мир клиента – его собственный повседневный мир, переживания, смысл, значения и субъективность в тех или иных социальных и социально-психологических контекстах (Wertz, 2005). Центральное место в феноменологическом анализе занимает смысл. Его отличают от всех видов психических переживаний, ему предшествующих, за ним следующих и с ним связанных. Смысл представляет собой интенциональный инвариант, в то время как сопровождающие его психические явления множественны, изменчивы, индивидуальны.

В-пятых, основной метод обнаружения сущности и структуры сознания клиента есть метод «непосредственного вхождения» в поток его сознания, слияния с ним. Так познается сущность сознания и его феноменов, поскольку сущность присутствует в феноменах в форме непосредственной очевидности. Феномены – это текущее осознание, мнение, обнаружение чего-либо – как настоящее, так и предстоящее, как вымышленное и символическое или отображенное; как наглядно или ненаглядно представляемое. Поток сознания, его феномены «переживаются», берутся так, как они даются, а не как описываются извне (Семенова, 2002). Так рождается понимание.

Феноменологический метод характеризуется интерсубъективностью, причем в нескольких значениях – интерсубъективность жизненного мира клиента (клиент и его значимое окружение), интерсубъективность клиента и консультанта. Интерсубъективность заложена в структуре субъективности и говорит о факте множественности субъектов, выступает основой их общности и коммуникации. Я могу отличать себя от Другого, как и понимать Другого. В связи с этим феноменологический метод реализуется через *диалог* консультанта и клиента. Своеобразие *феноменологического* диалога (в отличие от рационализованного и логического диалога) заключается в том, что он представляет собой экзистенциальное взаимодействие, непосредственный обмен смыслами между клиентом и консультантом. Консультант приобщается к жизненному миру клиента, пытается понять особенности его существования, но не занимается оценением клиента, сопоставляя его мир с некими абстрактными

истинами. Равноправие участников феноменологического диалога, взаимное уважение и принятие, со-переживание, ориентация на взаимопонимание, со-творчество и со-развитие, налаживание отношений со-действия и со-трудничества – конституирующие характеристики феноменологического диалога.

Феноменологический диалог направлен на понимание, которое приводит, в свою очередь, к выяснению проблемы клиента (проблематизация) и ее рефлексии.

Феноменологическое понимание есть средство преодоления психологической дистанции между консультантом и клиентом, установка на постижение жизни клиента из нее самой, непосредственное постижение ее душевно-духовной целостности, процедура постижения или порождения смысла (феноменологическая редукция). Выработка смыслов (у клиента) предстает как работа со смыслами (клиента и консультанта). Эта работа предполагает специфическую активность сознания по вхождению в жизненный опыт и расширение (углубление) его, интуитивное проникновение одной жизни (консультанта) в другую (клиента) (эйдетическая редукция). Понимание приходит в процессе рассуждения. Рассуждение поднимается «снизу вверх» – от переживания к формулировке, открытию, знанию, к коллективным действиям. Его результатом становится понимание в форме практического знания. В таком аспекте понимание есть эвристическая познавательная процедура, дающая приращение знания. Это «знание о», как и «знание-событие», «знание для себя», «знание для людей» (интенциональность). Понимание есть также интерпретация переживания, значений и смыслов. Понимание переструктурирует бытие клиента, помогает ему обнаруживать себя по-новому благодаря открывающимся смыслам и их интерпретации (переинтерпретации) в конкретной ситуации, в практическом действии, в общении со значимыми людьми (социальный и социально-психологический контекст). Понимание и телеология в феноменологическом (качественном) методе (идиографический подход) противостоит объяснению и каузальности в количественных методах (номотетический подход) и не сводится к ним. Консультант организует и структурирует ситуацию и процесс понимания, используя, к примеру, такие приемы, как «выращивание» смыслов через повторение основной мысли, интерпретацию сказанного, использование вопросов на уточнение, углубление смысла, расширяя и углубляя поле контекста.

Феноменологическая проблематизация есть превращение того или иного феномена жизни клиента в предмет рефлексивного осмысления и рационального анализа. Имеется в виду определение

того феномена (или нескольких феноменов), который может играть ключевую роль в понимании сущности проблемы клиента или сам феномен как источник проблемы. Источник проблемы, которому клиент ранее не придавал значения, почти не сомневался в нем и не испытывал необходимости в его осмыслении, благодаря процедуре проблематизации, напротив, эксплицируется, становится объектом его размышлений и вводится в сферу рационального анализа. Так процедура проблематизации открывает для клиента проблему, заставляя его задаваться вопросами и переживать сомнения относительно привычных форм существования. Это обстоятельство заставляет клиента искать новые значения и смыслы, пути новой интерпретации проблемы. «Что это значит? Что делать?» – типичные вопросы, которые возникают в результате проблематизации. Ответы на них консультант и клиент ищут и находят не в плоскости «почему» (каузальность), а в плоскости «для чего» (телеологичность). Так возникает интенциональный аспект проблематизации. Обычно проблема касается не только клиента, но и его значимого окружения. Так открывается значение социального и социально-психологического контекста. Консультант создает феноменологическую проблематизацию, используя определенные приемы, например, вычленение базовой идеи и чувства; расширение поля возможных смыслов, постановка вопросов такого уровня неопределенности, которые стимулировали бы «естественные» процессы расширения смыслового поля (правила майевтики). Жизненный мир клиента – это дорефлексивная данность. Однако этот мир поддается рефлексии. *Феноменологическая рефлексия* требует обращения сознания на себя, представляет собой внутреннее восприятие, которое обладает признаками интенциональности. *Источником* рефлексии является Я клиента, *процесс* рефлексии есть дискурс, ее *результат* – осознание, осмысление, переинтерпретация и рационализация клиентом сути проблемы и ее решения. Сознание можно понимать как состоящее из некоторого множества слоев-горизонтов. Я – это один горизонт сознания, проблема – другой горизонт сознания, осознание сути проблемы и ее решение – еще один горизонт сознания (феноменологическая редукция). *Интенциональность* связывает эти горизонты между собой (интенциональный анализ). Применяя феноменологическую рефлексия, консультант как бы приостанавливает поток сознания клиента, процесс его жизни, выводит его за пределы ситуации. «Там», за пределами ситуации, консультант помогает клиенту освободиться от непосредственной привязанности к ситуации и возвыситься над ней, иначе осуществлять им свое Я, открывать новые способы данности проблемы и ее

решения, т. е. консультант помогает клиенту выйти в рефлексивную позицию (эйдетическая редукция). Феноменологическая рефлексия предполагает обращение сознания клиента не только на себя, но и на значимых Других, например, осознание клиентом как он воспринимается и оценивается значимыми Другими или развитие у него способности мысленно воспринимать собственные позиции Других (социальный и социально-психологический контекст).

В основе феноменологического метода лежат процедуры, которые используются и в других качественных подходах, например: регистрация признаков переживания клиента посредством текста, транскриптов разговоров, фиксации элементов невербальной коммуникации, видеосюжетов, рисунков, символов (качественное описание), анализ отчетов с выделением в нем ключевых тем, анализ материалов совместно с клиентом. Процедуры феноменологического метода включают также глубинное интервью по темам, анализ лингвистических выражений, изучение отдельных (единичных) случаев, использование метафор (нарратива, драмы, игры, мифа), интерпретацию данных в контексте.

Вместе с тем все эти процедуры приобретают специфические черты в рамках феноменологического метода. Например, феноменологическое описание касается жизненного мира клиента (субъективность, переживания, значения и смыслы), оно опирается на рефлексивные самоотчеты клиента о своих переживаниях. Глубинное интервью проводится с позиций феноменологической редукции и носит описательный характер.

Иллюстрации из практики работы психолога-консультанта

Метод метафоры. Метод метафоры применяется в форме проективной методики и дает клиенту возможность самому проецировать реальность и по-своему интерпретировать ее. Задания адресовано не к логическим формам мышления, а непосредственно к образному его содержанию, смыслу изображения, в котором в общей слитной форме представлены и образ, и отношение к миру, и личный опыт, и переживания субъекта (отдельного человека или группы). Тематика, предлагаемая консультантом для метафорического изображения, может быть самой различной.

Метафора организации (используется в организационном консультировании) направлена на выявление образов, которые сформировались у сотрудников относительно целей, миссии, особенностей управления, взаимодействия на разных уровнях, общего эмоционального фона, места клиентов в организации, проблем, которые препятствуют ее развитию. Клиенту (группе руководителей)

предлагается сделать рисунок на тему «Моя организация» (возможные темы: «Команда руководителей», «Будущее нашей фирмы» и др.). На листах формата А4 каждый рисует свой взгляд на организацию. После того как индивидуальная работа завершена, содержание рисунков обсуждается в группе. Важно, чтобы участники вовлекались в обсуждение, высказывали свое мнение о том, что с их точки зрения значит тот или иной рисунок, что в них есть общего и различного. Консультант может акцентировать внимание участников на особенностях содержания, на процессе обсуждения, способности участников группы выйти на существенные характеристики их организации.

Скульптура организации (используется в организационном консультировании). Группе предлагается слепить скульптуру, которая символизирует настоящее или будущее организации. В качестве «материала» выступают сами участники. Консультант внимательно наблюдает за процессом создания скульптуры (кто какую позицию занимает в подготовке, какие роли проявляются, как организован процесс взаимодействия). Также важно проанализировать, какая символика скульптуры была использована для проявления сути организации. В том случае, если важно акцентировать внимание участников на взаимодействии между подразделениями или между сотрудниками, консультант в качестве вспомогательного материала дает веревки, которые будут символизировать эти связи. Внимательно наблюдая за процессом формирования организационной структуры, участники по ходу создания «продукта» имеют возможность уточнить существующие связи и найти «точки разрывов».

После выполнения задания следует стремиться получить максимум дополнительной информации вербальным путем, в ходе обсуждения. При обсуждении участники группы пытаются обнаружить смыслы в созданном продукте (материале). Консультант побуждает группу к коллективному обсуждению, свободному ассоциированию. Коллективное обсуждение позволяет увидеть неожиданные стороны, казалось бы, привычной ситуации, посмотреть на нее «новым» взглядом. Консультант может задавать вопросы, но не прямые, а косвенные, не настаивает на ответах на них, так как это может индуцировать тревогу, защитные реакции. Для консультирования важно не только зафиксировать наличное состояние ситуации и того, как ее представляет группа (или отдельный клиент), но и замыслить вариант желаемого будущего. В таком случае предлагается создать метафору того, каким бы группе (клиенту) хотелось видеть себя, ситуацию, других участников.

«Моя семья» (используется в психологическом консультировании). Клиенту предлагается в метафорической форме представить

свой взгляд на семью в виде рисунка. Если на консультацию пришла семья, то сначала каждый член семьи выполняет рисунок индивидуально, далее члены семьи рассматривают все рисунки и обсуждают их. Также семья может создать скульптуру для выражения семейных взаимоотношений.

Хорошим методическим приемом является использование пуговиц (разных по цвету, форме и размеру) для диагностики и выявления взаимоотношений в семье. В этом варианте клиент раскладывает на столе пуговицы, каждая из которых символизирует значимых для него членов семьи. По ходу выполнения задания консультант задает уточняющие вопросы: «Кто это? С чем связано такое расположение пуговиц (членов семьи)? На самом ли деле именно это расстояние (расположение) отражает отношения между этими членами семьи? Что бы Вам хотелось изменить?».

«Циклический тест времени» (используется в психологическом консультировании). В целостной временной перспективе прошлое, настоящее и будущее могут быть представлены в различных соотношениях. Эта методика используется для исследования доминирующих временных ориентаций и анализа субъективной длительности временных интервалов. Помимо описания структуры временных представлений личности, эта методика выполняет также функцию биографической разминки: вводит клиента в ситуацию исследования, выполняя роль «пускового толчка» для размышлений над собственной жизнью как целым. Клиенту предлагается с помощью трех кругов изобразить на бумаге свои представления о времени. Круги обозначают прошлое, настоящее и будущее. Консультант предлагает расположить эти круги так, чтобы они выражали представления клиента о взаимосвязи его **личного** прошлого, настоящего и будущего. Можно использовать круги разной величины. После выполнения задания предлагается обозначить, какой круг соответствует прошлому, какой – настоящему, какой – будущему (Головаха, Кроник, 2008).

«График жизни» (используется в психологическом консультировании) направлен на изучение временной перспективы личности, под которой понимается «способность личности действовать в настоящем в свете предвидения сравнительно отдаленных будущих событий» (Головаха, 2000). В основе «Графика жизни» лежит методика Back and Morris (1974) (Головаха, Кроник, 2008). В центре листа бумаги формата А4 располагаются две оси: ОХ – время жизни, ОУ – значимость события. Ничего, кроме этого, на осях не подписано, они не делятся на отрезки. Если клиент сам в начале процедуры делит оси на равные отрезки, то целесообразно предложить ему в конце процедуры выделить периоды его жизни. Если консультант

хочет выяснить, насколько клиент готов нести ответственность за происходящее с ним в жизни, быть субъектом и автором, тогда клиенту дается дополнительное задание: «Обозначьте каждое их выделенных событий, используя условные обозначения: Случайное событие, Я (событие, которое полностью зависело от моего желания, волевого усилия, поведения), Другие (событие, на которое у меня не было возможности влиять, оно было инициировано другими людьми, обстоятельствами, не зависящими от Вас»).

Феноменологический метод и его процедуры способствуют изменениям клиента. Он получает возможность осмысливать свои жизненные проблемы, совершать акты самоопределения, переопределять цели и средства своей деятельности, проблематизировать и конструировать новые методы работы. Обычно клиент находится в зависимой от психолога позиции. Клиент прислушивается к интерпретациям специалиста, но при этом может и не совершать внутреннюю работу над собой. Феноменологический метод, напротив, обращаясь к опыту повседневной жизни и проникая в область субъективности, переживаний, значений и смыслов, помогает клиенту по-новому понять и осознать, что есть для него истина и как он сам определяет свои действия.

ЛИТЕРАТУРА

Головаха Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 63–68.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008.

Семенова В. Н. Феноменологическая редукция // Энциклопедия «История философии» / Науч. ред. Т. Г. Румянцева, М. А. Можейко. М.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2002. С. 1128–1130.

Улановский А. М. Феноменологический подход как качественная исследовательская методология: Автореф. канд. дисс. М., 2005.

Creswell J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Giorgi A. Description versus interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research // *Journal of Phenomenological Psychology*. 23. 1992. P. 119–135.

Hoyt W. T. & Bhati K. S. Principles and practices: An empirical examination of qualitative research in the *Journal of Counseling Psychology* // *Journal of Counseling Psychology*. 54 (2). 2007. P. 201–210.

Husserl E. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press, 1954. (Original work published 1939.)

Husserl E. *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. B. Gibson, trans.). New York: Collier Books, 1962. (Original work published 1913.)

Ponterotto J. G. Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science // *Journal of Counseling Psychology*. 52 (2). 2005. P. 126–136.

Polkinghorne D. E. Language and meaning: Data collection in qualitative research // *Journal of Counseling Psychology*. 52 (2). 2005. P. 137–145.

Wertz F. J. Multiple methods in psychology: Epistemological grounding and the possibility of unity // *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. 19. 1999. P. 131–166.

Wertz F. J. Phenomenological research methods for counseling psychology // *Journal of Counseling Psychology*. 52 (2). 2005. P. 167–177.

Worthington R. L., Soth-McNett A. M., & Moreno M. V. Multicultural counseling competencies research: A 20-year content analysis // *Journal of Counseling Psychology*. 54 (4). 2007. P. 351–361.

ПРЕНАТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ю. В. Ковалева

*к. п. н., н. с. лаборатории психологии развития ИП РАН,
Москва, e-mail: julkov@inbox.ru*

Беременность как особая ситуация жизненного пути женщины

Высокая значимость материнского состояния и поведения в обеспечении биологических и социальных детерминант развития ребенка подтверждается широким научным и практическим интересом специалистов различных профилей, начиная с пренатального периода развития (Батуев, 1999; Захаров, 1998).

Нормально протекающая беременность является залогом здоровья и эмоционального благополучия будущего ребенка. Большинство проблем беременности, таких как ранние и поздние токсикозы, невынашивание беременности, обострение соматических заболеваний, преждевременные роды, изменение психического статуса, рассматриваются, прежде всего, как препятствие для выполнения женщиной своей материнской роли (Абрамченко, 2001; Психика и роды, 1996).

Частота возникновения проблем беременности не уменьшается, несмотря на заметный прогресс в организации медицинской помощи – модернизации учреждений, связанных с родовспоможением и внедрением новых акушерских методов. Осложнения, возникающие во время беременности, представляют собой угрозу не только для демографической ситуации, но и оставляют глубокий травматический след в психике женщины (Шарапова, 2003; Mufel, Speckhard, Sivuha, 2002).

Статистические данные свидетельствуют, что частота невынашивания беременности в течение многих лет остается стабильной величиной и составляет 15–20% всех беременностей. Угроза прерывания беременности остается ведущим осложнением и наблюдается у 27,8% беременных, при этом в 40–50% случаев причина самопроизвольных аборт остается невыясненной. Общемировой

статистический мониторинг показывает, что ежегодно в мире беременеют более 200 миллионов женщин, чуть более чем у половины из них беременность заканчивается родами, для полумиллиона женщин беременность заканчивается трагически – они погибают. Еще 500 тысяч женщин становятся инвалидами вследствие травматизма при родах и послеродовых осложнений (Костин, 2003; www.mednovosti.ru, 2002).

Традиционно основными факторами, связанными с возникновением проблем пренатального периода, считаются репродуктивное здоровье женщины, ее экономический и социальный статус и экологическая обстановка в регионе (Шарапова, 2003). Однако к настоящему моменту накоплено достаточно данных, свидетельствующих, что соматическое состояние, течение родов и послеродовое восстановление соотносимы с психологическим статусом женщин во время беременности – качеством эмоций и удовлетворенностью основными отношениями (Абрамченко, 1996; Захаров, 1998; Kallil, 1987; Lewis, 2002). Это также подтверждает широкое внедрение в последнее время психопрофилактических методов для подготовки женщин к беременности, родам и послеродовому периоду (Васильева, Могилевская, 2001; Жаркин, 2001; Филиппова, Брутман и др., 2001).

В психологических исследованиях материнские качества женщины и особенности протекания беременности рассматриваются не только как условие развития ребенка. Материнство изучается и как часть личностной сферы женщины. Исследования беременности в рамках этого направления связаны с анализом личностных качеств и системы отношений женщины, определяющих течение беременности. При этом сама беременность рассматривается как критический период жизни, в который актуализируются ранние психологические проблемы и конфликты (Филиппова, 2003; Пайнс, 1997; Леус, 2001).

Для современного состояния данной отрасли психологии остается актуальным обобщение многочисленных исследований и создание общепсихологической концепции беременности как основы для более качественной прикладной практической работы (Шмурак, 1993).

Целью этой части статьи является анализ современных исследований в области пренатальной психологии с целью обоснования изучения этого периода как особой ситуации на жизненном пути женщины, которую можно назвать актуальной и трудной.

Согласно определению трудной ситуации (Анцыферова, 1994; Прохоров, 1998), ее особенности во время беременности связаны с тем, что организм женщины в этот период испытывает дополни-

тельную нагрузку, а система ценностей и отношений женщины находится под угрозой значительного изменения или даже разрушения. Ситуации, которые относятся к актуальным, предъявляют особые требования к личности и системе саморегуляции человека.

По нашему мнению, беременность – это особый период и особое состояние, обнажающее не только слабые точки в соматическом здоровье, но и проблемы, связанные со способностью женщины регулировать свое поведение и свои состояния в сложных жизненных ситуациях. Новые условия, которые приносит беременность в жизнь женщины, затрагивают также ее личностную сферу (установившуюся женскую идентичность и самооценку) и всю систему ее отношений – в прародительской, собственной семье и отношении к будущему ребенку.

Адаптация организма женщины к беременности является одним из решающих условий для нормального протекания беременности. Количество изменений, происходящих в организме будущей матери, позволяет оценить тяжесть нагрузки и риска для здоровья, с которыми сталкивается женщина на протяжении всего периода вынашивания ребенка.

Физиологические изменения в организме беременной происходят в ответ на возникающие потребности в поддержании жизнедеятельности плода (увеличение объема циркулирующей крови, обеспечение питательными веществами и кислородом, выведение продуктов обмена) и подготовку матки к родам.

К наступлению беременности адаптируются и органы, и системы организма. Качество, уровень и время наступления адаптации в отдельных системах организма различаются. Возможности организма, согласно медицинскому подходу, связаны с возрастом и генетическими факторами.

Адаптация дыхательной системы организма во время беременности обеспечивает адекватную оксигенацию плода и беременной и способствует удалению продуктов жизнедеятельности из тканей плода. Во время беременности меняются механизмы дыхания, увеличивается дыхательный объем и жизненная емкость легких.

Изменения в сердечно-сосудистой системе происходят в два этапа. На ранних сроках в результате гормональных изменений уменьшается общее периферическое сопротивление сосудов, сопровождающееся гипотоническим состоянием. Во второй половине беременности вследствие задержки натрия и воды в организме, наоборот, происходит увеличение артериального давления. Артериальная гипертензия – вторая по распространенности причина материнской смертности в США (15% всех случаев).

Со стороны желудочно-кишечного тракта отмечается изменения в эвакуации пищи, замедлении процессов пищеварения, тошнота, возникает риск возникновения желчнокаменной болезни, повышается холестерин. Беременность является «диабетогенным» состоянием в связи с повышением резистентности к инсулину, подобное состояние необходимо для увеличения уровня глюкозы с целью постоянного ее поступления к плоду.

Особую нагрузку во время беременности испытывают почки. На ранних сроках беременности происходит увеличение скорости клубочковой фильтрации для усиления выведения продуктов обмена.

Со стороны кроветворной системы отмечается возникновение специфических анемии, умеренного лейкоцитоза, снижения уровня тромбоцитов или, напротив, гиперкоагуляции, видимо играющей защитную функцию для предотвращения кровопотери в родах.

Нагрузку высокой степени испытывают эндокринная и иммунная системы организма, которые выполняют большую работу по обеспечению всех процессов беременности. Повышение уровня эстрогенов приводит к дополнительной стимуляции щитовидной железы и риску возникновения гипертиреоза. Подавление клеточного иммунитета ведет к частому возникновению вирусных заболеваний и их трудному излечению, а также риску обострения опухолевых процессов.

Наконец, костно-мышечная система и кожа испытывают нагрузку в связи с увеличением массы тела, изменением кальциевого обмена, гормональными изменениями.

Необходимо заметить, что все перечисленные изменения в организме женщины возникают в той или иной степени при нормальном течении беременности (Норвитц, Шордж, 2003).

Однако в работах, посвященных беременности, упоминаются данные, свидетельствующие, что проблемы в вынашивании возникают в связи с нежеланием или неспособностью женщин к самоорганизации. Около 14,6% всех случаев самопроизвольного прерывания беременности, по мнению исследователей, происходят из-за того, что женщины после зачатия ребенка не оставляют курение, несмотря на предостережения (Oliver, 2002). Изменение принципов формирования семьи в современном обществе приводит к росту числа беременностей у женщин, не состоящих в браке. Анализ гигиенического поведения незамужних беременных свидетельствует об их низкой медицинской активности, большинство из них считает визиты в женскую консультацию бесполезными для себя и будущего ребенка. Среди этих беременных наблюдается более

высокий уровень экстрагенитальной заболеваемости, инфицированности, поздних токсикозов, неправильных предлежаний плода, преждевременных и оперативных родов (Радзинский и др., 2003).

Наиболее вероятна связь этих явлений с общим уровнем репродуктивной культуры и социальной проблематикой, тем не менее, необходимо отметить важность изучения поведения будущей матери, а именно психологических механизмов саморегуляции во время беременности.

Одним из таких механизмов является образование гестационной доминанты или доминанты вынашивания (от лат. *gestatio*, *gestare* – носить на себе), которая представляет собой процесс интрапсихической адаптации, сопровождающий изменение разнообразных функций организма. Гестационная доминанта проявляет себя в динамике биоэлектрической активности мозга и обеспечивает психофизиологическую адаптацию, регуляцию состояний и компенсацию препятствующих факторов во время такой пролонгированной специфической нагрузки, как беременность, благодаря чему реакции женщины на посторонние раздражители могут быть частично или полностью заторможены. Каждая стадия гестации сопровождается структурно-функциональными мозговыми перестройками, необходимыми для длительного поддержания определенного функционального состояния организма. Для каждого триместра беременности, согласно акушерско-гинекологической периодизации, характерны свои закономерности межполушарного взаимодействия.

Например, нарушение гестации в 1-м триместре отмечается при устойчивой асимметрии активности премоторных областей левого и правого полушарий, что отражает дисфункцию регуляции двигательной системы и недостаточность функции диэнцефальных отделов мозга, отвечающих за управление половым поведением и обменными процессами. Возникновение токсикоза и прерывания беременности на этом сроке связано также с замедлением электрической активности передних отделов мозга, что может быть следствием как нарушения регуляции диэнцефальными структурами, так и при устойчивом психогенном напряжении и негативных эмоциях. Напротив, адекватное формирование гестационной доминанты возможно даже при отягощенном акушерско-гинекологическом анамнезе, что отражается в адаптивной топографической картине ЭЭГ. Нарушениям гестации во 2-м и 3-м триместрах соответствуют межполушарные связи, характерные также для тяжелых эмоциональных нарушений, эмоциональной реактивности и социальной дезадаптации (Батуев и др., 1999).

Таким образом, одним из факторов, связанным с нормальным течением беременности, называется адекватная эмоциональная регуляция на различных стадиях вынашивания. Вследствие ее сбоя, возникают негативные эмоции и напряжение, вмешивающиеся в течение гестации и способствующие появлению осложнений беременности.

Можно предположить, что появление во время вынашивания эмоций, относящихся к неустойчивому состоянию, таких как тревога, напряжение, депрессия, раздражительность, агрессивность, свидетельствует о том, что беременность для женщины является трудной ситуацией, сопровождающейся напряжением ее возможностей и дезадаптацией.

Исследования показывают, что нормально протекающей беременности соответствует вполне определенный и социально ожидаемый эмоциональный комплекс, поддерживающий характерную модальность телесных ощущений. Однако в процессе развития даже желанной беременности присутствуют условия для возникновения целого ряда негативных изменений в эмоциональной сфере. На физиологическом уровне эта тенденция связана с появлением естественных эндокринно-соматических и психофизиологических изменений в организме беременной. На смысловом уровне им соответствуют опасения и страхи, связанные с предстоящими родами, неуверенность в своих способностях родить, страх за здоровье и судьбу будущего ребенка, обеспокоенность ухудшением материального благополучия своей семьи, возможным ущемлением личной свободы, переживания своей телесной метаморфозы и связанной с этим сексуальной непривлекательности. Желанная беременность окрашивается особым двойственным, противоречивым, «бинарным» аффектом, в котором одновременно сосуществуют радость, оптимизм, надежда и настороженное ожидание, страх, печаль. Этот амбивалентный комплекс зарождается уже на самом раннем этапе, когда женщина вынуждена решать вопрос о том, сохранять или прерывать беременность (Брутман, Радионова, 1997).

Называются 8 типов идентификации беременности, отражающие особенности протекания стресса начала беременности, который, как правило, испытывают все женщины, так как это момент принятия одного из самых серьезных решений в жизни. Идентификацию детерминируют желанность и плановость беременности, личностная зрелость матери и место ребенка в структуре ценностей женщины. Показано, что наиболее адекватный стиль принятия беременности сопровождается состоянием удовлетворенности с одновременным сожалением и озабоченностью. Женщины, принимающие так бе-

ременность, наиболее подготовлены к предстоящим трудностям, осознают собственную ответственность и готовы перестраивать свою жизнь, ориентируясь на интересы ребенка (Филиппова, 2003).

По мере осознания беременной своего нового качества высвечиваются лишь отдельные и всякий раз определенные грани амбивалентного отношения. «Бинарные» аффекты соответствуют особым, «альтернативным» состояниям сознания человека, облегчающим процесс усвоения информации. Предполагается, что альтернативное состояние сознания во время беременности способствует перестройке самосознания беременной и создает наилучшие условия для появления главного новообразования периода беременности – привязанности матери и ребенка и способствует формированию его образа. Женщины становятся более сензитивными, внушаемыми, беспомощными, размягченными, но одновременно их поведение направлено на поддержание собственного положительного настроя и создание контакта с будущим ребенком, например, во внутреннем диалоге с ним (Брутман, Радионова, 1997).

Анализ субъективных переживаний у женщин, вынашивающих нежеланную беременность, показал, что их телесные симптомы и эмоциональные реакции имеют целый ряд принципиальных отличий. Идентификация беременности у них проходит по тревожному, амбивалентному, эйфорическому или аффективно-отрицательному типу, что, как правило, свидетельствует о неподготовленности, недостаточной рефлексии неизбежных изменений в жизни, ориентации на неблагоприятные внешние условия, отрицательном отношении к ребенку (Филлипова, 2003).

Часто такие женщины всю беременность чувствуют себя достаточно хорошо, у них реже встречаются явления раннего токсикоза, может формироваться гипостезия телесных ощущений, искажаются представления о сроках беременности, игнорируются ее симптомы. Психологическое состояние, возникающего при нежеланной беременности, также может характеризоваться гиперэстезией телесных симптомов, страхом, депрессией. При принятии решения прервать беременность деятельность женщин носит нецеленаправленный характер – затягиваются анализы, наблюдаются опоздания на консультацию, появляются отвлекающие житейские обстоятельства. Шевеления плода у таких женщин, даже в самом начале, сопровождаются резко негативными ощущениями и переживаниями, усиливающими общее психическое напряжение. Предполагается, что у женщин, вынашивающих нежеланную беременность, в силу сдвига аффекта в сторону негативных переживаний – характерное для беременных «особое состояние сознания» не формируется,

что приводит к изменению поведения и психологическому отторжению будущего ребенка (Брутман, Радионова, 1997).

Таким образом, для желанной беременности характерным оказывается амбивалентный комплекс переживаний, что, по-видимому, способствует лучшей адаптации к постоянно меняющимся собственным состояниям. Только положительный или только отрицательный комплекс переживаний не позволяет женщине гибко реагировать на различные изменения и развивать собственное поведение.

Многие работы подтверждают, что физическое недомогание беременных сочетается с раздражительностью, срывами, тревожностью. Это обычно происходит в середине 1-го триместра, после идентификации беременности (Брехман, Угрюмова, 2000). Адаптивное значение подобного самочувствия заключается в снижении активности и ограничении контактов с внешней средой, в том числе и с семейным и социальным окружением. Для успешного протекания беременности большее значение имеет не сам факт недомогания или негативного настроения, а эмоциональное отношение и когнитивная интерпретация беременности. При общем положительном отношении к беременности, внимании к себе, которое в идеале должно сопровождаться подчинением своим новым ощущениям, высокой ценности ребенка и уменьшением значимости других сфер активности, негативные проявления 1-го триместра достаточно быстро проходят (Филиппова, 2003).

Во многих психологических исследованиях успешность в реализации женщиной репродуктивной функции связывается, прежде всего, с ее индивидуально-психологическими качествами.

Показано, что для беременных группы «норма» (эмоциональная возбудимость и тревожность во время беременности в пределах нормы) характерны искренность, адекватность самооценки, общительность, открытость, уверенность в себе, самостоятельность, стремление к достижению собственных целей, упорство, энергия в преодолении препятствий, расчет на собственные силы, принятие ответственности на себя, рациональное мышление и отсутствие фиксации на отрицательных эмоциях. Беременным группы «риска» (высокие эмоциональная возбудимость и тревожность) свойственны замкнутость, неискренность, неуверенность в себе, ригидность мышления, трудности с конструктивным выходом из неприятных ситуаций, конфликтность, агрессивность, повышенные требования к другим и склонность обвинять их в собственных проблемах. Однако при участии в психопрофилактической подготовке к родам, работе над собственными проблемами и стремлении получить более полную информацию о беременности и своем состоянии у этих

женщин повышалась контактность, улучшалось эмоциональное состояние (Безрукова, Самойлова, 1999).

Также приводятся данные, что женщины с осложненным течением беременности чаще других еще до беременности находились под воздействием психосоциального стресса. У них отмечались неблагоприятные на работе, увольнения, жилищные проблемы, материальные затруднения, трудности в учебе (Зиатдинов, Варакина, 2000).

Большое число исследования посвящено изучению психологических факторов, связанных с осложненным течением беременности.

Наиболее распространенными осложнениями беременности, начиная с первого триместра, считаются тяжелое соматическое и психологическое переживание симптомов раннего токсикоза и угроза прерывания беременности. Осложненное течение беременности относится к тяжелым жизненным ситуациям, приводящим к возникновению неравновесных психических состояний (Мурзиев, Прохоров, 2002).

Во время беременности наиболее распространенными неравновесными состояниями являются состояние тревоги, депрессивные расстройства и другие астенические проявления. Подробный анализ психологического состояния при возникновении угрожающих беременности соматических нарушениях показывает, что ухудшение психоэмоционального состояния возникает, как правило, как ответ на эти нарушения. Основным содержанием переживаний становятся опасения за исход беременности, а типичным поведением – поиск информации, врачебной поддержки, эмоциональная разрядка в разговорах с близкими или женщинами, находящимися в подобной ситуации (обсуждение в больничной палате). Тревога и сопутствующие ей эмоциональные и вегетативные расстройства в этом случае обычно бывают непродолжительными и носят адаптивный характер. Однако у другой группы женщин тревожное ожидание неудачи (прерывания беременности, угрозы здоровью ребенка) наступало до возникновения собственно симптомов соматического нарушения, как правило, с самого начала беременности. Типичным поведением для них было «прислушивание к себе», сосредоточение внимания на ощущениях внизу живота. Выраженными были такие черты характера, как тревожная мнительность, неуверенность в себе, эмоциональная лабильность. Ведущими мотивами при принятии решения о рождении ребенка были как стремление к материнству, так и реализация значимых социальных потребностей. Авторы исследования делают вывод, что серьезные эмоциональные нарушения возникают, если деторождение призвано исправить нарушенные

отношения личности, разрешить субъективно трудную жизненную ситуацию (вступление в брак, сохранение семьи, компенсировать смерть ребенка и др.) (Психика и роды, 1996). Для женщин с начавшимся выкидышем характерна тревога за свое состояние и за исход беременности, у них прослеживается отрицание будущего ребенка при сверхценном отношении к беременности, склонность искать помощь извне, неуверенность в себе и собственном мнении, пессимизм. Женщины с нормальным течением беременности умеренно тревожны, чувствительны, недоверчивы и насторожены. Но им свойственно иметь высокую мотивацию достижения цели, у них может наблюдаться амбивалентное отношение к ребенку, но не его отрицание (Данилов, Загуменнова, 2000; Данилов, Лапочкина, 2001).

Одним из часто встречающихся эмоциональных нарушений во время беременности является депрессия. Приводятся данные о трех уровнях этого состояния в зависимости от силы реакции, длительности течения и глубины внутреннего конфликта. Реактивная депрессия и депрессивный невроз возникают на ранних сроках беременности в ответ на супружеские или внутриличностные конфликты, связанные с сомнением относительно целесообразности сохранения беременности. Такие состояния длятся от нескольких дней до нескольких недель и соответствуют обратимым тяжелым ситуациям. Эндогенная депрессия с длительным (до нескольких месяцев) течением возникает в случае возникновения необратимых ситуаций. К ним относятся серьезная патология беременности, внутриутробная патология или гибель плода, а также неразрешимые семейные проблемы, например распад семьи во время беременности (Психика и роды, 1996; Прохоров, 1998). То, что депрессии на ранних сроках возникают при амбивалентном типе идентификации беременности и при невозможности ее прерывания, дополняются информацией, что эмоциональные нарушения по депрессивному типу характерны для активных женщин, с трудом принимающих собственную вынужденную пассивность и необходимость оставить значимую работу (Филиппова, 2003).

Таким образом, осложнения беременности и сопутствующие им невротические состояния свидетельствуют о ситуации, когда женщина представляет беременность средством для достижения более значимой цели, например сохранения семьи или компенсации потери. В этом случае программа ее действий не соответствует задачам беременности, а к требованиям новых условий женщина оказывается либо не готова, либо они представляют критическую массу для существующей уже психологической нагрузки.

Большую роль в адаптации женщины к ситуации беременности и нормальному ее протеканию принадлежит семейным отношениям и, в частности, детским отношениям с матерью, которые закладывают основы личности будущей женщины, питают ее уверенность в себе, поддерживают или отвергают на различных стадиях взросления и сепарации.

Беременность – это не только время стресса, но кризисная точка личностного развития. В этот период происходят изменения в женской идентичности в связи с предстоящим приобретением материнского статуса. Развивающийся ребенок активизирует эмоциональные процессы в связи с отношением к нему, фантазии, связанные с деторождением, собственным детским опытом, материнской фигурой, изменениями в образе своего тела, а также новым взглядом на своего партнера. Каждая беременность сопровождается оживлением конфликтов и тревог прошлого и нормальным семейным кризисом, которые утяжеляют течение беременности. Перед женщиной стоит ряд внутренних задач, разрешив которые она может продвинуться к зрелости, самостоятельности и более высокой самооценке. Эти задачи связаны с принятием новой взрослой роли, ориентацией на сотрудничество, а не соперничество с собственной матерью и супругом по отношению к ребенку, открытостью новому опыту. Под основным механизмом, способствующим этой внутренней работе, подразумевается осознание и интеграция негативных и агрессивных фантазий, детских тревог и страхов, связанных с деторождением (Пайнс, 1997).

В исследовании Т. Леус (2001) показано, что во время беременности происходит включение материнского образа в структуру Я-концепции. Положительное эмоциональное отношение к собственной матери и готовность опереться на ее опыт помогает включить ее образ в собственную личностную структуру и способствует зрелости. Негативное эмоциональное отношение к собственной матери приводит к задержке формирования собственного материнского образа и связано с тревожностью и внутренним напряжением.

Изучение механизмов формирования материнского поведения показывает их связь с ситуацией в родительской семье беременной, а также с нормальной сепарацией и эмоциональной включенностью в семейные процессы. Отвержение в детстве мешает построению собственной женской идентичности и зрелой сепарации, что приводит к использованию беременности для поднятия собственного статуса и сопровождается тревогой, страхами, амбивалентным отношением к ребенку (Хамитова, 2001).

В работах, посвященных исследованию формирования материнских качеств у женщин, впоследствии отказывающихся от ребенка,

показано, что негативный детский опыт связан у них с общей личностной незрелостью. Как правило, семейная история отказниц включает воспитание в нестабильной атмосфере угнетения, холодного отношения, агрессии. Для них характерны такие качества, как эмоциональная и психологическая незрелость, эгоцентризм, аффективная несдержанность, низкая толерантность к стрессам, неспособность контролировать свои влечения, импульсы, конформность, зависимость. Внимание на себя обращают не только трудности в эмоциональной регуляции, но и когнитивные особенности незрелых матерей. Их отличают незрелость суждений, противоречивость оценок собственной жизненной ситуации, низкий образовательный и социальный статус. Все эти качества в дальнейшем приводят к трудностям в построении собственного супружества (Брутман, Панкратова, Ениколопов, 1994).

Ранний детский опыт представляет собой ресурс для развития когнитивной, эмоциональной и личностной зрелости будущей матери. Тревожная или депрессивная беременность является следствием отвержения в детстве и средством для решения личностных проблем.

Нами были приведены данные? свидетельствующие о том, что беременность – особая ситуация на жизненном пути женщины. Трудности в адаптации к этому состоянию заключаются в многоаспектном изменении условий жизни женщины. Это, прежде всего, глобальная перестройка организма, подвергающая риску здоровье беременной, и связанные с ней эмоциональные состояния. Другими значимыми факторами являются структура ценностей женщины, ранние и актуальные семейные отношения, индивидуально-личностные качества.

Беременность как начало формирования системы «мать-дитя»

Система мать-дитя как условие проявления материнского и родительского поведения является главным движущим фактором развития ребенка в первые годы жизни. Материнское поведение направлено на обеспечение биологических детерминант развития, а родительское на передачу потомству основных стратегий деятельности, облегчающих адаптацию к различным ситуациям. Развитие системы мать-дитя начинается в пренатальный период, когда между матерью и ребенком начинается обмен информацией на генетическом, биохимическом, видовом и культурном уровне (Батуев, 1999).

Большинство исследователей детского онтогенеза считают, что после рождения ребенка наибольшее значение для него имеет не только удовлетворение биологических потребностей, но и ранний

опыт в контактах с матерью (Р. Шпиц, Г. Харлоу, М. Малер, М. И. Лисина, А. Фрейд, Д. Винникот, М. Кляйн) (Мухамедрахимов, 1999).

Данная часть статьи посвящена анализу современных исследований перинатального периода онтогенеза и роли материнского фактора в этот период развития.

Появление в последние годы, благодаря новым техническим средствам, большого массива данных о пренатальной жизни плода позволяет говорить о возникновении психики в дородовой период и, в связи с этим, о функциях и задачах будущей матери в обеспечении эволюционно ожидаемых условий развития (Батуев, 2000; Сергиенко, 1992; Филиппова, 2003).

Внутренним условием развития является активность плода в пренатальный период, отражающая его способность реализовывать поведение как в соответствии с настоящими, так и будущими потребностями. С точки зрения системно-эволюционного подхода, это позволяет говорить о нем как о целостном организме, обладающем достаточной для определенного этапа развития способностью к регуляции (Александров, 2001). Внешним условием, позволяющим плоду в полной мере проявлять свои возможности и получать новые навыки, может являться материнское поведение, способствующее благополучному протеканию беременности и направленное на раскрытие возможностей ребенка.

Нормальное развитие плода подразумевает его высокий уровень двигательной активности. Выделяют до 15 видов паттернов движения, с помощью которых плод решает ряд важных задач, таких как предотвращение прилипания к стенкам матки, развитие костной структуры и сочленения суставов, обеспечение сенсорных систем проприцептивной информацией, картирующей их работу, а также тренировку навыков, необходимых в будущем (Сергиенко, 2002). Более того, с помощью этих движений плод обеспечивает адекватное актуальным потребностям поступление питательных веществ за счет усиления пупочно-плацентарного кровотока, а разнообразие движений и их кажущаяся хаотичность на самом деле являются пробными поведенческими актами, часть из которых будет выбрана как наиболее удачная и отвечающая и потребностям, и условиям среды (Александров, 2001).

Подобная активность предопределена генетически, однако она может измениться под воздействием внешних обстоятельств, оказав тем самым воздействие на все дальнейшее развитие ребенка. Наиболее изучено воздействие тератогенных или специфических повреждающих факторов на ход пренатального развития. Химические препараты (лекарства), наркотические вещества и алкоголь

однозначно вредны на всех этапах пренатального развития. Однако в критические, т. е. наиболее чувствительные для развития определенной функции или органа, периоды их воздействие приводит к непоправимым дефектам. Известны такие примеры, как отсутствие конечностей при приеме специальных лекарств (талидомидовая трагедия), недоразвитие суставов при алкогольной интоксикации, тяжелые психические нарушения после перенесенной матерью краснухи (Крайг, 2000; Батерворт, Харрис, 2000). Воздействия многих повреждающих факторов можно было бы избежать при предусмотрительном поведении будущей матери. Например, при планировании беременности возможна заблаговременная вакцинация от опасных вирусов. Подобный пример обращает внимание на важность активного отношения к организации собственной жизни в особые периоды и ответственности по отношению к жизни будущего ребенка.

Нарушенное или измененное пренатальное развитие возможно не только вследствие вышеуказанных условий. Одним из хорошо изученных факторов, которому придается большое значение в период беременности, является психическое состояние женщины. В первую очередь внимание специалистов привлекают стрессовые, тревожные и депрессивные расстройства (Захаров, 1998а, б; Батуев, 1996; Добряков, 1996). Изменение эмоционального и соматического состояния женщины в начале беременности имеет адаптивное значение и не воспринимается плодом в связи с отсутствием у него нейрогуморальной регуляции. Однако течение беременности может нарушиться в связи с очень сильным стрессом или устойчивым состоянием тревоги у матери, которые могут вызвать сокращение матки или значительное изменение внутренней биохимической среды. Гормональные изменения в крови матери при переживании тревоги или страха прямо воздействуют на ребенка, подавляя или излишне стимулируя его двигательную активность. Стабильные тревога, депрессия и стресс во 2–3-м триместрах оказывают влияние на развитие нервной системы и эмоциональной сферы ребенка (Филиппова, 2003).

Ультразвуковые исследования показывают, что будущие младенцы матерей, находящихся под воздействием стресса, демонстрируют более высокий уровень двигательной активности (Rossi, Lorusso, 1989; Van den Berg, 1990).

Лонгитюдные исследования течения беременности стабильно тревожных матерей и ультразвуковые исследования паттернов движения их будущих детей не только подтверждают эту связь, но и отмечают, что особенности пренатального поведения продол-

жают наблюдаться после рождения. Дизонтогенетические проблемы были у детей, чьи матери отмечали большое число стрессорирующих факторов, а психологическое тестирование обнаруживало такие личностные черты, как тревожность и напряженность (Van den Bergh, 1990; Kalil & LaGradeur, 1995).

В то же время большое число исследований, в основном проводящихся в рамках программ предродовой подготовки, обнаруживают связь между развитием общения беременной и плода в пренатальный период и качеством вынашивания ребенка и его перинатальным развитием. Попытки диалогического общения в пренатальный период способствуют формированию материнских чувств, партнерского отношения к будущему ребенку и лучшему протеканию родов. Пренатальное воздействие, начиная с 20 недели гестации, в виде специальных звуковых, тактильных и родительских голосовых стимулов развивает у плода более полное представление об окружающей среде, что способствует его более эффективной адаптации после рождения (Riley, 1988; Van de Carr & Lehrer, 1988).

Авторы одного из методов пренатального обучения приводят данные о группе женщин (N=71), которые участвовали в программе подготовки к родам и начиная с 28 недели беременности с помощью специальной звуковой аппаратуры давали прослушивать плоду 8 типов звуков, которые может издавать скрипка. Общее время прослушивания в течение беременности было около 70 часов. После родов диагностировалось поведенческое развитие младенцев с помощью материнских ответов на вопросы специального теста (Secadas's «Observational Scale of Development»). По 22 показателям, измеряемым с помощью психодиагностической методики, поведение детей экспериментальной группы значимо отличалось от детей контрольной группы, чьи матери участвовали в подготовке к родам, но не стимулировали плод звуками скрипки. К этим поведенческим показателям относились общая и тонкая моторика, лингвистическое развитие, соматосенсорная координация и ряд других когнитивных показателей (LaFuente, Montesinos, 1998). Развитие способностей к восприятию и освоению языка также, по мнению ряда исследователей, относится к пренатальному периоду. Известно, что начиная со второго триместра беременности плод начинает слышать звуки, в том числе и материнского голоса. Отмечается, что в третьем триместре в соответствии с дальнейшим развитием слуховой системы, он может различать ритм и тональность, присущие родному языку его матери. Несмотря на то что ребенок в утробе матери не понимает смыслового контекста речи, он может соотносить языковые структуры с интегральным материнским состоянием – настроением

и уровнем активности (Батерворт, 2000; Childs, 1998). На основе анализа результатов исследований последних лет делаются смелые предположения, что основы морального развития также закладываются в пренатальный период, так как именно в это время ребенок получает первый опыт сопереживания и проникновения в психологическое состояние другого субъекта – собственной матери (Dosh, 1999).

Можно предположить, что в материнском поведении, направленном на развитие контакта с будущим ребенком, большую роль играет материнское отношение к беременности и будущему ребенку, а также ее готовность к выполнению специфических материнских функций. Феномену материнского отношения к будущему ребенку, родительской компетентности, установкам и ожиданиям будущей матери также придается большое значение в работах, посвященных материнству и детству.

Показано, что уровень психологической готовности к материнству связан с эффективностью материнского поведения после рождения и показателями психического развития ребенка. Женщины с высоким уровнем готовности к материнству отмечали преобладание положительных эмоций во время беременности, много разговаривали с будущим ребенком, реагировали на его шевеление, придумывали для него имя. Все они имели благоприятный коммуникативный опыт в детстве и сами ориентировались на мягкий стиль воспитания своего ребенка (Мещерякова, 2000).

Наши собственные данные свидетельствуют, что актуальное переживание беременности и отношение к будущему ребенку связаны с ранним семейным опытом женщин. Беременные с развитым и позитивным материнским отношением имеют более интегрированные и непротиворечивые представления о родительском отношении к ним в детстве (Ковалева, Сергиенко, 2002).

Внутриличностный конфликт, личностная незрелость, негативный детский опыт и невозможность идентификации с собственной матерью являются факторами риска для благополучного формирования системы мать – дитя, нарушают материнские чувства и создают условия для депривации новорожденного в будущем (Брутман, Варга, Хамитова, 2000; Безрукова, Самойлова, 1996).

Материнская чувствительность и ее подстройка к проявлениям ребенка обеспечивают эмоциональное общение, в результате которого возникает отношение привязанности. Позитивное качество этой привязанности обеспечивает переживание безопасности, являющееся основой дальнейшей исследовательской активности и уверенного поведения в незнакомых ситуациях (Боулби, 2003). Раз-

вите младенцев и детей в раннем возрасте определяется не только их врожденными характеристиками, но и фантазиями, ожиданиями и внутренними конфликтами их родителей. Ребенок создает внутренние репрезентации паттернов взаимодействия, которые, несмотря на способность меняться под воздействием реального опыта, продолжают влиять на качество отношений в течение всей жизни и даже в последующих поколениях. Матери, которым удалось развить автономность в привязанности к собственным родителям, более свободны для ответов на сигналы ребенка. Их сознание, в отличие от поглощенных вопросами привязанности матерей, не закрепошено неразрешенными проблемами, относящимися к их детскому опыту (Мухамедрахимов, 2003).

Системно-субъектный подход к исследованиям в пренатальной психологии

Как показывает приведенный обзор литературных источников, несмотря на большой массив исследований в области пренатальной психологии и психологии беременности, большая часть современных работ имеет узкую направленность и описательный характер. Как правило, изучается небольшое количество показателей в конкретных условиях. Вывод таких работ говорит о связи показателя с ситуацией, например о высокой тревожности женщин с осложненной беременностью. Заключение более масштабных исследований нередко выступает описание процентного состава выборки по тем или иным показателям, часто не столько психологическим, сколько социологическим. Отдавая дань важности любой информации в такой малоизученной области, результаты, накопленные в отрасли, за редким исключением, воспринимаются как очевидные или имеющие недостаточную связь с актуальными вопросами общей психологии и психологии развития.

В течение последнего времени в лаборатории психологии развития ИП РАН под руководством Е. А. Сергиенко делаются попытки по интеграции изучения пренатального периода в общий контекст современных психологических исследований.

Во-первых, ситуация беременности рассматривается нами как естественная модель трудной жизненной ситуации, требующая специальной организации индивидуального ресурса для совладания с новыми условиями и обеспечения поведения, соответствующего задачам вынашивания. Изучение особенностей самоорганизации во время беременности ведется в рамках разработки концепции контроля поведения как основы саморегуляции. Одним из теоретических оснований этой концепции является субъектный подход.

В определении субъекта отражены принципы, позволяющие раскрыть сущность этой характеристики. Основным из них является понимание субъекта как обладающего способностью к согласованию собственных внутренних и специфических для конкретной ситуации внешних условий (Брушлинский, 2003). Контроль поведения является системным объединением когнитивного, эмоционального и волевого ресурса, направленным на изучение ситуации, формирование отношения к ней и реализацию необходимых или возможных действий (Ковалева, 2004; Сергиенко, 2006).

Наши экспериментальные данные показывают, что благополучное течение беременности в отличие от неблагоприятного связано как с уровнем развития отдельных регуляторных способностей, так и с их более высокой степенью согласования между собой, личностными качествами и предшествующим жизненным опытом. Необходимо отметить, что и уровень развития регуляторных качеств, и характер их согласования имеют особенности, отражающие именно условия беременности. Например, нами обнаружено, что в группах женщин с различным течением беременности преобладает низкий и средний уровень такого важного регуляторного качества, как самостоятельность. Снижение самостоятельности во время беременности может объясняться особым психическим и социальным статусом, в котором находится женщина в этот период. Повышение сензитивности, эмоциональная лабильность и изменение физического самочувствия приводят к обоснованной зависимости от помощи родственников и необходимости строгого выполнения медицинских рекомендаций. Подобную специфику можно обнаружить и в характере связей в общей системе саморегуляции (Ковалева, Сергиенко, 2007).

Во-вторых, ситуация беременности рассматривается нами как важный этап на жизненном пути как самой женщины, так и семьи в целом. Мы понимаем это событие как актуализирующее личностные качества, установки и представления членов семьи, а также процессы, на основе которых возможно появление не только количественно, но качественно новой семейной организации. Другими словами, во время беременности не только женщина выступает как субъект этого процесса, но и супружеская диада и расширенная семья становятся коллективными субъектами, определяющими собственной динамикой условия вынашивания. Проведенный нами корреляционный анализ между показателями будущих родителей выявил различные связи между показателями интернальности будущих отцов и показателями когнитивного и волевого контроля будущих матерей. Эти связи показывают, что ответственная позиция

мужей в период ожидания ребенка может помогать женщинам лучше видеть цели этого периода и организовывать поведение с учетом всех необходимых условий, а их естественная зависимость при подобном согласовании в поведении супругов получает необходимую поддержку (Ковалева, 2006).

И наконец, в-третьих, мы рассматриваем условия протекания беременности в качестве условий среды, в которой происходит формирование психики плода. Опыт соответствия и несоответствия потребностей плода и условий среды является основой развития базовых форм поведения и способностей по его регуляции. Таким образом, в фокусе наших исследований оказываются индивидуальные характеристики младенцев первых лет жизни – темпераментальные показатели, уровень ментального, моторного и поведенческого развития. Нами экспериментально показано, что эффективной системе регуляции поведения женщин соответствуют более адаптивные характеристики их детей после рождения. В дальнейшем мы также планируем проанализировать связи детских показателей с особенностями организации поведения их отцов (Ковалева, Сергиенко, 2007; Ковалева, 2008).

Принятый нами подход можно назвать системно-субъектным, т. е. направленным на изучение собственных внутренних механизмов поведения человека в их связи с внешними условиями, отношениями и опытом. Внимание, направленное на ось «семья–женщина–ребенок», позволяет объединять эволюционный, психологический и экзистенциальный аспекты при анализе получаемых результатов, что приводит к более полному пониманию целей, задач и значимости беременности и позволяет отходить от традиционных или стереотипных трактовок некоторых известных феноменов этого периода.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамченко В. В. Психосоматическое акушерство. СПб., 2001.

Александров Ю. И. Системная психофизиология // Психофизиология. Учебник для вузов под ред. Ю. И. Александрова. СПб., 2001.

Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.

Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000.

Батуев А. С. Влияние пренатального стресса на поведение // Тезисы докладов научно-практической конференции «Детский стресс – мозг и поведение». СПб., 1996. С. 5–10.

Батуев А. С. Возникновение психики в дородовый период: краткий обзор современных исследований // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 51–56.

Батуев А. С. Психофизиологические основы доминанты материнства // Психофизиология матери и ребенка / Сб. статей под ред. А. С. Батуева. СПб., 1999.

Безрукова О. Н., Самойлова В. А. Влияние социопсихологических факторов риска на репродуктивное здоровье женщины // Психофизиология матери и ребенка / Сб. статей под ред. А. С. Батуева. СПб., 1999.

Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.

Брежман Г. И., Угрюмова С. Л. Психологические проблемы беременных женщин // Психотерапия и клиническая психология: Методы, обучение, организация / Материалы Российской конференции «Психотерапия и клиническая психология в общемедицинской практике». СПб.; Иваново, 2000. С. 249–252.

Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 79–87.

Брутман В. И., Панкратова М. Г., Енколопов С. Н. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей // Вопросы психологии. 1994. № 5 С. 31–36.

Брутман В. И., Радионова М. С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 7. С. 38–47.

Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб., 2003.

Васильева О. С., Могилевская Е. В. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 82–89.

Данилов С. А., Загуменова М. А. Психосоматические особенности и исход беременности у женщин с угрожающим выкидышем / Психотерапия и клиническая психология: Методы, обучение, организация / Материалы Российской конференции «Психотерапия и клиническая психология в общемедицинской практике». СПб.; Иваново, 2000. С. 270–273.

Данилов С. А., Лапочкина Н. П. Течение и исход беременности при угрозе прерывания беременности в 1-м триместре в зависимости от психологических особенностей женщин // Медико-психологические аспекты современной перинатологии / Материалы III Всероссийской научно-практической конференции по пренатальному воспитанию. М., 2001. С. 160–164.

Добряков И. В. Об антенатальной профилактике нервно-психических расстройств у детей // Тезисы докладов научно-практической конференции «Детский стресс – мозг и поведение». СПб., 1996. С. 31–34.

Жаркин Н. А. Повышение эффективности внедрения современных перинатальных технологий // Медико-психологические аспекты современной перинатологии / Материалы III Всероссийской научно-практической конференции по пренатальному воспитанию. М., 2001. С. 85–88.

Захаров А. И. Неврозы у детей. СПб., 1998а.

- Захаров А. И. Ребенок до рождения. СПб., 1998б.
- Зиятдинов Г. М., Вараксина Г. Н. Психотерапия 1-го и 2-го триместра беременности женщин с угрозой выкидыша // Психотерапия и клиническая психология: Методы, обучение, организация / Материалы Российской конференции «Психотерапия и клиническая психология в общемедицинской практике». СПб.; Иваново, 2000. С. 279–280.
- Ковалева Ю. В. Контроль поведения при различном течении беременности. Автореф. канд. дис. М., 2004.
- Ковалева Ю. В. Регуляция поведения в семье во время беременности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Том 1. № 1. 2006.
- Ковалева Ю. В. Тип темперамента ребенка и контроль поведения матери во время беременности // Дефектология. № 2. М., 2008. С. 16–23.
- Ковалева Ю. В., Сергиенко Е. А. Контроль поведения при различном течении беременности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 70–82.
- Ковалева Ю. В., Сергиенко Е. А. Сознательные и неосознаваемые представления беременных женщин о будущем ребенке // Современная психология: состояние и перспективы. Тезисы докладов на юбилейной научной конференции Института психологии РАН. М., 2002.
- Костин И. Н. Материнская смертность в современном мире. М.: РУДН, 2003.
- Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
- Леус Т. В. Представление о себе как о матери до и после родов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Мецзяркова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. № 5. 2000. С. 18–27.
- Мурзиев И. Х., Прохоров А. О. Особенности регуляции психических состояний в трудных жизненных ситуациях // Психология психических состояний / Сб. статей под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2002.
- Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец. Психология взаимодействия. СПб.: СПГУ, 1999.
- Норвиц Э. Р., Шордж Д. О. Наглядные акушерство и гинекология. М., 2003.
- Пайнс Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. СПб., 1997.
- Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.
- Психика и роды / Под ред. чл.-корр. РАМН Айламазяна Э. К. СПб., 1996.
- Радзинский В. Е. и др. Особенности течения беременности и родов у женщин, не состоящих в браке. М.: РУДН, 2003.
- Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М., 1992.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002. С. 270–310.
- Сетевой ресурс: www.mednovosti.ru. Дата обращения 27.10.2002.
- Филиппова Г. Г. и др. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Медико-психологические аспекты современной перинатологии / Материалы III Всероссийской научно-практической конференции по пренатальному воспитанию. М., 2001. С. 97–101.
- Филиппова Г. Г. Психология материнства и ранний онтогенез. М., 2003.
- Хамитова И. Ю. Семейные аспекты переживания беременности и родов // Медико-психологические аспекты современной перинатологии / Материалы III Всероссийской научно-практической конференции по пренатальному воспитанию. М., 2001. С. 132–136.
- Шарапова О. В. Современные проблемы охраны репродуктивного здоровья женщин: пути решения // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. 2003. Т. 2. № 1. С. 7–10.
- Шмурак Ю. И. Пренатальная общность // Человек. 1993. № 6. С. 21–37.
- Childs M. Prenatal language Learning // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1998. Vol. 13 (2). P. 99–122.
- Dosh M. Prenatal and Perinatal Foundations of Moral Development // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1999. Vol. 13 (3–4). P. 213–222.
- Kalil K. et al. Relationships among Stress Anxiety, Type A and Pregnancy-Related Complications // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1995. Vol. 9 (3). P. 221–232.
- Kalil K. M. Psychosocial Stress, Anxiety, and Pregnancy Complications: Issues for Public Safety // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1987. Vol. 1 (3). P. 239–243.
- LaFuente et al. Effects of the Firststart Method of Prenatal Stimulation on Psychomotor Development: The First Six Months // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1998. Vol. 12 (3–4). P. 197–208.
- Lewis E. Psychosocial Variables Predict Complicated Birth // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 2002. Vol. 17 (1). P. 3–28.
- Mufel N., Shekhard A., Sivuha S. Predictors of Post Traumatic Stress Disorder Following Abortation in a Former Soviet Union // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 2002. Vol. 17 (1). P. 41–62.
- Riley C. Teaching Mother/Fetus Communication: A Workshop on How to Teach Pregnant Mothers to Communicate with their Unborn Children // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1988. Vol. 3 (2). P. 77–86.
- Rossi N., Lorusso R. Maternal stress and Fetal Motor Behavior: A Preliminary Report // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1989. Vol. 3 (4). P. 311–318.
- Van den Bergh. The Influence of Maternal Emotions during Pregnancy on fetal and Neonatal Behavior // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1990. Vol. 5 (2). P. 119–130.
- Van der Carr et al. Prenatal University Commitment to Fetal-Family Bonding and the Strengthening of the Family Unit as an Educational Institution // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 1988. Vol. 3 (2). P. 87–102.

ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: ДИСПОЗИЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ, ПРОЦЕСС, ОПЫТ

Ю. К. Корнилов

к. п. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии ЯрГУ

И. Ю. Владимиров

к. п. н., зам. декана по научной работе ЯрГУ, e-mail: i-vlad@list.ru

С. Ю. Коровкин

*ассистент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль,
e-mail: korovkin_su@list.ru*

Неснижающаяся актуальность исследования практического мышления объясняется с необходимостью системного и «экологического» подходов к изучению процесса мышления. Закономерности «мышления-в-деятельности» отличаются от закономерностей, выявляемых в ходе исследования «мышления-в-лаборатории». Наша статья представляет собой обзор работ ярославских психологов, выполненных в этом направлении за последние годы.

Несмотря на то что практическое мышление является целостной структурой психики, в его составе можно выделить ряд комплексных образований (компонентов), исполняющих в структуре практического мышления различные функции. Помимо выявления сущностных особенностей изучаемого феномена, выделение отдельных компонентов существенно с позиций прикладных вопросов – диагностики и формирования свойств практического мышления. Такое выделение позволяет учесть специфику явления при решении обозначенных прикладных задач. Совокупность полученных нами данных и теоретический анализ проблемы позволяют выделить три основных блока характеристик практического мышления: устойчивые личностные детерминанты мышления (личностные диспозиции), практический опыт и процессуальные характеристики практического мышления.

Диспозиционные характеристики (направленность, качества личности, стилевые характеристики и способности) определяют индивидуальную специфику субъекта практического мышления, играют роль в регуляции практического мышления, могут использоваться для прикладной диагностики как наиболее инвариантные характеристики.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00 477а.

Структуры опыта являются средством практического мышления. Исследование данного компонента позволяет вскрыть функционирование механизмов изучаемого явления. Это образование в наибольшей степени подвержено формирующему воздействию.

Процессуальный компонент обеспечивает реализацию потенциальных качеств, заложенных в первых двух структурах в ходе практической деятельности. В прикладном плане может рассматриваться как среда диагностики и формирования свойств практического мышления.

Следует помнить, что перечисленные компоненты не являются изолированными образованиями, но оказывают взаимное влияние и порой сливаются друг с другом. Например, ментальные модели, являясь структурой опыта, характеризуются рядом процессуальных особенностей, связанных с процессом их актуализации; способности к практическому мышлению могут быть рассмотрены и как диспозиционная характеристика, и как система механизмов практического мышления (составляющая практического опыта).

Рассмотрим подробнее перечисленные компоненты практического мышления.

Диспозиционные детерминанты практического мышления

Вынесение данного компонента на первое место не случайно. Изучение проблемы взаимосвязи устойчивых черт и особенностей практического мышления актуально как в теоретическом, так и в практическом плане. В теоретическом плане исследования в данном направлении помогут решить вопрос о механизмах организации и функционирования черт психики, перейти с констатационного уровня исследований (фиксация выраженности черты) к объяснительному (вскрытие механизмов, лежащих в ее основе); кроме того, изучение диспозиционных детерминант поможет более детально вскрыть факторы и механизмы формирования и функционирования отдельных особенностей практического мышления. С практической точки зрения, данный вопрос важен в плане диагностики особенностей практического мышления. Диспозиционные характеристики (черты личности, когнитивные стили, направленность, способности и т. п.) являются более устойчивыми, что делает их более удобными для диагностики.

Наиболее существенной, с точки зрения вскрытия сущностных свойств субъекта, является изучение такого мотивационно-личностного образования, как направленность. Ю. К. Корнилов и Л. П. Урванцев описывали особую личностную структуру психики: практическая/теоретическая направленность мышления (Корни-

лов, 2006, 2007; Урванцев, Володина, 2005 и др.). Выраженность того или иного типа направленности связана со склонностью субъекта определенным образом формулировать и решать задачу. Практики ориентированы на решение вопроса о достижении результата деятельности, преобразование ситуации, а теоретики на выявление особенностей организации явления, понимание закономерностей, объяснение. Данный тип направленности отражает основное сущностное свойство практического мышления – его адаптационную функцию. И. Ю. Владимировым, Н. Н. Мехтихановой, А. В. Панкратовым был проведен цикл эмпирических исследований, ориентированный на выявление особенностей мышления лиц с выраженной практической направленностью (Агафонова, Владимиров, 2006; Владимиров, Кабузова, 2006; Мехтиханова, 2006, 2007; Панкратов, 2007). Было установлено, что «практики» в большей степени учитывают реальные свойства ситуации взаимодействия (в отличие от «теоретиков», которые ориентируются на идеальные характеристики объектов взаимодействия, какими те «должны быть»). Решения «практиков» определяются критерием «долговечности» (качественности) – предлагаемый вариант должен быть пригоден для использования. В решении задач на преобразование «практик» проявляет большую самостоятельность в выборе стратегий решения и критериев оценки его успешности. Лица с преобладанием практической направленности в меньшей степени были склонны к тщательному планированию и проработке деятельности, что, возможно, объясняется использованием уже сформированных структур опыта, позволяющих эффективно структурировать проблемную ситуацию. Н. Н. Мехтиханова показывает, что практичность является своего рода интегратором частных и общих интеллектуальных способностей, ведет к их системному и гармоничному развитию. Исходя из приведенных здесь данных, можно предположить две формы проявления «практичности»: практическая направленность как склонность к определенному типу мышления и практическая направленность как способность к такому мышлению. Данная двойственность упомянутого свойства нашла отражение в методиках диагностики практичности, разработанных нашим коллективом. Так, методика Н. В. Володиной и Л. П. Урванцева диагностирует практическую направленность как склонность, методика Н. Н. Мехтихановой и О. А. Волковой – способность к практическому мышлению, а методика Е. В. Драпак – обе эти характеристики в комплексе (Драпак, 2007а; Мехтиханова, Волкова, 2007; Урванцев, Володина, 2005). Интересным с точки зрения выявления особенностей интеграции комплексных компонентов практического мышления

является изучение проекции практической направленности субъекта на процессуальные характеристики и структуры опыта. Такой подход к проблеме реализуется в исследованиях В. К. Солондаева (Солондаев, 2007). Им предлагается конструкт «профессиональная позиция субъекта», который при более широком рассмотрении практического мышления, предполагающем отнесение к практическому мышлению не только мышления в профессиональной деятельности, может быть расширен до термина «деятельностная позиция субъекта». Под конструктом «профессиональная позиция» автор понимает частично осознанное и рефлексивное отношение человека к своей профессиональной деятельности. Профессиональная позиция включает набор «рамочных» условий деятельности (например, условий успешного решения типичных проблемностей), оценку значимости этих условий для субъекта, субъективное и эмоциональное отношение к ним. Профессиональная позиция не является исключительно когнитивным, мотивационным или эмоциональным образованием, а представляет собой сложноорганизованное единство перечисленных составляющих, которое является для субъекта внутренним критерием успешности решения профессиональных задач. Понимание механизмов функционирования данной структуры дает нам ключ к объяснению формирования практической направленности субъекта. Формируя и задавая критерии выполнения деятельности, развивая самостоятельность субъекта в решении практических задач, мы формируем направленность на преобразование. Таким образом, данный конструкт оказывается эвристичным в контексте вопроса о формировании практического мышления.

Наряду с общей характеристикой направленности нами выделены и более частные особенности. Так, И. Ю. Владимировым и Е. А. Горюшиной описывается конструкт «направленность на поиск/припоминание информации», определяющий склонность субъекта при отражении и интерпретации актуальной ситуации рассматривать ее детально, как новую или соотносить с эталонными случаями из собственного опыта (Владимиров, Горюшина, 2007). Исходя из полученных авторами эмпирических данных, можно предположить различную успешность лиц с направленностью на поиск и с направленностью на припоминание в решении новых задач (очевидно, более эффективны направленные на поиск) и типичных ситуаций (обратная закономерность). Н. Н. Мехтиханова описывает такую характеристику мотивационно-личностной сферы, как склонность к вербализации. Развитие склонности к вербализации может быть связано с эффективностью субъекта в процессах осознания

и передачи собственного опыта, что важно в контексте формирования практического мышления (Мехтиханова, 2007а, б).

Наряду с личностно-мотивационной сферой существенную роль в организации практического мышления играют способности и устойчивые стилевые характеристики. Как уже отмечалось выше, данные структуры тесно связаны с направленностью. Необходимо отметить и еще одну сферу, связь которой со структурой способностей тоже очень высока – особенности организации опыта. Если рассматривать способности не в контексте констатационного психометрического подхода, а с позиций сформированности средств реализации той или иной функции, то изучение особенностей организации средств или структур опыта становится существенно важным. Подобный подход осуществляется в работах И. Ю. Владимирова и Н. Н. Мехтихановой (Владимиров, 2005, 2007; Мехтиханова, 2006, 2007б). Так, методика Н. Н. Мехтихановой и О. А. Волковой, направленная на диагностику уровня практического интеллекта, предполагает выявление таких его компонентов, как способность субъекта решать проблемные ситуации в условиях неопределенности, т. е. недостаточности, избыточности и многозначности условий; способность оценивать проблемную ситуацию конкретно, выделять те характеристики, которые влияют на решение, могут быть использованы для успешного решения в конкретных условиях независимо от того, для чего они предназначены вообще, теоретически; способность видеть проблемную ситуацию целостно, в контексте собственного состояния и состояния элементов проблемной ситуации; ориентация в деятельности на действие, а не на теоретизирование (Мехтиханова, Волкова, 2007). В работах И. Ю. Владимирова успешность решения субъектом того или иного типа задач связывается с формальными характеристиками организации опыта: баланс аффективного и когнитивного компонента (успешность, как правило, связана с преобладанием последнего); диапазон соответствия элементов модели: в какой степени обнаружение наличия одного из признаков влечет за собой ожидание определенной выраженности остальных (успешность связана с оптимальным диапазоном соответствия – не ригидность, но и не предельная неопределенность); частота организации циклов обратной связи (также подчиняется законам оптимума); использование стратегий поиска или припоминания информации (поиск эффективней для новых задач, припоминание для типичных).

Иначе говоря, уже выявлен ряд параметров, измерение которых может дать сведения о сформированности практического мышления, а развитие в заданном направлении – вести к формированию способности к практическому мышлению (Владимиров, 2007).

Сама способность к практическому мышлению не существует изолированно, а включена в структуру других когнитивных и регулятивных способностей. Так, Н. Н. Мехтиханова показывает, что практический интеллект, в связи с тем, что он обеспечивает адаптацию в ведущих сферах активности взрослого человека – профессиональной деятельности и практическом решении обыденных проблем, является интегратором других интеллектуальных способностей: общего интеллекта и его составляющих, эмоционального интеллекта (Мехтиханова, 2007б).

В работах И. Ю. Владимирова показывается взаимосвязь общих способностей и некоторых стилевых характеристик с особенностями организации опыта, которые, как мы уже говорили, являются одним из механизмов функционирования способностей (Владимиров, 2005). Установлен ряд закономерностей и тенденций существования взаимосвязи между этими структурами. Более высокие интеллектуальные способности связаны с преобладанием ситуативных и универсальных моделей (т. е. в случае преобладания когнитивного компонента над аффективным, не низкого показателя по диапазону соответствия). Креативность более ярко выражена у лиц с преобладанием универсальных моделей, что может объясняться широким диапазоном соответствия, ориентацией на новые свойства ситуации и меньшим ограничением требованиями реалистичности, экономичности и типичности моделей (меньший арсенал эталонных случаев).

Предположены более низкие показатели по обучаемости у лиц с преобладанием константной модели, что обеспечивается самоценностью моделей опыта, которые «удобно» структурируют мир субъекта. В силу этого данные субъекты слабо восприимчивы к вновь поступающей информации. Рефлексивность в большей степени выражена у людей с преобладанием универсальных моделей, одной из главных характеристик которых является большое количество циклов обратной связи. По той же причине людям с преобладанием универсальных моделей менее свойственна импульсивность как когнитивный стиль.

Относительно связи моделей с другими стилевыми характеристиками можно отметить еще несколько тенденций и механизмов их возможного объяснения. Испытуемые с преобладанием универсальных моделей скорее принадлежат к полнезависимому типу (способность абстрагироваться от контекстуальных характеристик), а использующие ситуативные модели – к полезависимому типу (актуализация готового шаблона: целостного комплекса представлений о партнере и ситуации). Наличие третьего типа моделей – константного – может иллюстрировать существование

феномена расщепления полюсов когнитивных стилей. Лица с преобладанием константных моделей с большей вероятностью обладают фокусирующим типом контроля (центрированность на нескольких, необязательно значимых признаках ситуации) и ригидным типом управления когнитивными процессами (сложность смены модели при поступлении новой информации).

Существенную роль в детерминации особенностей практического мышления играют личностные характеристики субъекта. Так, Н. Н. Мехтихановой было установлено наличие прямой взаимосвязи способности к практическому мышлению со следующими чертами личности: общая интернальность, интеллект (фактор В, по Кеттелу), социальная смелость (фактор Н), эмоциональная устойчивость (фактор С), гипертимный, циклотимный, тревожно-боязливый и застревающий типы акцентуаций, по Леонгарду. Обратная зависимость обнаружена для следующих характеристик: экспрессия (фактор F), возбудимый, эмотивный, демонстративный, дистимный типы акцентуаций. Полученные данные можно интерпретировать следующим образом: для практиков характерны хорошо организованная регуляция деятельности и эмоциональных процессов, чувство субъектности и высокая ответственность, требовательность к себе и качеству деятельности, фиксация на цели, гибкость в выборе средств и видении ситуации, высокий тонус (активность, деятельность) (Мехтиханова, 2006, 2007б).

Опыт

Данный компонент тесно связан с остальными составляющими целостного практического мышления. Так, являясь «следами деятельности», опыт определяется процессуальными особенностями практического мышления, устойчивой мотивационно-личностной составляющей – направленностью, рядом других личностных характеристик и способностями. В свою очередь, формирующаяся структура опыта оказывает влияние на все перечисленные образования как арсенал типичных для субъекта и предпочитаемых им способов анализа ситуации, выработки и реализации решения и т. п. Порой достаточно сложно отделить структуры опыта от других рассматриваемых нами комплексных характеристик практического мышления.

Иногда данные структуры отождествляются. М. А. Холодная рассматривает интеллект как целостную структуру индивидуального ментального опыта субъекта (Холодная, 2002).

Специфика практического опыта, как и всего практического мышления в целом, определяется его включенностью в деятельность и адаптационной функцией.

Во-первых, особенности организации практического опыта определены спецификой практической деятельности. В частности, в силу неотделимости мыслительных задач от задач деятельности, с одной стороны, и, с другой стороны, в связи с необходимостью реализуемости решения особую роль играют когнитивные образования, связанные со структурированием проблемных ситуаций и способов их решения. Особенности этих структур описываются в работах Е. В. Коневой (пространство ситуаций проблемности) и О. В. Васильчиковой, И. Ю. Владимирова, С. Ю. Коровкина (знания о преобразовании, инструментальные обобщения) (Васильчикова, 2007; Владимиров, 2007; Конева, 2006, 2007б, в; Коровкин, 2007).

Во-вторых, организация практического опыта тесно связана со спецификой выполняемых функций и успешностью их выполнения. Прежде всего, речь идет о функции адаптации. В этом контексте можно говорить об относительной эффективности структур опыта применительно к адаптации. Описанная особенность определяет возможности использования опыта как для диагностики, так и в качестве «мишени» для профессионального обучения.

Остановимся подробнее на некоторых закономерностях, выявленных в работах нашего коллектива.

Е. В. Коневой предложен конструкт «пространство ситуаций проблемности» («проблемное пространство») (Конева, 2005, 2006а, б, в). Проблемное пространство понимается как составляющая опыта субъекта, включающая в себя определенным образом организованное представление о ситуациях проблемности, типичных для его сферы деятельности, их признаках, некоторых их свойствах и примерных направлениях выхода из данных ситуаций. Описаны основные функции проблемного пространства: аналитическая, прогностическая, профилактическая (предвосхищение и предотвращение возникновения проблемы), личностно-защитная (сохранение предсказуемости деятельности и субъективного контроля над ситуацией), формирующая (детерминация других комплексных образований практического мышления), самоорганизационная (сложившаяся система во многом предопределяет направления своего дальнейшего развития). Среди второстепенных функций проблемного пространства отметим функцию экономии психического ресурса (адекватно организованное проблемное пространство позволяет сделать деятельность субъекта менее затратной).

Количественной характеристикой проблемного пространства является его насыщенность (количество элементов). Насыщенность зависит как от специфики деятельности, так и от особенностей субъекта. Связь насыщенности с эффективностью выполнения

функций сложно детерминирована. В целом эта связь подчинена закону оптимума.

Качественная характеристика – содержательное наполнение элементов проблемного пространства. Оно включает в себя представления о характере и динамических характеристиках (частота и ритм встречаемости) проблемности. Данная характеристика специфична для каждого конкретного вида деятельности и должна рассматриваться в контексте компетентного подхода. Видимо, можно говорить об определенной классификации видов профессиональной деятельности, связанной с этим параметром. В частности, особенности организации проблемного пространства юристов и психологов (исследования Е. В. Коневой) и знаний о преобразовании, как аналогичной структуры опыта у педагогов и психологов (исследования И. Ю. Владимирова и М. В. Игнатовой) могут объясняться степенью регламентированности профессиональной деятельности (Владимиров, 2007; Конева, 2005).

Об организации знаний о преобразовании как существенном и специфичном компоненте практического опыта следует сказать, что практическое знание включает в себя в качестве критериев реалистичность, реализуемость и «качество решения» (эффективность и пригодность). Это выявлено в исследовании С. А. Агафоновой и И. Ю. Владимирова (Агафонова, Владимиров, 2006).

С. Ю. Коровкин (Коровкин, 2005, 2006, 2007) описывает особенности организации функционального знания (знания о преобразовании) в зависимости от степени опытности и качественной и количественной сложности отражаемого объекта: в процессе первоначального накопления набор инструментов представляет собой бриколаж, т. е. набор разнообразных инструментов, материалов, сырья – всего, что может быть использовано.

Следующим этапом является ситуативное обобщение: в одну группу попадают материал и инструменты, применяющиеся для обработки этого материала, использующиеся в одной ситуации.

Третья стадия – ситуативно-инструментальные обобщения. Основой таких обобщений остается ситуативный принцип, но из содержания по сравнению с предыдущей стадией исключается материал, который, очевидно, также обобщается самостоятельными структурами.

Четвертая стадия – логико-инструментальные обобщения. При избытке ситуаций и инструментов становится невыгодно использовать в качестве основания для обобщения ситуацию. Начинают группироваться предметы, выполняющие сходные задачи в различных ситуациях. К инструментально-логическим обобщени-

ям относим обобщения инструментов, таких как «гаечные ключи». Однако обобщения инструментов почти никогда не становятся истинно логическими, в категорию «гаечных ключей» будут входить ключи разных размеров, разных форм и материалов, а главное – различных принципов организации и функционирования.

Последней – пятой – стадией являются функциональные логические обобщения. На этой стадии происходит абстрагирование от субъекта использования. Такой тип обобщений используется уже не при непосредственном использовании знания, а, скорее, для его передачи в процессе профессионального обучения (Коровкин, 2005).

О. В. Васильчикова в качестве одной из основных функций знания о преобразовании рассматривает детерминацию осуществляемой деятельности, что аналогично формирующей функции проблемного пространства, выделяемой Е. В. Коневой. Особенности мотивационного и процессуального компонента деятельности профессионала определяются наличием у него арсеналом средств (Васильчикова, 2007).

Наряду с содержательными особенностями практического опыта (наличие особых компонентов – проблемного пространства и знания о преобразовании) структуры опыта обслуживающие процесс в целом также имеют качественные отличия по сравнению с теоретическим знанием.

Особенности таких структур рассматриваются в работах И. Ю. Владимирова и А. В. Панкратова (Владимиров, 2007; Панкратов, 2007). И. Ю. Владимировым рассматривается «ментальная модель» как сложное когнитивное образование, являющееся одновременно компонентом опыта (в модуле хранения знания) и информационным основанием осуществляемой деятельности (в модуле применения знания). Модель представляет собой отражение целостной ситуации взаимодействия, включающей в себя представления об объекте и в контексте взаимодействия, о себе как деятеле, цели взаимодействия и средствах ее достижения (т. е. взаимодействующей системы). Данные знания тесно переплетены и взаимно опосредованы, что определяется спецификой практического мышления, заключающейся, как мы помним, в адаптационной природе данной структуры и включенности мышления в структуру практической деятельности. Выделяются формальные и содержательные компоненты моделей, дается типология моделей, связанная с выполняемыми ими функциями.

Содержательный компонент включает в себя алфавит моделей (модели наиболее типичных ситуаций) и основания классифика-

ции и иерархизации моделей. Формальный компонент определяет особенности организации знаний в структуре модели. Выделены два уровня организации моделей: ядерный, аффективно оценочный слой, основными функциями которого являются регуляция и первичное отражение явления, и слой общих значений (когнитивный компонент), основная его функция – детальное отражение явления. Описаны формальные характеристики моделей: соотношение аффективно-оценочного и когнитивного компонентов, параметры организации обратной связи, особенности организации компонентов модели.

И. Ю. Владимировым и А. В. Панкратовым на различном эмпирическом материале было доказано существование таких принципов организации практического опыта, как полиопосредованность и интеркатегориальность. Практическое знание представлено в амодальном или полимодальном коде, в его составе тесно связаны знания о различных характеристиках отражаемых явлений. Например, особенности представления о контексте ситуации взаимодействия связаны с представлениями об особенностях объекта взаимодействия. Описаны некоторые особенности взаимосвязи организации опыта с другими комплексными характеристиками практического мышления (процессуальными характеристиками, личностными структурами). В исследовании И. Ю. Владимирова и О. С. Кабузовой показана специфика развития практического опыта на материале сопоставлений искаженного и нормального развития представлений о партнере по общению.

С точки зрения формирования практического мышления, развитие практического опыта также является перспективным направлением.

Процессуальные компоненты

Процессуальные компоненты являются своеобразным интегратором двух рассмотренных выше структур практического мышления. Именно в них реализуются потенциальные характеристики, заложенные в комплексе диспозиций и структурах опыта. Процессуальные особенности практического мышления, как и остальные комплексы характеристик, также детерминированы его основными особенностями – адаптационной функцией и включенностью в процесс практической деятельности. Ю. К. Корнилов и Е. В. Драпак отмечают наличие специфических этапов практического мышления, нехарактерных для мышления теоретического, эмансипированного от осуществляемой деятельности (Драпак, 2007б; Корнилов, 2006а, 2007).

В практическом мышлении особую роль играют этапы инициации мыслительного процесса (возникновение стимульной ситуации, формирование проблемной ситуации, постановка задачи и принятие ее к решению) и этап реализации решения. Используя классификацию, предложенную А. В. Брушлинским, Е. В. Конева акцентирует инициацию практического мышления возникающими в деятельности затруднениями, в отличие от инициации поставленной извне задачей и специфической познавательной мотивацией (Брушлинский, 2003; Конева, 2007). Важную роль на ранних этапах процесса практического мышления играют структуры опыта, в частности проблемное пространство, которое во многом определяет осмысление возникающей проблемы и выбор путей ее решения. Благодаря этим структурам практик может предвидеть возникновение проблемности и осуществить профилактическое воздействие или подготовиться к решению определенного типа практической задачи. С помощью описанных механизмов на ранних этапах практического мышления осуществляется направленность мышления на реализацию целей деятельности.

Другой аспект практической направленности субъекта – направленность на преобразование – находит большее отражение на завершающих этапах мыслительного процесса – выработки решения и его реализации. Как показывает Ю. К. Корнилов, в мыслительном процессе практика всегда учитываются параметры реализуемости (Корнилов, 2000). Особенности протекания процессов выработки решения и реализации тесно связаны с функционированием знаний о преобразовании. Здесь прослеживается взаимосвязь, аналогичная взаимовлиянию организации проблемного пространства и ранними этапами практического мышления – рассматриваемые структуры взаимно детерминированы. И. Ю. Владимиров описывает следующие особенности организации знания о преобразовании: стратегии решения практиков в большей степени учитывают условия выполняемой деятельности, ориентированы на получение более качественного («долговечного») результата, в большей степени самостоятельны (Агафонова, Владимиров, 2006).

Следует отметить, что особенности практического мышления не ограничиваются спецификой ранних и поздних этапов, а проявляются в ходе всего мыслительного процесса. Так, соотношение мыслительного процесса с целями осуществляемой деятельности и учет особенностей реализации прослеживаются на всех этапах мыслительного процесса.

Среди свойств, характеризующих процессуальные особенности практического мышления, Ю. К. Корнилов, Е. В. Конева, А. В. Панкратов

тов выделяют самоорганизацию (влияние структур опыта на мыслительный процесс), стратегичность (учет целей выполняемой деятельности), свернутость и слабую осознаваемость (вербализуемость) процесса, учет средств и возможностей реализации, контекстуальность (учет конкретных условий деятельности) и субъектность (индивидуальность решения, влияние на него ценностно-мотивационных структур).

Существенную роль в особенностях протекания мыслительного процесса играет организация практического опыта. Данные об их взаимосвязи получены в работах И. Ю. Владимирова, Е. В. Коновой, С. Ю. Коровкина, А. В. Панкратова (Владимиров, 2007; Конова, 2006; Коровкин, 2006, 2007; Панкратова, 2007).

На ранних этапах отмечается особая роль аффективного компонента опыта (эмоционально-оценочного, компонента отношений, быстрых процессов типизации явления) и эталонов (схем) опыта, способствующих предвосхищающему отражению и классификации объектов деятельности.

На этапах выдвижения гипотезы и выработки решения значимым оказывается особенность упаковки и актуализации опыта (диапазон соответствия компонентов модели, особенности организации обратной связи и построения образа актуальной ситуации), особенности переработки информации (полиопосредованность, способность варьировать и менять схемы анализа). Особую роль в построении образа ситуации и организации обратной связи играют особенности пробных действий, являющихся одновременно и диагностическими, и преобразующими, что позволяет рассматривать их как адекватную модель изучения функционирования практического мышления в целом.

Подводя итог комплексного анализа характеристик практического мышления, можно сформулировать следующие выводы:

- 1 Компоненты практического мышления (диспозиционные характеристики, опыт и процесс) имеют различные функции в структуре целостного феномена практического мышления и имеют различное значение для диагностики и формирования практического мышления.
- 2 Существуют отдельные маркеры и характеристики, позволяющие судить о сформированности практического мышления.
- 3 Существует ряд общих закономерностей и характеристик развития практического мышления, учет которых будет способствовать оптимизации его формирования независимо от специфики предметного содержания.

ЛИТЕРАТУРА

- Агафонова С. А., Владимиров И. Ю. Направленность мышления в структуре факторов, влияющих на особенности организации опыта преобразования // Научный поиск: Сб. науч. работ студентов, аспирантов и преподавателей. Выпуск 7 / Под ред А. В. Карпова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2006. С. 7–14.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; СПб.: Изд-во «Алетейя», 2003.
- Васильчикова О. В. Психологическая природа функциональности инструмента // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 8. С. 210–231.
- Владимиров И. Ю. Влияние способностей на строение субъективного опыта // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. М.: ИП РАН, 2005. С. 22–26.
- Владимиров И. Ю., Горюшина Е. А. Методика диагностики направленности на поиск/припоминание информации // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Ч. V, § 1. С. 385–390.
- Владимиров И. Ю., Кабузова О. С. Влияние фактора нарушенного развития на особенности представлений о партнере по общению // Научный поиск: Сб. науч. работ студентов, аспирантов и преподавателей. Вып. 7 / Под ред А. В. Карпова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2006. С. 68–73.
- Владимиров И. Ю. Особенности изучения, диагностики и изменения (формирования) ментальной модели как единицы практического опыта Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 10. С. 263–305.
- Драпак Е. В. Методика диагностики склонности к практическому и теоретическому мышлению // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Ч. V, § 2. С. 390–398.
- Драпак Е. В. Теоретические проблемы развития мышления практика // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 2. С. 21–35.
- Конева Е. В. Опросники «Ситуации проблемности в общении» // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты.

- Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Ч. V, § 4. С. 404–406.
- Конева Е. В.* Проблемное пространство как феномен мышления и деятельности: функционирование и формирование // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 11. С. 305–344.
- Конева Е. В.* Проблемные ситуации в субъект-субъектных профессиях // Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 253–273.
- Конева Е. В.* Пространство проблемных ситуаций как феномен деятельности и практический концепт // Вестник ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. Серия «Психология» // Под ред. А. В. Карпова. Ярославль, 2006, № 1. С. 76–80.
- Конева Е. В.* Психологические особенности студентов разных специальностей как дидактическая проблема // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. Международный сборник статей / Под ред. М. М. Кашапова. М.; Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2005. С. 91–97.
- Корнилов Ю. К.* Особенности мышления успешного практика // Ярославский психологический вестник. Вып. 17 / Под ред. А. В. Карпова. М.; Ярославль: РПО, 2006. С. 11–19.
- Корнилов Ю. К.* Практическое мышление в перспективе // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова: Научный журнал. Серия «Психология» / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2006. С. 36–40.
- Корнилов Ю. К.* Проблема поиска наиболее общих характеристик практического мышления // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 1. С. 9–21.
- Корнилов Ю. К.* Психология практического мышления. Монография. Ярославль: ДИА-Пресс, 2000.
- Коровкин С. Ю.* Практический интеллект и функциональность когнитивного опыта // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 44–49.
- Коровкин С. Ю.* Практическое мышление со стороны способов преобразования объекта: возможности измерения // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 7. С. 181–210.
- Коровкин С. Ю.* Функциональность практического мышления. Ярославский психологический вестник // Вып. 15. М.; Ярославль, 2005. С. 85–88.
- Мехтиханова Н. Н.* Опросник на определение степени выраженности склонности к вербализации // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Ч. V, § 6. С. 431–432.
- Мехтиханова Н. Н.* Психологическая характеристика личности субъектов практического и теоретического мышления // Вестник ЯрГУ им. П. Г. Демидова // Научный журнал. Серия «Психология» / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль, 2006. С. 71–76.
- Мехтиханова Н. Н.* Результативные характеристики практического мышления // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 5. С. 105–157.
- Мехтиханова Н. Н., Волкова О. А.* Методика диагностики практического мышления // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Ч. V, § 5. С. 406–431.
- Панкратов А. В.* Важность различных репрезентирующих механизмов в практическом мышлении // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 9. С. 231–263.
- Солондаев В. К.* Практическое мышление и организационное консультирование // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 6. С. 157–181.
- Урванцев Л. П., Володина Н. В.* Практическая направленность мышления и ее диагностика // Личность в современных исследованиях. Сборник научных трудов. Выпуск 8. Материалы V межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы развития личности» / Под ред. Н. В. Яковлевой. Рязань, 2005. С. 144–151.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002.

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ БРЕНД: СТРУКТУРА И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ

А. В. Лейкина

бизнес-тренер, MBA, e-mail: weeb@inbox.ru

Е. С. Степанова

аспирант СГА, бизнес-тренер, Москва, e-mail: katebox@mail.ru

Человек есть не что иное, как то, что он сам из себя делает.

Жан-Поль Сартр

В последнее время все большую популярность приобретает концепция персонального брендинга. В данной статье приводится краткий обзор структуры и параметров персонального бренда, а также методы его формирования на тренинге.

Люди имеют способность наделять вещи эмоциональными свойствами посредством различных образов, символов и лозунгов. Возможность «очеловечивания» товаров и услуг позволяет использовать инструменты маркетинга для создания персонального бренда. Можно привести множество примеров брендинга личности: эта технология давно используется в религии, политике, шоу-бизнесе, спорте и других видах деятельности – везде, где первостепенное значение имеют индивидуальные человеческие способности и таланты. Однако построение персонального бренда вовсе не означает наклеивания ярлыков, оно предполагает осознанное исследование себя, своих ценностей, талантов, склонностей и использование современных технологий для продвижения человеческих качеств, свойств и характеристик, т. е. самореализации и самосовершенствования и, в конечном итоге, успешности.

Бренд – это не вещь, продукт, компания или организация. Бренды не существуют в реальном мире – это ментальные конструкции. Д. Макнелли и К. Д. Спик определяют персональный бренд как сложившийся в сознании других людей образ или эмоцию, в которых выражается весь их опыт взаимодействия с вами. Бред Ванэкен отмечает, что бренд, прежде всего, является источником обещания покупателям. Кроме того, бренд позволяет выделяться среди себе

подобных. Вызывая нужные своему обладателю ассоциации, он помогает, по выражению Михаила Молоканова, осуществлять «бессознательные продажи». В целом, бренд – это больше, чем реклама или маркетинг. Это все, что приходит в голову человеку относительно продукта, когда он видит его логотип или слышит название (D'Alessandro, Owen, 2002).

Я-бренд – это образ, который складывается у людей в процессе общения с Вами. Если то впечатление, которые вы производите, и то, кем вы являетесь на самом деле, сильно различаются, то ваш персональный бренд не работает на вас, а скорее, против вас. Во-первых, люди не знают, можно ли вам доверять, ведь непонятно, кто вы есть на самом деле, а во-вторых, это рассогласование становится источником внутренних конфликтов. Если то впечатление, которое вы производите, совпадает с истинным положением вещей, то ваш персональный бренд становится сильным и эффективным, так как энергия не затрачивается на борьбу с собой в попытке подавить собственное Я. Можно было бы сказать, что искусство создания сильного Я-бренда – это искусство создания целостной, внутренне согласованной личности. Чтобы понять, так ли это, обратимся к структуре Я-бренда (см. рисунок 1).

Источником энергии Я-бренда являются ценности, лежащие в его основе, образующие ядро персонального бренда. Мы не будем погружаться глубоко в дебри психологических дискуссий, а скажем просто: ценности – это базовые жизненные принципы человека. В зависимости от ценностей человек выстраивает ту или иную стратегию поведения, принимает те или иные решения.

Эффективность персонального бренда напрямую зависит от двух моментов: степени вашей осведомленности о своих главных ценностях и от степени соответствия вашего поведения вашим ценностям.

Что касается степени осведомленности человека о его главных ценностях, то она не всегда абсолютна. По мере освоения человеком социума, происходит и освоение ценностей окружающих людей. И иногда ваше поведение выстраивается с опорой на ценности, которые, как вам кажется, *должны* быть для вас важными. Если Я-бренд опирается на ценности, которые так и не стали по-настоящему важными для вас, то его энергия уходит на подавление ваших действительных ценностей. В результате имеет место странная ситуация раздвоения: один человек, к примеру, на работе и совершенно другой вне ее. Как долго человек может прожить, пытаясь быть двумя, а то и тремя разными людьми? Будет ли он счастлив? Как его будут воспринимать люди, будут ли они доверять и стремиться к человеку, который сам не может выбрать, кто он? Сильный персональный

бренд – это внутренне согласованная структура. Человек, который осознает свои ценности и не изменяет им, изменяет окружающую его действительность в меру способностей и возможностей. Энергия Я-бренда в этом случае направлена только в одно русло – реализации собственных ценностей. Соответственно такой человек может достичь большего, не отвлекаясь на постоянную борьбу с самим собой.

Трансляция ценностей персонального бренда осуществляется с помощью трех взаимосвязанных параметров (Макнелли, Спик, 2004):

- 1 *компетентность*: воспринимаемый другими людьми уровень вашей квалификации в той или иной сфере. У каждого человека есть определенный набор ролей, которые охватывают все типы взаимоотношений с миром. Например, это могут быть такие роли, как бизнес-тренер, дочь, подруга, коллега, жена и т. д. Эти роли и определяют сферы вашей компетенции, сферы в которых ваш Я-бренд так или иначе проявляет себя.
- 2 *стандарты*: нормы, которых вы придерживаетесь при реализации своей компетентности. Они остаются неизменными, чем бы вы ни занимались. Если уж вы педантичны и аккуратны, то вы всегда следите, чтобы всё лежало на своем месте, аккуратно моете посуду, заполняете документы, подбираете одну деталь гардероба к другой, собираете и разбираете велосипед. Это ваш стандарт.
- 3 *стиль*: то, как вы выглядите в процессе взаимодействия с другими людьми. Ваша манера общаться, вести себя. То, что придает вам уникальность.

И именно за счет стандартов и стиля ваш персональный бренд может выделиться из тысячи других. Людей, компетентных в одной и той же сфере, может быть много. Но у каждого свои стандарты и свой стиль. В процессе развития персонального бренда стандарты совершенствуются и оттачиваются, а стиль становится более глубоким и искренним. Стиль, как и стандарты, не меняется в зависимости от сферы вашей компетентности.

Специалисты в области брендинга указывают, что сила бренда определяется сочетанием трех ключевых компонентов: **отличительностью** (бренд выражает определенные ценности, веру во что-то значимое для людей), **значимостью** (то, что обозначает бренд, должно быть близким и важным для целевой аудитории), **последовательностью** (бренд должен являться надежным и предсказуемым, день за днем воплощая в жизнь свои ценности). При этом, как пишут Лора и Эл Райс, чем уже сфера применения бренда, тем он сильнее.

Лучший способ добиться внимания потребителя – стать первым брендом в новой категории.

Чтобы создать свой бренд, нужно сосредоточить усилия на том, чтобы укоренить в представлении потребителя одно слово, хозяином которого будете исключительно вы. В идеале люди начинают использовать ваш бренд как имя нарицательное, обозначающее целую категорию товаров или услуг (вспомним такие слова, как ксерокопия, памперс, скотч и пр.).

Какие ассоциации возникают у ваших знакомых, когда они вспоминают о вас? Что им дает взаимодействие с вами? В каких случаях они в первую очередь предпочтут обратиться к вам? Возможно, вас не устраивает тот образ, который сложился о вас в глазах окружающих. Возможно, вы хотели бы его слегка скорректировать, усилить, сделать более согласованным.

Очевидно, что никому не удастся ладить абсолютно со всеми. Вероятно, не все люди будут полностью разделять ваши ценности, лежащие в основе бренда (например, персональные бренды Бонни и Клайда и матери Терезы ориентированы, по всей видимости, на разные аудитории). Один из важнейших факторов, о котором вы не должны забывать, создавая персональный бренд, – это реальная и потенциальная значимость людей лично для вас. Нравится всем – это не главное, главное – это оставаться «цельной натурой». Например, сколько негативных оценок существует в отношении Макдональдса, но сравните это с количеством людей, приходящих туда ежедневно, и вы поймете, что в их случае «цельность натуры» значит намного больше, чем подстройка под каждого «недовольного».

Что требуется для создания сильного Я-бренда? В первую очередь, определиться в отношении собственных ценностей и опираться на них в своих действиях, невзирая на соблазн поступиться ими «во имя всеобщего блага». К сожалению или к счастью, единственно возможный способ сформировать в сознании людей отличительный и устойчивый образ «я» – это поступать так, чтобы вы сами, ваши слова о себе и то, что люди видят и чувствуют в общении с вами, ни в чем не противоречили друг другу.

С чего начать построение персонального бренда? С опорой на исследования в области брендинга, мы можем предложить вам следующий алгоритм.

Алгоритм формирования Я-бренда

- 1 Определить личные ценности.
- 2 Определить личные ресурсы (таланты).
- 3 Определить свою рыночную нишу:

- занять существующую рыночную нишу;
 - изобрести свою уникальную нишу и быть в ней первым.
- 4 Определить параметры и платформу персонального бренда:
 - компетентность (личная функция по отношению к другим людям);
 - стандарты (то, как я выполняю свою функцию);
 - стиль (то, как я взаимодействую с другими людьми).
 - 5 Изучить конкурентов.
 - 6 Определить свои конкурентные преимущества и дифференцироваться от конкурентов.
 - 7 Разработать декларацию Я-бренда (четкая, лаконичная и понятная формулировка уникальных выгод, которые Я-бренд обещает дать намеченной целевой аудитории).

Нами был разработан тренинг, на котором большое внимание уделяется именно стадии формирования Я-бренда.

Цели тренинга:

- осознать составляющие собственной уникальности, создать персональный Я-бренд;
- создать стратегию реализации своей успешности;
- понять, в какой сфере развитие будет наиболее эффективным для вашего персонального бренда;
- отработать навыки, необходимые для достижения и удержания состояния успешности;
- развить навыки самовосстановления.

Задачи:

- осознать цели и ценности, к чему стремишься и во что веришь на самом деле;
- осознать свои скрытые таланты и способности, понять, как их можно применить с пользой дела;
- выбрать стратегию своего дальнейшего развития и разработать серию практических шагов по ее реализации;
- осознать и сформулировать свои лучшие стороны и конкурентные преимущества;
- сформулировать критерий выбора своей целевой аудитории и расставить приоритеты;
- разработать индивидуальную стратегию самовосстановления и работы со стрессом.

Тренинг состоит из нескольких блоков, в ходе которых участники шаг за шагом формируют концепцию своего Я-бренда.

На тренинге применяются методы активного обучения, такие как групповые дискуссии, фасилитация, мозговой штурм, аналитическая работа в малых группах, модерация, а также арт-техники.

Формирование персонального бренда предполагает не только аналитический подход, но и творческую переработку материала, полученного в результате анализа. Поэтому в тренинге нами использовались методы, позволяющие активизировать работу не только левого (логического), но и правого (образного). Как известно, для активизации правого полушария часто используются различные арт-методики.

В данной статье мы не будем подробно приводить весь тренинг, остановимся лишь на ключевых блоках.

Первый блок посвящен работе с ценностями, его цель – построение персональной иерархии ценностей, которые затем лягут в основу Я-бренда. Участники не только прописывают свои ключевые ценности, но и изображают графически их значение и взаимосвязь в виде герба. Блок завершается обсуждением в малых группах рисунков участников. Это позволяет каждому из них увидеть свои ценности в новом ракурсе и получить представление о том, как созданный образ воспринимается другими людьми.

Второй блок направлен на проработку параметра «Компетентность Я-бренда». Чтобы осознать все свои имеющиеся ресурсы (таланты), участники сначала выписывают, а затем обсуждают свои любимые занятия: как в детстве, так и сейчас. Наши таланты, как и мы сами, родом из детства. И опыт проведенных нами тренингов показывает, что участникам намного легче вспомнить свои любимые занятия детства и уже от них перейти к осознанию своих талантов и способностей, которые можно использовать для реализации в настоящем.

Третий блок посвящен более детальному определению и прописыванию параметров «Стандарты» и «Стиль» Я-бренда. Для работы со стандартами мы просим участников вспомнить ситуации, в которых они были наиболее успешны, и затем ответить на вопрос: «Какие ваши качества проявляются в тех ситуациях, когда вы работаете эффективно?» Именно эти качества и ложатся в основу стандартов Я-бренда.

По-новому, с помощью метафоры, на свой стиль помогает взглянуть упражнение, предложенное Михаилом Молокановым. Оно направлено на выявление поведенческого и ценностного аспектов Я-бренда. Участникам сначала предлагается выписать 5 наиболее

характерных своих поведенческих особенностей, которые можно заметить, наблюдая со стороны (например, «часто смотрю на небо», «постоянно ем шоколад»). Затем для каждой из особенностей нужно написать обоснование: почему это важно? Как я это объясняю? (Например, часто смотрю на небо, потому что важно находить источник спокойствия; постоянно ем шоколад, потому что важно иметь много энергии.) На следующем этапе упражнения участники в малых группах проводят мозговой штурм, подбирая друг для друга наиболее яркий образ, складывающийся из описанных характеристик (отдельно по поведенческому и ценностному аспектам Я-бренда). Это может быть литературный герой, герой мультфильма, исторический персонаж и т. д. Задачей каждого участника является определение степени согласованности аспектов своего бренда. Обычно в поведенческом и ценностном образах гармоничного Я-бренда есть что-то общее, что определяет его стиливые характеристики.

Понимание компетентности, стандартов и стиля помогает сформулировать декларацию Я-бренда. Декларация персонального бренда (иногда ее также называют мантрой бренда) указывает, каким образом вы намерены воздействовать на характер ваших социальных отношений, показывает обязательства вашего персонального бренда перед окружающими. Каждый из участников формулирует проект декларации своего Я-бренда, основываясь на предложенных критериях и примерах. После этого другие участники группы дают обратную связь и помогают отточить формулировки декларации.

В блоке, посвященном работе с целевой аудиторией, участники определяют своих ключевых Клиентов, а также их потребности, которые может удовлетворить из персональный бренд. Основываясь на выстроенных параметрах Я-бренда, каждый из участников продумывает и проводит самопрезентацию (на 2–3 минуты) для выбранной группы Клиентов. После группового анализа и дискуссии мы приходим к пониманию факторов, влияющих на успешное самопродвижение на выбранном рынке.

Однако Я-бренд может не только быть успешным на существующих рынках, но и создавать свои уникальные ниши. Поиску этих ниш посвящен блок по разработке маркетинговой стратегии Я-бренда. За основу нами была взята концепция красного и голубого океанов, предложенная в книге «Стратегия голубого океана» У. Чан Ким, Рене Моборн (Чан Ким, Моборн, 2008).

В заключительном блоке рассматриваются методики самообновления персонального бренда и индивидуальные стратегии инвестирования в свой бренд.

Таким образом, тренинг соединяет в себе концепцию персонального брендинга и новейшие бизнес разработки в области маркетинга. Как показал опыт, это наиболее эффективное решение для людей, которые стремятся в личному и профессиональному развитию через понимание своего Я.

ЛИТЕРАТУРА

- Беквит Г., Беквит К. К. Сам себе бренд: Искусство продажи себя М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
- Бухаркова О. В., Горшкова Е. Г. Имидж лидера: технология создания и продвижения. СПб.: Речь, 2007.
- Ванэкен Б. Бренд-помощь. СПб.: Питер, 2005.
- Вентрелла С. У. Корпорация Я. С.: Группа ИДТ, 2007.
- Макнелли Д., Спик К. Как выделиться из толпы, или Формула персонального брендинга. М.: Фаир-пресс, 2004.
- Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. СПб.: Речь, 2007.
- Молоканов М. Денежный поток контактов. М.: Вершина, 2008.
- Райс Л., Райс Э. 22 закона создания брэнда. М.: АСТ, 2004.
- Эдвардс Б. Откройте в себе художника. Минск: Попурри, 2009.
- Чан Ким У., Моборн Р. Стратегия голубого океана. М.: Гиппо, 2008.
- D'Alessandro D. F., Owens M. Brand Warfare: 10 Rules for Building the Killer Brand. McGraw-Hill Trade, 2002.

К ВОПРОСУ ТЕРМИНОЛОГИИ «СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ»

В. В. Лукьянов

д. м. н., профессор, доцент Курского государственного университета, Курск, e-mail: vvdos@yandex.ru

В условиях «социономической» деятельности («помогающие», альтруистические профессии, где сама работа обязывает оказывать помощь людям, – врачи, медицинские сестры, социальные работники, психологи, учителя, священники) личность специалиста подвергается постоянному давлению со стороны профессиональных психотравмирующих обстоятельств – характера организации труда, психологического давления со стороны коллег, администрации и клиентов, что, в конечном итоге, может привести к ее деформации в виде синдрома выгорания.

Синдром выгорания представляет собой непосредственное клиническое проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием специалистов «помогающих» профессий, эффективностью их труда и стабильностью жизни профессионального коллектива – этим и обусловлен интенсивный научный и практический интерес к вопросам диагностики, профилактики и коррекции данного синдрома. В процессе выгорания человек теряет психическую энергию, у него развивается психосоматическая усталость («изнурение»), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное беспокойство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность, появляются вегетативные расстройства, деформируется личность и искажается самооценка, утрачивается удовлетворенность и смысл профессиональной деятельности, а иногда и собственной (персональной) жизни. Таким образом, феномен выгорания представляет собой сложную, многоуровневую симптоматику «душевных потерь» вследствие продолжительного эмоционального напряжения в ситуациях профессионального общения с другими людьми. Последствия данных потерь – психическое (субъективное) и физическое неблагополучие,

снижение или утрата трудовой активности и работоспособности, уменьшение персонального и социально-психологического пространства.

В последние годы в России теоретические и эмпирические разработки проблемы «синдрома выгорания» достигли определенного прогресса, выразившегося в единой точке зрения исследователей относительно операциональной структуры выгорания, появлении валидных методик его диагностики, исследования различных факторов, определяющих его (Бойко, 2004; Водопьянова, Старченкова, 2007, 2008; Орел, 2005, 2008; и др.). В конце 90-х годов XX в. и начале XXI в. исследования выгорания завоевали популярность не только в России, но и на территории постсоветского пространства, в основном на Украине и в Белоруссии (Юрьева, 2004; Скугаревская, 2003; Игумнов и др., 2008). Исследовательский и диагностический аспекты выгорания стали подкрепляться практическими разработками по его коррекции (Водопьянова, Старченкова, 2007). Основой комплекс проблем, охватывающих исследования выгорания в отечественной науке, можно свести к следующим направлениям (Орел, 2008):

- проблема характера и структуры выгорания;
- проблема основных детерминант выгорания;
- генезис выгорания;
- специфика влияния выгорания на продуктивность профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом;
- специфика проявления выгорания в различных сферах профессиональной жизни и разных культурах;
- место выгорания в системе психологических категорий и понятий, смежных с психологией дисциплин.

Решение указанных проблем позволит не только расширить и углубить наши представления об этом достаточно интересном феномене, но определить основные направления практической работы – профилактики и коррекции выгорания.

В настоящее время нет единых взглядов как на определение «синдрома выгорания», так и на вопросы его этиопатогенеза, также отсутствуют устоявшиеся единые диагностические критерии.

С середины 70-х годов XX в. в западной литературе постоянно дискутируется вопрос о синдроме «burnout», предметом изучения которого является адаптация и дезадаптация человека в его профессиональной деятельности. Термин «выгорание» (burnout) был впервые введен в научный лексикон американским психиатром Н. J. Freudenberger, работавшим в альтернативной службе медицин-

ской помощи и описавшим в 1974 г. этот феномен, который наблюдал у себя и своих коллег, обозначив им психическое состояние здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи (состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности).

Другой основоположник идеи выгорания – Сг. Maslach, социальный психолог – определяет это понятие как психологический синдром истощения, цинизма, профессиональной неэффективности, вызванный длительной ответной реакцией на хронические эмоциональные и межличностные стрессовые факторы в профессиональной среде (Маслак, 2008). Выгорание отражает значительное рассогласование между работником и профессией, которое приводит к серьезным негативным последствиям как для отдельных сотрудников, так и для организации в целом.

В 10-м пересмотре Международной классификации болезней синдром выгорания описан под рубрикой Z.73.0 как «Выгорание – состояние полного истощения». Люди с синдромом выгорания обычно имеют сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Наблюдаются хроническая усталость, когнитивная дисфункция (нарушения памяти и внимания), нарушения сна с трудностями засыпания и ранними пробуждениями, личностные изменения. Возможно развитие тревожного, депрессивного расстройств, зависимостей от психоактивных веществ, суицид. Общими соматическими симптомами являются головная боль, гастроинтестинальные (диарея, синдром раздраженного желудка) и кардиоваскулярные (тахикардия, аритмия, гипертония) нарушения.

Несмотря на разнообразие взглядов на формирование данного синдрома, в иностранной литературе используется только один термин – «burnout». При переводе английского термина «burnout» на русский язык отечественными авторами использовались разные варианты:

- 1) «эмоциональное выгорание» – наиболее распространенный вариант (Бойко, 2004; Лукьянов, 2007; Скугаревская, 2003 и др.);
- 2) «эмоциональное перегорание» (Лозинская, 2007);
- 3) «эмоциональное сгорание» (Козина, 1998);
- 4) «психическое выгорание» (Орел, 2005);
- 5) «профессиональное выгорание» (Сидоров и др., 2007; Юрьева, 2004);
- 6) «синдром профессиональной деформации» (Безносков, 2004) и т. д.

Объединенной группой отечественных, а также украинских и белорусских исследователей, среди которых находятся авторы наиболее известных монографий по проблемам выгорания на постсоветском пространстве (Юрьева, 2004; Водопьянова, Старченкова, 2005; Орел, 2005), в 2007 г. принято решение использовать единый термин – «синдром выгорания» – без каких-либо уточняющих прилагательных, тем самым подчеркивая, что данный феномен встречается только у профессионалов в коммуникативной сфере (Лукьянов, Водопьянова, Орел и др., 2008). Использование объединенного термина «синдром выгорания» (подчеркивается, что речь идет именно не о новом определении, а об унифицированном использовании словосочетания как единственного перевода с английского языка) позволит прекратить поток новых попыток литературного перевода термина «burnout».

Синдром выгорания – это профессиональный феномен, возникающий вследствие «интоксикации» профессиональной коммуникацией и включающий три основных симптомокомплекса: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Выгорание – это «опустошение», «эрозия души» под воздействием факторов профессиональной среды и с учетом личностных особенностей; это самостоятельный феномен, рядоположенный профессиональной деформации личности.

Выгорание представляет собой целостное, динамическое интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих его базовые компоненты, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности.

Выгорание – это дезадаптационный феномен, проявляющийся на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном – и оказывающий негативное влияние на показатели профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом, а также имеющий отрицательные последствия и в сферах «непрофессиональной» жизни, где наблюдается дифференцированное влияние его составляющих на разные показатели качества жизни (Орел, 2008).

ЛИТЕРАТУРА

- Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
Бойко В. В. Энергия эмоций. СПб.: Питер, 2004.
Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2-е изд., 2007.

- Игумнов С. А., Дук И. А., Склема В. Н., Скугаревская М. М. Синдром выгорания и его доминирующие проявления у психиатров-наркологов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. С. 215–220.
- Козина Н. В. Исследование эмпатии и ее влияния на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
- Лозинская Е. И. Синдром перегорания и особенности его формирования у врачей-психиатров // Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. СПб., 2007.
- Лукьянов В. В. Защитно-совладающее поведение и синдром «эмоционального выгорания» у врачей-наркологов, их коррекция и влияние на эффективность лечения больных // Автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. СПб., 2007.
- Лукьянов В. В., Водопьянова Н. Е., Орёл В. Е. и др. Предисловие // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. С. 6–12.
- Маслак К. Приветственное слово // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. С. 5.
- Орёл В. Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. С. 55–81.
- Орёл В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Сидоров П. И., Соловьев А. Г., Новикова И. А. Синдром профессионального выгорания: Учеб. пособие / Под ред. П. И. Сидорова. Архангельск: Северный гос. мед. университет, 2007.
- Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания у работников сферы психического здоровья // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Минск, 2003.
- Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция. Киев: Сфера, 2004.

ТИПЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ В ПОМОГАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ

А. Н. Поддьяков

д. п. н., профессор, гл. н. с. Института психологии РАН, Москва,
e-mail: apoddiakov@hse.ru

Несмотря на кажущуюся парадоксальность формулировки (противодействие в помогающем поведении), в данной статье мы намерены показать, что те или иные противодействия со стороны помогающего субъекта действительно встречаются в целом ряде ситуаций. Эти противодействия представлены несколькими различными типами.

Прежде всего, следует различать преднамеренное и непреднамеренное противодействие при оказании помощи (к последнему относятся, например, своеобразные «медвежьи услуги» доброжелательных, но не очень компетентных помогающих субъектов, ведущие к ятрогениям, дидактогениям и т. д.). В данной работе мы остановимся только на преднамеренном противодействии и рассмотрим его следующие типы:

- 1) на уровне диадического взаимодействия «субъект–субъект» – противодействие субъекту как средство помощи ему (помощи более высокого уровня);
- 2) на уровне триадического взаимодействия – помощь одному субъекту путем противодействия другому (например, его сопернику) со стороны третьего субъекта.

Также мы рассмотрим ложные формы помогающего поведения, в которых оказываемая помощь является маскирующей, «тройной» и служит прикрытием более важной цели – противодействия, нанесения ущерба.

Во всех случаях субъекты могут быть индивидуальными и групповыми.

* Работа поддержана грантом РГНФ, проект №07-06-00 515а.

Противодействие субъекту как средство помощи ему

Здесь именно помощь – основная цель, а противодействие – парадоксальное средство достижения этой цели.

а) Наиболее очевидный вариант противодействия как средства помощи – это противодействие той деятельности опекаемого субъекта, которая может нанести ему ущерб: например, ограничения и запреты на исследовательское поведение и любознательность ребенка в некоторых областях, поскольку они могут быть для него опасны; противодействие вовлечению подростка в опасные, с точки зрения взрослого, компании, виды времяпровождения и т. д.

Во всех этих случаях человеку мешают, но из лучших побуждений. Помогая субъект действительно не хочет, чтобы опекаемый осуществлял определенные виды деятельности, развивал некоторые личностные качества, оцениваемые как негативные, развивался в некоторых нежелательных или опасных направлениях. И если опекаемые преодолевают данное противодействие, это неудача того, кто его организует; провал целей помогающей деятельности.

б) Второй вариант использования противодействия в качестве средства помощи более высокого уровня – это регулируемое противодействие, выступающее средством тренировки и обучения, развития нужных личностных качеств и т. д. В отличие от ситуаций первого типа здесь помогающий субъект стремится к тому, чтобы опекаемые в конечном счете успешно преодолели создаваемое им противодействие и трудности. (Метафора: «Тяжело в учении – легко в бою».) Неудача опекаемого субъекта в преодолении этих конструктивных учебно-развивающих трудностей – свидетельство того, что поставленные цели помощи не достигнуты.

Из современных психолого-педагогических подходов, использующих преднамеренное противодействие как одно из средств обучения и развития, можно упомянуть следующие. Л. В. Занков (1975), исходя из того что трудности и преодоление препятствий способствуют развитию, ввел в свою дидактическую систему принцип обучения на высоком уровне трудности. Б. И. Хасан (1996) считает «сопротивление» познаваемого материала необходимым условием возникновения интереса и личностной динамики. В области воспитания А. В. Сидоренков (1998) показывает возможности активного использования и инициирования определенных типов противоречий для изменения асоциального и обеспечения просоциального направления развития личности и малой группы. В. С. Юркевич (2003) рассматривает создание развивающего дискомфорта как средство обучения и воспитания одаренных детей.

Более того, в редких острых случаях воспитатель или учитель может преднамеренно играть роль «провокаатора» или даже «предателя», чтобы на самом деле заставить ученика совершить трудный скачок в обучении и развитии. При этом демонстрируемое учащемуся противодействие является лишь средством, а поддержка – основной, хотя и тщательно скрываемой целью.

Но при организации трудности и провокаций есть серьезная опасность «перегнуть палку», перегрузить и сломать трудностями человека, которому стараются помочь, т. е. превратить трудности, замышлявшиеся как конструктивные, в деструктивные. Основной проблемой организации провокаций в учебных и развивающих целях нередко является этическая. Ведь в некоторых случаях эти провокации носят поистине иезуитский характер. Их организаторы действуют по принципу «цель оправдывает средства». При этом целей своих они могут так и не достичь. Причина в том, что обучаемый, совершив требуемый скачок в обучении, но узнав затем, как он был организован, может отказаться от дальнейшего обучения, восстать против подобных методов, возненавидеть педагога и отстаиваемые им ценности. Это означает, что основная цель не достигнута, и более того – обучаемый находится от нее значительно дальше, чем до провокации. Поэтому во всех случаях использования противодействия в целях помощи и развития нужно высокое искусство, нравственная зрелость и такт субъекта, помогающего именно таким образом.

Помощь одному субъекту путем противодействия другому

Мы считаем, что в традиционном понимании альтруизма как бескорыстной помощи другому не дифференцированы представления о двух существенно различающихся типах неэгоистических установок и поведения. Один тип предполагает общую гуманистическую установку помогать другим без специальной дифференциации этих других. Другой тип (альтернативный альтруизм) предполагает, что субъект, игнорируя собственные интересы, помогает другому, но особым образом: нанося ущерб его соперникам (Поддьяков, 2007).

а) Альтернативный альтруизм, при котором ущерб наносится «чужим» – это, например, альтруистическая агрессия: «агрессия, выполняющая функцию защиты других» (Агрессия..., б/д). Это защита детеныша матерью от хищника, самоотверженная защита другого человека от чужой физической агрессии с нанесением ущерба нападающему и т. д. К альтер-альтруизму с нанесением ущерба «чужим» относится и так называемое альтруистическое наказание, необязательно сопровождающееся эмоциональными компонентами агрессии. Так, в психолого-экономических экспериментах показано,

что участник игры может платить свои деньги, чтобы оштрафовать нечестного игрока, хотя в финансовом плане штрафующий только несет ущерб (Fehr, Gächter, 2002).

б) Существует также альтернативный альтруизм, при котором ущерб наносится не чужим, а части своих. Это, например, осознанное принесение в жертву части своих вследствие ограниченности ресурсов. Семейные деньги, предназначавшиеся для оплаты образования одного ребенка, родители могут отдать на лечение второго в случае неожиданно возникшей необходимости. Значительно трагичнее ситуации, когда во время голода мать отдает часть пайка одного ребенка другому, повышая его шансы выжить и одновременно снижая шансы ребенка, потеря которого уже выглядит неизбежной. Это трагическое альтернативно-альтруистическое решение: человечность по отношению к одному за счет бесчеловечности по отношению к другому. С традиционно понимаемым альтруизмом оно имеет мало сходства – скорее, оно ему противоположно. Аналогичные ситуации случаются в больницах, когда врачам надо решать, в кого из пациентов вкладывать имеющиеся ограниченные средства, а кого – оставить, и т. д. В военных столкновениях командир может принимать решение о том, чтобы пожертвовать частью подразделения (например, группой, прикрывающей отход) с целью выполнения боевой задачи или спасения другой части подразделения. (На этой ситуации построена одна из моральных дилемм Л. Кольберга, диагностирующих уровень нравственного развития.)

Анализ нравственных дилемм, возникающих в такого рода ситуациях – от абсолютно реалистических до фантастических, описания которых используют лишь в экспериментах на принятие решения (например: «Нужно ли застрелить одного невинного человека, если это единственный способ спасти 20 других невинных людей?», «Прилетевшие марсиане говорят вам, что уничтожат Землю, если вы не будете пытаться маленького ребенка. Должны ли вы его пытаться?»), дают А. В. Прокофьев (2009), К. Санстейн (Sunstein, 2003), М. Хаузер (2008) и др. Заметим, что ситуация с марсианами имеет реальные прототипы в человеческой истории: в нацистских концлагерях; во время казней, когда Петр I требовал, чтобы головы осужденным рубили непременно их родственники, и отказ сулил неприятности не только им, но и их семьям, и т. д.

Вопросы, возникающие при реализации альтер-альтруистических решений, в пределе закономерно ведут к одному экзистенциальному вопросу о цене счастья, поставленному Ф. М. Достоевским: можно ли построить счастье мира на слезе одного ребенка. Отвечая на этот вопрос отрицательно, приходится, тем не менее, признать,

что альтер-альтруистические решения неизбежны в ряде областей: хотя счастье мира на основе этих решений не построишь, но людей спасать таким образом приходится. Альтер-альтруистическая деятельность весьма сложна по структуре и исполнению, поскольку требует одновременного учета целей, интересов, стратегий многих субъектов в позитивном и негативном аспектах (в позитивном – помочь, в негативном – помешать), а также высокой компетентности во многих предметных областях. Для минимизации ущерба – и физического, и нравственного – здесь недостаточно изощенного ума, нужна мудрость. По Ф. Искандеру, «мудрость обязательно сопрягает разрешение данной жизненной задачи с другими жизненными задачами, находящимися с этой задачей в обозримой связи; умное решение может быть и безнравственным; мудрое – не может быть безнравственным; мудрость – это ум, настоящий на совести» (Искандер, б/д).

Ложные формы помогающего поведения («лжепомощь»)

Здесь основной целью является именно противодействие, а демонстрируемая помощь – это своеобразное маскировочное, «троянское» средство противодействия (понятие образовано от метафоры троянского коня). Речь идет о вероломстве помогающего субъекта по отношению к тому, кому он должен помогать. Один из наиболее ярких примеров такого вероломства – это поведение тех смотрителей маяков в Средние века и даже в Новое время, которые специально гасили огни маяка или подавали ложные сигналы, дезориентируя суда во время бури, чтобы «пожизниться на жертвах морских катастроф» (Аксентьев, 2009, с. 102). С нашей точки зрения, этот мрачный пример может служить обобщенной метафорой ложных форм помощи.

Обратимся к современности. Как пишет П. Джонсон, «предполагается, что врачи, няни, клинические психологи, адвокаты, финансовые консультанты и другие специалисты, в чьи обязанности входит помощь другим, используют свои знания и умения строго в интересах учащихся, пациентов, клиентов, отдавших себя в их руки» (Johnson, n. d.). Однако тот или иной представитель помогающей профессии может эгоистически действовать в собственных интересах. Например, агент (врач, преподаватель, консультант и т. д.) может преднамеренно дезориентировать обратившихся за помощью и давать им рекомендации принимать решения, которые выгодны ему, но невыгодны им. Это явление, анализируемое в теории отношений «принципал – агент», получило название проблемы агента (agency problem), а также моральной угрозы, или морального риска (moral hazard) (Юдкевич и др., 2002; Eisenhardt, 1989).

Подобная моральная угроза встречается и в неформальных ситуациях: например, Я. Вальсинер анализирует поведение «помощниц» – «советчиц для своей выгоды» в группе соперничающих девушек (Valsiner, 2000, p. 288).

Стратегическое консультирование в интересах консультанта близко смыкается с другим видом ложной помощи – «троянским» обучением: манипулятивным обучением другого субъекта тому, что для него невыгодно, но выгодно организатору обучения (Поддьяков, 2004), и т.д. – вряд ли можно составить полный фиксированный список ложных форм помогающего поведения, поскольку часть из них основана на использовании асоциального творчества и, как область любого творчества, не может быть полностью спрогнозирована.

Но точно так же, как искренняя помощь может вследствие ошибок помогающего субъекта, стечения обстоятельств и т.д. приводить к непреднамеренным эффектам противодействия (по типу медвежьей услуги), ложные формы помогающего поведения тоже могут – вопреки замыслу их субъектов – приводить к эффектам, полезным для того, кому лжепомощь оказана.

В целом, следует говорить о разных зонах и пространствах развития в условиях разных социальных взаимодействий – помощи и противодействия (Поддьяков, 2006).

ЛИТЕРАТУРА

- Аксентьев С. Жизнь на маяках // Наука и жизнь. 2009. №4. С. 98–104.
- Агрессия альтруистическая // Психологическая энциклопедия // http://mirslouvrei.com/content_psy/agressija-altruisticheskaja-20973.html. Дата доступа: 20.04.2009.
- Занков Л. В. Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1975.
- Искандер Ф. Стоянка человека // <http://dobro-i-zlo.narod.ru/stati/iskander.htm>. Дата доступа: 20.04.2009.
- Поддьяков А. Н. Альтер-альтруизм // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. №3.
- Поддьяков А. Н. Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности // Культурно-историческая психология. 2006. №2. С. 68–79.
- Поддьяков А. Н. Противодействие обучению конкурента и «троянское» обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Том. 1. №3. С. 65–82.
- Прокофьев А. В. Выбор в пользу меньшего зла и проблема границ морально допустимого // Этическая мысль. Вып. 9. М.: ИФ РАН, 2009. С. 122–145.
- Сидоренков А. В. Направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы // Вопросы психологии. 1998. №4. С. 21–29.

- Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: РИЦ Красноярского университета, 1996.
- Хаузер М. Мораль и разум. М.: Дрофа, 2008.
- Юдкевич М. М., Подколзина Е. А., Рябинина А. Ю. Основы теории контрактов: модели и задачи. М.: ГУ ВШЭ, 2002.
- Юркевич В. С. Развивающий дискомфорт в народной и профессиональной психопедагогике. 29.10.2003 // <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/40071>. Дата доступа: 20.04.2009.
- Eisenhardt K. M. Agency theory: an assessment and review // Academy of Management Review. 1989. №14. P. 54–74.
- Fehr E., Gächter S. Altruistic punishment in humans // Nature. 2002. 415. P. 137–140.
- Johnson P. M. Agency problem // A glossary of political economy terms // http://www.auburn.edu/~johnspm/gloss/agency_problem. Дата доступа: 20.04.2009.
- Sunstein C. R. Moral heuristics // Social science research network. March 2003 // <http://ssrn.com/abstract=387941>. Дата доступа: 20.04.2009.
- Valsiner J. Culture and human development. London: Sage, 2000.

КАКОЙ КРИЗИС МЫ ПЕРЕЖИВАЕМ? ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ, ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

М. М. Решетников

д. п. н., профессор, ректор Восточно-европейского института психологического анализа, член Научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации РФ, Санкт-Петербург

I

В публикуемом материале будут представлены общие закономерности психических и поведенческих реакций людей, развивающихся в условиях острых экстремальных и кризисных ситуаций (с угрозой для жизни, утраты здоровья, материального и социального статуса). Во второй части публикации будет предпринята попытка экстраполяции этих закономерностей на современную социально-экономическую ситуацию, законы и механизмы развития которой, как предполагается, должны быть во многом аналогичными.

В основу предлагаемой гипотезы и прогноза легли многолетние исследования психических и поведенческих реакций больших масс людей в процессе стихийных бедствий, войн, экологических и техногенных катастроф (2–12), а также обобщения других авторов (1, 13–16), посвященные массовой психической травме и кризисным реакциям в социуме.

Характерной особенностью наблюдаемых психических и поведенческих реакций во всех подобных ситуациях является определенная «автономность» их развития и относительно строгая последовательность сменяющих друг друга стадий, реализуемых в своеобразном «навязанном» режиме с достаточно четкими временными рамками и специфическими проявлениями на каждом конкретном этапе. При этом длительность и специфика первых (острых стадий) в большинстве случаев давала соответствующий прогноз на протяженность и характерные проявления всех последующих. Эта стадийность, как показывает многолетний опыт исследования массовых психических травм, характерна как для отдельных личностей, так и для больших масс людей, включая тех, кто принимает и реализует общественно значимые решения.

Перечислим эти стадии и дадим их краткую содержательную характеристику.

1. «Витальные реакции». При внезапной и мощной психической травме протяженность этой стадии составляет от нескольких секунд до 15 минут. Поведение практически полностью подчинено императиву выживания с характерным сужением сознания, нарушением восприятия времени, силы внешних и внутренних раздражителей. Моральная регуляция в этот период как бы «отключается». Достаточно типична реализация преимущественно инстинктивных форм поведения (ориентированных на спасение в первую очередь самого себя, затем – своей семьи и своего имущества) с последующим переходом в кратковременное состояние оцепенения. Существенно, что выход из этого состояния в ряде случаев связывается с внешним побуждением формальными или неформальными лидерами, роль которых в подобных ситуациях значительно возрастает.

2. Стадия «острого эмоционального шока с явлениями сверхмобилизации». Как правило, она развивается вслед за состоянием оцепенения и длится от 3 до 5 часов. Характеризуется общим психическим напряжением, предельной мобилизацией психических и физиологических резервов организма и личности, обострением восприятия и увеличением скорости мыслительных процессов, проявлениями безрассудной смелости (преимущественно при спасении близких и своей собственности) при одновременном снижении способности к критической оценке ситуации, но сохранении возможности целесообразной деятельности (в ряде случаев – реализуемой хаотически).

3. Затем развивается «психофизиологическая демобилизация», которая, в среднем, продолжается до 3 суток. В этот период обычно приходит более ясное осознание масштабов той или иной личной или общественной трагедии, которое сочетается с заметным ухудшением психоэмоционального состояния и определенной «аутизацией» («уходом в себя»), преобладанием чувств растерянности и отчаяния, отдельными паническими реакциями (особенно при утратах близких, материального или социального статусов). Резко снижается моральная нормативность поведения, эффективность любой деятельности и мотивация к ней, страдают функции внимания и памяти, преобладают депрессивные тенденции, вплоть до отказа от каких бы то ни было попыток преодоления сложившейся ситуации. Резко возрастает количество ошибочных действий и решений. Возможна ситуационно обусловленная алкоголизация и реализация импульсивных действий преступного характера (в основном – в имущественной и сексуальной сфере). Ярко выражено (в ряде

случаев – ничем не обоснованное) чувство вины и потребность его проекции вовне, в первую очередь – переадресация всех обвинений на наличную власть (и персонифицирующих ее лидеров), даже в случаях стихийных бедствий, которых последняя никак не могла предвидеть или предотвратить.

4. Последующая динамика состояния людей и их способности к рациональной деятельности определяются как спецификой и длительностью воздействия повреждающих факторов, так и причиненным индивидуальным или общественным ущербом. Вслед за стадией демобилизации (при относительно высокой вариативности сроков – через 3–12 суток) с достаточным постоянством наблюдается развитие «стадии разрешения», в процессе которой постепенно стабилизируется состояние, самочувствие и способность к рациональным решениям и деятельности как отдельных индивидов, так и социума в целом. Тем не менее, у большинства пострадавших (до 70%) сохраняется пониженный эмоциональный фон, склонность к медлительности, ажитации и выраженная потребность вербализации воспоминаний о пережитом (преимущественно – негативного характера с элементами героизации собственной личности или своей референтной группы). Одновременно с этим наблюдается рост психосоматических жалоб, связанных с сердечно-сосудистой и нервной системами, а также желудочно-кишечным трактом. Характерны признаки острого эмоционального «выгорания» и хронического переутомления, даже если для последних нет явных причин.

5. «Стадия восстановления» психофизиологических функций, включая активное социальное функционирование, начинается преимущественно с конца второй недели после массовой психической травмы и наиболее отчетливо проявляется в поведенческих реакциях: интенсифицируется и становится более адекватным межличностное общение, постепенно восстанавливается активная жизненная позиция и формируются предпосылки для новых планов на будущее. В то же время состояние соматической сферы на протяжении многих месяцев может оставаться без существенных позитивных изменений. В последующем у 10–12% пострадавших возможно развитие транзиторных и стойких психопатологических расстройств, которые можно было бы объединить понятием «отставленных реакций», развивающихся примерно через месяц (6-я стадия), и затем переходящих в 7-ю стадию – «отдаленных последствий». В качестве последних заслуживают особого упоминания: групповые и массовые неврозы в форме «вспышек» социальной нестабильности; появление ранее нехарактерных для данной местности, для конкретных категорий населения или социальных групп форм преступности; снижение

межнациональной и межконфессиональной толерантности; рост первичной заболеваемости, включая психические расстройства, алкоголизм и наркоманию; падение рождаемости и распад семей. Если массовой психической травме подверглась некая изолированная территориально или та или иная отдельная социальная или национальная группа, описываемые проявления носят преимущественно локальный характер, тем не менее, всегда присутствует некоторая тенденция к генерализации «отдаленных последствий» на «сопредельные социальные пространства». Все эти негативные процессы обычно демонстрируют тенденцию к снижению в течение первых 2–3 лет, а затем вновь начинают нарастать, достигая 150–200% от исходного уровня через 10 лет (21, 22).

II

Исходя из того, что длительность и специфика первых (острых стадий) в большинстве случаев дает соответствующий прогноз на протяженность и динамику всех последующих, попытаемся экстраполировать установленные ранее закономерности на современный социально-экономический кризис. Примем за исходную точку наших (весьма приблизительных) расчетов период от начала кризиса в августе 2008 до первых реакций ведущих стран мира, направленных на спасение собственных экономик путем массивных финансовых «инъекций» в банковский сектор. Этот период, целью которого было исключительно выживание региональных финансовых систем (т. е. соответствовал периоду «витальных реакций»), составлял от одного до двух месяцев. То, что банки всех стран использовали финансовую поддержку государства не всегда на четко обозначенные цели, в этой ситуации также естественно (витальные реакции не предполагают размышлений о судьбе ближних, морали или нравственности – главное: спасти себя).

Вслед за этим мы явно наблюдали стадию «сверхмобилизации» интеллектуальных и управленческих ресурсов всех ведущих стран мира. Эта стадия, судя по всему (включая итоги форума в Давосе), все еще продолжается, так как никаких сколько-нибудь убедительных и обнадеживающих решений всемирной проблемы пока нет, включая отсутствие каких-либо ясных представлений о причинах и механизмах развития актуального мирового кризиса.

Экстраполируя временные параметры выявленных ранее закономерностей, мы можем предположить, что эта стадия (сверхмобилизации с попытками найти адекватные решения) может продлиться от 12 до 18 месяцев (до 2010 г.). Весьма вероятно, что именно такой период потребуется для формирования критической оценки ситуа-

ции, при этом, скорее всего, будет осознана потребность отказа от традиционных методов разрешения кризиса и безуспешность попыток возвращения мировой финансовой системы к status quo.

Как бы ни хотелось делать прогноз о малоприятной стадии «демобилизация», скорее всего, ее также вряд ли удастся избежать. Можно предполагать распад экономических связей и упадок целых отраслей еще недавно эффективного производства или бизнеса, которые коснутся многих стран. В первую очередь, можно было бы предполагать снижение спроса на высокочрезвычайные и не входящие в перечень жизненно важных товаров и услуг, перепроизводство которых уже давно и всем очевидно. Одновременно с ростом безработицы возможно массовое снижение моральной нормативности населения, рост алкоголизма, преступности и социальной напряженности в обществе. Если не появятся каких-то прорывных идей и решений мирового масштаба, этот период может ориентировочно продлиться до 2012 г.

Последующая социально-экономическая ситуация будет определяться преимущественно степенью причиненного ущерба. Однако к этому периоду существенно повысится способность к реальной оценке ситуации, формированию прорывных идей и рациональных решений, которые, скорее всего, качественно изменят существующий мировой порядок, возможно – включая отказ от «канонических» идей либеральной модели экономики и их последующих модификаций. Вслед за этим начнется стадия восстановления, если исходить из предложенной гипотезы – к 2013 г.

В целом, нынешний кризис весьма условно можно именовать «экономическим». Он не связан с неурожаем, перепроизводством, истощением энергоносителей, человеческих, водных или иных ресурсов. Как представляется, его причины непосредственно связаны с кризисом тех гуманитарных концепций, которые лежали в основе формирования современного общества.

В заключение следует подчеркнуть, что здесь излагается только психологический прогноз, который весьма «уязвим» и не может рассматриваться вне связи со всеми другими факторами – экономическими, политическими, социальными, идеологическими, экологическими и т. д. Тем не менее, необходимо особо отметить, что кризис переживает не экономика, а люди и, следовательно, программа антикризисных мер должна в первую очередь апеллировать к сознанию людей, к наполнению их жизни содержанием и смыслом – зачем и ради чего им следует не «потерпеть» еще раз, а преодолеть эту историческую (для нас всех) и жизненную (для каждого) ситуацию. Нет сомнений, что кризис будет преодолен, но уже сейчас нужно думать о том – какими мы выйдем из него?

ЛИТЕРАТУРА

- Калшед Д. Внутренний мир травмы. М.: Академический проект, 2001.
- Решетников М. М., Баранов Ю. А., Мухин А. П., Чермянин С. В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности пострадавших в очаге стихийного бедствия (Спитакское землетрясение) // Психологический журнал АН СССР. 1989. Т. 10. № 4. С. 125–129.
- Решетников М. М. Психологические основы прогнозирования эффективности боевой деятельности личного состава // Рукопись диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Ленинград: Военно-Медицинская Академия, 1989. М.: Инв. № 766-сс Института Психологии РАН. (Рассекречено в 2008.)
- Решетников М. М., Баранов Ю. А., Мухин А. П., Чермянин С. В. Уфимская катастрофа: особенности состояния, поведения и деятельности людей // Психологический журнал АН СССР. 1990. Т. 11. № 1. С. 95–101.
- Решетников М. М., Баранов Ю. А., Мухин А. П., Чермянин С. В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в очагах стихийных бедствий и катастроф // Военно-медицинский журнал МО СССР. 1991. № 9. С. 11–16.
- Решетников М. М. Психологические аспекты локальных войн. // Россия и Кавказ – сквозь два столетия. СПб.: Звезда, 2001. С. 269–277.
- Решетников М. М. Глобализация – самый общий взгляд // СПб.: Телескоп, 2002. № 1. С. 3–9.
- Решетников М. М. Современная демократия: тенденции, противоречия, исторические иллюзии // Психология власти. Материалы международной конференции «Психология власти» под ред. А. И. Юрьева. СПб.: СПбГУ, 2004. С. 68–76.
- Решетников М. М. Психическая травма. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006.
- Решетников М. М. Психическое расстройство. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2008.
- Решетников М. М. Неочевидный образ будущего // Стратегия России. № 4 (52). М., 2008. С. 61–70.
- Фрейд З. Своевременные мысли о войне и смерти // Russian Imago-2001. Исследования по психоанализу культуры. СПб.: Алетейя, 2002. С. 30–48.
- Freidman M. Post Traumatic Stress Disorders. The Latest Assessment and Treatment Strategies. Kansas City: Compact Clinical, 2000.
- Miller T., Martin W., Spiro K. Traumatic Stress disorder // Comprehensive Psychiatry. 1989. Vol. 30. P. 139–148.
- Volcan V. Traumatized Societies // Violence or Dialogue? Psychoanalytic Insight on Terror and Terrorism. London: International Psychoanalytic Association, 2003. P. 217–247.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ВРАЧА-ПЕДИАТРА

В. К. Солондаев
к. п. н., доцент, ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
Ярославль, e-mail: solond@yandex.ru

Н. Л. Черная
д. м. н., профессор ЯГМА

Е. М. Костерина, А. С. Потемкина,
студенты ЯрГУ им. П. Г. Демидова

Исследование практического мышления на материале работы врача-педиатра актуально по многим причинам. Во-первых, работа педиатра имеет высокое социальное значение, так как оказывает значительное влияние и на развитие детей, и на оценку их развития взрослыми (Солондаев, Иванова, Конева, 2008). По справедливому утверждению И. М. Воронцова (Воронцов, 1999): «...педиатрия отличается от медицины взрослых тем, что она сочетает медицину болезней и медицину развития. Именно в педиатрии развития лежат ключи к формированию высоких свойств интеллекта и разносторонних способностей, как, впрочем, и хорошего соматического здоровья и долголетия».

Во-вторых, практическая работа врача-педиатра имеет детально разработанную научную основу, что немаловажно для исследования практического мышления в отличие от житейского или обыденного мышления (Солондаев, 2006).

В третьих, врач-педиатр работает в объективно сложных условиях жестких требований и постоянного дефицита временных, интеллектуальных, организационных ресурсов, что приводит к возникновению множества проблемных ситуаций. Деятельность врача в течение сколько-нибудь длительного промежутка времени невозможна без выработки обобщенных представлений о требованиях к успешному решению практических задач.

Изучение действующих нормативных требований показывает, что участковый врач-педиатр декларативно обозначается в качестве основной фигуры педиатрического здравоохранения, ключевого

специалиста, обеспечивающего и отвечающего за оказание квалифицированной медицинской помощи детям на прикрепленном участке в условиях детской поликлиники.

В действительности в настоящее время врач-педиатр не может быть таким специалистом, выполняя в основном диспетчерские функции – направления больных к врачам-специалистам с целью консультативного осмотра и последующего лечения и наблюдения. Тем самым участковый врач-педиатр снимает с себя ответственность за пациента. Указанный момент создает четвертое основание для исследования практического мышления врача – эмоциональную и этическую (деонтологическую) «нагруженность» его работы.

В предметной сфере собственной профессии многие участковые врачи-педиатры не имеют достаточно высокой квалификации. Это обусловлено многими процессами, которые происходили и происходят в последние годы. В совокупности это привело к акценту на диспетчерские функции в деятельности участкового врача, потере престижа профессии «участковый педиатр» и, во многом, к потере профессиональной квалификации врача первичного звена здравоохранения.

Основной функцией участкового врача-педиатра является проведение профилактической работы, которая, по действующим нормативам, должна занимать более 70% его деятельности. В основном профилактическая работа реализуется через диспансеризацию детей. Однако диспансеризация детей в том виде, в каком она проводится сейчас, малоэффективна и высокочувствительна (Черная, Мозжухина, 2002).

Подтверждением неэффективности организационных подходов к медицинской профилактике может быть выполненное нами исследование состояния здоровья 150 детей с анализом затрат, результативности и эффективности оказания им профилактической помощи с периода новорожденности до 7–11-летнего возраста. Дети проживали в разных районах города и наблюдались в 3-х детских поликлиниках.

Адекватные рекомендации в связи с выявленными состояниями и заболеваниями получили не более 40–60% детей.

Диагноз хронической патологии устанавливается в среднем через 2,4 года после появления первых симптомов заболевания. Причем только в 20% случаев хроническое заболевание было заподозрено участковым врачом; в 60% – диагноз выставляется «узким» специалистом и в 20% случаев заболевание выявляется как случайная находка при обследовании ребенка в стационаре по поводу других состояний и заболеваний.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00 477а.

Диспансеризация практически отсутствовала или проводилась неадекватно более чем в 85% наблюдений.

Неэффективность использования скудных ресурсов здравоохранения, на наш взгляд, документируется излишними профилактическими осмотрами детей «узкими» специалистами. Каждый ребенок в среднем ежегодно осматривается с профилактической целью 2-мя – 3-мя специалистами, при низкой выявляемости патологии – не более 2 отклонений на 10 осмотренных. Причем около 3/4 установленных состояний и заболеваний не требовали специальных знаний, и только около 50% морфофункциональных отклонений и заболеваний требовали специальных умений по их коррекции.

Приведенные данные ни в коей мере не могут рассматриваться как однозначное свидетельство низкой квалификации медиков первичного звена здравоохранения. По данным разных исследований (Подпорина, 2008; Короткова и др., 2008), не менее 85–95% проблем качества обусловлены дефектами системы организации и не более 5–15% могут быть устранимы путем улучшения работы конкретного сотрудника (поставщика медицинских услуг).

Как показано нами (Солондаев, 2006, 2008), при решении профессиональных задач у практика формируется профессиональная позиция, которая в том числе репрезентирует способы решения, соответствующие условиям осуществления и различным требованиям к деятельности.

Для исследования профессиональной позиции врачей-педиатров нами было проведено исследование, на первом этапе которого индивидуально опрашивались слушатели курсов повышения квалификации врачей. Эта часть исследования проходила на базе ЯГМА. В результате опроса 25 врачей было получено 98 описаний ситуаций, возникающих в работе врача-педиатра. Поскольку есть достаточные основания считать, что профессиональная позиция меняется в ходе овладения профессией, также индивидуально опрашивались студенты курса педиатрии ЯГМА, составившие контрастную группу. После опроса 30 студентов было получено 201 описание практических ситуаций, с которыми за время обучения сталкивались студенты ЯГМА.

На втором этапе исследования была предпринята попытка выделения субъективных координат, по которым структурируется деятельность врача. Для этого ситуации, описанные студентами и врачами-педиатрами, предъявлялись испытуемым двух профессиональных групп (психологи – 17 человек и врачи – 12 человек). С испытуемыми обсуждалось содержание ситуации и возможные действия врача. Ожидалось, что контент-анализ бесед с испытуемыми позволит выделить составляющие профессиональной задачи.

Эта попытка оказалась не вполне успешной. Испытуемые разных профессий выделяли резко асимметричные параметры ситуации. Испытуемые-психологи, в отличие от врачей, акцентировали субъективную сторону, что сделало невозможным сопоставление результатов. Поэтому мы приняли следующие допущения: во-первых, что профессиональная специфика работы врача является «непрозрачной» для представителей других профессий; во-вторых, что анализ ситуации медиками является экологически валидным. В дальнейшем мы работали только с группой врачей. На втором этапе основной целью исследования было выявление таких параметров ситуации, которые не были бы специфичны только для деятельности врача-педиатра, поэтому мы работали с врачами разных специальностей. Контент-анализ результатов второго этапа исследования позволил выделить шесть обобщенных составляющих профессиональной задачи врача, которые приведены в таблице 1.

На третьем этапе исследования была проведена первичная обработка описаний ситуаций, собранных на первом этапе. Около 60% ситуаций врачей-педиатров и 70% ситуаций студентов были даны в обобщенной форме. С одной стороны, это подтверждает существование обобщенных репрезентаций практических задач, но, с другой стороны, обобщенное описание ситуации допускает известную неоднозначность оценки ее содержания. Поэтому обобщенные описания в дальнейшем мы не использовали. Из оставшихся ситуаций студентов также были исключены ситуации с явно высокой степенью совпадения текстового содержания, которые практически не встречались в выборке педиатров. После третьего этапа исследования было получено 37 несовпадающих ситуаций врачей-педиатров и 38 ситуаций студентов курса педиатрии.

На четвертом этапе экспертам – преподавателям ЯГМА предъявлялись отобранные описания ситуаций, которые предлагалось оценить на предмет присутствия в ситуации шести составляющих практической задачи врача. Инструкция допускала выбор одной или нескольких составляющих одновременно без указания порядка их значимости.

Результаты приведены в таблице 1.

Прежде всего необходимо отметить, что корреляционный анализ не выявил избыточности составляющих (корреляции между ними статистически незначимы и коэффициент ранговой корреляции Спирмена остается в диапазоне от –0,49 до 0,49).

Обращает на себя внимание то, что частота появления четырех из шести составляющих оказалась различной у врачей-педиатров и студентов (с точки зрения экспертов-педиатров).

Таблица 1

Частота присутствия в описаниях ситуаций составляющих профессиональной задачи (по результатам экспертной оценки, статистически значимые различия отмечены *)

	Диагностика	Лечение	Профилактическая работа	Взаимодействие с ребенком и родителями	Взаимодействие с коллегами-медиками	Эмоциональные переживания медика
Ситуации студентов	43	29	28	50	21	104
Ситуации педиатров	69	15	13	52	23	83
Значение критерия Хи-квадрат (df=1)	10,77, p=0,001	4,79, p=0,029	5,90, p=0,015	0,168, p=0,682	0,178, p=0,673	4,863, p=0,027
Значимость различий	*	*	*			*

Статистически значимые различия отсутствуют только по двум параметрам: взаимодействие с ребенком и родителями и взаимодействие с коллегами-медиками. Возможно, это именно та предметная область, которая меньше всего затрагивается при обучении медиков. Не исключено также, что взаимодействие с больными и коллегами в высокой степени определяется внешними факторами, что способствует высокой проблемности в этой области.

Если мы допускаем, что полученные описания достаточно репрезентативны и изоморфны ситуациям реальной деятельности, то, по сравнению со студентами, педиатры характеризуются следующим: значимо больше ориентированы на диагностику (1), меньше ориентированы на лечение (2) и профилактику (3), испытывают одинаковые со студентами трудности во взаимодействии с клиентами (4) и коллегами (5) и заметно менее эмоциональны (6).

Заметим, что эти результаты психологического исследования профессиональной позиции врачей-педиатров, на наш взгляд, достаточно хорошо согласуются с результатами медицинского анализа работы врача-педиатра, приведенными выше. Такая согласованность позволяет оценить результаты психологического исследования как экологически валидные.

Подводя итоги, необходимо отметить следующее:

- 1 Эмпирически показано существование профессиональной позиции врача-педиатра и подтверждена экологическая валидность данного конструкта.

- 2 Разработана операционализация и методический аппарат исследования профессиональной позиции врача, позволяющие сравнивать профессиональные позиции как врачей-практиков и студентов, так и профессиональные позиции врачей разных специальностей.
- 3 Выявлены элементы содержания профессиональной позиции врачей-педиатров, отличающиеся от элементов содержания профессиональной позиции студентов, однако более полная конкретизация содержания профессиональной позиции врачей-педиатров требует дальнейших исследований.
- 4 На основе исследования профессиональной позиции врача в дальнейших исследованиях могут быть определены направления совершенствования профессиональной подготовки врачей и направления совершенствования организации первичного звена педиатрической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

- Воронцов И. М. Здоровье и нездоровье ребенка как основа профессионального мировоззрения и повседневной практики детского врача // Российский педиатрический журнал. 1999. № 2. С. 7–13.
- Короткова А. В., Сон И. М., Леонов С. А. Методологические подходы к оценке результатов деятельности системы здравоохранения в целом и поставщиков услуг // Социальные аспекты здоровья населения – издание ФГУ «Центральный НИИ организации и информатизации здравоохранения Росздрава». № 3. 2008 (7) // <http://vestnik.mednet.ru/content/view/79/30>.
- Подпорина И. В. Методологические подходы к оценке результатов функционирования системы здравоохранения // Социальные аспекты здоровья населения – издание ФГУ «Центральный НИИ организации и информатизации здравоохранения Росздрава». № 3. 2008 (7) // <http://vestnik.mednet.ru/content/view/80/30>.
- Солондаев В. К. Практическое мышление: становление субъекта // Проблема субъектов российского развития. Материалы Международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход». 16–19 октября 2006, г. Звенигород / Под ред. В. Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2006. С. 155–162.
- Солондаев В. К., Иванова Т. А., Конева Е. В. Психологический статус ребенка – восприятие в семье и школе // Поликлиника. № 1. 2008. С. 38–40.
- Солондаев В. К. Профессиональная позиция в мышлении практика // Мышление: восхождение к практике. Сборник статей. Ярославль: ЯрГУ, 2008. С. 183–189.
- Черная Н. Л., Мозжухина Л. И. Проблемы обеспечения качества профилактической медицинской помощи детям в детской поликлинике // Российский педиатрический журнал. 2002. № 6. С. 51–54.

ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

М. И. Фаерман

к. п. н., ст. преподаватель ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

В настоящей статье предлагается описание технологии и ее методическое обоснование, направленные на интеграцию личности, как подготовительный этап к самостоятельной активизации личностных ресурсов в переходе из неблагоприятной актуальной реальности клиента в благоприятную – желаемую; как формирование целостности и гармоничности принятия своих ограничений и возможностей, дуальности субъективного восприятия внутренней реальности.

В своей тренинговой и консультационной работе мы опробовали технологию активизации зон развития личности (АЗРЛ). По нашему мнению, данная технология может транслироваться и заслуживает внимание коллег. В настоящей статье предлагается краткое описание методологических предпосылок и структура технологии в условиях практического применения.

В основе технологии или консультационного инструмента лежит идеографический понимающий подход, рассматривающий личность как особую уникальную ценность, при этом опирающийся на экспериментальные научные методы исследования личности. В частности, это техники репертуарных решеток (ТРР), базирующиеся, в свою очередь, на Теории личностных конструктов Дж. Келли. ТЛК, лежащая в рамках когнитивного концепции, породила индивидуально ориентированный метод и представляет собой «операциональную реализацию когнитивного и индивидуального подхода к субъективному шкалированию» (Иванова, 1999). Мы выделили ряд постулатов ТЛК, которые послужили и методологической основой излагаемой технологии.

- События, с которыми сталкивается человек, могут иметь бесчисленное множество толкований.

- Не обязательно опровергать одно утверждение для выдвижения альтернативного.
- Самые очевидные факты, будучи иначе интерпретированы, приобретают иную окраску, т. е. подвергаются реконструкции.
- Такая реконструкция является «конструктивным альтернативизмом» (по Дж. Келли).
- Все знание является отнесенным.
- В оценке реальности важную роль играют восприятие и понимание, личностная оценка.
- Каждый человек – исследователь своей реальности.
- Человек интерпретирует реальность, воздвигая системы конструктов, внутри которой факты приобретают смысл.
- По Келли «конструкт – это симультанная констатация сходства и различия», т. е. субъективный контраст между двумя группами явлений, например: черное–белое, любимый–ненавистный. Это дихотомии, являющиеся личностным изобретением, которое накладывается на реальность.
- Конструкты – это средства, пути толкования мира (Иванова, 1999).

В процедурном ключе мы находим параллели с НЛП-практиками, в частности с техникой дихотомического отношения к переживанию. *Практика заключается в выборе какого-то актуального переживания, например любви по отношению к конкретному человеку в конкретной ситуации, далее клиента просят обозначить противоположный аспект этого чувства, например ненависть. Следующим шагом клиент делает реальные шаги от точки любви по направлению к точке ненависти в пространстве. Каждый шаг обозначается клиентом: привязанность, влечение, интерес... и сопровождается озвучиванием своих эмоций: тревожно, грустно, спокойно... В том месте, где клиент достигает гармонии, покоя, комфорта, он прекращает движение. Терапевтическая цель достигнута* (Москвина, 1996). Аналогичные технологии применяются и в гештальт-терапии проективных методиках.

В концептуальном и методологическом плане описываемая ниже авторская технология также использует представление о личности как о целостном психологическом образовании, распространенном в психоанализе или в современном трансперсональном подходе. Задача терапевта здесь – это интеграция личности. «Интеграция – это осознание конфликтов между „Я“ и „Не Я“, „Так“ и „Не так“ и открытое, оценивающее принятие того, что ранее отвергалось, отрицалось, подвергалось подавлению и было нерелефлексировано» (Козлов, 1999).

Интеграция – осознание выбора альтернатив как столкновение дуальности.

«Интегративные психотехнологии – система концепций, моделей, методов и навыков, которые ведут человека к большей целостности, к меньшей конфликтности, раздробленности сознания, деятельности, поведения» (Козлов, 1999). Цель интеграции в рамках трансперсонального подхода – выход за пределы дуальностей: «да»–«нет», «черное»–«белое» – и вход в пространство «И так тоже», где царит равновесие, гармония, целостность.

Мы можем говорить и о влиянии экзистенциального подхода, в частности, «жизнеизменяющей» (Братченко, 2001) терапии Бюджетала, одним из постулатов которого является уникальность личности и возможность решения терапевтической проблемы только лишь самой личностью. При этом роль терапевта (консультанта) – оказывать помогающее давление, провоцировать «взгляд внутрь себя» (Братченко, 2001) и не подсказывать решения и выходы из проблемы.

Исходя из такого толкования, АЗРЛ можно отнести к интегративным психотехнологиям, при этом базирующуюся на ряде концепций в рамках идеографической парадигмы.

Описание технологии

Технология активизации зон развития личности (личностного развития) предполагает несколько вариантов использования. Являясь формирующей практикой, АЗРЛ может применяться и как диагностическая процедура.

Режим индивидуальной консультации.

Шаг первый: клиент излагает (описывает) проблемную ситуацию, требующую решения.

Шаг второй: клиент выписывает в свободных формулировках свои личностные качества, свойства, признаки, черты (*формулировка на смысловом и понятийном языке конкретного клиента*), которые способствуют решению проблемной ситуации (*можно задать количество таких пунктов, например не менее семи, хотя для чистоты процедуры выбор остается за клиентом*). Сразу после списка положительных характеристик, клиент продолжает список отрицательными характеристиками: какие Ваши качества, свойства, признаки, черты мешают Вам решить эту проблему (задачу)? Количество пунктов также может быть задано или свободно. Это стандартная процедура – дихотомия, ранжир, классификация, свойственная системному мышлению, – по нашему мнению, скорее укрепляет бессилие клиента в своей стереотипности: «Я в очередной

раз разложил все по полочкам, а что делать, не знаю». При этом такой стереотипный шаг поэтапно готовит личность к дальнейшей работе и дает необходимый материал.

Шаг третий: к каждому пункту (положительные и отрицательные характеристики) клиент прописывает противоположность – характеристику, имеющую субъективно обратный полюс уже обозначенному. Например, *добрый–злой (из положительного списка); мякотелый–волевой (из отрицательного списка)*.

Шаг четвертый: все противоположные характеристики (будем называть их гранями) переформулируются (реконструируются) в положительном ключе. Т.е. формулируются в проактивном, по Стивену Кови (Архангельский, 2006), созидающем, нацеленном на результат ключе. Например, *добрый–злой, злой – это критичный или осторожный*. Важно, чтобы все формулировки давал сам клиент. Соответственно, реконструкции подлежат все сформулированные в субъективно-негативном ключе характеристики, будь они в первоначальном списке либо в противоположном. Если, по мнению клиента, обе характеристики дихотомии уже сформулированы в положительном проактивном ключе, то они не требуют коррекции.

Шаг пятый: полученные грани переносятся на карту личностного развития (КЛР). Карта представляет собой чистый лист бумаги (А4) с точкой в центре. Относительно этой точки – *зоны максимальной ресурсности личности* – клиент переносит все дихотомии равноудаленно от центра на одной прямой, причем синхронное расстояние от центра тем больше, чем данное качество (отраженное в дихотомии) более значимо, по оценке клиента. На листе появляется несколько векторов, по-разному удаленных от центра и с подписанными клиентскими формулировками положительно сформулированных дихотомий окончаниями отрезков.

Через эту системную работу клиент прорисовывает и определяет для себя свое ресурсное поле, очерченное гранями своего потенциала.

Шаг шестой: этот шаг позволяет сделать ресурсное поле, или карту личностного развития, объемной и конкретной. В практике часто случается, что две и более дихотомии, или грани одного ресурса, совпадают или близки в формулировках. Например, *добрый–строгий (реконструировано из злого); волевой–добрый (реконструировано из мякотелого)*. Тогда предлагается объединить совпадающие грани. На карте появляется одна грань – *добрый*, а от нее через центр (на одном или разных расстояниях) расходятся лучи к *строговому* и *волевому*.

Слияния могут происходить в разных соотношениях. Карта конкретизируется, уменьшается количество граней личной реальности, формулировки в ходе слияния могут продолжаться корректироваться.

Шаг седьмой: интерпретация. Полученную наглядную карту личностного развития (желательно аккуратно оформленную с использованием цветов) необходимо обсудить с клиентом. Центральная точка на карте – метафора источника ресурсов для решения задач, личностного роста, преодоления трудностей. Грани личностной реальности (окончания отрезков) – это аспекты потенциала, уже имеющегося у личности. Эти аспекты взаимосвязаны друг с другом и представляют целостную личность, не вступая в противоречия друг с другом, а являясь сторонами – гранями – этой целостной личности, причем какие-то из них дают больше потенциальной энергии – и к этим ресурсам можно прибегать чаще, а какие-то чуть меньше (*это наглядно видно по расстоянию от центра и количеству сходящихся осей через центр к одной грани*). С картой можно работать пролонгированно, изменяя, дополняя и корректируя.

Таким образом, описанная технология является довольно универсальным инструментом диагностики и развития личности (в личностной и профессиональной сферах). Благодаря наличию четкого алгоритма действий, технология легко транслируема и может использоваться консультантами без особой подготовки. На базе технологии АЗРЛ можно выстраивать диагностическое интервью, консультационную сессию, тренинговую процедуру. В нашей практике технология использовалась в группах личностного развития, в аспекте межполовых отношений, в управленческом консультировании, в консультировании по профессиональному определению.

ЛИТЕРАТУРА

- Архангельский Г. Тайм-драйв. Как успевать жить и работать. М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2006.
- Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюдженала. М., 2001.
- Иванова Н. Л. Качественный анализ: репертуарные личностные методики // Учебное пособие. Ярославль: ЯГПУ, 1999.
- Козлов В. В. Истоки осознания. Волгоград, 1999.
- Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов. Нейролингвистическое программирование. Саратов: Научная книга, 1996.

ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОДРАМАТИЧЕСКОГО И АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ТРЕНИНГА

Д. И. Абрамов, М. В. Манышкينا
аспиранты ЯрГУ, Ярославль,
e-mail: beula@mail.ru, maria.manychkina@gmail.com

Психодрама в общих чертах – это метод психотерапии, в котором клиенты продолжают и завершают свои действия посредством театрализации, ролевой игры, драматического самовыражения, с использованием как вербальной, так и невербальной коммуникации. В настоящее время развитие психодрамы повлекло за собой расщепление ее на несколько видов, а также объединение с другими психотерапевтическими методами. Современное развитие психодрамы следует двумя путями: классическим и неоклассическим. Если классический подход к психодраме позволяет нам использовать данный метод только в соответствии с его теоретическими основаниями, то неоклассический подход отделил метод психодрамы от теории на том основании, что практический метод оптимально совместим с другими теориями и подходами.

Одним из наиболее интересных путей интеграции, на наш взгляд, является интеграция психодрамы и арт-терапии, такое сочетание дает наиболее полное использование различных модальностей для проработки проблемного материала клиента, на основе их взаимопроникновения и взаимодополнения. В русле данной интеграции мы сделали попытку разработки модели тренинга, объединяющей психодраму, центрированную на теме, актуальной для всех участников, и работу с масками (арт-терапевтический элемент) как новую стратегию работы с клиентом.

Важной характеристикой данной модели работы с клиентом является художественная экспрессия, поскольку она связана с выражением чувств и потребностей клиента. В процессе создания маски человек постепенно осознает психологическое содержание своего продукта, с тем чтобы потом проиграть эту психологическую, внутреннюю суть своей маски. Кроме того, процесс создания маски

имеет ритуальный характер: маска сама по себе есть определенный символ, тот самый символ, который для каждого определенного человека имеет сакральный смысл. Возможно, тот символ, который по причине своей скрытости в глубинах нашего «я» не может быть интегрирован с нашей сутью и тем самым ограничивает наше спонтанное существование, парализует наш творческий потенциал. Создание маски сопряжено также с внутренней вербализацией и идентификацией, клиент дает своей маске имя, наделяет ее определенными качествами, он уже начинает вживаться в определенную роль. Процесс создания маски способствует развитию и активизации воображения членов группы.

После создания маски творческая экспрессия переходит все более в драматически ролевую экспрессию. Надевая маску, созданную собственными руками, люди перенимают ее свойства и начинают действовать соответственно образу. Идентифицировав себя с маской, тем самым стерев свои привычные грани, клиент начинает действовать (играть себя) уже более раскрепощенно, максимально спонтанно и увлеченно. Само уже психодраматическое действие дает возможность закрепить результат инсайта и расширить поведенческий репертуар. Вовлеченность клиента достигается в данной работе за счет того, что в работе задействованы различные модальности: не только привычные психодраме слово, образ, движение, но также невербальное переживание и художественный процесс создания конкретного материального предмета.

Маска может быть рассмотрена как уникальный инструмент выражения креативности и достижения спонтанности. Творческий процесс можно определить как процесс, который проявляет и реализует способности и потребности творца. В процессе творчества имеет место переход в отличное от обыденного состояние сознания, феноменология которого во многом схожа с состоянием, описанным М. Чиксентмихали как «Поток» («Flow»). Важно учитывать терапевтическое влияние этого состояния, имеющего специфическую феноменологию, на субъект творчества. Согласно проведенным нами исследованиям феноменологии данного состояния, для него характерны следующие черты: трансценденция времени, аутизация сенсорной сферы, наличие катарсических явлений, наличие «пиковых» переживаний (по терминологии А. Маслоу), внутренняя цельность субъекта, аутоотличность (самоценность) процесса и другие.

Влияние этого состояния можно рассматривать как отдельный терапевтический фактор в пространстве тренинга.

Включение арт-терапевтического момента, а именно процесс создания маски, дает возможность терапевту в наибольшей степени

мобилизовать творческий потенциал клиента, дать ему дополнительный способ самовыражения, сделать более разносторонней коммуникацию директора и членов группы, задействовать дополнительные факторы и процессы психотерапевтических изменений.

Возможности и преимущества интеграции арт-терапевтических элементов в психодраматический процесс

Сочетание различных форм творческого самовыражения в психотерапевтическом процессе позволяет:

- 1 Вовлекать клиентов с самыми разными особенностями, в том числе тех, кто ранее не участвовал в психотерапевтических тренингах и не имел опыта художественного творчества.
- 2 Эффективнее мобилизовать творческий потенциал клиента.
- 3 Дает дополнительные возможности для самовыражения.
- 4 Создает возможности более богатой коммуникации.
- 5 Предоставляет дополнительные факторы терапевтического воздействия.

Маска – инструмент, пробуждающий нашу креативность. Креативность, по сути своей, есть не что иное, как потенциальная способность к творчеству, к спонтанности, к способности реагировать на новую реальность адекватно, с включенными в процесс реагирования воображением и фантазией. Воображение позволяет нам жить сразу в двух параллельных мирах – реальном и выдуманном. Выдуманный (воображаемый) мир дает возможность взглянуть на себя и свои проблемы со стороны, прожить тысячи других жизней, прожить истории окружающих людей. Дистанцируясь от реального мира и решив принять воображаемый мир, личность силой своего воображения делает последний реальным фактом своего существования. Придуманная таким образом реальность дает возможность проявить большую смелость в раскрытии собственных чувств и переживаний, потому что все происходящее всего лишь маска и всего лишь игра и нет никого извне, кто бы наблюдал за этим процессом, есть только люди, также вовлеченные в эту «игру». Пространство данного тренинга расширяет пространство и горизонты жизни. Маска придает нам смелость, необходимую для участия в драме и дистанцирования от своей привычной роли. Благодаря участию в процессе создания маски и проигрыванию ее личность может выразить то, что было в ней глубоко спрятано – как от окружающих, так и от нее самой. Маска дает возможность встретиться со своими страхами, конфликтами и глубинными ресурсами. Важно, что в пространстве тренинга личность становится способной не изгнать «негатив», спрятанный глубоко внутри, а установить с ним контакт и со временем принять

его. Таким образом, дав возможность скрытому в нас проявить себя, мы можем достичь катарсиса, способствующего глубоким изменениям нашего существования, понимания себя и окружающего мира.

Цели и задачи

Формирование положительной самооценки; реализация творческого потенциала; развитие навыков коммуникации, способности к самостоятельному принятию решений, способности к конструктивному выражению эмоции, повышению адаптивности.

Общие принципы работы

- 1 Принцип субъектности (отношение к участникам как к личностям с индивидуальными наборами потребностей взглядов установок).
- 2 Принцип активности (вовлечение участников процесса в различные формы творческого самораскрытия, предполагающие проявление ими инициативы и ответственности).
- 3 Партнерство (уважение позиции клиента).
- 4 Постоянная обратная связь (отчет участников группы о своих чувствах, мыслях, впечатлениях от совместной работы и взаимодействии друг с другом, комментирование ведущим особенностей поведения участников).
- 5 Интегативность (активизация и развитие в ходе занятий различных аспектов личности, преодоление противоречий между ними).
- 6 Взаимодействие вербальной и невербальной экспрессии.
- 7 Системность (восприятие и анализ поведения участников тренинга не только в рамках группы, но в более широком контексте общесоциальных отношений).
- 8 Ориентация на саморазвитие (доверие к внутренним ресурсам клиентов и оказание помощи содействием внешних факторов для их проявления и раскрытия).

Сессии и упражнения

Первая сессия была направлена на знакомство членов группы друг с другом, а также с художественными материалами, снятие контроля и раскрытие способностей к спонтанному творчеству, создание атмосферы доверия и безопасности.

Последующие три сессии ориентированы на изменения конкретного характера, а именно изменение чувств, мышления поведения людей в контексте «здесь и сейчас», а следовательно, причин их текущих проблем. Основная часть первой сессии включает в себя

процесс создания нейтральной маски и проигрывания при помощи ее разного рода эмоций. Нейтральная маска дает участнику необходимое физическое и психическое спокойствие. Проигрывание эмоций в нейтральной маске позволяет ощутить себя в противоположных состояниях и принять их, оставаясь при этом в комфортном для личности мире. По окончании работы в нейтральной маске участникам предлагается зафиксировать проработанное при помощи ее оживления теми эмоциями, в которых им удалось побывать, дать ей имя. Фокус данной сессии заключается в проработке эмоций, развитии социальных навыков. Вторая сессия углубляет процесс развития социальных навыков, группового социального взаимодействия на основе создания полумасок и проигрывания ситуаций конфликтного поведения человека, а также поведения человека замкнутого, не идущего на контакт. Третья сессия включает в себя методы контролирования чувства гнева (его проявления, подавления, регуляции), в частности взаимодействие при помощи масок, выражающих определенную часть тела в момент отреагирования на чувство гнева. Все три сессии направлены на осознание личностью особенностей своего реагирования в той или иной ситуации, возникновению терпимости, желания изменить что-либо в себе, появлению возможностей поступать так, как он вряд ли бы поступил в обычной ситуации, освоение механизма контроля над чувством гнева посредством анализа и предупреждения ощущений тела.

Четвертая сессия представляет собой проигрывание истинной и ложной эмоции, состояния в котором человек находится и в котором он хотел бы находиться в той или иной ситуации. Данная сессия фокусируется на проигрывании желаемого состояния клиента и требуемого от него обществом и принятыми нормами. Пятая сессия продолжает четвертую, направлена на создание и проигрывание двух масок: первая из которых отражает то, каким видит себя сам участник, вторая – каким видят его окружающие. Фокус сессии: насколько грани самовосприятия и восприятия тебя другим соприкасаются, отличие восприятия других и самого себя. Насколько просто или сложно быть в том состоянии, в котором мы находимся. Как можно достичь желаемого. Эти сессии, как показал шеринг, дали участникам ощущение самоценности, они получили возможность поступать так, как обычно в подобных ситуациях не смогли бы поступить, получили осознание особенностей своего реагирования на определенную ситуацию.

В шестой сессии участникам предлагалось создать свою идеальную маску, каким они хотели бы себя видеть. Далее им предстояло продумать свой пластический образ, дать имя маске, желаемое

для себя. Вспомнить недавний эпизод из жизни и проиграть его так, как это бы сделала идеальная маска. Фокус данной сессии состоит в узнавании членами группы, а самое главное, каждым участником чего-то нового о себе, попытке принять свое «идеальное я». Седьмая сессия предполагает создание каждым участником маски партнеру, той маски, каким бы они хотели его видеть, фокус сессии направлен на принятие себя такими, какими мы являемся, с учетом изменений, которые мы хотим в себе проявить, на принятии мнения окружающих о нас. Заключительная восьмая сессия направлена на интеграцию четырех масок («каким мы видим себя», «каким нас видят окружающие», «маски-подарка», «идеальной маски»). Фокусировалась последняя сессия на изучении «смысла прошлого», проработке прошедших изменений с целью принятия адекватного поведения в социуме в будущем.

Результаты проведения такого рода тренинга свидетельствуют о положительной динамике изменений в развитии самосознания участников. Особо значимые изменения в процессе занятий произошли у респондентов в сфере отношения к самим себе. Проявилась готовность к пересмотру личностной позиции и более реалистической оценке собственных возможностей с учетом мнения окружающих. Произошло изменение жесткого ролевого распределения в группах и связанных с ним защитных механизмах, наметилась трансформация субъективных смыслов и способность изменять социальные роли в группе. Изменилось функциональное психоэмоциональное состояние респондентов. «Исцеляющими» факторами, на наш взгляд, стали: усиление групповой сплоченности, освоение новых ролей, проявление скрытых качеств личности, ослабление защитных механизмов, получение обратной связи в условиях неформальной атмосферы равенства.

ПОТРЕБИТЕЛЬСТВО КАК ТИП МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А. А. Акбарова

аспирант ГАУГН, Москва, e-mail: anastasia.akbarova@gmail.com

Е. В. Тугарева

к. п. н., Институт психологии РАН

В жизни мы нередко сталкиваемся с потребительским отношением к другим в ситуации межличностного взаимодействия, а именно когда человек ожидает и стремится только получать блага от других людей, при этом не предполагая, что он сам будет действовать в пользу других людей. В экономике и экономической психологии для обозначения такого типа поведения используется термин «free riding».

Некоторыми авторами замечено, что потребительское поведение может особо проявляться при выполнении групповых проектов и заданий (Latane, Williams and Harkins, 1979). А именно в том случае, когда некоторые члены группы уклоняются от ответственности, вынуждая других выбирать, нужно ли им больше работать при выполнении проекта или же принять «низкую планку» и получить в результате слабый проект. Некоторые авторы связывают вероятность такого поведения еще и с тем, что обычно люди оценивают общий результат проекта в целом, но при этом никто не имеет представления о том, кто и что сделал, чтобы это получилось. В то время как отлично выполненный проект может быть результатом усилий всех участников группы или же особенных усилий некоторых ее членов. Роберт Маранто и Эйприл Грешем считают, что такое поведение обычно отражает эгоизм или простое легкомыслие, характерное для человека, уваливающего от работы и обязательств (Maranto, Gresham, 1998). Мы предполагаем, что потребительство является самостоятельным типом межличностного взаимодействия.

В настоящее время в области исследования межличностного взаимодействия существует несколько типологий. Эти типологии родились из теорий социального обмена, в которых межличностное взаимодействие соответственно рассматривается как обмен.

В некоторых ранних теориях социального обмена основные идеи, объясняющие принципы, которые определяют поведение людей в межличностном взаимодействии, формулировались по аналогии с представлением об «экономическом рациональном человеке». Примерами подобных концепций являются теория взаимодействия итогов, разработанная Д. Тибо и Г. Келли (Kelley, 1979; Kelley, 1978), и теория элементарного социального поведения Дж. Хоманса (Homans, 1961). Согласно теории Д. Тибо и Г. Келли, межличностные отношения регулируются выгодой, которую получают участники от взаимодействия, и потерями, которые они несут. Авторы теории предполагают, что людям свойственно поддерживать только те отношения, которые приносят им максимум выгоды с минимумом убытков. В теории Дж. Хоманса социальное поведение рассматривается как личный контакт между двумя индивидами, в котором вероятности вознаграждения или проигрыша определяют их поведение.

Более поздние теории, помимо стремления к максимизации своих выгод и минимизации убытков, предполагают наличие и других соображений в отношениях обмена. Социально-психологическое содержание теории справедливости, разработанной Дж. Адамсом, Дж. Уолстером и Е. Бершейд (Adams, 1963; 1965; Walster, Walster, Berscheid, 1978), отражается в постулате о так называемой «распределительной справедливости», который гласит: человек, вступающий в отношения обмена с другим человеком, ожидает, что в этих отношениях будет соблюдаться баланс соотношения доходов и затрат партнеров по взаимодействию. Справедливыми считаются такие отношения, в которых соотношение «мой вклад/мой исход» равно соотношению «вклад другого/исход другого».

В качестве еще одного принципа, которым свойственно руководствоваться людям в межличностном взаимодействии, выделяется принцип «взаимобразного (реципрокного) обмена». Теория взаимности (Trivers, 1971) предполагает, что людям свойственно реципрокно отвечать на действия в отношении их со стороны партнеров по взаимодействию.

В дальнейшем появились теоретические подходы, в которых авторы попытались систематизировать и обобщить более ранние теории социального обмена (Murstein, Cerreto, MacDonald, 1977; Murstein, Wadlin, Bond, 1987), а также выделить разные типы межличностного взаимодействия как обмена. Значительным шагом вперед при построении подобных типологий являлось признание того, что существуют типы межличностного взаимодействия, в которых соображения обмена сильно редуцированы или отсутствуют.

Значительный вклад в разработку данной проблематики внесли М. Кларк и А. Фиске.

М. Кларк выделяет два типа межличностных отношений: обменный и коммунальный (Clark, 1984; Clark, Mills, 1979; 1993; Mills et al, 2004; VanYperen, Buunk, 1991). А. Фиске выделяет четыре элементарных типа межличностных отношений: «коммунальный» тип, «ведущий и ведомый», «равный вклад» и «рыночные отношения» (Fiske, 1991, 1992; Haslam, 1994).

Целью нашего исследования было эмпирическое обоснование существования потребительства как типа межличностного взаимодействия.

Для эмпирического выделения этого типа интерес представляют типология и методика Маргарет Кларк. Она выделяет два типа межличностного взаимодействия: обменный и коммунальный. Коммунальный тип предполагает, что люди готовы действовать в интересах других, не ожидая чего-либо в обмен на оказанные ими услуги. Однако при этом они считают, что другие будут действовать аналогичным образом по отношению к ним. Обменный тип предполагает взаимодействие с другими только в рамках обмена: услуга за услугу. В описании этих типов ожидание взаимности действий в отношениях друг с другом присутствует не только в обменном, но и в коммунальном типе. Однако можно предположить существование других типов взаимодействия, где такая аналогичность действий сторон отсутствует.

Гипотеза. Для потребительства как типа межличностного взаимодействия характерно следующее. Человек ожидает, что другие будут действовать бескорыстно по отношению к нему, но при этом не считает, что должен отплатить на действия других в его интересах. Он действует в пользу других людей только в рамках обмена, ожидая ответных действий в свою пользу.

В исследовании приняло участие 200 человек. Из них 90 мужчин (45%) и 110 женщин (55%). Опрашивались люди в возрасте от 18 лет.

Методика Маргарет Кларк содержит 23 утверждения, которые оцениваются по 5-балльной шкале: от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Первые 14 пунктов относятся к шкале коммунального типа, остальные 9 – к шкале обменного типа. Предполагалось, что для выделения типа «потребительство», каждая из шкал методики может быть разделена на две подшкалы: действия человека по отношению к другим и ожидания человека относительно того, как другие будут действовать по отношению к нему.

Обсуждение результатов. Был проведен факторный анализ ответов испытуемых на утверждения методики.

Шкала «коммунального типа» межличностного взаимодействия расщепилась на следующие факторы:

- «Ожидание помощи от других»: человек ожидает помощи от других людей в удовлетворении своих потребностей, в случае игнорирования желаний и потребностей индивид испытывает острое чувство досады и обиды.
- «Нежелание оказывать помощь»: у человека отсутствует чуткость к потребностям других, нет желания оказывать помощь другим людям.
- «Старание помочь, быть полезным»: человек полагает, что людям следует оказывать помощь другим. Сам старается быть полезным, что доставляет ему удовольствие.
- «Избегание чужих проблем»: человек избегает людей, когда они расстроены, считает, что людям следует держать свои проблемы при себе.

Шкала «обменного типа» разделилась на три фактора:

- «Действия в обмен»: когда человек что-то делает для других, он рассчитывает, что взамен что-либо получит. Сам действует в пользу другого человека также только в ответ.
- «Обмен как оплата за услугу»: человек считает, что обязательно должен отплатить другому человеку в ответ на его позитивные действия по отношению к себе.
- «Калькуляция услуг»: человек подсчитывает, сколько он сделал для кого-то, и если они не отплатят ему тем же, то он считает, что его используют.

Для каждого испытуемого были подсчитаны суммарные показатели выраженности оценок по каждому из выделенных факторов. По этим показателям с использованием кластерного анализа «K-means» были выделены два эмпирических типа межличностного взаимодействия.

Первый тип можно назвать коммунальным (135 человек). Эти люди редко ожидают помощи от других в удовлетворении своих потребностей и практически не расстраиваются в случае отказа. Они очень чуткие к нуждам других людей, им нравится оказывать помощь другим людям. Они не действуют в рамках обмена, если что-то делают для других, не ожидают ничего взамен. Также они не считают, что их используют, если им не отплатят за услугу, хотя считают, что самим всегда следует отплатить в ответ на оказанную услугу для них.

Второй кластер описывает предполагаемый нами тип – потребительство (65 человек). У людей этого типа очень высокие ожидания

помощи от других, ярко выражена негативная реакция на игнорирование другими людьми их потребностей и желаний. При этом они не считают, что им следует оплатить на действия в их пользу тем же. Они редко помогают и оказывают поддержку другим, а если делают что-то для других, то ожидают ответных услуг.

Выводы. В исследовании было эмпирически доказано существование потребительства как типа межличностного взаимодействия. В выделенных типах «обменность» присутствует в коммунальном типе как желание и намерение индивида оплатить кому-либо за оказанную услугу, а в потребительстве – как ожидание обмена со стороны других людей в пользу самого индивида.

ЛИТЕРАТУРА

- Adams J. S.* Equity in social exchange // *Advances in experimental social psychology* / Ed.: L. Berkowitz. N. Y.: Academic Press, 1965. Vol. 2. P. 267–299.
- Adams J. S.* Toward an understanding of inequity // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. V. 67. P. 422–436.
- Clark M. S.* Record keeping in two types of relationships // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. V. 47. №3. P. 549–557.
- Clark M. S., Mills J.* Interpersonal attraction in exchange and communal relationships // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. V. 37. №1. P. 12–24.
- Clark M. S., Mills J.* The difference between communal and exchange relationships: What it is and is not // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1993. V. 19 №6. P. 684–691.
- Fiske A. P.* Structures of social life: the four elementary forms of social relationship. N. Y.: Free Press, 1991.
- Fiske A. P.* The four elementary forms of sociality: framework for a unified theory of social relations // *Psychological Review*. 1992. V. 99. P. 689–723.
- Haslam N.* Categories of social relationship // *Cognition*. 1994. V. 53. P. 59–90.
- Homans G. C.* Social Behavior: Its elementary forms. N. Y.: Harcourt, Brace & World, 1961.
- Kelley H. H.* Personal Relationships. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979.
- Kelley H. H., Thibaut J. W.* Interpersonal Relations: A theory of interdependence. N. Y.: Wiley, 1978.
- Latane Bibb, Williams K., and Harkins S.* Many Hands Make Light the Work // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. №37 (September). P. 822–32.
- Mills J., Clark M. S., Ford T., Johnson D R.* Measurement of Communal Strength // *Personal Relationships*. 2004. V. 11. №2. P. 213–230.
- Murstein B. I., Cerreto M., MacDonald M. G.* A theory and investigation of the effect of exchange orientation on marriage and friendship // *Journal of Marriage and the Family*. 1977. V. 39. P. 543–548.

- Murstein B. I., Wadlin R., Bond C.* The revised exchange orientation scale // *Small Group Behavior*. 1987. V. 18. № 2. P. 12–223.
- Maranto R., Gresham A.* Using «World Series shares» to fight free riding in group projects (teaching of political science) // *Journal of Political Science & Politics*. Dec. 1998. V. 31. P. 789.
- Trivers R. L.* The evolution of reciprocal altruism // *Quarterly Review of Biology*. 1971. V. 46. P. 35–57.
- VanYperen N. W., Buunk B. P.* Equity Theory and exchange and communal orientation from a cross-national perspective // *The Journal of Social Psychology*. 1991. V. 131. № 1. P. 5–20.
- Walster E., Walster G. W., Berscheid E.* *Equity: Theory and research*. Boston: Allyn & Bacon, 1978.

**ОСОБЕННОСТИ ТЕЛЕСНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ
МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

О. В. Акимова

аспирант МГУ, Москва, e-mail: ov-akimova@mail.ru

Одним из важнейших компонентов телесности человека является отражение собственного тела в сознании. Неадекватные представления о собственном теле могут быть причиной нарушения психосоматического развития. В силу этого анализ закономерностей становления и протекания процесса отражения телесной сферы в норме важен как для изучения механизмов нарушения онтогенеза телесности и последующего возникновения психосоматических заболеваний, так и для расширения представлений о телесности как об одной из высших психических функций (Тхостов, 2002; Николаева, Арина, 1996).

Поскольку любая психическая деятельность человека осуществляется во взаимосвязи с мозгом, есть основания предположить, что телесность, рассматриваемая нами как высшая психическая функция, также находится во взаимодействии с нервным субстратом. К сожалению, в настоящее время проблеме связи нейропсихологических закономерностей с психосоматическими феноменами посвящено очень незначительное количество исследований. Кроме того, большинство результатов получено при исследовании людей, страдающих психосоматической патологией. Тогда как изучение нейропсихологических оснований психосоматического развития в норме остается до сих пор малоизученной областью.

Становление телесности тесно взаимосвязано с эмоциональной сферой, эмоции являются одним из важнейших регуляторов нашего поведения. Эмоциональное неблагополучие и несформированность эмоциональных регуляторов поведения в детском возрасте могут стать причиной отклонений в психосоматическом развитии. Накоплен большой фактический материал о неравнозначности левого и правого полушарий в обеспечении эмоциональных яв-

лений. Для правой характерно преобладание положительной эмоциональной системы над отрицательной, в то время как левшам больше свойственна слабость, ненадежность адаптивных механизмов, изнашиваемость нервной системы (Семенович, 1991; Силина, Евтух, 2005, Москвин, 1988). В связи с этим исследование телесного опыта у детей с функциональным доминированием правого и левого полушария позволит приблизиться к пониманию значения полушарий мозга в восприятии собственного тела.

Цели и организация исследования

В рамках исследования специфики психосоматического развития у детей с разными вариантами межполушарного взаимодействия ставились задачи исследовать телесный опыт у детей с доминированием правого и левого полушария, сравнить полученные данные. Для реализации поставленных задач использовались психосемантическая методика Классификация дескрипторов соматических ощущений (КДСО, результаты методики позволяют проанализировать организацию и содержание телесного опыта, репрезентированного в сознании) и Цветовой тест отношений (данная методика позволяет оценить неосознаваемое отношение к частям тела). Ниже будут представлены данные, полученные с помощью методики КДСО.

В исследовании приняли участие 56 детей 8–9 лет. По результатам диагностики профиля латеральной организации мозга дети были разделены на две группы – с доминированием правого или левого полушария.

Результаты и обсуждение

Особенности телесного опыта (ТО)

На этапе определения особенностей ТО предлагалось из напечатанных на карточках дескрипторов (всего 73 карточки) выбрать все слова, которыми ребенок может описать испытанные им соматические ощущения. Дескрипторы методики отражают различные грани телесных ощущений: сенсорную, аффективную, оценивающую (Мелзак, 1981).

Объем знакомых ощущений, выбранных детьми обеих групп, различается. Так, среднее количество выбранных дескрипторов правшами составляет 31,1 слова, а левшами – 37,5 ($p=0,058$).

Репрезентация феноменов, связанных с телом, анализировалась на основе выборов дескрипторов различных категорий (С – сенсорные дескрипторы; ЭО – дескрипторы эмоционального отношения к ощущениям; ЭТ – дескрипторы эмоционального тона ощущений; Оц – оценочные дескрипторы; У – универсальные дескрипторы;

Н – неоднозначные дескрипторы, которые не могут быть отнесены к выделенным группам или же могут быть отнесены более, чем к одной группе).

Выбор сенсорных и оценочных дескрипторов детьми позволяет оценить роль когнитивного компонента в организации ТО, использование эмоциональных дескрипторов – мотивационно-аффективный компонент ТО. Удельный вес дескрипторов различных категорий в ТО детей обеих групп различен.

Полученные данные позволяют оценить не только количественные различия в словаре сенсорных дескрипторов, но и качественные особенности в группах детей. Левши чаще правшей выбирают такие сенсорные дескрипторы, как «горит» ($p=0,03$), «давит» ($p=0,02$).

В целом, леворукие дети чаще праворуких используют дескрипторы оценочной категории ($p=0,03$). Несмотря на то что этот компонент ТО не играет в исследуемом возрасте решающего значения, левши чаще склонны оценивать, сравнивать телесные ощущения, чем правши. Левши используют чаще правшей оценочные категории интенсивности («сильное», «слабое»; $p=0,02$, $p=0,001$ соответственно), времени, продолжительности («долгое», «постоянное»; $p=0,06$, $p=0,05$ соответственно), принадлежности («мое», «чужое»; $p=0,02$, $p=0,01$ соответственно) того или иного телесного ощущения.

Аффективный компонент играет важнейшую роль в ТО, позволяя ребенку осуществлять первичную категоризацию телесных явлений. В младшем школьном возрасте значение эмоционального тона в оценке телесных событий более выражено, чем значение эмоционального отношения, что подтверждается частотой употребления дескрипторов этих категорий [38]. При использовании аффективных дескрипторов есть качественные отличия, леворукие дети чаще используют при описании ТО такие дескрипторы, как «плохое» ($p=0,008$), «неприятное» ($p=0,001$), «жуткое» ($p=0,05$), «противное» ($p=0,03$).

Особенности болевого опыта (БО)

Боль играет важную роль в организации телесного опыта детей, в связи с этим всем детям был предложен второй этап методики КДСО. Испытуемым предлагали выбрать из дескрипторов, описывающих телесный опыт те, которые связаны с болью.

Большой объем БО наблюдается у левшей. Среднее количество выбранных дескрипторов у левшей 17,9, а у правшей – 10,8 ($p=0,006$). При этом от общего объема испытанных ощущений болевые составляют 47,7% в группе левшей, а в группе правшей 34,7%.

При переходе от описания ТО к описанию БО соотношение дескрипторов различных категорий не меняется. Левши также склонны чаще правой опираться на когнитивный оценочный компонент ($p=0,001$), эмоциональные категории ($p=0,008$, ЭО; $p=0,01$, ЭТ).

Словарь описания БО детей обеих групп имеет свою специфику. Оценочный аспект болевых ощущений отражает сравнение актуальной боли с некоторым эталоном. Этот эталон необходим, чтобы соотнести актуальное ощущение с ним и определить, является ли ощущение сильным или слабым, медленным или быстрым и т.д. Левши используют на сознательном уровне оценочные параметры (темпо-ритмические, силовые) для построения пространства болевых ощущений значительно чаще, чем правши («медленное» ($p=0,04$), «внешнее» ($p=0,05$), «вызванное кем-то, чем-то» ($p=0,02$), «сильное» ($p=0,01$)).

Леворукие дети чаще используют при описании БО такие дескрипторы, как «плохое» ($p=0,02$), «неприятное» ($p=0,002$), «раздражающее» ($p=0,007$), «ужасное» ($p=0,02$), «утомительное» ($p=0,04$).

Распределение болевого опыта по частям тела

На последнем этапе детям предлагали разложить по группам выбранные дескрипторы (связанные с болью) в зависимости от того, в какой части тела боль локализована. Каждое ощущение можно отнести к одной или нескольким частям тела, а также ко всему телу.

В БО включено все тело в обеих группах. Для данной возрастной группы характерно большее осознание и как следствие описание с помощью большего количества дескрипторов функциональных органов – голова, руки и ноги (Мотовилин, 2001). Распределение болевых ощущений сконцентрировано в обеих группах на голове и всем теле в целом, кроме того, в группе левшей нагруженной болевыми ощущениями является спина, тогда как правши практически не осознают эту часть тела посредством болевых ощущений.

При соотнесении средних значений дескрипторов, отнесенных к разным частям тела, можно отметить следующие особенности. Левши относят большее количество болевых ощущений к груди ($p=0,003$), рукам ($p=0,04$), спине ($p=0,02$) и животу ($p=0,06$), чем правши.

Использование большого количества дескрипторов для описания испытанных болевых ощущений в области головы для леворуких детей недостаточно, чтобы в полной мере отразить их представление. В силу этого левши вводят собственные дополнительные категории – части тела для описания болевого опыта. Они чаще правшей называют такие части тела, как «уши», «зубы», «глаза»,

«рот», «горло», «шея», «челюсть», очевидно, что все предложенные части тела связаны с головой или находятся на ней.

При описании БО, локализованного в руках, левши чаще используют оценочный дескриптор «сильное» ($p=0,04$), а при описании БО, локализованного в спине – «колет» (С, $p=0,01$), «мешающее» ($p=0,03$), «раздражающее» ($p=0,04$) и «утомительное» ($p=0,04$, ЭО).

Выводы

На основе проанализированных данных, полученных с помощью методики КСО, можно сделать следующие выводы. Словарь для описания как телесных явлений, так и знакомых болевых ощущений гораздо больше и богаче в группе леворуких детей. Кроме того, удельный вес болевого опыта от объема всех знакомых ощущений, возникающих в теле, больше в группе левшей, что говорит в пользу склонности рефлексировать собственное телесное состояние в ситуации боли. С учетом особенностей отношения к боли в нашей культуре и частоты использования определенных дескрипторов левшами, можно предположить, что доминантность правого полушария вносит свой вклад в восприятие и категоризацию телесных феноменов, а именно: в телесном и болевом опыте левшей негативный аспект аффективной оценки играет значимую роль – телесные феномены левшами воспринимаются чаще как неприятные, противные, раздражающие ощущения. Кроме того, категоризация как телесного, так и болевого опыта у левшей строится на основе иных, нехарактерных для правшей параметров: временных, темпо-ритмических, силовых. Вероятно, эти оценки телесного опыта еще не интериоризированы леворукими детьми, в отличие от правшей, которые не используют при категоризации телесного опыта подобные оценки.

Обнаружены отличия репрезентации в сознании детей отдельных частей и всего тела в целом. Репрезентация частей тела в группе правшей более дифференцирована, тогда как локализация болевых ощущений у леворуких детей представляется более диффузной. Особенно отличаются представления о голове и спине у детей обеих групп. Для леворуких детей субъективное представление о голове как локусе болевых ощущений менее интегрировано, для категоризации болевых ощущений им требуется дальнейшая дифференциация в виде черт лица и отдельных органов. Спина, которая практически не ощущается правшами, гораздо более отчетливо представлена в сознании леворуких детей посредством неприятных болевых ощущений.

Описанные выше факты говорят в пользу гипотезы о специфичном восприятии собственного тела детьми с разными вариантами

ми межполушарного взаимодействия. Дальнейшие исследования с использованием выборки более широкого возрастного диапазона позволят распространить полученные результаты на всю популяцию детского возраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Мелзак Р. Загадка боли. М., 1981.
- Мотовилин О. Г. Развитие представлений о собственном теле у детей в условиях семьи и интерната. Дисс. канд. психологических наук. МГУ, 2001.
- Москвин В. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования. // Вопросы психологии. № 6. 1988. С. 116–119.
- Николаева В. В., Арина Г. А. От традиционной психосоматики к психологии телесности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1996. № 2. С. 8–18.
- Семенович А. В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. МГУ, 1991.
- Силина Е. А., Евтух Т. В. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия. Пермь, 2005.
- Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.:Смысл, 2002.

ВОЗМОЖНОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛОВЫХ УСТАНОВОК

Е. М. Алексеева

к. п. н., КГУ, Казань, e-mail: ealekseeva@list.ru

В рамках рассмотрения вопросов взаимосвязи деятельности субъекта и его сознания, отражения и субъективного отношения человека к окружающей его действительности, мотивации и сознания стала изучаться проблематика смысловых образований (смысловых структур) сознания (В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е. Е. Насиновская, Х. Хекхаузен). Особое место в проблематике смысловых образований занимают исследования личностных смыслов и смысловых установок.

Основополагающим в отечественной психологии является понимание А. Н. Леонтьевым сознания как индивидуальной системы значений, которая представлена в единстве с другими образующими – чувственной тканью и личностными смыслами. Личностные смыслы определяют пристрастность сознания и его связи с мотивационно-потребностной сферой человека. Д. Н. Узнадзе вводит понятие установки: «Установка – это целостное отражение, на почве которого, в зависимости от условий, может возникнуть или созерцательное, или действительное отражение. Оно заключается в таком налаживании, такой настройке целостного субъекта, когда в нем проявляются именно те психические или же моторные акты, которые обеспечивают адекватное созерцательное или же действительное отражение ситуации» (цит. по: Леонтьев, 2003, с. 182). Д. Н. Узнадзе подчеркивал устойчивый характер установки: «Однажды образовавшаяся установка не исчезает, она остается у субъекта как готовность к повторной актуализации в случае повторения надлежащих условий» (цит. по: Леонтьев, 2003, с. 182).

Представления о категориальной («семантической») структуре сознания, включающей значения и смыслы, нашли свое дальнейшее развитие. Е. Ю. Артемьева, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев,

В. Ф. Петренко, И. Г. Петров, В. В. Столин, Г. Л. Тульчинский, Р. Х. Шакуров и др. расширили представления о смысловой сфере личности, выделили другие смысловые структуры, провели их систематизацию. Д. А. Леонтьев предложил концепцию смысловой организации сознания и в рамках изучения смысловой сферы (смысловой реальности) ввел понятие смысловой структуры сознания. Смысловые структуры личности регулируют процессы жизнедеятельности субъекта и включают в себя личностный смысл, смысловую установку, мотив, смысловую диспозицию, смысловой конструкт, личностные ценности (Леонтьев, 2003).

Связь установки со смыслом неоднократно подчеркивалась исследователями, отмечающими близость идеи Д. Н. Узнадзе об установке и идеи А. Н. Леонтьева о личностном смысле. А. С. Прангишвили и Ф. В. Бассин отмечали, что установка детерминирована смыслом объективной ситуации. Смысловая установка, наряду с личностным смыслом, входит в «подкласс регуляторных смысловых структур, непосредственно влияющих на процесс деятельности и психического отражения» (Леонтьев, 2003, с. 167). Понятия «общая первичная установка личности» и «личностный смысл» описывают различные стороны одного и того же процесса, общего механизма регуляции деятельности человека. Смысловые установки являются теми регуляторными структурами, которые действуют непроизвольно и, как правило, являются неосознанными.

Е. Е. Насиновская отмечает, что, обращаясь к анализу смысловых установок, следует иметь в виду неоднозначность их природы. Установки выражают и реализуют в деятельности определенные личностные смыслы, которые могут быть более или менее обобщенными и устойчивыми. Исходя из этого, следует различать, по крайней мере, два вида смысловых установок – смысловую установку как фиксированное образование и конкретно-ситуативную смысловую установку. Фиксация установки происходит на основе повторения похожих ситуаций или обостренной значимости некоторых ситуаций (в этом случае закрепление установки может произойти даже с первого раза). Фиксированная установка представляет собой устойчивую диспозицию и носит консервативный характер. Она способна влиять на выбор мотивов в тех или иных обстоятельствах. В других случаях смысловая установка как готовность к совершению определенного действия выступает в качестве динамической характеристики. Как подчеркивает Е. Е. Насиновская, смысловые установки, релевантные конкретным, ситуативным смыслам, зависят от актуализации соответствующего мотива и ситуации, в которой разворачивается действие, и характеризуются своей динамикой, под которой по-

нимается изменение силовых, временных параметров установки или смена одних установок другими.

Исследования смысловых структур сознания (в том числе и смысловые установки) носят, как правило, частный характер: механизмы их функционирования исследуются в определенном аспекте.

Так, например, наряду с процессами и свойствами к основным психическим явлениям относятся психические состояния. Но до 90-х годов 20 в. они оставались во многом недостаточно изученными. Отсутствовали четкие теоретические положения о психических состояниях. Разноплановость, фрагментарность и несистематичность исследований обусловили наличие разнообразных пробелов и в прикладном, практическом плане изучения этой категории психических явлений. Исследованиями Л. Г. Дикой, Е. П. Ильина, Н. Д. Левитова, А. Б. Леоновой и других ученых были выявлены особенности психических состояний в разных видах деятельности, разработаны отдельные методы диагностики и измерений психических состояний, способы саморегуляции. Однако отношение «сознание и психическое состояние» не рассматривалось.

В настоящее время психические состояния являются активно изучаемым явлением. Но исследования взаимосвязи смысловых структур сознания (прежде всего, личностных смыслов и смысловых установок) и психических состояний практически только начаты. Имеются лишь отдельные работы в данной области (исследования М. Е. Валиуллиной, М. В. Ермолаевой, Н. И. Наенко, А. О. Прохорова, Н. Р. Салиховой), тогда как изучение отношений «сознание–психическое состояние» представляется чрезвычайно актуальным и открывает возможности для понимания глубинных механизмов смысловой детерминации и регуляции психических состояний в ситуациях жизнедеятельности. Особенно важным является вопрос о роли регуляторных смысловых структур сознания (личностных смыслов и смысловых установок) в контексте взаимоотношений «ситуация–психическое состояние».

Необходимо подчеркнуть повышенную заинтересованность исследователей в экспериментальном изучении смысловых установок. Однако следует отметить, что исследования смысловых установок затруднены из-за ограниченности методического аппарата. Существует не так много методик, пригодных для исследования неосознаваемых смысловых установок.

Внимания заслуживает методика Имплицитного ассоциативного теста (IAT), разработанная в 1998 г. А. G. Greenwald. Данная методика широко используется в зарубежных исследованиях (А. G. Greenwald, D. E. McGhee, J. L. K. Schwartz, M. Steffens и др.) и позволяет выявлять

неосознаваемые установки и отношения пробандов к объектам действительности и их ментальным образам (Greenwald и др., 1998).

Тест IAT представляет собой одну из разновидностей направленного ассоциативного эксперимента. Он предназначен для исследования имплицитных (неосознаваемых, автоматических) аффектов или отношений, установок, имплицитных стереотипов, что осуществляется путем измерения их автоматической оценки. Имплицитные отношения рассматриваются как действия или суждения, которые поддаются автоматической (неосознанной) оценке. Greenwald и Banaji (1995) определили имплицитные установки, отношения как «внутренние (интроспективно) неопределенные (или неточно определенные) следы прошлого опыта, которые вызывают приятное (положительное) или неприятное (отрицательное) чувство, мысль или действие по отношению к объектам» (Greenwald и др., 1998).

Есть несколько причин, почему метод IAT стал таким популярным за относительно короткое время и часто применяется в зарубежных исследованиях. Одна из них заключается в гибкости метода: он может использоваться для измерения не только отношений к различным объектам, но и не поддающихся оценке убеждений (верований) и ассоциаций (т.е. ассоциаций, которые непосредственно не репрезентируют свою положительную или отрицательную валентность). Во-вторых, имплицитный ассоциативный эффект (эффект IAT) обычно бывает достаточно большим, так что его просто и легко воспроизвести. В-третьих, метод IAT легок в применении: исследователь получает цифровые данные, которые поддаются статистической обработке. В-четвертых, индивидуальные различия в эффектах IAT имеют тенденцию быть достоверными и надежными и относятся к индивидуальным отличиям в поведении, что также отражает измеряемые отношения. Преимущество метода IAT состоит также и в том, что он предупреждает попытки испытуемых маскироваться, используя стратегии самопрезентации. Поэтому метод IAT может измерять отношения, установки и другие имплицитные (неосознаваемые) ассоциации даже у субъектов, которые предпочитают не выражать своих отношений. В исследовании Greenwald и др. дается изначальный вариант теста IAT и краткое его описание (таблица 1):

В исследовании измерялись неосознаваемые отношения и установки к представителям белой и черной рас, поэтому в качестве целевых понятий были взяты прилагательные *приятный–неприятный* и *черный–белый*. Стимулами служили существительные с положительным и отрицательным смыслом, а также имена, часто даваемые представителям рас с темной и белой кожей.

Таблица 1
ИЗНАЧАЛЬНЫЙ ВАРИАНТ ТЕСТА IAT

Последовательность	1	2	3	4	5
Описание задания	Исходное различение целевых понятий	Ассоциативное атрибутивное различение	Исходное комбинированное задание	Противоположное различение целевых понятий	Обратное комбинированное задание
Инструкции задания	● черный ● белый ●	● приятный ● неприятный ●	● черный ● приятный ● белый ● ● неприятный ●	черный ● ● белый	черный ● ● приятный ● белый ● неприятный ●
Примерные стимулы	Мерedit ○ ○ Латония ○ Шэвонн Хизер ○ ○ Ташика Кэти ○ Бэтси ○ ○ Эбони	○ удачливый ○ ужас яд ○ горе ○ ○ подарок несчастье ○ ○ счастливый ненависть ○	○ Жасмин ○ удовольствие Пегги ○ зло ○ Колин ○ ○ чудо ○ Темека бомба ○	○ Кортни ○ Стефани Шерин ○ ○ Сью-Эллен Тиа ○ Шерайз ○ ○ Меган Мишель ○	○ мир Латиша ○ грязь ○ ○ Лорен ○ радуга Шэннис ○ авария ○ ○ Нэнси

Примечание: Черными точками отмечены заданные целевые понятия и ассоциативные связи, белыми – правильный вариант ассоциирования слов-стимулов с целевыми понятиями.

Эксперимент проводился в небольшом компьютерном помещении, испытуемые получали все инструкции с экрана компьютера и отвечали при помощи клавиатуры, нажимая только две определенные кнопки. Следует отметить, что в тесте IAT всегда есть лишь два варианта возможной реакции, только один является в каждом конкретном случае правильным.

Эксперимент состоял из 3–5 блоков и приблизительно 150–250 слов-стимулов. Слова-стимулы неоднократно повторялись в блоке и располагались в случайной последовательности. Задача состояла в том, чтобы при появлении стимула на экране компьютера как можно быстрее соотнести его с одним из 2-х или 4-х целевых понятий. Очевидно, что наиболее сложными для выполнения были задания, где требовалось соотнести слова-стимулы с одним из четырех целевых понятий. Задача казалась еще более сложной, когда на экране появлялись слова-стимулы, которые ассоциативно относились к разным и далеким друг от друга понятиям, однако в силу задания испытуемым необходимо было нажимать одну и ту же

кнопку. Сложность выполнения заданий проявлялась в задержке (в миллисекундах) реакции, т. е. ответа, и в количестве ошибок. Именно эти данные были важны для анализа.

Проведенный анализ методики ИАТ дал основание для предположения о возможном ее использовании при изучении смысловых установок в контексте взаимоотношений «ситуация–психическое состояние».

Изначальная методика была адаптирована в соответствии с целями и задачами исследования. Целевыми концептами выступали ситуации жизнедеятельности и психические состояния. В качестве слов-стимулов были взяты составляющие семантических полей исследуемых ситуаций и состояний. Эксперимент состоял из четырех тестов, каждый тест – из пяти заданий. Были разработаны два варианта методики ИАТ. В первом варианте испытуемым необходимо было письменно выполнить 20 заданий, каждое из которых содержало по 45 слов-стимулов. Задача состояла в том, чтобы как можно быстрее правильно проассоциировать как можно больше слов-стимулов. По окончании теста засекалось время, затраченное на его выполнение. Во втором варианте испытуемым необходимо было выполнить те же 20 заданий, только количество слов-стимулов было сокращено до 30. Теперь было ограничено не количество слов-стимулов, а время выполнения каждого задания: оно составляло 20 секунд. Задача заключалась в том, чтобы за 20 секунд как можно быстрее правильно проассоциировать как можно больше слов-стимулов. Следует отметить, что в отличие от большинства заданий, позволяющих, прежде всего, выработать навык выполнения и довести его до автоматизации, в третьем и пятом заданиях каждого теста для ассоциирования были представлены сразу четыре целевых концепта. Именно выполнение этих заданий могло подтвердить или опровергнуть гипотезу, что задания будут выполнены за разное время. Разница в скорости выполнения третьего и пятого задания каждого теста определяется как имплицитный ассоциативный эффект (эффект ИАТ). Он зависит от легкости ассоциирования. Если слова-стимулы легче ассоциируются с целевыми концептами, то скорость выполнения будет большей. С труднее ассоциируемыми целевыми концептами слова-стимулы ассоциируются медленнее.

Выдвинутая в исследованиях и проверяемая в экспериментах гипотеза, заключающаяся в том, что имплицитный ассоциативный эффект будет разным, основывалась на предположении, что отношения сохранены в памяти в виде ассоциации между выражением (образом) объекта (ситуации) и выражением (образом) психического состояния. Таким образом, изучаемые при помощи ИАТ процессы отражают механизмы функционирования смысловых установок.

ЛИТЕРАТУРА

- Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В., Петровский В. А., Субботский Е. В., Хараи А. У., Цветкова Л. С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 35–46.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
- Прохоров А. О. Смысловая детерминация психических состояний. // Психология психических состояний / Сб. статей под ред. А. О. Прохорова. Вып. 5. Казань: ЦИТ, 2004. С. 11–28.
- Greenwald A. G., McGhee D. E., Schwartz J. L. K. Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. V. 74. P. 1464–1480.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫМИ КАЧЕСТВАМИ

*М. С. Антипина
магистрант РГППУ, Екатеринбург,
e-mail: mariya_antipina@mail.ru*

Современный, динамично меняющийся рынок труда предъявляет высокие требования к личностным и профессиональным качествам специалистов разного уровня. Во многих сферах важно уметь быстро ориентироваться в обстановке, переключаться с одного вида деятельности на другой, оперативно включаться в решение профессиональных задач и выполнение профессиональных обязанностей, т. е. быть мобильным (фр. *mobilis* – способный к быстрому и скорому передвижению, действию). В основе мобильности лежит процесс пластичности и гибкости.

В научной литературе выделяют социальную, трудовую и профессиональную мобильности.

Социальная мобильность – изменение социального статуса, т. е. перемещение индивида (или социальной группы) между различными позициями в системе социальной стратификации.

Трудовая мобильность – способность населения к изменению места работы, профессии, должности, места жительства, образа жизни в целом.

Профессиональная мобильность – в психологическом словаре определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности. В рамках данной работы обращаемся к рассмотрению феномена «профессиональная мобильность».

Исследование профессиональной мобильности началось с 30-х годов XX в. и изучалось в контексте социальной мобильности. (П. А. Сорокин). Позднее появляются работы М. Вебера, Э. Дюркгейма, М. Шелера и А. Шюца, посвященные непосредственно про-

фессиональной мобильности. С этих пор исследования данного феномена за рубежом ведутся регулярно (П. М. Блац, Б. Вегенер, Д. Голдтроп, О. Д. Дункан, Р. Льюкс, У. Х. Сьюэл, Д. Трейман, В. Улти, Р. М. Хаузер и др.).

В нашей стране изучение профессиональной мобильности в качестве предмета социальной стратификации общества начинается с 60-х годов прошлого века. Феномен исследуется многими науками: социологией, психологией, педагогикой, экономикой и пр.

Однако, несмотря на большое количество исследований, посвященных вопросам содержания профессиональной мобильности, недостаточное внимание уделялось выявлению таких профессионально важных качеств, которые способствуют формированию профессиональной мобильности.

Профессионально важные качества. По мнению следующих исследователей: В. Д. Шадрикова, Б. М. Теплова, М. А. Дмитриевой, А. А. Крылова, А. И. Нафтульева, Е. А. Климова, – важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств. В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешности ее освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности (свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности). В данном исследовании мы будем рассматривать профессионально важные качества, разложенные на свойства.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе был осуществлен экспертный анализ с целью выделения совокупности профессионально важных качеств, необходимых для успешной деятельности менеджера по продажам.

В экспертизе приняли участие руководители отдела продаж и старшие менеджеры по продажам, имеющие общий стаж работы до 5 лет, – всего 18 человек.

Экспертиза проводилась путем анкетирования специалистов, в основу которого была положена методика экспертной оценки профессионально важных свойств субъекта в профессиях с преобладанием элементов умственного труда. Процедура адаптации методики состояла во включении дополнительных утверждений, обусловленных психологическим анализом деятельности менеджера

по продажам. В частности, была введена группа свойств, отражающих требования к организованности менеджера по продажам. В результате адаптированный для исследования экспертный лист включал 89 индивидуально психологических черт, распределенных в 12 групп.

Эксперты последовательно оценивали профессиональную значимость всех названных свойств с точки зрения обеспечения успешности деятельности в представляемой ими специализации. Для каждого утверждения предлагалась 5-балльная шкала. Профессионально значимыми признаны группы психологических свойств и отдельные свойства, получившие в оценках экспертов в среднем не менее чем 4 балла.

Экспертиза показала, что в деятельности менеджера по продажам высокую степень значимости ($4,0 \geq x \geq 5,0$) имеет 49 индивидуально-психологических свойств, что составляет 55,05% от общего перечня психологических качеств, представленных для экспертизы. Этот факт позволяет говорить о полиструктурированности профессионально-личностных психологических свойств деятельности менеджера по продажам.

Оценку ниже среднего предела ($x \leq 4$) получили 40 психологических свойств различных групп, причем как наименее значимые определены группы моторных ($x=1,21 \pm 0,022$) и сенсомоторных ($x=1,3 \pm 0,011$) свойств.

Первые шесть мест по степени профессиональной значимости в оценке экспертов занимают следующие группы свойств: организационных свойств ($x=4,81 \pm 0,017$), мышления ($x=4,5 \pm 0,014$), коммуникативных ($x=4,5 \pm 0,012$), эмоциональных ($x=4,5 \pm 0,015$), воображения ($x=4,01 \pm 0,011$), волевых ($x=4,47 \pm 0,017$). Отмечается высокий уровень оценок и малый диапазон разницы средних показателей названных свойств.

На втором этапе исследования мы поставили перед собой следующую цель: выяснить, какова же взаимосвязь между выявленными профессионально важными качествами и мобильностью.

Для достижения поставленной цели проверялись следующие гипотезы:

- 1 Существует взаимосвязь между профессиональными важными качествами и мобильностью.
- 2 Профессионально важные качества будут являться детерминантами профессиональной мобильности.

Для сбора эмпирических данных использовался опросник социально-психологической мобильности. Социально-психологическая

мобильность трактуется как способность личности быстро адаптироваться к изменяющимся социальным условиям. Данная дефиниция является более широкой, чем профессиональная мобильность, и включает ее в себя. Методика включает в себя 40 вопросов и 2 шкалы: мобильность и социальная желательность (Зеер и др., 2005).

Для диагностики профессионально важных качеств использовались следующие методики: Краткий Ориентировочный тест В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика (в этом опроснике нами были взяты две шкалы: гибкость мышления и пространственное воображение). 16-тифакторный личностный опросник Кеттелла 16 ФЛО-187-А (для диагностики эмоциональной устойчивости – эмоциональной неустойчивости (С), низкий волевой самоконтроль – высокий волевой самоконтроль (Q3)). Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1), авторы В. В. Синявский, Б. А. Федоришин (для диагностики коммуникативных и организаторских свойств).

Проверка гипотез осуществлялась с помощью программы SPSS ver. 15.0. Использовались методы описательной статистики, корреляционные методы, кластерный и регрессионный анализ.

В исследовании приняли участие 104 менеджера по активным продажам частным клиентам екатеринбургских коммерческих компаний в возрасте от 18 до 31 года ($M=23,64$; $\delta=2,69$); общий стаж работы от 2-х недель до 5 лет ($M=2,17$; $\delta=1,31$).

Обсуждение результатов исследования. Для понимания связи между профессиональной мобильностью и профессионально важными качествами мы провели корреляционный анализ показателей этих переменных (значения значимых коэффициентов корреляции Пирсона см в таблице 1).

Значимые отрицательные корреляции были получены между показателями уровня выраженности мобильности и коммуникативными способностями ($R=-0,707$); организаторские способности теста «КОС» ($R=-0,661$) а также гибкостью мышления ($R=-0,640$) теста «КОТ». Однако, согласно уровням выраженности, мобильность тем выше, чем меньше баллов по тесту набирает испытуемый. Это означает, что с ростом коммуникативных и организаторских способностей, а также гибкости мышления будет наблюдаться соответствующее увеличение профессиональной мобильности. Менеджеры по продажам исследуемой выборки, характеризующиеся способностью и готовностью успешно овладевать новой техникой и технологией, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности, будут легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремиться к расширению

сферы общения и к участию в общественных или групповых мероприятиях; будут способны планировать и проектировать, а также ориентироваться на конкретный результат в своей деятельности; им будет свойственно умение быстро адаптироваться и развивать собственные интеллектуальные схемы при работе с новой информацией.

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ КОРРЕЛЯЦИОННОГО АНАЛИЗА

	КС	ОС	С	Q3	ГМ	ПВ
Мобильность	-0,707**	-0,661*	0,419	-0,240	-0,640*	-494

Примечание: * $-p < 0,05$; ** $-p < 0,01$; КС – значения по шкале коммуникативные способности тест-опросника «КОС»; ОС – значения по шкале организаторские способности тест-опросника «КОС»; С – значения по шкале эмоциональная устойчивость тест-опросника 16 PF Кеттелла; Q3 – значения по шкале волевой самоконтроль опросника 16 PF Кеттелла; ГМ – значения по шкале гибкость мышления тест-опросника «КОТ»; ПВ – значения по шкале пространственное воображение тест-опросника «КОТ»; Мобильность – значения по опроснику «социально-психологическая мобильность».

Проведенный на всей выборке (N=104) кластерный анализ позволил выделить две группы, различающиеся по уровню развития профессиональной мобильности и профессионально важных качеств. Группа с высокими показателями по профессиональной мобильности составила 35 человек, с низкими – 69 человек. Значимые различия между двумя кластерами обеспечили следующие показатели по тестам: гибкость мышления (тест «КОТ»); коммуникативные способности (тест «КОС»); Организаторские способности (тест «КОС»); эмоциональная устойчивость (фактор С – 16 PF Кеттелла); волевой самоконтроль (фактор Q3–16 PF Кеттелла).

Способные к быстрому переключению с одного вида деятельности на другую, менеджеры по продажам, обладающие гибкостью мышления («КОТ») и высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей («КОС»), эмоционально устойчивы, выдержанны («С» – 16 PF Кеттелла) и умеют контролировать свои эмоции и поведение («Q3» – 16 PF Кеттелла).

Группа с низкими показателями по социально-психологической мобильности имеет следующие характерные особенности. Члены этой группы с трудом управляют своими эмоциями, они не руководствуются волевым контролем и низко дисциплинированы. Низкие значения по шкале «гибкость мышления» говорят о категоричности в суждениях, склонности к однозначным безальтернативным решениям. Коммуникативные и организаторские способности, находящиеся на низком уровне, свидетельствуют о том, что менеджеры по продажам этой группы не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе.

Для того чтобы полнее выявить характер взаимосвязи между показателями, эти показатели были использованы в методе множественного регрессионного анализа.

В качестве зависимой переменной была выбрана переменная «мобильность». В качестве независимых переменных в уравнении множественной регрессии были выбраны показатели: гибкость мышления (тест «КОС»), коммуникативные способности (тест «КОС»), эмоциональная устойчивость («С» – 16 PF Кеттелла), волевой самоконтроль («Q3» – 16 PF Кеттелла). С помощью пакета SPSS были получены следующие коэффициенты в уравнении множественной регрессии:

Мобильность (прогноз) = $32,948 + (-1,292) \cdot \text{Гибкость мышления} + (-18,054) \cdot \text{Коммуникативные способности} + (-0,573) \cdot \text{Эмоциональная устойчивость} + 0,387 \cdot \text{Волевой самоконтроль}$.

Согласно полученному регрессионному уравнению профессиональная мобильность в наибольшей степени детерминирована коммуникативными способностями ($-18,054 \cdot \text{КС}$) и гибкостью мышления ($-1,292 \cdot \text{ГМ}$).

Таким образом, человек, имеющий высокие показатели по шкале коммуникативные способности и гибкости мышления, должен, согласно прогнозу, иметь высокие показатели по мобильности.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что выдвинутые нами гипотезы подтвердились частично, а именно профессиональная мобильность взаимосвязана с гибкостью мышления, коммуникативными и организаторскими способностями, и эти профессионально важные качества, в свою очередь, детерминируют развитие профессиональной мобильности.

ЛИТЕРАТУРА

- Горюнова Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста // *Общественные науки*. 2007. № 1. С. 63–68.
- Зеер Э. Ф. и др. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М., 2005.
- Шадриков Д. В. Деятельность и способности. М., 1994.
- Словарь иностранных слов. М., 1979. С. 325.

Я-КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В НЕПОЛНОЙ ОТЦОВСКОЙ СЕМЬЕ

*О. Н. Бабкунова
аспирант РИ (филиал) АлтГУ, Рубцовск,
e-mail: babkunova.80@mail.ru*

Становление самосознания имеет основополагающее значение для развития и становления личности. Как одно из новообразований самосознание выступает в подростковом возрасте (Божович, 1955; Чеснокова, 1997; Белопольская, Иванова, 2007). Самосознание представляет собой «процесс, с помощью которого человек познает себя» (Бодалев, 1985; Столин, 1983). В качестве основного продукта самосознания выступает представление о себе, «Я-образ» или «Я-концепция» (Бернс 1986; Шибутани, 1999; Агапов, 1999).

Развитие представлений о Я-концепции имеет довольно длительную историю, в процессе которой она рассматривалась как сложное «психическое новое образование», как «психологическая структура» и даже как специфический «личностный конструкт». В отечественной психологии разработкой проблемы Я-концепции занимались Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, В. В. Столин, А. А. Реан и др. В зарубежной психологии эта проблема разработана в трудах Р. Бернса, У. Джемса, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Эриксона и др.

Следует отметить, что до сих пор понятие «Я-концепция», «образ Я», «самооценка» не разведены до конца.

Концепция – это, прежде всего, единство, связанное целое и вместе с тем это опыт понимания. Поэтому концепция как следствие понимание некоторой реальности (физической, социальной, психической, духовной) обладает всеми атрибутами системного образования. Я-концепция – это система понимания собственного Я, или, иначе, теория себя (Шилов, 2004; Куненков, 2004). Анализ научной литературы показал, что в большинстве разработанных моделей «Я-концепции» исследователи выделяют образ Я как когнитивную подструктуру и эмоционально-ценностное отношение человека к себе (самоотношение), которые порождают поведенческие реакции

(Кон, 1978; Бернс, 1986; Джемс, 1991; Дергач, 1993; Агапов, 1999; Моросанова, Аронова, 2007; и др).

Наиболее разработанной можно считать схему «Я-концепция» Р. Бернса. «Я-концепция», по Р. Бернсу, – это «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой». В связи с этим выделяются три составляющие «Я-концепции»: 1) «Образ Я» – когнитивный аспект знания о собственной личности во всех областях и сферах жизни; 2) «самоотношение, принятие себя» – аффективно-ценностный аспект, совокупность оценочных характеристик, отношений к имеющейся о себе информации на основе соотнесения с общей структурой собственных ценностей; 3) поведенческие установки – действия, вызываемые образом Я и самоотношением и реализующиеся в продуктивной деятельности и общении с окружающими (Бернс, 1986).

Я-концепция в подростковом возрасте отличается качественным своеобразием, обусловленным взаимовлиянием целого ряда социально-психологических причин. Основными условиями, влияющими на возникновение новообразований в психике подростка, в частности на формирование нового уровня самосознания, т. е. способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний, являются, прежде всего такие объективные факторы, как социальные условия жизни подростка (Шибутани, 1999; Куненков, 2004; Бороздина, Молчанова, 2001).

В обширном перечне разделов современной психологической науки формирование личности ребенка в семье занимает важное место и представляет собой одну из наиболее интереснейших и сложнейших проблем, находящуюся в центре внимания отечественных и зарубежных исследований. Многие авторы (Абрамова, 1998; Захаров 2000; Эйдемиллер, Юстицкис, 2001; Абраменкова, 2002; Хоментаскас, 2003; Варга, 2006) отмечают, что семейная среда и, в частности, детско-родительские отношения являются важным фактором эмоционального и психического развития ребенка. Нарушение структуры семьи, детско-родительских отношений негативно сказывается на стержневых образованиях личности ребенка – его представлении о себе, самоотношении, самооценке, образе себя (Авдеева, Хаймовская, 1999; Дружинин, 2000; Эйдемиллер, Юстицкис, 2001; Буллах, 2003; Андреева, 2005).

В настоящее время существует большое количество исследований развития личности ребенка в семье. Влияние семейной среды на развитие самосознания ребенка рассматривается в раннем и детском возрастах, в подростковом и юношеском возрасте.

Под влиянием социальных запросов психологи ориентированы на изучение особенностей самосознания, Я-концепции и самоотношения детей из неполных семей, и значительное внимание уделяется развитию личности в неполной материнской семье (Филлипова, 2002; Зеленчукова, 2002; Аргентова, 2004; Архиреева, 2004).

В нашем исследовании нам представляется очень важным актуализировать и исследовать проблему становления личности подростка в неполных отцовских семьях, что позволит уточнить многие аспекты развития личности. Число детей, живущих с отцами, продолжает расти. По данным Алтайского краевого кризисного центра, в настоящее время в г. Барнауле неполных отцовских семей около 500, в г. Рубцовске – около 100.

Цель исследования: выявление особенностей Я-концепции личности, воспитывающейся в неполной отцовской семье (у детей подросткового возраста).

Объект исследования: Я-концепция личности.

Предмет исследования: особенности «Я-концепции» личности подростка в неполных отцовских семьях.

В соответствии с целью сформулированы следующие задачи:

- 1) проанализировать психологические концепции и подходы к структуре «Я-концепции» личности;
- 2) выбрать измерительные процедуры для диагностики «Я-концепции» личности в подростковом возрасте;
- 3) выявить характер корреляционной связи между компонентами структуры «Я-концепции» личности подростка, воспитывающегося в неполной отцовской семье.

В процессе исследования были использованы следующие методы сбора информации:

- 1) теоретический анализ научных направлений в изучении проблемы становления Я-концепции и развития личности в неполных семьях;
- 2) методы сбора эмпирических данных:
 - анкетный опрос;
 - стандартизированное психодиагностическое тестирование: выявление особенностей самооценки испытуемых при помощи теста-опросника самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, методики самооценки Будасси; исследование особенностей «Образа-Я» посредством теста личностных отношений Т. Лири, методики «Личностный дифференциал»

(институт им. В. М. Бехтерева); для исследования поведенческих установок: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда; тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, М. О. Калашникова; диагностика интерактивной направленности личности (Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина).

- 3) Статистические методы анализа данных: методы корреляционного анализа; факторный анализ. Данные обрабатывались с использованием компьютерной программы SPSS 15.0.

Эмпирическая база исследования: 30 подростков МОУ средних школ г. Рубцовска, воспитывающихся в неполной отцовской семье. Выборка подростков отобрана с учетом следующих критериев: 1) учатся в общеобразовательной школе; 2) не имеют отклонений в психическом развитии; 3) возраст на момент исследования – 13–15 лет.

В нашем исследовании мы оперировали следующими понятиями:

- «Я-концепция» – совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой (Бернс, 1986);
- «образ Я» (представление о себе) – знания индивида о себе, о своих способностях, чертах характера, о том, что отличает индивида от других и что делает его похожим на других (Бернс, 1986; Чеснокова, 2001; Бодалев, 2002);
- самоотношение – часть «Я-концепции», отождествляемая с эмоционально-ценностным отношением субъекта к себе, степень приятия себя, степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему, что входит в сферу Я (Куненков, 2004; Фонталова, 2004);
- неполная семья – семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания. В зависимости от того, кто из родителей занимается воспитанием ребенка, выделяют материнские и отцовские неполные семьи (Аргентова, 2004; Зеленчукова, 2002).

Интерпретируя результаты факторного анализа данных по изучению «образа Я» с использованием метода главных компонент с последующим Varimax-вращением были выявлены следующие факторы, имеющие наибольший факторный вес:

- фактор 1, характеризующийся следующими показателями: добросовестность (0,87), справедливость (0,86), отзывчивость (0,82); доброта (0,71); зависимость (0,70); альтруистичность (0,70). Данная группа подростков воспринимает себя как ответственных, доброжелательных, мягких, эмпатичных личностей;
- фактор 2, включающий такие характеристики личности, как: независимость (0,76), обаятельность (0,78), эгоистичность (0,68). Испытуемых этой группы можно отнести к категории жестких, самолюбивых;
- фактор 3, состоящий из следующих критериев: общительность (0,85), энергичность (0,77), открытость (0,70). Подростки данной группы отличаются активной жизненной позицией, некоторой оптимистичностью.

При анализе результатов факторного анализа данных по самоотношению были выявлены следующие группы испытуемых:

- подростки, «принимающие себя», характеризующиеся высоким уровнем самоуважения (0,80), саморуководства (0,89), самопонимания (0,79);
- самодовольные личности, с высоким уровнем аутосимпатии (0,89), самоуверенностью (0,72), самопринятием (0,77);
- подростки, ожидающие положительного отношения от окружающих (0,94), с ярко выраженной установкой на отношение других в адрес собственного «Я».

Факторный анализ данных по поведенческим установкам – действиям, вызываемых образом Я и самоотношением, реализующимися в продуктивной деятельности и общении с окружающими, позволил выделить следующие группы подростков:

- подростки, определяющие себя как «хозяева жизни», характеризующиеся высоким уровнем приятия себя (0,90), внутреннем локусом контроля (0,83), приятием других (0,80);
- адаптивные личности, с выраженной ориентацией на взаимодействие (0,85), с относительно высоким уровнем внутреннего локуса контроля (0,68).

При использовании метода корреляционного анализа Кендалла были выявлены следующие взаимосвязи между психологическими характеристиками «образа Я», самоотношением, поведенческими установками испытуемых:

- Прямая взаимосвязь между поведенческой установкой «хозяин жизни» и представлением подростков о себе как ответст-

венных, доброжелательных, мягких, эмпатичных личностей ($r=0,35$, при $p=0,01$), с активной жизненной позицией, оптимистическим взглядом на жизнь ($r=0,30$, при $p=0,03$). Личности, воспринимающие себя как общительных, энергичных, открытых, будут характеризоваться высоким уровнем приятия себя, внутренним локусом контроля.

- Прямая взаимосвязь между высоким уровнем адаптивности и «образом Я» – жесткая, самолюбивая личность ($r=0,38$, при $p=0,08$). Независимые, обаятельные, эгоистичные подростки будут легче приспосабливаться к изменяющимся условиям в межличностных отношениях.
- Обратная взаимосвязь между уровнем самоуважения, саморуководства, самопонимания и представлением о себе как обаятельных, упрямых, независимых личностей ($r= -0,35$ при $p=0,01$). Подростки с высоким уровнем самоуважения принимают свои недостатки, способны пойти на компромисс, в определенных ситуациях признавать свою слабость.
- Обратная взаимосвязь между ярко выраженной установкой на отношение других в адрес собственного «Я» и решительностью, самостоятельностью личности ($r= -0,3$ при $p=0,03$).

Таким образом, были выявлены значимые взаимосвязи между психологическими характеристиками «образа Я», самоотношением, поведенческими установками подростков, воспитывающихся в неполных отцовских семьях. Подростки с выраженной установкой «хозяин жизни» характеризуются представлением о себе как общительных, энергичных, открытых личностей. Подростки, принимающие себя, склонны оценивать себя как менее привлекательных, более мягких, зависимых. Испытуемые, ожидающие положительного отношения от окружающих, приписывают себе меньшую решительность, самостоятельность.

ЛИТЕРАТУРА

- Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. М.: Институт молодежи, 1999.
- Бубнова И. С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания // Дисс.... канд. психологических наук. Иркутск, 2004.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р. Самосознание проблемных подростков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Дергач А. А. Реализация концепции Я в системе жизненных отношений личности / А. А. Дергач, Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Кривокулинский. М.: РАУ, 1993.

- Зеленчукова С. В. Социально-педагогическое воспитание подростков из неполных семей // Автореферат. Дис. ... канд. психологических наук, Барнаул, 2002. С. 3–19.
- Куненков С. А. Развитие позитивной самооценки в структуре Я-концепции современных подростков // Дисс. ... канд. психологических наук. М., 2004.
- Психология самосознания: Хрестоматия / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2003.
- Фонталова Н. С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей // Дис. ... канд. психологических наук. Иркутск, 2004.
- Шилов Ю. Е. «Я-концепция» как система понимания форм существования Я // Журнал прикладной психологии. 2004. № 4–5. С. 91–95.

Влияние доминирующего вида восприятия на успешность говорения на иностранном языке

*К. С. Балащенко
магистрант, БГПУ им. М. Танка, Минск,
e-mail: xenia_sergeevna@mail.ru*

*Л. В. Марищук
д. п. н., профессор, БГПУ им. М. Танка, Минск,
e-mail: marichshuk@yandex.ru*

Освоение иностранного языка предполагает, в первую очередь, общение на иностранном языке. Изучающий второй язык должен не только воспринимать иноязычную речь на слух, но и говорить на иностранном языке. Именно поэтому говорение является одним из наиболее важных элементов эффективного освоения иностранного языка.

Еще А. Н. Леонтьев отмечал, что речевая деятельность является своеобразной деятельностью человека и занимает центральное место в процессе его психологического развития. При этом виды деятельности различаются по характеру направленности действия: от мысли к реализации мысли в сообщении (как при говорении и письме) или от сообщения к мысли (как при слушании или чтении) (Леонтьев, 1981).

Речевая деятельность, как и любой другой вид деятельности, является результатом психической, психофизиологической деятельности мозга человека. Следовательно, имеет в своем содержании такие психологические компоненты, присущие любой другой человеческой деятельности, как мотив, цель, способ (действия, операции) и результат, которые реализуются посредством психофизиологических механизмов речи. Л. С. Выготский подчеркивает, что процесс порождения порождается от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов, а затем в словах (Выготский, 1996).

В своих работах И. Н. Жинкин рассматривает механизмы речемыслительной деятельности – внутренней речи, которая реализуется через универсальный предметный код (внутреннюю речь) и служит основным механизмом понимания. Н. И. Жинкин рассматривает

механизм говорения, который характеризуется двузвенностью структуры механизма и комлементарностью всех речевых механизмов (Жинкин, 1964).

Концепция И. А. Зимней основана на теории деятельности А. Н. Лентьева и концепции И. Н. Жинкина. И. А. Зимняя рассматривает речевую деятельность как процесс реализации потребностей говорящего посредством языка, а говорение как вид речевой деятельности отдельного человека применительно к обучению и дает такое определение речевой деятельности в работе «Лингвopsихология речевой деятельности»: «Говорение – активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» (Зимняя, 1991).

Обучение говорению на иностранном языке, по мнению Е. Е. Пасова, должно быть направлено на формирование речевых навыков, характеристиками которых являются автоматизированность, устойчивость и сознательность (Пасов, 1989). В обучении говорению на иностранном языке общепризнанным является личностно-деятельностный подход. В то же время при обучении говорению на иностранном языке огромное значение имеет восприятие иноязычного материала. Говорение тесно связано с аудированием, чтением и письмом (грамматическими умениями учащегося). Еще С. Л. Рубинштейн подчеркивал значение видов восприятия на освоение учебного материала: «Одни люди больше запоминают зрительные, другие – слуховые, третьи – двигательные данные» (Рубинштейн, 1999). Следовательно, можно предположить, что доминирующий вид восприятия оказывает существенное влияние на успешность обучения говорению. Более того, можно говорить о том, что обучение говорению на иностранном языке должно строиться с учетом ведущего вида восприятия учащегося, поскольку это позволит повысить эффективность образовательного процесса.

С целью изучения влияния доминирующего вида восприятия на успешность говорения в ноябре – декабре 2008 г. было проведено эмпирическое исследование. Базой исследования являлся УОФПБ МИТСО (Международный Институт трудовых и социальных отношений) г. Минска. В исследовании принимало участие 250 студентов 1–2 курсов факультета МЭОМ (международные экономические отношения и менеджмент). Выборку исследования составили 76 юношей и 174 девушки в возрасте 18–20 лет. Диагностика доминирующего вида восприятия осуществлялась с помощью методики «Диагнос-

тика доминирующей перцептивной модальности» (С. Ефремцева). Для объективизации диагностики доминирующего вида восприятия осуществлялось стороннее невключенное наблюдение за испытуемыми во время занятий иностранным языком. Результаты диагностики доминирующего вида восприятия показали, что в целом по выборке 67 студентов являются кинестетами, 50 испытуемых – аудиалами, 82 человека – визуалами. Успешность говорения на иностранном языке оценивалась выведением среднего балла по отметкам испытуемых за ответ тем на иностранном языке в течение первого семестра обучения. Рассказ темы студентов обязательно сопряжен с вопросами преподавателя на иностранном языке и спонтанной речью студента. Следовательно, можно говорить о правомерности оценивания говорения студентов на иностранном языке выведением среднего значения по отметкам испытуемых за ответ тем на английском языке. Кроме того, были собраны экспертные оценки преподавателей, которым предлагалось оценить говорение на иностранном языке каждого из своих студентов по 5-балльной шкале (насколько хорошо студент говорит на английском языке).

Обработка полученных данных с помощью однофакторного дисперсионного анализа позволила сделать вывод о значимости различий между группами аудиалов, визуалов и кинестетов по среднему баллу за ответы тем на иностранном языке ($F=23,4100$, при $p<0,05$). Применение апостериорного критерия LSD test (критерий наименьшей значимой разницы) позволило утверждать, что результаты по говорению в группе визуалов значимо отличаются от результатов аудиалов ($t=0,0091$, при $p<0,05$) и кинестетов ($t=0,0004$, при $p<0,05$). Следовательно, можно утверждать, что визуалы, в отличие от аудиалов и кинестетов, значимо лучше говорят на иностранном языке.

Обработка экспертных оценок преподавателей с помощью однофакторного дисперсионного анализа подтвердила значимость различий между тремя группами испытуемых ($F=29,7400$, при $p<0,05$). Применение апостериорного критерия LSD test (критерий наименьшей значимой разницы) позволило утверждать, что результаты по говорению в группе кинестетов значимо отличаются от результатов аудиалов ($t=0,041908$, при $p<0,05$) и визуалов ($t=0,000396$, при $p<0,05$). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что, по мнению преподавателей, кинестеты говорят на иностранном языке намного лучше аудиалов и визуалов.

Таким образом, можно утверждать, что наибольших успехов в говорении на иностранном языке достигают в первую очередь кинестеты. Это явление можно объяснить тем, что у кинестетов лучше развита моторика и, следовательно, речемоторика. У визу-

алов говорение на иностранном языке развито значительно хуже, чем у кинестетов (экспертные оценки преподавателей) и чем у аудиалов и кинестетов (средний балл за ответы по темам).

Противоречие полученных результатов заключается в том, что, по экспертным оценкам преподавателей, говорение развито лучше всего у кинестетов, которые значимо отличаются от визуалов и аудиалов. В то же время по среднему баллу за ответы тем и аудиалы, и кинестеты успешно справляются с говорением. Это противоречие, возможно, объясняется тем, что при ответе темы на иностранном языке студент показывает, в первую очередь, подготовленную заранее речь. Спонтанное говорение на английском языке происходит в виде ответов на вопросы преподавателя, т. е. занимает меньшую часть времени. При выставлении экспертной оценки преподаватель, напротив, в первую очередь оценивает спонтанную речь студента в ситуации иноязычного общения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно у кинестетов говорение на иностранном языке достигает наибольшего уровня развития. В то же время аудиалы также достигают больших успехов в заранее продуманном говорении и общении на иностранном языке в рамках заданной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л. С. Мышление и речь. М: Лабиринт, 1996.
- Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 18–23.
- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М: Просвещение, 1991.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М: МГУ, 1981.
- Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному мышлению. М: Просвещение, 1989.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М: Педагогика, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ШКОЛЬНИКОВ 9–11-Х КЛАССОВ, ПОСТОЯННО ПРОЖИВАЮЩИХ В МАГАДАНЕ

Т. П. Бартош

*ведущий н. с. НИЦ «Арктика» ДВО РАН, Магадан, доцент,
e-mail: sofi@online.magadan.su*

О. П. Бартош

*н. с. НИЦ «Арктика» ДВО РАН, Магадан,
e-mail: olga_bartosh@inbox.ru*

М. В. Мычко

мл. н. с. НИЦ «Арктика» ДВО РАН, Магадан, e-mail: mychko@mail.ru

Подростковый возраст является проблемным периодом развития. Наличие тревожности, неуверенности в себе, фрустрированность препятствуют формированию адаптивного поведения, приводят к нарушению поведенческой интеграции, дезорганизации психики человека, а также являются фактором риска возникновения как соматических заболеваний, так и отклонений психического здоровья. Первичным признаком психической напряженности является тревога. Повышение уровня тревожности приходится на 9–11 классы, так как в этот период проходит подготовка к экзаменам, завершается основной этап полового созревания, возникают сложные межличностные отношения в системе «подросток–педагог», «подросток–подросток», «подросток–родители», при этом подросток-ученик стоит перед выбором будущей профессии (Реан, 2003). Помимо этого, комплекс экстремальных факторов среды Севера, в том числе природно-климатических, влияет на процесс психофизиологической адаптации и формирует особенности психоэмоциональной сферы личности подростка. Поэтому актуальной задачей является определение личностного психологического профиля школьников старших классов, постоянно проживающих в Магадане и испытывающих комплексное воздействие факторов Севера.

Всего в Магадане обследовано 150 школьников обоего пола (68 девочек и 82 мальчика) 9–11-х классов лицея № 1 г. Магадана в IV четверти учебного года. Психологические опросники включали методику Многомерной оценки детской тревожности (Ромицына, 2006). Структура многомерной оценки МОДТ включает 10 шкал, позволяющих дать дифференцированную оценку тревожности подростков: 1 – общая тревожность; 2 – тревога во взаимоотношениях со сверстниками; 3 – тревога в связи с оценкой окружающих;

4 – тревога во взаимоотношениях с учителями; 5 – тревога во взаимоотношениях с родителями; 6 – тревога, связанная с успешностью в обучении; 7 – тревога, возникающая в ситуациях самовыражения; 8 – тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний; 9 – снижение психической активности, связанное с тревогой; 10 – повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой. Итоговый балл – от 0 до 10 баллов. Если по параметру набрано 1–2 балла – качество слабо выражено, 4–5 балла – отчетливо выраженное качество. Уровень социальной фрустрированности подростков определяли по разработанной Л. И. Вассерманом и соавт. методике УСФ-п (Вассерман, 2003). Для определения враждебных реакций использовали опросник А. Басса и А. Дарки. Наличие невротических и невротоподобных симптомов в эмоционально-аффективной сфере подростков определяли с помощью шкалы нервно-психической адаптации (НПА) И. Н. Гурвича. Более 30 баллов по данной шкале для школьников характеризуют патологическую психическую дезадаптацию. Степень вегетативной лабильности определяли с помощью опросника СВЛ (Вассерман, Щелкова, 2003). Для определения умственной работоспособности и выявления утомляемости применяли счет по Крепелину (с помощью АПК «Психотест», «Нейрософт»), который позволяет получить коэффициент работоспособности ($K_{\text{раб}}$) как отношение суммы правильно выполненных сложений последних четырех строк (S_2) к сумме правильно выполненных сложений первых четырех строк (S_1). Также исследовали потенциал интеллектуального развития, определяемый по методике Тест интеллектуального потенциала (ТИП) (Вассерман и др., 2008). Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета прикладных программ Excel 97 и Statistika-6.

Анализ данных учащихся 9–11 классов г. Магадана показал наличие половых различий по исследуемым показателям. Так, уровень социальной фрустрированности, враждебность, степень вегетативной лабильности, общей тревожности, определяемой по МОДТ, показатель по шкале НПА у девочек значительно выше, чем у мальчиков-одноклассников ($p < 0,05$). Общий профиль тревожности, определяемый по МОДТ, девочек значительно превышал профиль мальчиков ($p < 0,01$). Пиковые значения проявлений тревожных реакций у подростков обоего пола были схожими. Наиболее высокие значения тревожности у девочек 9-х классов. При этом у них самый высокий общий балл ($6 \pm 0,58$) по шкале 5 – тревога в отношениях с родителями. У 11-ти девочек из 26 (42%) значения достигали высоких значений 9–10 баллов. Также выражены пики, отражающие тревогу, связанную с оценкой окружающих

(шкала 3). Более выражена, по сравнению с 11-м классом, тревожность, связанная с взаимоотношениями с учителями (по шкале 4). В 11-м классе происходило повышение шкалы 9 за счет снижения психической активности. В то же время к 11-у классу происходило сужение профиля тревожности как среди девочек, так и среди мальчиков.

Итак, наиболее выраженными были показатели, отражающие тревогу в отношениях с родителями; тревогу, связанную с оценкой окружающих и в ситуации проверки знаний. Это свидетельствует о неустойчивости эмоционального фона отношений с взрослыми дома, адекватной ориентации подростков на мнение других при оценке собственных результатов, поступков и эмоциональных переживаний подростков в условиях проверки знаний. У школьников обоего пола слабо выражены такие качества, как тревога во взаимоотношениях со сверстниками и вегетативная реактивность, связанная с тревогой. В профиле тревожности старшеклассников обоего пола наибольшие значения имели переживания, обусловленные тревогой в отношениях с родителями.

Также у девочек, согласно шкале нервно-психической адаптации (НПА), по сравнению с мальчиками, выявлено значимо большее ($p < 0,05$) количество набранных баллов ($32 \pm 2,2$ у девочек против $17 \pm 1,2$ у мальчиков). Помимо этого, у 32 девочек (48% выборки) и у 10 (12%) мальчиков регистрировались проявления патологической психической дезадаптации. У девочек по шкале НПА регистрировалось 50–72 балла и 30–40 баллов у мальчиков. Также у всех девочек 9–11-х классов, по сравнению с мальчиками-одноклассниками, более значительны проявления вегетативной лабильности (СВЛ), социальной фрустрированности и составляющие враждебности – чувство обиды и подозрительность ($p < 0,05$).

Таким образом, дифференцированная оценка тревожности и нервно-психической адаптации подростков 9–11 классов показала более выраженные проявления тревожных и астено-невротических реакций у девочек по сравнению со сверстниками. Следует отметить, что, по данным литературы (Захаров, 2000), в возрасте 12–18 лет имеется постоянный уровень невротизма, особенно у девочек. Причем, конфликты в семье, неровное отношение родителей часто приводят к невротическим нарушениям у детей, психической дезадаптации и развитию психосоматических расстройств.

В то же время среди учеников 9–11-х классов регистрировали достаточно высокий уровень невербального интеллекта у 52% девочек и 59% мальчиков. При этом низкий коэффициент умственной работоспособности определяли у 17% девочек и 21% мальчиков,

что свидетельствует о наличии у них признаков утомления, истощаемости мышления в конце учебного года.

Таким образом, у девочек, по сравнению с мальчиками-сверстниками, наблюдалась более выраженная тревожность, враждебность, вегетативная лабильность, астено-невротические, неврозоподобные и фрустрационные проявления и, как следствие, большая напряженность и затраты адаптационных психофизиологических резервов, что необходимо учитывать при разработке и проведению психопрофилактических мер по коррекции нарушений адаптации подростков в условиях Севера.

ЛИТЕРАТУРА

- Вассерман Л. И., Вассерман М. В., Чередникова Т. В., Щелкова О. Ю. и др. Потенциал интеллектуального развития: тестовая методика психологической диагностики // Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2008.
- Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю. Медицинская психодиагностика: теория, практика, обучение. СПб.: Академия, 2003.
- Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: Эксмо-Пресс, 2000.
- Психология подростка. Учебник / Под ред. чл.-кор. РАО А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
- Ромицына Е. Е. Многомерная оценка детской тревожности // Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА КАРЬЕРОВОГО ПУТИ НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Е. А. Безденежных
студент ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль,
e-mail: 201879172@mail.ru

Актуальность работы связана с возросшим в последнее десятилетие интересом представителей обоих полов к карьерному росту и профессиональному развитию и факторам, влияющим на успешность в данной сфере.

Цель исследования состояла в изучении возрастно-половых особенностей образа карьерного пути и ведущих карьерных ориентаций на начальных этапах профессионализации.

Основными теоретическими конструктами, используемыми в данной работе, являются понятия образа карьеры и основных его характеристик, по Е. Г. Моллу (Молл, 1998) и карьерных ориентаций («якоря карьеры»), по Э. Шейну (Почебут, Чикер, 2001).

Образ карьеры понимается нами как «концепция собственного профессионального будущего человека» (Е. Г. Молл). В работе изучались такие характеристики образа карьеры, как последовательность, длительность, уровневые характеристики, интенсивность, разнообразие, точность, константность, адекватность, гибкость, ближайшая зона, целостность образа и включенность в деятельность.

Карьерные ориентации есть некий смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры, это индивидуальное сочетание и последовательность аттитюдов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении жизни (Почебут, Чикер, 2001). В качестве карьерных ориентаций были представлены ориентации на профессиональную компетентность, менеджмент, автономию, стабильность, служение, вызов, интеграцию стилей жизни и предпринимательство.

В качестве методов исследования были использованы разработанный нами опросник, направленный на выявление основных характеристик образа карьерного пути, и методика Э. Шейна «Якоря

карьеру», направленная на выявление ведущих карьерных ориентаций (Никифоров, Дмитриева, 2000).

Выборка составляла 180 человек, из них 60 молодых людей 18–21 года и 60 девушек также 18–21 года, 30 молодых людей 15–17 лет и 30 девушек 15–17 лет.

В ходе проведенного эмпирического исследования были изучены половые и возрастные различия в карьерных ориентациях и образе карьерного пути. В результате проведенной работы можно выделить следующие основные эмпирические результаты:

У молодых людей школьного возраста была выявлена более выраженная карьерная ориентация на профессиональную компетенцию по сравнению с девушками. Это может быть связано с гендерными стереотипами, которые могут навязывать точку зрения о том, что лучшими профессионалами являются мужчины. Таким образом, молодые люди могут стремиться давать социально ожидаемые ответы, чтобы подчеркнуть маскулинные черты, что является важным на данном возрастном этапе. Данная гипотеза может объяснить тот факт, что подобных различий в группе студентов не выявилось.

Достаточно парадоксальными выглядят следующие результаты, полученные на выборке школьников: у молодых людей по сравнению с девушками больше выражена ориентация на стабильность места жительства, работы и интеграцию стилей жизни, в то время как на выборке студентов данная закономерность не отразилась. Данный факт можно объяснить маскулинизацией современных девушек, их стремлением реализовывать свои профессиональные амбиции, девушки осваивают все возможные профессии, становятся более ориентированными на карьеру. И с течением времени данные тенденции становятся все более распространенными и популярными. Скорее всего, речь идет не об абсолютно высокой ориентации на стабильность у юношей, а об ее относительном повышении по сравнению с девушками. Снижение выраженности такой ориентации у них, например, как стабильность, и интеграция стилей жизни, может быть связана с тем, что девушки понимают, что для того, чтобы добиться успеха в профессиональной сфере, им необходимо затратить даже больше усилий, чем представителям мужского пола. Поэтому они могут быть больше готовы пожертвовать стабильностью, чем мужчины, имеющие больше возможностей для профессиональной самореализации.

Ярких различий в образе карьеры и карьерных ориентациях между юношами и девушками в группе студентов получено не было.

Стремление к стабильному месту жительства и работе свойственно больше для школьников, чем для студентов, что может быть

обусловлено пока еще сильной привязанностью к родительской семье, к кругу друзей и общения, отсутствием самостоятельности, ситуацией выбора, в которой естественным желанием является не совершить ошибку и обеспечить себе стабильное будущее. Больше у них выражена карьерная ориентация на профессиональную компетентность. Данная особенность может быть вызвана тем, что обучение в школе было ориентировано на получение знаний и не связано с практикой, а также идеалистическим представлением о своих возможностях, обусловленным особенностями возраста и отсутствием взаимодействия с профессионалами в той области, в которой школьник хочет реализоваться. Подобное взаимодействие может способствовать формированию объективного мнения о своей профессиональной компетенции.

Кроме того, существенные различия были получены по карьерной ориентации «интеграция стилей жизни». У школьников выраженность этой ориентации больше, они считают, что они смогут совместить все сферы жизни, не желая выбирать что-либо одно. В то время как студенты, уже столкнувшиеся с возможными ситуациями выбора, не настолько категоричны.

Сравнение показателей образа карьеры и карьерных ориентаций учеников 9 классов с 11 классом, 11 класса и 1 курса, а также студентов 1 и 5 курсов дало следующие значимые результаты.

Наши предположения о том, что будут получены значимые различия между выборками 11 класса и 1 курса в связи с тем, что первокурсники уже начали путь освоения конкретной профессии, не оправдались. Это может быть связано с тем, что выбор школьники делают уже в процессе обучения в школе, а после их поступления в вуз решение о будущей профессии не только принято, но и частично реализовано. А изменение, динамика карьерных ориентаций происходит, по всей видимости, именно на этапе выбора профессии и затем продолжается на этапе завершения профессионального обучения. В выборках учеников 9 и 11 классов значимых различий также практически не было получено, за исключением карьерной ориентации «предпринимательство». Школьники 9 классов больше направлены на создание своего дела и не хотят работать на других. Это можно объяснить, как было уже упомянуто выше, возрастом. Девятиклассники еще пока несерьезно относятся к своим намерениям и склонны к крайностям: в их понимании вершина карьеры – это когда тебе кто-то подчиняется, когда ты владеешь чем-то лично, но они не совсем представляют, что именно это должно быть. Отсутствие большего количества различий в карьерных ориентациях между 11- и 9-классниками можно объяснить тем, что субъективно

данные группы сближаются в степени развития карьерных ориентаций и представлений в связи с тем, что как одна, так и другая группа стоят на пути выбора своего профессионального будущего. Существенных различий при общем сравнении выборок 1 и 5 курсов обнаружено не было. Имеющиеся же различия в выраженности карьерных ориентаций между 9-классниками и первокурсниками вуза говорит о том, что процесс изменения происходит достаточно плавно, без резких колебаний, которые могли бы проявиться в виде появления значимых различий в близкие возрастные периоды.

В процессе сравнения результатов однополых групп с учетом возраста испытуемых значимых различий у школьников практически не было получено, за исключением большей ориентации 9-классников на предпринимательство.

В однополых группах девушек и юношей, обучающихся в учебных заведениях профессионального образования, были обнаружены следующие различия. Девушки 18 лет менее, чем студентки 4–5 курсов ориентированы на материальное благополучие. Это может быть связано с тем, что на первом курсе девушки еще в меньшей мере сталкиваются с материальными проблемами и потребностью самостоятельно себя обеспечивать. В целом взгляд на собственную карьеру молодых девушек отличается большей оптимистичностью, даже некоторой оторванностью от реальности.

В группе молодых людей были обнаружены различия в ориентации на профессиональную компетентность. Молодые люди, обучающиеся на 1 курсе больше ориентированы на профессиональную компетентность, чем молодые люди 4 курса, что может объясняться так же, как и различия, полученные на недифференцированных по полу выборках.

Кроме того, в целом анализируя характеристики образа карьерного пути, можно сказать, что по мере взросления образ карьерного пути становится более определенным и ясным. У молодых людей образ карьеры формируется медленнее, чем у девушек, они позже, чем девушки, начинают осознавать свои профессиональные перспективы и предпочтения. Кроме того, они менее серьезно относятся к профессиональной рефлексии, склонны давать более фантастичные и нереалистичные ответы в отличие от девушек. Всплеск подобных явлений характерен для 17–18 лет. Однако по мере взросления взгляды юношей становятся более определенными и они довольно четко представляют свои профессиональные перспективы.

Девушки более последовательны в свои представлениях о карьерном пути. Можно говорить, что образ карьеры наиболее последователен как в начале стадии профессионального определения,

что может быть связано с отсутствием сформированности адекватного взгляда на профессиональную карьеру в целом и на свои возможности, так и на завершающих стадиях профессионального образования, когда данная непоследовательность может быть обусловлена реально имеющимся, скорее, удачным профессиональным опытом.

Школьники видят свой профессиональный путь более легким, поскольку они еще не успели столкнуться с реальными практически трудностями. Поэтому им кажется, что своих профессиональных целей они добьются достаточно скоро, в то время как студенты и выпускники, которые прошли профессиональную практику, могли адекватно оценить свои возможности.

Гибкость образа карьеры по мере взросления хотя и незначительно, с достаточно явными перепадами в выраженности, но увеличивается. Это может быть обусловлено тем, что получаемый опыт, обратная связь, рефлексия позволяют сформировать более адекватный образ себя и своего профессионального пути и, соответственно, корректировать образ своей карьеры. Отсутствие ровной закономерности может быть обусловлено тем, что во многом гибкость может зависеть от личностных характеристик вне зависимости от возраста и пола субъекта.

В целом по результатам работы можно сделать следующие выводы:

- 1 Содержание карьерных ориентаций и содержательные характеристики образа карьеры связаны с полом и возрастом субъекта. Кроме того, определяющее воздействие на характеристики образа карьерного пути оказывают особенности восприятия и усвоения молодыми людьми традиционной системы распределения половых ролей.
- 2 В ходе проведения опроса, направленного на изучение образа карьерного пути, было выявлено, что девушки более серьезно относятся к планированию своей карьеры, имеют более определенный и реалистичный образ своего карьерного пути, видят его более последовательным и постепенным. При этом девушки, в сравнении с молодыми людьми, более гибки в формировании образа своей карьеры, больше готовы к экспериментам, нововведениям, изменениям.
- 3 Формирование образа карьеры у юношей происходит несколько медленнее, чем у девушек. Молодые люди менее определены в карьерном пути, имеют менее точные и адекватные образы своей карьеры. В ходе обучения данные различия постепенно

- сглаживаются, образ карьеры приобретает особенности, связанные с происходящим переломом при профориентации.
- 4 В период профессионального самоопределения и профессионального образования происходит активное развитие образа карьеры. Он становится более определенным, адекватным, гибким. Существенное влияние на формирование образа карьеры оказывает накапливающийся опыт, который заменяет абстрактные идеализированные представления субъекта и соединяется в целостном индивидуальном образе. Развитие образа карьеры от 15 до 21 года проходит одинаково как у девушек, так и у молодых людей, с небольшим отставанием в скорости развития у юношей.
 - 5 Существуют различия в ведущих карьерных ориентациях на определенных возрастных промежутках. Они связаны с ведущими задачами и психологическими особенностями каждого возрастного периода и имеют тенденцию к переориентации при профессионализации.

ЛИТЕРАТУРА

- Молл Е. Г. Планирование своей карьеры руководителем // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 85–91.
- Почебут Л. Г., Чикер В. А. Психологические аспекты индивидуальной карьеры // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов. Хрестоматия / Под. ред. Л. В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. С. 439–449.
- Практикум по психологии профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
- Психология менеджмента: Учебник / Под. ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДИСПЕТЧЕРОВ ЭНЕРГОСИСТЕМ

К. К. Белявцева

аспирант СПбГУ, Санкт-Петербург, e-mail: belyavtseva@bk.ru

Несмотря на то что проблеме организации психологического обеспечения профессиональной деятельности и становлению служб психофизиологической надежности и сохранения здоровья на атомных, тепловых и электрических станциях на сегодняшний день уделяется большое внимание, недостаточно, по нашему мнению, учитываются личностные характеристики персонала.

Очень часто казавшиеся на первый взгляд незначительными недостатки характера в экстремальных обстоятельствах приобретают значимость препятствия и могут снижать продуктивность деятельности. Защитные ресурсы личности проявляются тем ярче, чем значительнее факторы риска в профессии, чем выше вероятность опасности и чем серьезнее социальные последствия. Это особенно актуально, когда мы говорим о профессии инженера-энергетика, так как его деятельность сопряжена с большой ответственностью, необходимостью безошибочного принятия решения, зачастую в условиях дефицита времени.

Поэтому нам представляется необходимым акцентировать внимание на проблеме психической адаптации персонала станций к стрессогенным условиям труда. Адаптация к условиям производства состоит из определенных этапов, на которых все составляющие деятельности перестраиваются под новые условия работы (Абрамова и др., 1988). На первом этапе происходит приобщение личных мотивов, целей и установок человека к тем, что важны для производства. На втором этапе приобретаются знания, достаточные для решения производственных задач. На третьем этапе происходит выработка приемов и навыков, способствующих безошибочному и своевременному выполнению деятельности в условиях отрасли.

В качестве механизмов, которые позволяют поддерживать психическую адаптацию, выделяют различные явления. Наиболее разработанными являются представления о двух направлениях: механизмах психологической защиты, действующих на бессознательном уровне, и механизмах совладания, действующих на сознательном, поведенческом уровне.

Механизмы психологической защиты – система регуляторных процессов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму травмирующих личность переживаний, связанных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта (Вассерман, Беребин, 1998). В широком смысле психологическая защита выступает как определенная характеристика надежности личности, ее способности противостоять дезинтеграции и различным нарушениям в функционировании психики (Никифоров, 1996).

В системе адаптивных реакций механизмы защиты тесно связаны с механизмами совладания как активными, преимущественно сознательными усилиями человека, направленными на овладение ситуацией или проблемой, которые наравне с механизмами защиты определяют успешность или неуспешность адаптации (Урядницкая, 1998).

Отличие механизмов защиты и механизмов совладания состоит в том, что последние направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, а процессы психологической защиты направлены на смягчение тревоги, ослабление дискомфорта через перестройку восприятия. Совладающее поведение же используется как сознательная стратегия действий личности, направленная на устранение ситуации психологической угрозы.

Применительно к профессиональной сфере в качестве своеобразной психологической защиты личности можно рассматривать профессиональное выгорание (Орел, 2005). Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность (чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное работой), деперсонализацию (циничное отношение к процессу и объектам своего труда) и редукцию профессиональных достижений (чувство некомпетентности в своей профессиональной сфере) (Водопьянова, Старченкова, 2005).

Бесспорно, профессия и особенности деятельности оперативного персонала станций накладывают четкий отпечаток на личностные психологические качества работника. Происходит «естественный отбор»: после некоторого опыта работник либо начинает понимать свою ошибку в выборе профессии и уходит, либо старается

приспособить свою личность к требованиям профессии. Конечно, не всегда это удается, но все же в исследованиях средние выборочные данные получаются удивительно схожими в группах оперативного персонала разных станций. Для них характерны эмоциональная выдержка, добросовестность, самоконтроль, а также психическое здоровье, отсутствие асоциальных тенденций и прочих аномалий (Абрамова и др., 1988).

Такие изменения личностных характеристик можно считать естественными процессами адаптации. Если же эти изменения снижают эффективность деятельности, препятствуют бесперебойной работе, тогда можно говорить о профессиональном выгорании как о дезорганизирующем явлении. Но даже тогда нельзя однозначно утверждать, что измененные личностные характеристики персонала являются, пусть даже косвенной, причиной ошибок, приводящих к авариям; причина, на наш взгляд, лежит в способе реагирования, в выборе неадекватных механизмов защиты и копинг-стратегий.

Проведенное нами исследование было направлено на изучение специфики использования механизмов адаптации инженерами-диспетчерами в сравнении с инженерами по режиму. В соответствии с теоретическими представлениями о взаимосвязи функционирования разных механизмов адаптации нами был проведен корреляционный анализ данных, полученных с помощью опросника «Профессиональное выгорание» (Водопьянова, Старченкова, 2005), с данными опросника «Индекс Жизненного стиля» (Вассерман, Беребин, 1998) и копинг-теста «Опросник о способах копинга» (Крюкова, 2007).

В группе диспетчеров были выявлены связи между проекцией (0,334 при $p \leq 0,01$), регрессией (0,278 при $p \leq 0,05$) и истощением. Это может свидетельствовать о том, что избегание тревоги путем возвращения к онтогенетически более ранним способам поведения, апеллирование к «детским» формам поведения, податливость, растрачивание энергии на произвольные действия в значительной степени приводят к истощению. Кроме того, приписывание окружающим своих негативных тенденций, недостатков, эмоций, страхов препятствует их осознанию, а значит, требует больших затрат психики, чтобы удерживать их, это тоже может приводить к чувству эмоциональной опустошенности и усталости.

Значимая связь обнаружена между истощением и самоконтролем (0,259 при $p \leq 0,05$). Следовательно, сознательные усилия по регулированию своих чувств и действий, необходимость удерживать себя от проявления каких-либо эмоций в процессе выполнения профессиональных обязанностей тоже вносит свой прямой вклад в формирование чувства усталости, вызванного работой.

Выявлена значимая связь между деперсонализацией и поиском поддержки (0,307, при $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что деформация отношений с другими людьми, появление циничного отношения к труду во многом зависит от способностей к поиску необходимой информации, от количества социальной, эмоциональной, действенной поддержки, которую удается получить.

Два копинг-механизма вносят свой вклад в формирование сразу двух уровней профессионального выгорания. Значимая связь обнаружена между бегством-избеганием (0,311 при $p \leq 0,05$) и конфронтацией (0,410 при $p \leq 0,01$) и истощением, а также связь между бегством-избеганием (0,474 при $p \leq 0,01$) и конфронтацией (0,255 при $p \leq 0,05$) и деперсонализацией. Мысленные стремления и поведенческие усилия, направленные на уход от ситуации, приводят, в конечном счете, к растрчиванию эмоций, равнодушию и формируют холодность, бесчувственность и безразличие, так же как и агрессивные усилия и рискованные поступки, которые редко приводят к положительным результатам и в целом считаются неконструктивным методом. Такая пустая, непродуктивная, но все же активность истощает силы, а отсутствие результата этой активности способствует формированию безразличия и, как следствие, обесцениванию значимости труда в целом.

Один копинг-механизм – принятие ответственности – вносит свой вклад в формирование сразу всех уровней профессионального выгорания. Принятие ответственности (0,268 при $p \leq 0,05$), осознание своей роли в проблемной ситуации, ответственности за принятие правильного решения, безусловно, имеет большое значение, конечно, в первую очередь для формирования чувства эмоционального перенасыщения, оно очень затратно и требует больших сознательных и волевых усилий, особенно учитывая тот размер ответственности, который характерен для диспетчера в энергетике.

Кроме того, с течением времени, когда принятое решение оказалось верным и аварийная или какая-то другая сложная ситуация разрешилась благополучно, оценка значимости принятой ответственности, как правило, оказывается в рамках обычных профессиональных обязанностей диспетчера. Такая неудовлетворенность, недооцененность роли работника может сформировать у него циничное, бесчувственное отношение к своему труду, а впоследствии обесценивать значимость профессии в целом, приводить к стремлению занижать профессиональные успехи, преуменьшать свои возможности и обязанности.

Кроме того, были обнаружены обратные корреляционные связи, которые можно считать своего рода способами, развитие которых

влияет на снижение профессионального выгорания. Это в первую очередь механизм психологической защиты – отрицание. Он имеет значимую обратную корреляционную связь с истощением ($-0,300$ при $p \leq 0,05$), с деперсонализацией ($-0,392$ при $p \leq 0,05$) и редукцией профессиональных достижений ($-0,356$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, механизм защиты, при котором негативная, противоречащая установкам информация не воспринимается, способствует снижению эмоционального перенасыщения за счет недопущения до сознания болезненных стимулов. Возможно, за счет этого устанавливаются оптимальные взаимоотношения с другими людьми и не возникают надуманные мысли о низкой компетентности и низкой значимости своего труда.

Конечно, говоря о профессии диспетчера нельзя забывать о том, что от качества, от объективности его восприятия зависит скорость, с которой он заметит изменения в показаниях приборов, и правильность его реакции на эти изменения. Тем не менее, игнорирование стрессора как чего-то особенно «стрессогенного», восприятие его как обычного сигнала, недопущение в сознание оценки этого стимула как заведомо опасного, вызывающего тревогу и беспокойство, должно способствовать абстрагированию от ситуации аварии (например, восприятие ее лишь как обычной штатной ситуации), должно способствовать экономии сил и нормальной оценке себя и своей роли как профессионала.

Кроме того, значимая обратная корреляционная связь была обнаружена между интеллектуализацией и редукцией профессиональных достижений ($-0,302$ при $p \leq 0,05$) и планированием решения проблемы и редукцией достижением ($-0,322$ при $p \leq 0,05$). Рациональное объяснение событий, логическое осмысление происходящего взамен эмоциональных переживаний должно способствовать адекватному восприятию себя как профессионала, своей компетентности, своих достижений, снижению негативизма по отношению к своей профессиональной деятельности. Этому же должны способствовать и проблемно-фокусированные усилия, направленные на выработку конкретных решений проблемы, они предполагают аналитический подход к происходящему, способствуют осознанию содержания проблемы, исключая эмоциональные проявления, а успешность принятого решения, успех его реализации составляет основу для осознания «самоэффективности».

Корреляционный анализ взаимосвязей между механизмами психологической защиты, копинг-стратегиями и профессиональным выгоранием в *группе инженеров по режиму* также показал наличие значимых прямых корреляционных связей между исто-

щением и регрессией (0,388 при $p \leq 0,01$) и обратные связи между планированием решения проблемы и редукцией профессиональных достижений (-0,298 при $p \leq 0,05$), а также между отрицанием и деперсонализацией (-0,371 при $p \leq 0,01$). Таким образом, здесь также абстрагирование от ситуации и проблемно-ориентированные усилия, направленные на поиск решения, по-видимому, способствуют снижению чувства своей некомпетентности, нормализации взаимоотношений с другими людьми и принятию своей роли. А апеллирование к «детским» формам поведения только способствует повышению эмоционального пресыщения, эмоциональному истощению и утомлению.

Кроме того, в группе инженеров по режиму отмечается новая связь между регрессией и деперсонализацией (0,404 при $p \leq 0,01$). По-видимому, такое использование незрелых форм поведения, стремление к немедленному удовлетворению потребностей приводит к нарушению взаимоотношений с другими людьми, бесчужденному отношению к их проблемам. А связь между проекцией и деперсонализацией (0,357 при $p \leq 0,05$) подтверждает такое нарушение в межличностной сфере тем, что приписывание негативных черт, непринятие других, чувство несправедливости наравне с регрессией способствует формированию циничного отношения к окружающим.

Таким образом, у инженеров-диспетчеров, в отличие от инженеров по режиму, наибольший вклад в формирование профессионального выгорания вносят сознательные стратегии, преимущественно направленные на действие, будь то агрессивные усилия, сопряженные с риском, активный поиск информации или уход от решения проблемы. Кроме того, осознание своей ответственности, чрезмерная концентрация на своем поведении и своей роли приводит не только к эмоциональному перенасыщению, но и нарушает привычные взаимоотношения с другими людьми. Напротив, бессознательное абстрагирование от опасности профессиональной деятельности, использование рационального объяснения происходящего способствует профилактике всех уровней выгорания, снимает перенапряжение, оптимизирует взаимоотношения с коллегами и способствует осознанию собственной эффективности.

Полученные результаты должны стать началом серии исследований, посвященных специфике адаптационного поведения оперативного персонала, обобщение которых должно повысить эффективность психологического сопровождения специалистов, работающих в энергетической сфере, на всех этапах их профессиональной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

- Вассерман Л. И., Березин В. Н. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: ПНИ им. В. Н. Бехтерева, 1998.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.
- Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007.
- Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005.
- Урядницкая Н. В. Совладающее поведение в кризисной ситуации тяжелого заболевания // Журнал прикладной психологии. 1998. № 3. С. 24–29.

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕШЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФИЛЯХ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ

*В. А. Богомазов, А. В. Рязузова
студенты РГУ им. И. Канта, Калининград,
e-mail: bogomazoff@mail.ru, zarizasavskaya@rambler.ru*

Проблема функциональной специализации полушарий головного мозга человека является одной из актуальных в современных науках о мозге. Она носит междисциплинарный характер. Знания о структурно-функциональной организации полушарий, закономерностях их взаимодействия в интегративной деятельности мозга способствуют пониманию организации сложных психических процессов и индивидуально-психологических различий. Межполушарное взаимодействие также можно рассматривать как основу осуществления высших психических функций. Одной из таких функций является мышление. Как наиболее активный и развернутый процесс мышление выступает в отчетливом виде чаще всего при решении задач. Решение задач – это мышление, направленное на решение конкретной задачи и включающее формирование ответных реакций, а также выбор из возможных реакций. В повседневной жизни мы встречаемся с бесчисленным количеством задач, которые заставляют нас формировать стратегии ответов, выбирать возможные ответы и проверять ответные действия.

Проблеме межполушарной асимметрии и решению когнитивных задач посвящено несколько исследований (Брунер, 1957; Миллер, Галантер, Прибрам, 1960; Лурия, Цветкова, 1966; и др.), однако сама проблема не изучена достаточно глубоко.

Целью нашей работы является изучение особенностей решения когнитивных задач в зависимости от профиля латеральной организации (ПЛО).

Объект исследования – стратегии мышления;

Предмет исследования – стратегии мышления при решении когнитивных задач мужчинами и женщинами с различными профилями латеральной организации.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что профиль латеральной организации мозга определяет стратегии мышления при решении когнитивных задач у мужчин и женщин.

Задачи исследования:

- 1 Изучить и проанализировать литературу по проблеме межполушарной асимметрии, а также по проблеме стратегий мышления при решении когнитивных задач.
- 2 Провести эмпирическое исследование особенностей стратегий мышления при решении когнитивных задач у мужчин и женщин.
- 3 На основе полученных в ходе эмпирического исследования данных составить таблицу соответствий профилей латеральной организации и особенностей стратегии мышления при решении когнитивных задач мужчинами и женщинами.

В своей работе мы использовали следующие методы исследования: теоретические (анализ литературы по проблеме исследования), эмпирические (методика «Определение индивидуального ПЛО» Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной (модификация); организованное наблюдение, критериями которого явились: время решения задачи, успешность решения, вербализация условий и рассуждений, использование дополнительных способов визуализации, логичность, число необходимых для решения предъявлений условий, изменение ответа в процессе рассуждения), методы математической обработки (непараметрический критерий достоверности различий U-Вилкоксона–Манна–Уитни, непараметрический критерий для несвязных выборок H-критерий Крускала–Уоллиса, критерий выявления различий в распределении признака– χ^2 -критерий Пирсона, коэффициент корреляции Пирсона).

Для выявления особенностей решения когнитивных задач людьми, имеющими различные ПЛО, нами было проведено эмпирическое исследование, включающее в себя следующие этапы:

- 1 *Подготовительный.* Данный этап включал в себя подбор и модификацию методики определения ПЛО, разработку когнитивных задач и оценку их трудности, разработку критериев наблюдения для выявления особенностей решения когнитивных задач.
- 2 *Основной (диагностический).* В ходе реализации данного этапа исследования нами были:
 - определены ПЛО испытуемых. Анализ полученных результатов позволил нам разделить исследуемых на 6 групп: испытуемые с доминантным правым полушарием, с доминантным левым полушарием, с преобладающим доминированием пра-

вого полушария, с преобладающим доминированием левого полушария, с симметричной доминантностью полушарий, со смешанной доминантностью полушарий. Для получения более полной информации об особенностях межполушарной ассиметрии испытуемым также предлагалось ответить на несколько вопросов, касающихся наличия в семье левшей и особенностей ориентировки право – лево. Результаты фиксировались в специальном бланке ответов;

- выявлены особенности решения когнитивных задач мужчинами и женщинами различных возрастных категорий.

3 *Заключительный.* На этом этапе нами были проведены анализ, обсуждение и статистическая обработка полученных данных.

В исследовании принимали участие 139 человек в возрасте 17–46 лет.

Результаты исследования показали, что обнаружены достоверные различия между испытуемыми с различными ПЛО по следующим критериям:

- вербализация рассуждений при решении задачи, подаваемой в правый глаз ($p \leq 0,01$);
- вербализация условий при решении задачи, подаваемой в левый глаз ($p \leq 0,01$), между испытуемыми с различным ведущим глазом;
- вербализация рассуждений и изменение ответа при решении задачи, подаваемой в оба уха ($p \leq 0,05$);
- время решения, изменение ответа и успешность решения при решении задачи, подаваемой в правое ухо ($p \leq 0,05$), между испытуемыми с различным ведущим ухом.

Таким образом, наша гипотеза о том, что профиль латеральной организации мозга определяет стратегии мышления при решении когнитивных задач у мужчин и женщин, не подтвердилась. Данные эмпирического исследования показали отсутствие достоверных различий в особенностях стратегий мышления при решении когнитивных задач у мужчин и женщин. На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, составить таблицу соответствий ПЛО и особенностей стратегии мышления при решении когнитивных задач мужчинами и женщинами невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

Ефимова И. В. Амбидекстры: Нейропсихология индивидуальных различий. СПб.: КАРО, 2007.

Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2008.

Реброва Н. П., Чернышева М. П. Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы. СПб.: Речь, 2004.

Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Пер. с англ. М.: Мир, 1983.

Хомская Е. Д. «Нейропсихология. 4-е изд. СПб.: Питер 2007.

Weissman D. H, Woldorff M. G. Hemispheric Asymmetries for Different Components of Global/Local Attention Occur in Distinct Temporo-parietal Loci // Cerebral Cortex. 2005. 15 (6) P. 870–876.

Влияние детско-родительских отношений на развитие свойств воображения

Т.А. Бородина

студент УрГУ, Екатеринбург, e-mail: tanjusik@yandex.ru

Проблемы творчества и воображения всегда интересовали человека. В данной работе, посвященной влиянию детско-родительских отношений (а в широком смысле – межличностных отношений) на развитие свойств воображения, воображение исходно понимается нами как *познавательный акт (познавательный процесс)*, т. е. без конкретизации в плане творческого начала.

Мы полагаем, что развитие воображения, как и других психических функций, происходит под влиянием отношений в семье, отношений с каждым из родителей, а также под влиянием стиля воспитания. Причем считается, что влияние родительского отношения и воспитания – исходный фактор, под воздействием которого развивается воображение ребенка. Г.Г. Филиппова в своей работе «Психология материнства» говорит о том, что очень важна изначальная позиция родителей, в частности матери, в становлении субъектности ребенка, самостоятельности и активности (Филиппова, 2002). Таким образом, поощрение таких тенденций ведет к более полному и позитивному развитию психических функций, в том числе воображения.

Теперь стоит сказать, как именно мы понимаем воображение. Воображение – познавательный процесс, и, по определению Гегеля, это есть всеобщий акт познания (Фарман, 1994). И это действительно так. Воображение не сводится к продуцированию новых образов. Это процесс перекомбинирования образов, имеющих в опыте человека, в новые или просто преобразованные образы; это деятельность программирования и планирования в ситуациях неизвестности, где мышление отступает на второй план.

Исследуя литературу по данной тематике (Маклаков, 2006), можно сказать следующее. Во-первых, многие авторы по определенным причинам изучают творческое мышление, дивергентное мышление,

креативность. Они часто исходят из того, что воображение – это не самостоятельный конструкт. Но в нашей работе мы принимаем идею, что воображение – это самостоятельный психический процесс, который отличается от мышления и креативности. *Креативность* – это, в первую очередь, чувствительность к недостатку знаний, чувствительность к проблемным зонам. *Творческое мышление* – это целостная деятельность по созданию новых продуктов. А *воображение* – именно психическая способность к перекомбинированию, программированию. Мы в нашей работе измеряем не само воображение, а его свойства:

- *продуктивность* – способность полно выполнять задание, способность выполнять задание без четкой инструкции;
- *сложность* – это композиционная способность, т. е. способность выстраивать образы в цельную картину, не зацкливаясь на отдельных деталях;
- *гибкость* – способность выходить за рамки поставленных задач и условий задач, варьировать в средствах и способах выполнения;
- *оригинальность* – это и есть творчество, способность создавать нетипичные образы. (Пашукова и др., 1996).

По поводу детско-родительских отношений высказывались многие известные авторы. Мы по большей части опираемся на обзорную работу Г.Г. Филипповой о психологии материнства, а также на работы таких известных психологов, как Э. Фромм, А. Адлер и другие. Все они говорят о том, что гармония в семье – это залог позитивного развития ребенка. Фромм подчеркивает, что мать, безусловно любя ребенка, не должна делать все, чтоб привязать его к себе. А отец должен воспитывать в ребенке стремление к успеху и достижениям. Он должен быть требователен и не должен быть особенно эмоционально мягок (Фромм, 2007). Эти и другие представления легли в основу наших гипотез.

Итак, в качестве гипотез мы предполагаем, что свойства воображения будут иметь наиболее высокие показатели в семьях, где:

- нет склонности к гиперопеканию ребенка;
- в отношениях преобладает демократичность;
- происходит отказ от диктата и авторитарности;
- отношения ребенка с матерью характеризуются средней эмоциональной привязанностью;
- отношения ребенка с отцом характеризуются низкой эмоциональной привязанностью.

Мы провели свое исследование на детях семи лет, т. е. это первый класс, младший школьный возраст. Мы привлекли для работы два параллельных класса. Всего в исследовании приняло участие 56 детей.

Мы использовали две методики для измерения свойств воображения: (1) методику измерения продуктивности воображения и (2) методику измерения индивидуальных свойств воображения (Пашукова и др., 1996). А также две методики по детско-родительским отношениям. Первая методика использовалась при исследовании детей – полупроективный фильм-тест Р. Жилия (на выявление межличностных и индивидуальных особенностей ребенка) (Федотова, 2004); также был использован опросник PARY E. Шефера (измерение родительских установок и реакций; 115 вопросов; 3 фактора – гиперопека, недемократичность, диктат) (Головей, Рыбалко, 2006).

Кратко сформулируем итоги исследования. Проведя корреляционный анализ (по критерию Пирсона) между методиками на свойства воображения и методикой Р. Жилия, мы получили следующие данные. Итак, подтвердилась наша гипотеза относительно того, что низкие показатели по эмоциональной привязанности к отцу соответствуют высоким по свойствам воображения. В нашем случае выявилась связь между привязанностью к отцу и продуктивностью воображения ($r_{xy} = -0,36$, $r_{кр} = 0,30$). По критерию различий Манна-Уитни, между привязанностью к матери и свойствами воображения не было выявлено значительных различий. Мы получили дополнительные корреляции между межличностными отношениями ребенка и воображением. Так, показатель по шкале уважения к авторитету (учителю) соответствуют высоким показателям по продуктивности воображения ($r_{xy} = 0,37$, $r_{кр} = 0,30$). Высокие значения по шкале агрессивного поведения соответствуют низким показателям по продуктивности воображения ($r_{xy} = -0,33$, $r_{кр} = 0,30$). А высокие значения по шкале любознательности соответствуют высоким значениям по гибкости воображения ($r_{xy} = 0,33$, $r_{кр} = 0,30$).

Сравнение методик на свойства воображения и опросника PARY дало следующие показатели. Надо отметить, что во всех трех факторах опросника PARY высокие значения означают «негативные» (исходя из наших гипотез) стороны воспитания – гиперопека, отказ от демократичности, диктат. И показатель, что почти все значения корреляций со свойствами воображения имеют отрицательный знак. Значимые связи следующие. Высокие показатели по сложности воображения соответствуют низким по применению сотрудничества и демократии в воспитании ($r_{xy} = -0,40$, $r_{кр} = 0,35$). Выявлено, что при высоком показателе гиперопеки ребенка в семье у него низкий показатель по гибкости воображения ($r_{xy} = -0,41$, $r_{кр} = 0,35$)

и оригинальности ($r_{xy} = -0,39$, $r_{кр} = 0,35$). А также установлено, что высокий показатель по шкале диктата в воспитании соответствует низкому по гибкости воображения ($r_{xy} = -0,45$, $r_{кр} = 0,35$).

Итоги и краткие выводы. Во-первых, необходимо отметить, что в нашей группе детей семи лет в среднем выявлены очень низкие показатели по оригинальности воображения (при $X_{max} = 4$, $X_{cp} = 1,44$); мы можем предположить, что в данном возрасте оригинальность еще развивается (и входит в сензитивный период) и нормативно мала. Но выявленные корреляции позволяют задуматься, от чего зависит развитие оригинальности воображения. Как уже отмечалось, имеется обратная связь с гиперопекой в семейном воспитании. Это очень показательно, и мы делаем вывод, что желание родителя все знать о ребенке и проникать в каждую его мысль и дело, в целом негативно сказывается на умении ребенка создавать и перерабатывать образы самостоятельным, нетипичным и творческим образом.

Во-вторых, нами не было выявлено значимых связей между развитием свойств воображения и привязанностью к матери, но выявлены такие связи по отношению к отцу. Мы делаем вывод, что в данный период, когда ребенок пошел в 1-й класс и вступил в более интенсивные и сложные социальные связи, отцовское влияние наиболее значительно, потому что именно отец отвечает за потребность в достижениях, социальном признании (Э. Фромм). Также исходя из того, что имеется прямая связь между уважением авторитета и продуктивностью ($r_{xy} = 0,37$, $r_{кр} = 0,30$), можно сделать предположение, что в данном возрасте отец может наиболее продуктивно влиять на ребенка в качестве объекта авторитета и уважения, а не объекта сильной эмоциональной привязанности ($r_{xy} = -0,36$, $r_{кр} = 0,30$). А умение положительно относиться к авторитетным взрослым прямо зависит от позитивного отношения ребенка к родительской чете как сплоченной паре ($r_{xy} = 0,33$, $r_{кр} = 0,30$).

В-третьих, нами было выделено несколько корреляций, подтверждающих наши гипотезы в том отношении, что диктат, гиперопека, отказ от сотрудничества в целом негативно сказываются на развитии познавательных свойств ребенка (свойств воображения).

В-четвертых, дополнительно было выявлено, что в данном возрасте наиболее значительно развивается воображение у детей, представляющих социально одобряемое поведение ($r_{xy} = 0,34$, $r_{кр} = 0,30$), а не агрессивное ($r_{xy} = -0,33$, $r_{кр} = 0,30$). Т. е. мы предполагаем, что тот ребенок, который быстрее и позитивнее вошел в период ведущей деятельности обучения, в целом и познавательно, и творчески начинает развиваться интенсивнее. Это еще раз подчеркивает важность определения психологической готовности к школе.

Подводя итог, можно сказать:

- на данном сензитивном этапе развития воображения следует избегать гиперопеки, диктата, недемократичности;
- следует идти по пути сотрудничества и развития в ребенке познавательного интереса через взаимодействие с авторитетным лицом, подающим пример познавательной активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2006.
- Пашукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
- Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2006.
- Фарман И. П. Воображение в структуре познания. М., 1994.
- Федотова Ю. Ю. Практическое руководство по применению методики «фильм-тест» Рене Жилия. М.: Типография МГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2004.
- Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
- Фромм Э. Искусство любить / Под ред. Д. А. Леонтьева. 2-е изд. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СОЛДАТ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ

А. В. Бузмакова

студент ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль,

e-mail: buzanya@yandex.ru

Особенности взаимоотношений в воинском коллективе определяются спецификой воинской деятельности коллектива и индивидуально-психологическими характеристиками военнослужащих, ее составляющих. Строгая регламентация жизни и деятельности военнослужащих, наличие в коллективе только мужчин накладывают свой отпечаток на содержание и формы взаимоотношений между ними, делают их более жесткими.

Исследования А. С. Калюжного, С. В. Круткина, Я. В. Подоляк (Калюжный, 2004; Круткин, 2004; Подоляк, 1989) позволили установить, что преобладание формальных взаимоотношений в коллективе, возрастные особенности солдат срочной жизни, напряженный ритм военной службы, наличие социально-экономических, экологических, физических, психотравмирующих и других факторов способствуют формированию у военнослужащих повышенной тревожности и агрессивности. При этом повышается конфликтность, возможность возникновения неуставных взаимоотношений, которые являются актуальной проблемой современной армии.

Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи личностных особенностей и типов реагирования в конфликте солдат срочной службы.

Гипотеза исследования – агрессивный тип реагирования в конфликте в большей степени, чем другие типы реагирования в конфликте, связан с личностными качествами солдат срочной службы.

Объект исследования – типы реагирования в конфликте солдат срочной службы.

Предмет исследования – личностные детерминанты типов реагирования в конфликте солдат срочной службы.

Нами были использованы следующие методы исследования: анкетирование; адаптированный вариант методики В. Шутца «Опросник межличностных отношений» (А. А. Рукавишников); методика «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселёва); опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалёв); методика «Уровень локуса контроля» Дж. Роттер; опросник «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков); методика «Руководитель глазами подчиненных» (Я. В. Подоляк).

Выборку исследования составили 76 солдат первого года срочной службы в возрасте от 18 до 22 лет из двух различных мест прохождения службы.

Выборка испытуемых была поделена нами на группы по следующим параметрам: наличие или отсутствие трудового стажа; место жительства (город/сельская местность); состав семьи (полная/неполная), место прохождения службы.

Анализ достоверности различий по Т-критерию Стьюдента позволил выявить наибольшее количество различий между солдатами срочной службы по показателю «место жительства». Установлено, что солдаты, призванные из города, более напористы ($r < 0,05$), мстительны ($r < 0,05$), экстернальны ($r < 0,05$), для них больше характерна позитивная агрессия ($r < 0,05$). Солдаты, призванные из сельской местности, более настойчивы ($r < 0,01$), ответственные ($r < 0,05$), целеустремленны ($r < 0,01$), считают своего командира более компетентным ($r < 0,01$), дают ему более высокую эмоциональную оценку ($r < 0,05$) и в целом оценивают его более положительно ($r < 0,01$). Можно предположить, что это связано с различным стилем жизни в городе и в сельской местности. Темп городской жизни гораздо более быстрый, чем в селе, но в то же время он более агрессивный.

Солдаты из полных семей, по отношению к солдатам из неполных семей, более настойчивы ($r < 0,01$) и энергичны ($r < 0,01$). Это может быть обусловлено их вынужденной необходимостью в детстве принимать на себя функции отца.

Солдаты из одного места службы более часто используют стратегию разрешения в конфликте ($r < 0,05$), более бескомпромиссны ($r < 0,01$), более настойчивы ($r < 0,05$) и внимательны ($r < 0,05$). Из другого места службы – более самостоятельны ($r < 0,01$) и выше оценивают компетентность руководителя ($r < 0,05$) и в целом более позитивно его оценивают ($r < 0,05$). Скорее всего, это связано с типом организации и стилем руководства в данных воинских подразделениях.

При сравнении всех групп испытуемых было отмечено, что наибольшее количество достоверных различий мы получили по волевым

качествам. Было сделано предположение, что эти качества обусловлены средовыми влияниями.

Проведенный анализ корреляционных связей по коэффициенту корреляции Пирсона позволил сделать следующие выводы: стратегия оптимального разрешения в конфликте коррелирует только с обидчивостью, корреляция носит обратный характер, т. е. чем более обидчив человек, тем менее характерен стиль разрешения в конфликте, и наоборот. Обида – это чувство, в основе которого заложен механизм неподтверждения ожиданий по отношению к поведению и поступкам другого человека. В основе конфликта всегда лежит противоречие, т. е. несоответствие, а несоответствие – это основа обиды и обидчивости как личностной черты. Стратегия оптимального разрешения – это конструктивная стратегия, которая предполагает у участников конфликта желание завершить, урегулировать конфликт, выйти из состояния конфликта цивилизованным способом. Но обидчивый человек думает, что он прав, что по отношению к нему неправомерно, нехорошо поступили, поэтому у него не возникает желания использовать стиль оптимального разрешения.

Агрессивный тип реагирования в конфликте прямой связью коррелирует с личностной агрессивностью, как с позитивной, которая характеризуется напористостью и неуступчивостью, так и с негативной агрессивностью, которая, в свою очередь, характеризуется нетерпимостью к мнению других и мстительностью. Таким образом, мы видим, что личностная агрессивность связана с агрессивным типом реагирования в конфликте, что подтверждает нашу гипотезу.

Агрессивный тип реагирования в конфликте не имеет достоверной связи с конфликтностью личности, которая включает в себя вспыльчивость, бескомпромиссность, обидчивость и подозрительность. Скорее всего, это объясняется тем, что из вышеперечисленных качеств, которые составляют конфликтность личности, тип агрессивного реагирования в конфликте коррелирует со вспыльчивостью и бескомпромиссностью на одинаковом уровне достоверности, но со вспыльчивостью – положительной связью, а с бескомпромиссностью – отрицательной.

Таким образом, агрессивный тип реагирования в конфликте имеет связь со следующими личностными характеристиками: вспыльчивостью, неуступчивостью, бескомпромиссностью, позитивной агрессивностью и негативной агрессивностью. Стратегия оптимального разрешения и обидчивость связаны обратной связью, а стратегия ухода не коррелирует ни с одной личностной чертой из представленных в нашей подборке методик. Мы предполагаем, что чаще всего стратегия ухода связана с механизмами психоло-

гической защиты, а стратегия оптимального разрешения зависит от особенностей мышления.

Установлено, что агрессивный тип реагирования в конфликте связан с личностной агрессивностью. Это мы объясняем тем, что стратегия ухода и оптимального разрешения связана с адаптацией к социальным условиям жизни, а агрессия связана со стремлением к самосохранению. Это одна из базисных характеристик любой открытой динамической системы. Можно сделать предположение, что агрессивный тип реагирования обуславливается не столько на уровне личности, формирующейся в социуме, сколько на уровне индивидуальности, на биологически обусловленных характеристиках человека.

Корреляционный анализ не показал, что существуют связи между волевыми качествами и типом реагирования в конфликте. Изначально предполагалось, что связи будут, так как одной из основных характеристик конфликта является эмоциональность, а волевые качества контролируют эмоции. Такой результат можно объяснить с точки зрения теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, которая основывается на том, что существует несколько иерархических уровней индивидуальности, и изучить связи между этими уровнями очень сложно, потому что до сих пор не удается точно отнести те или иные свойства к какому-то из уровней. Было сделано предположение, что подобранные нами методики изучают различные пласты или уровни индивидуальности. На наш взгляд, эта проблема требует дальнейшего изучения.

Для определения детерминант агрессивного поведения в конфликте военнослужащих нами был проведен регрессионный анализ. Выявлено, что агрессивный тип реагирования в конфликте детерминируют негативная и позитивная агрессивность личности, т. е. чем больше выражена негативная и позитивная агрессивность личности, тем более характерен для человека агрессивный тип реагирования в конфликте (агрессивный тип реагирования в конфликте = $9,532 + 0,597$ позитивная агрессивность + $0,507$ негативная агрессивность). Установлено, что позитивная агрессивность характеризуется неуступчивостью и напористостью личности, а негативная агрессивность – нетерпимостью к мнению других и мстительностью.

Для солдат срочной службы с повышенной агрессивностью в конфликте свойственен частый уход от конфликта. Можно предположить, что это объясняется тем, что типы реагирования агрессия и уход в конфликте связаны с нежеланием конструктивно разрешать проблему.

Выводы

- 1 Подтверждена гипотеза о связи агрессивного типа реагирования в конфликте с личностными качествами солдат срочной службы.
- 2 Негативная агрессивность, как свойство личности солдат срочной службы, детерминирует агрессивный тип реагирования в конфликте.
- 3 Сделано предположение, что агрессивный тип реагирования в конфликте в большей степени, чем другие типы реагирования в конфликте, связан с чертами, определяющими уровень индивидуальности в личности солдат срочной службы.

ЛИТЕРАТУРА

- Калужный А. С. Психология взаимоотношений в подразделении: Учеб. пос. Н. Новгород: НГТУ, 2004.
- Круткин С. В. Психологическая совместимость как фактор оптимизации комплектования первичных воинских подразделений. Автореферат дисс. ... кандидата психол. наук. М.: ВУ, 2004.
- Подольак Я. В. Личность и коллектив: психология военного управления. М., 1989.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ НОВОГО

Е. С. Быкова

аспирант НГТУ, Новосибирск, e-mail: zhenyabykova@mail.ru

Общество сегодня характеризуется неустойчивостью, неопределенностью, изменчивостью, что вызвано социально-экономическими изменениями в России и во всем мире. Это задает новые ориентиры во всех областях человеческой деятельности за счет стремительного внедрения различных инноваций. Человеку в такой ситуации предстоит быть не только исполнителем в их осуществлении, но и непосредственным творцом этих инновационных процессов.

Отношение к новому зависит от личностных характеристик человека. Следовательно, можно ожидать, что реагирование на быстрые изменения в обществе будет связано с личностной инновационностью, как качеством, обеспечивающим наиболее гибкое приспособление к новым условиям.

Сегодня обществу необходимы специалисты, способные решать задачи, которые перед ними ставит общество, создавать и внедрять в производство новое, быстро ориентироваться в потоке информации, с наименьшими затратами находить и осваивать необходимые знания, уметь приспосабливаться к изменениям.

В нашем исследовании приняли участие 180 человек разного возраста и статуса. Методы, исследования – психологическое тестирование и методы статистической обработки данных. Для обработки данных был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Расчеты проводились в программе Statistica 6.0.

Методики, используемые в исследовании:

- «Темперамент и психологический портрет» Д. Кейрси (1956 г.);
- «Толерантность к неопределенности» С. Баднера (1982 г.).

В типологии Д. Кейрси, которая отражает идеи известного швейцарского психолога К.Г. Юнга, существует четыре основных типа

темперамента, в основе различий которых лежат разнонаправленные мотивы и ценности. К ним относятся: сенсорно-планирующий тип (SJ – *буквенное обозначение*), который характеризуется стабильностью, традиционностью и ответственностью; сенсорно-спонтанный (SP) – свободный, импульсивный, активный, малоорганизованный; интуитивно-чувствующий тип (NF) – эмоциональный, гуманный и отзывчивый; интуитивно-логический тип (NT), который стремится к новому знанию и увлечен идеями.

В распределении типов темперамента преобладающими на нашей выборке являются сенсорно-планирующий (57%) и сенсорно-чувствующий типы (23%), а сенсорно-спонтанный и интуитивно-логический типы представлены в меньшей степени (по 10%). Эти данные подтверждаются не только нашими ранними исследованиями, но и данными петербургских ученых Б.В. Овчинникова, И.М. Владимировой и К.В. Павлова (Овчинников и др., 2003). Такое распределение дает нам возможность в некоторой степени говорить о национальном характере россиян.

Мы рассматриваем толерантность к неопределенности как качество, характеризующее отношение к новым и сложным ситуациям, как фактор инновационности. Как известно, толерантность – это устойчивость к каким-либо воздействиям, способность их воспринимать без разрушительных для человека последствий, а также проявление терпения и терпимости. Следовательно, можно ожидать, что и реагирование на новое будет различным у людей с разными типологическими характеристиками.

Используемая нами методика «Толерантность к неопределенности» С. Баднера (Солдатова и др., 2008) включает в себя три шкалы, которые характеризуют отношение личности к неопределенным ситуациям. Шкала «сложность» показывает уровень толерантности к сложной информации. Шкала «новизна» характеризует толерантность к новым, незнакомым ситуациям. Шкала «неразрешимость» показывает толерантность к проблемам, которые трудно разрешимы, например, из-за того, что недостаточно информации.

В данной методике также выделяется три уровня толерантности к неопределенности по баллам (высокая, средняя и низкая). На нашей выборке по уровням толерантности к неопределенности наибольшая группа – это люди со средним уровнем (56%), с низким уровнем – 33%, а люди с высоким уровнем толерантности к неопределенности составляют 11%.

В ходе нашего исследования были получены следующие результаты:

1. В группе людей с высокой толерантностью к неопределенности «неразрешимость» положительно связана с «мышлением» (функция, по К. Г. Юнгу) ($R_s=0,763$, $p\leq 0,04$). Это говорит о том, что высокотолерантные люди в неразрешимой ситуации, которая часто является сложной (как ее описывает Баднер), опираются на функцию «мышление», а эмоции, скорее всего, будут мешать справляться с такой ситуацией.

В группе людей с низкой толерантностью к неопределенности «новизна» положительно связана с «экстраверсией» (функция, по К. Г. Юнгу) ($R_s=0,5$, $p\leq 0,00006$). Новая ситуация предполагает что-то незнакомое, и в такой ситуации легче будет экстравертам за счет их способности быть открытыми новому.

А в группе людей со средней толерантностью к неопределенности значимых связей не обнаружилось.

2. Установлено, что люди с разными типологическими особенностями по-разному воспринимают происходящие изменения и события. В исследовании обнаружено, что структура корреляционных связей толерантности к неопределенности различна у людей, относящихся к разным типам темперамента, соответственно, отношение к новому будет тоже различным. Рассмотрим структуру корреляционных связей толерантности к неопределенности для типов Д. Кейрси.

Для темперамента NF при восприятии нового имеет значение такой компонент, как «новизна». Положительная связь «новизны» с «чувством» ($R_s=0,59$, $p\leq 0,0001$) указывает на то, что интуитивно-чувствующий тип, эмоциональный по своей природе, будет тем толерантнее к новизне, чем больше будет опираться на эмоции.

Для темпераментов NT, SP и SJ выявлены связи шкалы «сложность» с типологическими качествами, по Юнгу, но в каждом случае с разными.

Для темперамента NT при восприятии нового и неопределенного «сложность» положительно связана с «рациональностью» ($R_s=0,44$, $p\leq 0,04$). Интуитивно-логический тип всегда стремится к постижению нового, а сложная ситуация для него – это путь к развитию. За счет «рациональности», которая проявляется в планомерности, NT толерантен к сложным ситуациям.

Для темперамента SP «сложность» положительно связана с «чувством» ($R_s=0,407$, $p\leq 0,04$). Возможно, сенсорно-спонтанный тип в силу активности своих ощущений, что ему наиболее присуще по природе, будет толерантен к сложной ситуации при опоре на эмоции, он как бы проверяет такую ситуацию чувствами.

Для темперамента SJ «сложность» положительно связана с функцией «ощущение» ($R_s=0,283$, $p\leq 0,05$), это указывает на то,

что сенсорно-планирующий тип толерантен к сложной ситуации в силу своей сильной функции «ощущение», которая позволяет ему прочувствовать ситуацию «здесь и теперь».

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- 1 Отношение к неопределенности отражается в связях шкал по методике С. Баднера с функциями К. Г. Юнга. В разных группах по уровням толерантности к неопределенности эти связи различны. При высоком уровне выявлена положительная связь с «мышлением», а при низком уровне – с «экстраверсией».
- 2 Особенности проявления толерантности к неопределенности как личностной характеристики зависят от того, к какому типу, по Кейрси, принадлежит человек.
- 3 При восприятии ситуации неопределенности такой компонент, как «новизна», имеет значение для интуитивно-чувствующего темперамента NF, а «сложность» для NT, SP и SJ. Возможно, что к новому более восприимчив интуитивно-чувствующий тип, а к сложным ситуациям – типы NT, SP и SJ.

ЛИТЕРАТУРА

- Овчинников Б. В., Владимирова И. М., Павлов К. В. Типы темперамента в практической психологии // Б. В. Овчинников, И. М. Павлов, К. В. Павлов. СПб.: Речь, 2003.
- Психодиагностика толерантности личности / Под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008.
- Юнг К. Психологические типы. / Пер. с нем. М.: «Университетская книга», ООО Фирма «Изд-во АСТ», 1998.

О НЕКОТОРЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ЛИЧНОСТИ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К ТРЕЙДИНГУ

А. Р. Вазиева

*к. п. н., доцент НЧФ ИЭУиП, Набережные Челны,
e-mail: vazieva@mail.ru*

А. Марасту

*Visiting Lecturer, London Metropolitan University, London,
e-mail: aliamarasti@yahoo.co.uk*

Трејдинг является совершенно новым сегментом функционирования финансового рынка в Российской экономике и тем видом профессиональной деятельности, который недостаточно изучен с точки зрения поведенческих факторов, психологических нагрузок и возможных мотиваций. Одной из причин скудности исследований по этой теме у нас в стране является то, что трейдингу чуть более 10 лет, а также то, что существует реальное ограничение со стороны руководителей финансовых компаний на допуск к информации о деятельности профессиональных трейдеров. Это связано с тем, что человеческий фактор является наиболее важным в данном виде деятельности и каждая компания рассматривает свои методы работы и своих непосредственных исполнителей как ноу-хау. Прибыльность таких компаний определяется не только профессиональными навыками трейдеров, но и их «чувствительностью» к изменениям ситуации на рынке или даже потенциалом предугадать движения на нем (Голубицкий, 1999).

Несомненна важность совокупности профессиональных навыков и индивидуальных личностных черт, успешных трейдеров, и подтверждено практически полное отсутствие системных исследований личности на эту тему.

Трејдеры работают в условиях высокой конкуренции и высокой стрессовой нагрузки, поэтому компании и банки предпочитают держать в секрете результаты этой деятельности и предпочитают не распространяться об истинной успешности своих трейдеров. Поэтому нет возможности оценить успешность трейдеров, так как это конфиденциальная информация; можно лишь предположить, что длительно работающие в компаниях трейдеры являются достаточно успешными и исследовать личностные качества таких трейдеров можно, сделав такое допущение.

По данным, представленным одной из самых крупных фондовых бирж России, наиболее заметным событием прошлого года стал рост инвесторов на рынке. При этом львиную долю прироста обеспечил приход новых инвесторов – физических лиц. За 2006 год их численность выросла в два раза – со 110 тыс. до 230 тыс., а к настоящему моменту – до 300 тыс., а, по данным Национальной ассоциации участников фондового рынка, количество частных инвесторов на российском фондовом рынке в первой половине 2007 г. достигло полумиллиона.

Интерес к фондовому рынку очевиден, и многие инвесторы пытаются попробовать себя в качестве трейдера, т. е. получить возможность самостоятельно торговать на бирже.

Неосведомленность о специфике деятельности приводит не только к финансовому краху, но и к тяжелым психологическим последствиям. Обучение профессиональной деятельности ведется в основном самими компаниями, привлекающими клиентов. При этом клиент обучается только техническим навыкам, а психологические аспекты этой деятельности ему приходится изучать на собственном опыте. Поэтому многие, потерпев неудачу, сразу уходят с этого рынка, не понимая, почему это произошло (ведь технически они все сделали правильно).

Целью нашей работы являлось изучение мотивационной структуры и типа мышления людей, склонных к трейдингу.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующий ряд задач:

- а) анализ психологической литературы по проблеме мотивационной структуры и типа мышления лиц, склонных к трейдингу;
- б) разработка и проведение эмпирического исследования мотивационной структуры и типа мышления лиц, склонных к трейдингу;
- в) анализ и интерпретация полученных эмпирических данных об особенностях мотивационной структуры и типа мышления лиц, склонных к трейдингу.

Объектом исследования явились лица, склонные к трейдингу и несклонные к трейдингу.

Предметом исследования явились мотивационная структура личности и тип мышления.

Гипотеза состояла в предположении о том, что существуют различия в мотивационной структуре и типах мышления лиц, склонных к трейдингу, и лиц, несклонных к трейдингу.

Методы работы: анализ литературы, психодиагностика, методы математической статистики: коэффициент корреляции Пир-

сона, ф-критерий углового преобразования Фишера, t-критерий Стьюдента.

Методики исследования: психологические типы по Д. Кейрси, профиль мышления В. А. Гаузена, К. Б. Малышева, Л. В. Огинеца, диагностика мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана.

Процедура исследования состояла из нескольких этапов.

Первый этап – теоретический. На данном этапе были сформулированы цели и задачи предстоящей работы, сформулирована гипотеза, проведен теоретический анализ литературы по теме, выбрана база проведения исследования.

Второй этап – предварительный. На этом этапе исследования для формирования выборки провели диагностику 187 испытуемых с целью выделить людей, склонных к трейдингу. На этом этапе исследования использовали методику «Психологические типы по Д. Кейрси». После того как была сформирована выборка и выбраны основные методы исследования типа мышления и мотивационной структуры личности, приступили к непосредственному исследованию.

Третий этап исследования заключался в диагностике испытуемых, склонных к трейдингу и несклонных к трейдингу, на определение типа мышления и на изучение мотивационной структуры личности.

Четвертый этап исследования заключался в анализе результатов диагностики и сравнении полученных результатов людей, склонных и несклонных к трейдингу.

Исследование мотивационной структуры и типа мышления людей, склонных к трейдингу, проводили на выборке, сформированной на базе Набережночелнинского центра обучения торгам международной биржи «АБАГАН ФОРЕКС» и финансовой компании «UMIS».

Для формирования выборки протестировали 187 человек по методике Д. Кейрси с целью выявления людей, склонных к трейдингу. В результате была сформирована выборка: 30 человек, склонных к трейдингу, и 30 человек, несклонных к трейдингу. Опыт работы испытуемых на рынке ценных бумаг – от 5 месяцев до 9 лет, возраст – от 24 до 36 лет, пол мужской.

1. Изучив особенности мышления испытуемых, склонных и несклонных к трейдингу, определили, что среди испытуемых, склонных к трейдингу, значительно чаще ($p \leq 0,02$) встречаются люди с символическим мышлением и значительно реже ($p \leq 0,02$) встречаются люди со знаковым мышлением, а также значительно чаще ($p \leq 0,09$) встречаются люди с низким уровнем креативности. У испытуемых, несклонных к трейдингу, значительно реже ($p \leq 0,02$) встречаются люди с символическим мышлением и значительно

чаще ($p \leq 0,02$) встречаются люди со знаковым мышлением, а также значительно реже ($p \leq 0,09$) встречаются люди с низким уровнем креативности.

2. Изучив особенности мотивационной структуры людей, склонных и несклонных к трейдингу, определили, что для людей, склонных к трейдингу, характерна общежитийская направленность ($p \leq 0,05$) мотивов, среди которых основное место занимает мотив «жизнеобеспечения» ($p \leq 0,05$), т. е., у людей, склонных к трейдингу, материальная обеспеченность является фундаментальным мотивом, а также мотив «социальный статус» наиболее выражен у испытуемых, склонных к трейдингу ($p \leq 0,01$), т. е., у людей, склонных к трейдингу, социальный статус является возможностью достижения материального достатка и других актуальных ценностей.

Мотивационная структура испытуемых, несклонных к трейдингу, обусловлена преобладанием общежитийской направленности над рабочей направленностью, выражена стремлением к общению и материально обеспеченной жизни и дополнена стремлением к культурному росту, духовному обогащению. Испытуемые выделяют для себя первоначально духовные ценности, но при этом понимают, что материальная обеспеченность играет не меньшую роль в жизни человека, и потому имеют среди прочих цель работать и зарабатывать.

3. Корреляционный анализ результатов диагностики типа мышления и мотивационной структуры людей, склонных к трейдингу, показал следующее.

Предметный тип мышления коррелирует с комфортом ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что стремление к комфорту и уюту наиболее выражены при умении осуществлять идеи и фантазии в практической деятельности.

Предметное мышление коррелирует с мотивом социального статуса ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что люди с практическим складом ума видят достижение целей через (или ставят целью) авторитет, уважение, должностной пост, т. е. через реальные достижения, видимые для окружающих и ощущаемые.

Предметное мышление коррелирует с общежитийской направленностью ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что люди с практическим складом ума задумываются о том, как устроить жизненное пространство, организовать жизненный процесс.

Символический тип мышления коррелирует с мотивом жизнеобеспечения ($p \leq 0,01$), это говорит о том, что люди с математическим складом ума часто задумываются о материальной стороне жизни, их волнует проблема заработка денег.

Как результат предыдущей связи, символический тип мышления коррелирует с общежитской направленностью ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что люди с символическим типом мышления и с математическим складом ума в размышлениях об устройстве жизненного пространства используют расчет, просчитывают варианты, готовы прилагать усилия, знают, каким должен быть окончательный вариант.

Отрицательная корреляционная связь символического типа мышления и социальной полезности ($p \leq 0,05$) говорит о том, что стремление оказывать помощь и поддержку окружающим, забота об их уровне знаний, культуры и устроенности в жизни противоречит целям и задачам человека с символическим типом мышления.

Знаковый тип мышления коррелирует с мотивом социального статуса ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что для людей с данным типом мышления одной из основных целей является достижение высокого статуса во всех отраслях жизни, что давало бы испытуемым превосходство по многим параметрам.

Знаковый тип мышления коррелирует с мотивом общения ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что люди с гуманитарным складом ума больше склонны добиваться целей через активное общение с друзьями, коллегами, деловыми партнерами.

Мотив творческой активности коррелирует с креативностью ($p \leq 0,05$), это обусловлено тем, что наличие творческого мышления связано с его проявлением, творческий подход осуществляется во всем, кроме того, творческое мышление способствует духовному росту, в результате чего проявляется интерес к искусству.

Таким образом, корреляционный анализ результатов диагностики типа мышления и мотивационной структуры людей, склонных к трейдингу, показал, что тип мышления и особенности мотивов тесно связаны, их сочетание обуславливает средства и методы достижения на пути к цели. Тип мышления корректирует мотивационную структуру, делая человека более чувствительным или более рациональным, восприимчивым к духовным ценностям или материальным благам.

Люди, склонные к трейдингу, характеризуются символическим и предметным типом мышления, которое способствует достижению рациональных целей в виде материального благополучия и социального статуса, они более жестко ставят перед собой цели и задачи, более строго им следуют, менее чувствительны к проблемам и потребностям окружающих, «живут своим миром для себя», обеспечивая собственное жизненное пространство комфортом и уютом.

Корреляционный анализ результатов диагностики типа мышления и мотивационной структуры людей, несклонных к трейдингу, показал следующее.

Предметный тип мышления коррелирует с мотивом комфорта ($p \leq 0,05$), это связано с тем, что потребность мыслить и создавать конструкции находит отражение в естественной потребности комфорта в жизни.

Предметный тип мышления коррелирует с рабочей направленностью ($p \leq 0,05$), это связано с тем, что рабочая направленность выражена в удовольствии от рабочего процесса, и здесь находят реализационные возможности конструкторские и практические особенности предметного типа мышления.

Символический тип мышления коррелирует с мотивом жизнеобеспечения ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что математические склонности символического типа мышления отвечают за проблемы, требующие рационального подхода, такие как материально-финансовая обеспеченность.

Знаковый тип мышления коррелирует с мотивом жизнеобеспечения ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что гуманитарные способности для людей с данным типом мышления способствуют решению проблем, организации жизненного пространства.

Знаковый тип мышления коррелирует с мотивом общения ($p \leq 0,01$), это говорит о том, что люди с данным типом мышления ставят перед собой цели, стараются их добиться через общение с друзьями, коллегами, деловыми партнерами.

Корреляционная связь знакового типа мышления и социальной полезности ($p \leq 0,05$) говорит о том, что в общении испытуемые реализуют стремление оказывать помощь и поддержку окружающим, заботу об их уровне знаний, культуры и устроенности в жизни, проявляя социальную активность и удовлетворяя собственные потребности, а где-то усматривая выгоду.

Корреляционная связь знакового типа мышления с общежитской направленностью ($p \leq 0,05$) свидетельствует о том, что объяснение общей жизненной устроенности испытуемые видят в контакте с окружающими. Т. е., общая жизненная устроенность содержит в себе, прежде всего, социальную активность.

Образный тип мышления коррелирует с мотивом комфорта ($p \leq 0,05$), это связано с тем, что образы комфорта людей с данным типом мышления сопровождают во всех сферах жизни человека. Т. е. стремление к комфорту присутствует дома, остается на работе, в рабочем процессе. Творческое мышление способствует тому, что человек стремится к комфорту.

Также образный тип мышления коррелирует с мотивом «творческая активность» ($p \leq 0,05$), это связано с тем, что творческий склад ума требует творческой активности, реализации.

Мотив творческой активности коррелирует с креативностью ($p \leq 0,05$), это связано с тем, что наличие творческого мышления связано с его проявлением, творческий подход осуществляется во всем, кроме того, творческое мышление способствует духовному росту, в результате чего проявляется интерес к искусству.

Таким образом, корреляционный анализ результатов диагностики типа мышления и мотивационной структуры людей, несклонных к трейдингу, показал, что тип мышления и особенности мотивов тесно связаны; сочетание индивидуальных особенностей мышления и мотивов деятельности позволили предположить, что люди, несклонные к трейдингу, характеризуются знаковым и предметным типом мышления, которое способствует достижению целей в виде жизнеобеспечения и комфорта через общение и творческую активность. Т. е. испытуемые социально активны, их цели не являются жесткими и задачи для достижения целей гибкие, они активно сотрудничают, проявляя внимание и чувствительность к проблемам и потребностям окружающих, получая при этом удовольствие от процесса организации жизненного пространства.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью использования результатов исследования в практике сообществ профессионалов фондового рынка международного стандарта, филиалы которых обоснованы в различных регионах, а также заинтересованностью и потребностью этих организаций в получении информации о личностных психологических качествах, характеризующих успешных профессиональных трейдеров.

ЛИТЕРАТУРА

Голубицкий С. Биржевая школа. М.: ЮНИТИ, 1999.
Основы торговли на рынке FOREX. М.: Мескон, 1994.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИЙ «ЧЕЛОВЕК–ЧЕЛОВЕК» И «ЧЕЛОВЕК–ТЕХНИКА» С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИЙ МЕНЕДЖЕРА ПО ПРОДАЖАМ И АВТОМЕХАНИКА)

Е. Е. Войлокова

аспирант ННГУ, Нижний Новгород, e-mail: aneev@yandex.ru

Опыт исследований проблемы профессионализма и, в первую очередь, результаты практической его оценки свидетельствуют о возможности и необходимости, наряду с выделением стадий и этапов профессионализации, дифференцировать различные уровни профессионализма. По мнению некоторых авторов, их оценка должна базироваться на системе показателей, в которых должны быть представлены личностный и деятельностный аспекты (Реан и др., 2006).

Профессионализм можно рассматривать как системное качество деятельности, характеризующее требуемый и реализуемый индивидом уровень ее продуктивности, успешности и как системное качество ее субъекта, отражающее уровень овладения заданными нормативами деятельности, в структуре которого можно выделить *операциональный, мотивационный и регулятивный компоненты*. Тогда профессионализацию субъекта деятельности в самом общем виде можно трактовать как процесс изменения и развития операциональной, мотивационной и регулятивной составляющей профессионализма в соответствии с требованиями конкретной профессиональной деятельности.

Целью данной статьи является привести основные результаты сравнения компонентов профессионализма у менеджеров по продажам и автомехаников (как представителей профессий типа «человек–человек» и «человек–техника») с разным уровнем профессионализма. Исследование проводилось в период с января 2006 г. по апрель 2008 г. на базе станций технического обслуживания «Автомобили Баварии», «Агат-моторс», «Дженсер-НН», «Mazda» и сети салонов по продаже мобильных телефонов «Цифроград» г. Нижнего Новгорода.

Методом случайного выбора нами были сформированы две экспериментальные группы примерно равного состава: первая – менеджеры по продажам сотовых телефонов – 61 человек, вторая – автомеханики – 60 человек. Кроме того, в исследовании принимали участие группы экспертов, в состав которых входило от 3 до 5 человек из числа высококвалифицированных специалистов и менеджеров из каждой профессиональной группы.

Выделение уровней профессионализма опиралось на интегративную экспертную оценку.

Операциональный компонент профессионализма, отвечающий за исполнительную часть профессиональной деятельности, традиционно включает в себя необходимые знания, умения, навыки и способности человека. В связи с представлением о компонентном составе профессиональной деятельности в качестве универсальных структурных блоков, образующих операциональный компонент, нами были рассмотрены следующие направления деятельности: взаимодействие с объектом труда, с предметом труда, со средствами труда и с коллегами (Никифоров, Дмитриева и др., 2003). В каждом из блоков методом экспертных оценок были определены составляющие их действия, которые в совокупности представляют собой развернутую «карту оценивания» сформированности операционального компонента профессионализма. Эксперты последовательно оценивали сформированность у работников каждого блока по 7-балльной шкале. Проводилась и самооценка каждого блока испытуемыми.

Экспертная оценка свидетельствует о повышении уровня развития всех блоков операционального профессионализма по мере профессионализации испытуемых на статистически значимом уровне (при $p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$) как в группе менеджеров по продажам, так и в группе автомехаников. Важно отметить, что сравнение экспертной оценки и самооценки в обеих группах обнаруживает завышение уровня развития своих знаний, умений и навыков у испытуемых с низким уровнем профессионализма на статистически значимом уровне (при $p \leq 0,01$).

Мотивационный компонент профессионализма имеет сложное строение и не является однородным феноменом, который может быть оценен лишь по фактору силы – больше мотивации или меньше. Мотивация к профессиональной деятельности определяется сложным, постоянно меняющимся соотношением разных побуждений (или мотивов) и их иерархией, которые и формируют мотивационный профиль личности. Исследование мотивационной составляющей профессионализма сотрудников включало в себя составление мотивационного профиля каждого сотрудника с опо-

рой на методiku П. Мартина и Ш. Ричи «Мотивационный профиль» (Ричи, Мартин, 2004).

Таблица 1

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ПО УСРЕДНЕННЫМ МОТИВАЦИОННЫМ ПРОФИЛЯМ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ И АВТОМЕХАНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Группа	Оценка	Мотивы профессиональной деятельности											
		Высокая Заработная плата	Хорошие условия рабо- ты	Структурирова- ние	Соц. Контакты	Стабильные взаи- моотно- шения	Признание со стороны коллег	Сложные цели	Власть	Разнообразие	Креативность	Рост и развитие	Востребованность
Менеджеры	Низ.	4	10	7	9	12	1	5	11	8	3	2	6
	Сред.	1	6	5	8	11	2	10	12	3	9	7	4
	Выс.	2	10	8	9	12	1	7	11	6	5	4	3
Автомеханики	Низ.	1	4	3	11	8	5	7	12	10	9	6	2
	Сред.	1	3	4	11	10	2	6	12	8	9	7	5
	Выс.	1	5	6	11	10	3	7	12	9	8	4	2

Результаты эмпирического исследования мотивационного компонента профессионализма менеджеров по продажам и автомехаников с разным уровнем профессионализма представлены в таблице 1.

Анализ полученных данных свидетельствует о значительных различиях профессиональной мотивации менеджеров по продажам при сравнении испытуемых с низким и средним уровнем профессионализма (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s = 0,48$, что позволяет нам говорить о недостоверности связи мотивационных профилей). При этом в иерархии профессиональных мотивов повышаются позиции внешних мотивов (заработная плата, хорошие условия работы, разнообразие, перемены, стимуляция). При сравнении испытуемых со средним и высоким уровнем профессионализма различия в профессиональной мотивации менеджеров по продажам незначительны. Связь между мотивационными профилями уже оказывается достоверной при $p \leq 0,01$ ($R_s = 0,74$). Тем не менее, можно говорить о некотором повышении позиций внутренних мотивов

(креативность, сложные цели, рост и развитие) в мотивационном профиле менеджеров по продажам.

В профессиональной мотивации автомехаников с разным уровнем профессионализма не обнаружено значительных различий: связь между мотивационными профилями специалистов с разным уровнем профессионализма оказывается достоверной (коэффициент корреляции между профилями испытуемых с низким и средним уровнем профессионализма составляет 0,89, связь между профилями испытуемых со средним и высоким уровнем профессионализма также является достоверно значимой ($r_s=0,89$) при $p \leq 0,01$). Но можно говорить о тенденции к повышению позиций внутренних мотивов (признание, рост и развитие, ощущение востребованности работы) и снижению позиций внешних мотивов (хорошие условия работы, четкое структурирование) по мере профессионализации автомехаников.

Регулятивный компонент профессионализма. Понимая под саморегуляцией в профессиональной деятельности способность субъекта к самостоятельному управлению своей деятельностью в выбранной области, мы предложили испытуемым оценить свои способности к саморегуляции с помощью многошкальной опросной методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова, 2004).

В группе менеджеров по продажам на статистически значимом уровне повышается способность к моделированию (при $p \leq 0,05$) и регуляторное свойство гибкости (при $p \leq 0,05$) при сравнении испытуемых со средним и высоким уровнем профессионализма, что свидетельствует о развитии представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степени их осознанности, детализированности и адекватности, а также способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. На статистически значимом уровне (при $p \leq 0,01$) снижается регуляторное свойство самостоятельности (автономности).

В группе автомехаников статистически значимых изменений не обнаружено, кроме некоторого снижения регуляторного процесса оценки результатов работы (при $p \leq 0,05$) при сравнении испытуемых с низким и средним уровнем профессионализма и, так же как и в группе менеджеров по продажам, регуляторного свойства самостоятельности (автономности) (при $p \leq 0,01$). Замеченный факт может быть отражением особенностей профессионализма в неуправленческой профессиональной деятельности.

Обобщая полученные данные, можно говорить о том, что различия у испытуемых с разным уровнем профессионализма в группе

менеджеров по продажам касаются содержания и уровня развития операционального, мотивационного и регулятивного компонентов профессионализма, в группе автомехаников эти различия, в основном, обнаружены в уровне развития операционального компонента. Что позволяет предположить, что на механизмы становления профессионализма оказывает влияние содержание профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ). СПб.: Когито-Центр, 2004.
- Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. Пособие / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб.: Речь, 2003.
- Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006.
- Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ. Под ред. проф. Е. А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

И. Е. Волчек

студент ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Тула, e-mail: shadskaya@bk.ru

Последние десятилетия проблема детской агрессивности вызывает серьезную обеспокоенность у педагогов и родителей, а также заставляет исследователей искать объяснения и причины агрессивного поведения детей. Однако вопрос осложняется тем, что в рамках современной теории происхождения агрессивности существует много школ и направлений по-своему, зачастую противоречиво трактующих феномен агрессивности.

Особую необходимость имеет изучение агрессивности старших дошкольников, поскольку в возрасте 6–7 лет агрессивность находится в стадии своего становления, и еще можно предпринять своевременные корригирующие меры. Более того, вероятность закрепления агрессивного поведения у дошкольника в школе создает угрозу дезадаптации ребенка в социуме (Колосова, 2006).

Данная тема выбрана не только по причине актуальности темы детской агрессивности. Исследование находится на стыке двух важных тем, вторая из которых не менее обсуждаема в настоящее время, а именно готовность к школе. В настоящее время обе темы довольно активно исследуются и обсуждаются, но каждая по отдельности. Нам же показалось интересным провести исследование об особенностях и проблемах подготовки к школе детей с агрессивным поведением.

Объектом данного исследования явилось психическое развитие детей старшего дошкольного возраста.

Предметом – проблемы подготовки к школе агрессивных детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (9 мальчиков и 11 девочек), 5 педагогов детского сада № 870 г. Москвы.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика агрессивности и уровня готовности к школьному обучению. Для выявления детей с агрессивным поведением воспитателям детского сада было предложено воспользоваться критериями определения агрессивности, разработанными американскими психологами М. Алвордом и П. Бейкером. Детям были предложены проективные методики «Кактус», «Несуществующее животное» и методика А. А. Романова «Что случилось?»

При диагностике готовности к школе современные психологи рекомендуют уделять первоочередное внимание мотивационной и произвольной сферам, поэтому нами были отобраны и проведены следующие методики: «Беседа о школе», «Домик», «Да и нет», клетки Зака, «Последовательность событий» (Гуткина, 2000).

По результатам проведенной диагностики были сделаны следующие выводы:

- 1 Результаты диагностики к школьному обучению показали, что учебная мотивация не сформирована у 7 детей из 20. Более того, почти у половины дошкольников (9 из 20) низкий уровень развития произвольности. Наверное, и по этой причине большинство педагогов-психологов говорит о подавляющей неготовности к школе современных детей. Почти все современные психологи, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Известно, что дети с недостаточно сформированной произвольностью хуже включаются в процесс обучения и даже при нормальном уровне интеллектуального развития такие школьники могут попасть в группу неуспевающих. Функция произвольности является базовой для осуществления любого вида продуктивной и учебной деятельности, поскольку обеспечивает регуляцию всех психических процессов (восприятия, памяти, мышления) и поведенческих реакций, она же является необходимой основой формирования внимания (Смирнова, 1990). Без сформированности произвольной саморегуляции у дошкольника невозможно успешное овладение учебной деятельностью. Поэтому подготовка детей к школе обязательно должна включать занятия по развитию всех составляющих произвольности.
- 2 По результатам выявления агрессивности: из 20 старших дошкольников о трех детях можно сказать, что им свойственно агрессивное поведение. У двух детей агрессивность носит нормативно-инструментальный характер. В конфликтных ситуациях они игнорируют переживания и обиды сверстников, ориентируясь исключительно на собственные желания. Однако

положительная оценка взрослого важна для них, они реагируют на воспитателя. В то же время они как бы не замечают собственной агрессивности; их способ действия представляется им привычным, нормальным и единственно возможным средством достижения цели. Еще у одной девочки агрессивность можно характеризовать как импульсивно-демонстративную. Ее агрессивные акты часты и мимолетны, ситуативны и не отличаются особой жестокостью. Ее агрессия носит непровольный, непосредственный и импульсивный характер; враждебные действия быстро сменяются дружелюбными, а выпады против сверстников – готовностью сотрудничать с ними.

В исследуемой группе не оказалось детей с целенаправленно-враждебным характером агрессивности.

- 3 Готовность к школьному обучению у вышеописанных детей имеет свои особенности, а именно: девочка Алина К. с импульсивно-демонстративным типом агрессивности показала на диагностике низкий уровень произвольности, мотивации и невысокий уровень интеллекта в целом. Два дошкольника с нормативно-инструментальной агрессивностью показали на диагностике высокий уровень интеллекта, развитую произвольность и сформированность учебной мотивации. Данные результаты не противоречат исследованиям Г. Р. Хузеевой и Е. О. Смирновой об индивидуальных особенностях агрессивных старших дошкольников. Из бесед с воспитателями была получена информация, что у этих дошкольников существуют определенные сложности во взаимоотношениях с родителями. Более того, есть проблемы и у воспитателей в общении с родителями этих детей. Это подтверждает необходимость индивидуальной работы педагога-психолога с семьями данных дошкольников.

Практически все отечественные психологи – исследователи вопроса детской агрессивности (Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева, Г. М. Бреслав, И. А. Фурманов, Т. В. Лаврентьева, М. Н. Заостровцева, Н. В. Перешина, Г. Б. Моница, Е. К. Лютова, А. А. Романов, С. Л. Колосова) едины во мнении, что основная причина детской агрессивности кроется в нарушении системы детско-родительских отношений. Поэтому в рамках коррекционно-развивающей программы необходимо воздействие на семью путем специальных повторных бесед, направленных на нормализацию внутрисемейных взаимоотношений и устранение ошибок воспитания.

Поскольку агрессивное поведение, являясь результатом нарушения эмоциональной сферы ребенка, ведет к проблемам межлич-

ностного взаимодействия в новом коллективе класса, то основной задачей в работе педагога-психолога с такими детьми должно стать формирование общности с другими, возможности видеть и понимать своих сверстников. Главное здесь – помочь ребенку увидеть в ровеснике не противника или конкурента, а интересного и самодостаточного человека, партнера по общению и совместной деятельности (Смирнова, Хузеева, 2001). Поэтому в коррекционно-развивающей программе необходим акцент на преодоление у детей внутренней изоляции и на формирование умения понимать, чувствовать и считаться с другими.

Таким образом, по результатам анализа проблемы агрессивного поведения старших дошкольников и проведенной диагностики можно сделать вывод, что уровень психологической готовности к школе не связан напрямую с агрессивным поведением. Однако проведение коррекционно-развивающей работы необходимо для профилактики дезадаптации агрессивных детей в школе. Коррекционно-развивающая программа должна иметь комплексный характер, учитывающий возрастные и индивидуально-личностные особенности, акцент в которой необходим на коррекцию эмоциональной сферы детей.

ЛИТЕРАТУРА

- Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000.
- Колосова С. Л. Особенности дезадаптации 6–7-летних детей с агрессивным поведением // Вопросы психологии. № 2. 2006. С. 50.
- Маралов В. Г., Фролова Л. П. Коррекция личностного развития дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2008.
- Практическая психология образования: Учебное пособие / Под редакцией И. В. Дубровиной. 4-е изд. Спб., 2007.
- Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. № 3. 1990. С. 49.
- Смирнова Е. О., Хузеева Г. Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. № 1. 2001.

ВУЗ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

М. А. Вышквыркина

ассистент, ПИ ЮФУ, Ростов-на-Дону, e-mail: tuha81@list.ru

А. К. Белоусова

*д. п. н., профессор, ПИ ЮФУ, Ростов-на-Дону,
e-mail: alla-belousova@newmail.ru*

Высшее профессиональное образование содержит огромный социальный и воспитательный потенциал и способствует развитию индивидуальных особенностей личности. Групповая работа в рамках образовательного процесса способствует развитию стремления познавать других людей и их поведение в тех или иных ситуациях, развивает мышление о другом человеке. В условиях непосредственного общения, взаимодействуя друг с другом, юноши и девушки инициируют ситуации, носящие проблемно-конфликтный характер, при которых несоответствие в поведении партнеров по общению приводит к конфликту значений, смыслов, ценностей, являющихся потенциально проблемными для человека (Белоусова, 2002). Процессы познание другого человека, развиваемые при помощи мышления, повышают общий уровень социального интеллекта юношей и девушек, способствуя их адаптации, успешной социализации.

Впервые термин социальный интеллект был использован в 1920 г. Э. Торндайком для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях» (Михайлова, 1996). Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. С. Космитский и О. П. Джон предложили концепцию социального интеллекта, которая включала семь составляющих. Эти составляющие авторы объединили в две группы: когнитивные и поведенческие (Стенберг, 2002).

Новым и перспективным направлением в психологии развития является разработка проблем формирования так называемого социального интеллекта, который обеспечивает человеку познание и ориентацию в социальной действительности. Социальный интеллект, по мнению Селмана Р., – это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере.

На житейском уровне примером развитого социального интеллекта могут служить люди, сведущие в сложных, многоходовых интригах, разрабатывающие многоступенчатые политические комбинации и т. д. (Стенберг, 2002).

В отечественной психологии определение социального интеллекта одним из первых было дано Ю. Н. Емельяновым. По его мнению, сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события (Емельянов, 1985).

В дальнейшем исследованиями социального интеллекта в отечественной психологии занимались М. И. Бобнева, Е. С. Михайлова, А. Л. Южанинова, М. В. Оданович, Б. А. Кулагин, В. Н. Келасьев, Н. А. Аминов, М. В. Молоканов, В. Н. Куницына и др.

С точки зрения Е. С. Михайловой, социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (Михайлова, 1996).

В результате своих разработок В. Н. Куницына дает следующее определение социального интеллекта: глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений (Куницына и др., 2001).

Особый интерес представляет теоретическая модель социального интеллекта, предложенная А. И. Савенковым, который выделяет два фактора: «кристаллизованные социальные знания» – декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях и «социально-когнитивная гибкость» – способность применять социальные знания при решении новых проблем (Савенков, 2006).

Особый интерес проблема развития социального интеллекта представляет в контексте изучения юношеского возраста. Развитие личности в юношеском возрасте характеризуется выраженной потребностью в общении. Д. Элкиндр отметил в общении юношей ряд особенностей (Белицкая, 1991).

Во-первых, будучи постоянно озабочены собой и предполагая, что другие разделяют эту их озабоченность, во-вторых, преувеличивая свою уникальность и особенность, они часто создают себе

«личный мир», вымышленную биографию, поддержание которой требует особых усилий. Поэтому юношеское общение часто является напряженным, неестественным, имеет двойной план (Белицкая, 1991).

Помимо потребности в общении, носящем избирательный характер, в юношеском возрасте актуальной является и потребность разобраться в себе, в своем внутреннем мире. Каждый из этих, казалось бы, противоположных процессов, на самом деле предполагает развитие способностей познания другого человека, так как для того, чтобы познать себя, необходимо научиться разбираться в другом человеке.

Исходя из этих утверждений, мы предполагаем, что познание себя как компонент социального интеллекта развивается позднее, чем процессы познания другого человека. Но и процессы познания других претерпевают изменения в ходе жизни, обучения, овладения профессией. Однако практически отсутствуют работы, направленные на изучение развития и динамики социального интеллекта студентов в период обучения в вузе. С целью изучения социального интеллекта студентов в период обучения в вузе нами было проведено исследование, направленное на выявление динамики общего уровня развития социального интеллекта в период студенчества. Мы сравнили показатели общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей на первом (1 курс) и последнем (6 курс) этапе обучения в вузе.

Проведенные нами в 2002 г. исследования социального интеллекта показали особенности его развития в юношеском возрасте (Белоусова, Вышквыркина, 2005). В 2008 г. нами было проведено исследование социального интеллекта той же самой выборки (студентов-медиков) и сравнение показателей общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей на первом (1 курс – 2002 г.) и последнем (6 курс – 2008 г.) этапе обучения в вузе. Тем самым мы смогли проследить динамику развития социального интеллекта в процессе профессионального обучения.

Для достижения поставленной цели нами была использована методика исследования социального интеллекта Гилфорда–Саливенна (адаптация А. С. Михайловой). Данная методика позволяет измерить как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности к пониманию поведения. Она включает в себя 4 субтеста: «Истории с завершением», «Группы экспрессии», «Вербальная экспрессия», «Истории с дополнением». Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит 12–15 заданий, время проведения ограничено.

Проведенный анализ полученных данных привел нас к следующим результатам: у студентов в период обучения на первом курсе показатель по фактору познания результатов поведения составлял 9,98 балла (при $m=0,26$, $\sigma=1,81$). Спустя 6 лет данный показатель вырос и на данный момент составляет 10,58 балла (при $m=0,19$, $\sigma=1,33$), но оба показателя находятся в диапазоне значений, относящихся к средневыворочной норме. Для выявления значимых различий мы использовали W -критерий Вилкоксона. Результаты статистического анализа выявили различия в уровне развития способности предвидеть последствия поведения и дальнейшие поступки людей (различия являются достоверно значимыми). Следовательно, мы можем сказать, что к шестому курсу способность к прогнозированию возрастает, студенты точнее предсказывают события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации, и более четко выстраивают стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели.

Показатель по субтесту «Группы экспрессии», полученный студентами на первом курсе обучения, составлял 7,52 балла (при $m=0,22$, $\sigma=1,54$), в то время как к шестому курсу данный показатель увеличился и равен 8,44 балла (при $m=0,20$, $\sigma=1,43$). Однако оба показателя находятся в диапазоне значений, относящихся к средневыворочной норме. Как показывают результаты статистического анализа, различия в уровне развития способности к логическому обобщению значимо выше у студентов на 6 курсе. Следовательно, мы можем предположить, что к окончанию обучения у студентов возрастает уровень развития способности выделять существенные признаки в невербальных реакциях людей. С возрастом респонденты правильнее оценивают состояние собеседника по его невербальным появлениям.

Результаты, полученные по субтесту «Вербальная экспрессия» на начальном и завершающем этапе обучения у студентов-медиков, в среднем по группе составляют 8,02 балла (при $m=0,35$, $\sigma=2,48$) и 8,52 балла (при $m=0,27$, $\sigma=1,91$) соответственно. Оба показателя относятся к диапазону средневыворочной нормы, но значимые различия отсутствуют, что подтверждено показателями W -критерия Вилкоксона. Следовательно, мы можем предположить, что способность понимать изменения значения сходных вербальных реакций людей в различных ситуациях взаимодействия не изменяется с возрастом. Таким образом, мы можем сказать, что респонденты обладают средней чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им понимать то, что говорят люди в контексте определенной ситуации. И данный показатель не имеет значимых изменений в период обучения в вузе.

Субтест «Истории с дополнением» представлен следующими показателями: в период обучения на первом курсе уровень развития познания систем поведения составлял 5,88 балла (при $m=0,30$, $\sigma=2,13$). К моменту завершения обучения данный показатель несколько увеличился и составил 6,40 балла (при $m=0,23$, $\sigma=1,60$). Несмотря на то что оба показателя расположены в диапазоне средневыборочной нормы, проведенный статистический анализ позволил выявить наличие достоверно значимых различий. Следовательно, мы можем сказать, что к моменту завершающего этапа обучения у студентов значимо выше развит уровень способностей понимать логику развития ситуации общения, значение поведения людей в этих ситуациях, в сравнении с начальным этапом обучения. Таким образом, к окончанию обучения у студентов повышается уровень развития способности к анализу неоднозначных ситуаций взаимодействия людей. С возрастом студенты-медики более адекватно отражают цели и намерения участников коммуникации, лучше начинают предсказывать последствия их поведения.

Анализ композитной оценки социального интеллекта студентов-медиков на разных этапах обучения выявил следующие результаты. Показатель общего уровня развития социального интеллекта у студентов-медиков в период обучения на первом курсе составлял 31,28 балла (при $m=0,68$, $\sigma=4,78$). К шестому курсу данный показатель увеличился до уровня 33,96 балла (при $m=0,54$, $\sigma=3,84$). Однако, несмотря на незначительные арифметические различия в показателях общего уровня развития социального интеллекта, статистически данные различия достоверно значимы, что подтверждено результатами *W*-критерия Вилкоксона. Следовательно, мы можем сказать, что к моменту завершения обучения уровень развития социального интеллекта значимо выше, чем на момент начала обучения. При этом в обоих случаях композитная оценка социального интеллекта студентов-медиков не выходит за рамки средневыборочной нормы. Таким образом, можно сказать, что к шестому курсу студенты-медики более успешны в коммуникативном процессе, они лучше понимают людей и предсказывают их действия в различных ситуациях взаимодействия.

Обобщая вышесказанное, мы можем сказать, что к окончанию обучения значимо повышается уровень развития способности к познанию результатов, классов и систем поведения. Т. е. к шестому курсу студенты-медики лучше адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми, лучше ориентируются в состоянии человека, основываясь на его мимике, жестах, позах, лучше прогнозируют поведение людей в различных ситуациях. Различия в уровнях

развития перечисленных способностей влекут за собой и значимые изменения в общем уровне развития социального интеллекта к моменту окончания обучения. Подобную положительную динамику, на наш взгляд, можно объяснить активным непосредственным включением в коммуникативный процесс студентов в процессе обучения в вузе. К сожалению, межличностное общение молодежи за стенами учебных заведений все больше опосредовано современными цифровыми технологиями и только в процессе получения образования студенты могут познавать других людей, сверстников в процессе реального межличностного взаимодействия. При этом в данном взаимодействии участвуют лица разного пола, возраста, национальной принадлежности, уровня образования и социального статуса. Таким образом, мы можем сказать, что за период обучения в вузе молодые люди накапливают огромный опыт межличностного познания, что и составляет основу социального интеллекта человека.

ЛИТЕРАТУРА

- Белоусова А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов-на-Дону: Из-во РГПУ, 2002.
- Белоусова А. К., Вышквыркина М. А. Особенности социального интеллекта в юношеском возрасте // Человек: проблемы становления / Под ред. Р. М. Чумичевой, А. К. Белоусовой. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. С. 75–80.
- Белицкая Г. Э. Типология проблемности социального мышления. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1991.
- Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985.
- Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
- Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб.: Иматон, 1996.
- Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикаторы жизненного успеха // Вопросы психологии. № 1. 2006. С. 30–38.

СПЕЦИФИКА СОПЕРЕЖИВАНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. И. Гаврилко

к. п. н., доцент БГПУ, Минск, Беларусь,
e-mail: tatiana_gavrilko@tut.by

Проблема сопереживания – это проблема личностного развития человека. Только в той мере, в какой мы можем отвлечься от себя, стать на позицию другого человека, мы можем стать больше себя, вырасти как личность. Вопрос о том, как люди понимают друг друга, остается открытым. Большую роль в изучении этого вопроса играет учет возможности сопереживать и сочувствовать другому человеку. Желание и умение настроиться друг на друга является залогом понимания и построения отношений между людьми. Однако, как отмечает виднейший ученый и мыслитель двадцатого века А. А. Ухтомский, «понимание действительности надо еще заслужить. Нет ничего вреднее той иллюзии понимания друг друга, которою мы живем в обыденной жизни...» (Ухтомский, 2002, с. 416).

Возможность углубления понимания эмоций другого человека появляется в том случае, когда реальность этих переживаний является открытой человеку для понимания. Значительную роль в осмыслении эмоционального мира человека играет опыт межличностного взаимодействия. Именно он предполагает постановку вопроса о возможности и необходимости не только обмена информацией об эмоциях и чувствах друг друга в процессе диалога, но и сопереживания и сочувствия друг другу.

Дети с нарушениями зрения склонны к более замкнутому образу жизни, к возникновению явлений вторичной аутизации. Это, соответственно, усугубляет ситуацию их адекватного взаимодействия с другими людьми, понимания другого человека, осознание необходимости постоянного личностного развития (Солнцева, 1991).

Нами было проведено исследование сопереживания у слабовидящих младших школьников с помощью методики Т. П. Гавриловой. Методика представляет собой три рассказа, содержащих эмоцио-

нальный конфликт, который необходимо разрешить участвующему в эксперименте ребенку (Гаврилова, 1974). Анализ полученных результатов показал присутствие в ответах детей различных позиций рассмотрения эмоционально конфликтной ситуации.

Таблица 1

Позиции восприятия эмоционально конфликтной ситуации (%)

	Социальный стереотип		Внешние события		Эмоциональное переживание	
	норма	сл/в	норма	сл/в	норма	сл/в
1 класс	18,9	26,7	23,3	44,0	57,8	29,3
2 класс	13,3	21,3	22,2	34,7	64,4	44,0
3 класс	10,0	20,0	20,0	31,1	70,0	48,9

Достаточно часто при обосновании своего варианта решения конфликтной ситуации испытуемые опирались на известное им правило, *социальный стереотип* в разрешении предложенной ситуации. В этом случае дети могли и не осознавать конфликтность описанной в рассказе ситуации. Анализ ситуации и действие согласно тем или иным социальным правилам и стереотипам дает возможность обойти напряженность, заложенную в рассказе, не погружаться в нее и не переживать, основываясь на собственном опыте эмоциональных переживаний. Ответы, данные с позиции социального стереотипа, полностью не отвечают уникальной ситуации, являются негибкими и ригидными, закрывают возможность анализа переживаний героев рассказа и возможность альтернативных, более подходящих решений. Например, в случае конфликта между заботливой бабушкой и жалостливым внуком по поводу бездомного котенка, продолжение рассказа и его обоснование с позиции социального стереотипа звучит следующим образом: «Он вел себя хорошо, не приносил чужих котят, *так правильно*» (Дима Ф., слабовид., 3 кл.). В других рассказах обоснования на основании *социального стереотипа* выглядят так:

«Все должно хорошо закончиться, потому что мама сказала, и он хороший мальчик» (Дима Ф., слабовид., 3 кл.).

«Если поссорился, то надо помириться» (Глеб Г., норма, 1 кл.).

«...потому что врать нельзя» (Витя Г., слабовид., 1 кл.).

«Всегда добро побеждает зло» (Андрей Д., норма, 2 кл.).

«Надо со всеми дружить, потому что плохо, если нет друзей» (Маша П., норма, 2 кл.).

«Все рассказы заканчиваются хорошо» (Алексей З., норма, 3 кл.).

Результаты показывают, что в ответах слабовидящих младших школьников встречается большее по сравнению с нормой количество

ответов, отражающих ориентацию на *социальные стереотипы*. Это говорит о склонности слабовидящих детей к применению уже готовых правил, а не поиску гибких решений, основанных на восприятии и понимании эмоциональных переживаний конфликтующих сторон.

Следующий вариант решения эмоционально конфликтной ситуации происходит с позиции осмысления только *внешних событий*, описанных в рассказе. В этом случае выходы из эмоционально конфликтной ситуации, которые предлагает ребенок, напоминают некоторые реактивные действия, проводимые по определенным прагматическим соображениям и направленные на разрешение той напряженности, которая вызвана присутствием неприятной конфликтной ситуации. Производятся попытки изменить ситуацию, основываясь на ее внешних, объективных событиях, хотя приоритетной является реальность внутреннего, субъективного конфликта. Наблюдается прагматический подход к ситуации: оценка ее полезности или не полезности, удобства или не удобства. В связи с ориентацией на объективную сторону ситуации происходит ее упрощение до такой степени, в которой наличие эмоционального конфликта, происходящего в субъективной стороне ситуации, не осознается или осознается в достаточно отстраненном виде. «Внутри движения по внешним целям субъективность, проявлением которой является эмоциональное переживание человека, является помехой», – отмечает И. В. Ватин (1984). У находящегося в подобной позиции появляется возможность упростить ситуацию до уже известной, к которой можно применить имеющиеся в опыте умения действовать с объектами определенным образом. Например, в рассказе о заботливой бабушке, выбросившей грязного котенка, которого с радостью принес внук, продолжение ситуации обосновывается следующим образом: «Мальчик с бабушкой не разговаривал, уехал, ведь *он же нашел этого котенка, у него не было животного*» (Дима Г., слабовид., 3 кл.). В других рассказах обоснования на *внешних событиях* выглядят так:

«Он на него все свалил, и мальчика наказали» (Таня А., норма, 1 кл.).

«Ай, ворон клюется» (Евгений Ч., слабовид., 1 кл.).

«А как же он один останется, без бабушки?» (Владимир Ш., слабовид., 1 кл.).

«Птица не летает, не ест, не пьет, зачем она», «и не каждый птицу дрессировать умеет» (Андрей П., норма, 2 кл.).

«Все знали, что он сказал просто так, и никто с ним не играл» (Алина Н., норма, 3 кл.).

Результаты показывают, что у слабовидящих младших школьни-

ков наблюдается большее, чем в норме, количество ответов, в которых производится только оценка внешних событий, без погружения во внутренние переживания героев.

В ответах детей отмечалось также разрешение конфликтной ситуации с позиции осмысления и анализа *эмоциональных переживаний* героев рассказа, т. е. принимались к сведению, учитывались «внутренние» события эмоционально конфликтной ситуации. Эмоции могут рассматриваться как выполняющие «вспомогательную функцию презентации личностного смысла на осознаваемом уровне», полагает Д. А. Леонтьев (1999). В этом случае эмоции представляют собой чувственную ткань смысла, они привлекают внимание к смыслу и ставят задачу на его содержательное раскрытие (Василюк, 1993). Таким образом, в описанной эмоционально конфликтной ситуации фиксация и анализ эмоционального переживания дает возможность расставить смысловые акценты этой сложной ситуации, вынести соответствующее реальной ситуации решение (в ее разносторонней перспективе – прошлое и будущее). В этом ответе наблюдается осознание и вербализация эмоционального конфликта. Например, в рассказе, где описывается конфликтная ситуация между внуком и бабушкой, предлагается следующее обоснование продолжения рассказа: «Мальчик поговорит с бабушкой, он не уедет один. *Ему обидно, но бабушка старенькая, она больше переживает*» (Юля Г., норма, 3 кл.). В других рассказах обоснования ответов с позиции осмысления *эмоциональных переживаний* выглядят так:

«Было обидно, что он обманул учителя и всех ребят», «и одному было обидно и другому» (Андрей Ф., норма, 1 кл.).

«Хочу дружить, а то будет грустно» (Юля К., слабовид., 1 кл.).

«Хотя Мите было грустно, но ведь ворон ничего не ел, ему тоже было грустно, боязливо» (Юля Г., норма, 3 кл.).

«Стасику и обидно, и жалко, а Вове стыдно» (Юля Г., норма, 3 кл.).

«Жалко, что котенка выбросили, но бабушка хотела лучше, она переживала за внука, заботилась», «а Витя бабушку тоже любит» (Артем П., норма, 3 кл.).

Результаты показывают, что у слабовидящих младших школьников присутствует значимо меньшее количество ответов, ориентирующихся на эмоциональные переживания ($Z_{\text{Колмогорова-Смирнова}}=1,225$, $p<0,1$). Статистически, с помощью логлинейного анализа, также обнаруживается, что единственным фактором, оказывающим влияние на изменения ответов, является нарушение зрения ($L^2=12,66$, $p<0,394$).

Таким образом, можно отметить, что для слабовидящих младших школьников в большей мере, чем их сверстниками с нормальным

зрением, характерны трудности вхождения в реальность эмоциональных переживаний людей, представленную словесно. Более устойчивая склонность к ориентации на социальные стереотипы и общепринятые правила, а также на внешние обстоятельства в ситуациях сложного межличностного взаимодействия также затрудняет осуществление слабовидящими младшими школьниками понимания эмоциональных состояний других людей.

Такие тревожные данные еще раз подчеркивают склонность детей с нарушениями зрения к усвоению вербальных знаний, указывают на трудности учета позиции другого человека, сопереживания, сочувствия. Адекватное обучение и воспитание должно быть направлено на развитие, становление как можно более полноценной личности. В этом смысле чрезвычайно опасно задавать единственно верные образцы поведения в тех ситуациях, где речь идет о построении отношений между людьми, решении морально-нравственных задач. В этом случае психологи и педагоги должны научить детей решать задачи на смысл, а не предоставлять одно или несколько «верных» решений на все случаи жизни. Это проблема, которая остается актуальной при работе со всеми детьми, однако дети с особенностями психофизического развития, в частности слабовидящие, еще более чувствительны к адекватности содержания образования и требуют особенного внимания.

ЛИТЕРАТУРА

- Василюк Ф. Е. Структура образа // Вопросы психологии. № 5. 1993. С. 5–19
- Ватин И. В. Человеческая субъективность. Ростов-на-Дону, 1984.
- Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. № 5. 1974. С. 107–111.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
- Солнцева Л. И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии // Дефектология. 1991. № 5. С. 10–13.
- Ухтомский А. А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Е. И. Гиниатуллина

аспирант ИП РАН, Москва, e-mail: lyalya35@yandex.ru

Проблемам профессионального становления человека посвящено много научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных психологов (В. А. Бодров, Е. М. Борисова, Л. Г. Дикая, Д. Н. Завалишена, Е. П. Ермолаева, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, Л. Б. Шнейдер, Э. Ф. Зеер, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда и др.). Ряд исследований показывает, что перманентная смена стабильных и критических периодов взаимодействия «профессии» и «человека» и прохождение личности через кризис являются необходимыми для перехода на следующую стадию профессионального развития. Однако степень выраженности, характер протекания и последствия переживания кризиса сильно варьируются.

Мы рассматриваем профессиональные кризисы, прежде всего, как «кризисы идентичности личности, которая сталкивается с необходимостью переидентификации и нового личностного выбора» (Ермолаева, 2004). Идентификационные аспекты нормативного кризиса на завершающем этапе обучения и в ходе послевузовской профессиональной адаптации изучены недостаточно, несмотря на то, что исследованию профессиональной идентичности в последние годы уделяется все большее внимание.

Конкретизируя трехкомпонентную структуру профессиональной идентичности, предложенную Е. П. Ермолаевой (Ермолаева, 2007), применительно к специфике нашего исследования мы выделяем следующие структурные компоненты: *инструментальный* (или операционально-деятельностный: знания, умения, навыки, полученные в результате профессионального обучения); *индивидуальный* (или ценностно-ментальный: иерархия и структура профессиональных ценностей и ментальных установок, которые самостоятельно формируются личностью в период обучения) и *социальный* (или со-

циально-нравственный: соответствие этическим нормам профессионального сообщества и социальным запросам со стороны потребителей профессиональных услуг, – наиболее поздний по времени формирования). С учетом выделенных компонентов возникновение кризиса профессионального становления выпускников вуза можно рассматривать как следствие расхождения социальных требований к профессионалу, индивидуальных притязаний и усвоенных в ходе обучения знаний, умений и навыков,

Общей целью нашего исследования является изучение влияния структурных особенностей профессиональной идентичности на завершающем этапе обучения на характер прохождения и исход преодоления кризиса послевузовской профессиональной адаптации.

Для того чтобы проверить наши предположения, мы запланировали и провели два самостоятельных исследования. В данной статье представлены результаты лонгитюдного исследования. Учитывая сложность поставленной для изучения проблематики, особенностей разработанного нами методического аппарата, условиями проведения исследований и непосредственно специфики выборки, данные исследования являются квазиэкспериментальным (согласно терминологии Д. Кэмпбелла).

Для решения задачи изучения зависимости послевузовской профессиональной адаптации от степени сформированности профессиональной идентичности мы провели лонгитюдное исследование.

Мы предположили, что уровень сформированности и структура компонентов профессиональной идентичности обуславливает ориентацию на реальный выбор сферы занятости после окончания вуза (даже несмотря на ограниченные возможности выбора профессии, социальной доступности образования и в возможностях послевузовского трудоустройства в удаленных регионах).

Лонгитюдное исследование проходило в два этапа. Первый этап был проведен с марта по май 2005 г. Выборка – 40 студентов старших курсов отделения психологии вуза г. Магадана. Второй этап проходил с июля по октябрь 2007 г., в нем приняло участие 12 человек из участников 1 этапа.

Испытуемые, прошедшие оба этапа лонгитюдного исследования, были разделены на 2 группы по одному объективному основанию – профессиональная деятельность после вуза в рамках полученной специальности («приверженцы» – 7 человек) или профессиональная деятельность по другой специальности («мигранты» – 5 человек).

Методики. На первом этапе исследования использовали структурированное интервью, а также включенное наблюдение за студентами (поскольку исследователь являлся участником данной реальной

группы и непосредственно лично взаимодействовал с респондентами). На втором этапе применяли структурированное интервью из 17 открытых вопросов.

Структура интервью была выстроена так, что испытуемому приходилось анализировать собственное профессиональное развитие. На первом этапе исследования, пока респонденты были еще студентами, основной акцент в структуре интервью делался на выявление, диагностику и изучение психологического содержания кризиса профессионального становления выпускников вуза. Первый блок интервью был направлен на установление факта переживания данного кризиса, выявление доминирующих переживаний в момент протекания кризиса. Второй блок интервью был предназначен для определения стратегий преодоления кризиса профессионального становления, профессиональной позиции к профессии, мотивов выбора профессии, ожиданий от профессии, отношения к ней, профессиональных планов по специальности. На втором этапе исследования, когда респонденты были уже молодыми дипломированными специалистами по специальности «психология», в структуре интервью делался акцент на следующих параметрах: степень удовлетворенности собственным профессиональным развитием, отношение к полученной специальности, значимость для испытуемого профессиональной реализации в рамках полученной профессии, профессиональная позиция, модель хорошего специалиста-психолога.

Оценка параметров идентичности и профессиональной адаптации каждого испытуемого выводилась исследователем путем сопоставления и анализа содержания его ответов по всем вопросам. Таким образом, исследователь выступал одновременно и в качестве эксперта. Правомерность наделяния исследователя ролью эксперта обусловлена тем, что все испытуемые были его бывшими однокурсниками. Это позволило дополнительно проанализировать их ответы на достоверность, проверить факты их профессионального пути благодаря широкому кругу общих знакомых. Поскольку все респонденты были лично знакомы с исследователем более пяти лет, они были достаточно доверительны.

Первоначально мы анализировали профессиональный путь каждого респондента отдельно, воссоздавая *индивидуальную кривую развития структурных компонентов профессиональной идентичности* (Корнилова, 2004). Несмотря на уникальность и неповторимость профессионального становления каждого испытуемого, мы выделили *общие параметры* для группового анализа данных:

- *ведущая направленность* в профессиональной деятельности (ориентация на содержание и процесс осуществления профессиональной деятельности либо ориентация на успех и формальные показатели);
- *внутренние и внешние факторы смены места работы*;
- *мотивировка неуспеха* в профессиональной адаптации по полученной специальности;
- *параметры модели «хорошего специалиста-психолога»*, включающие две группы признаков: а) индивидуально-личностные характеристики (профессионально-важные личностные качества, наличие опыта по полученной специальности, соответствие квалификационным требованиям профессии – наличие базового психологического образования, курсы, семинары и т. д.); б) характеристики идентичности: *операциональный, индивидуальный и социально-нравственный компоненты*;
- *уровень социальных притязаний* и наличие стратегий претворения в реальность своих профессиональных стремлений;
- *феномен отложенной жизни*. Данный феномен характерен для небольшого и удаленного региона, который выражается в существовании социального мифа об отсутствии возможностей и ресурсов для полноценного развития в регионе и необходимости переезда в большой город.

Сравнение двух групп показало, что большинство испытуемых из группы «приверженцев» начали свою карьеру по специальности еще в студенческие годы, работая педагогом-психологом в сфере дошкольного и школьного образования. Это ускорило формирование операционального и индивидуального компонентов профессиональной идентичности, а также укрепило позитивную направленность на самореализацию в своей профессии и ориентацию на содержание и специфику самой работы, а в дальнейшем, по окончании вуза, способствовало более успешной профессиональной адаптации в своем регионе. Отмеченный в данной группе разный уровень социальных притязаний при наличии удовлетворенности собственным профессиональным развитием, показал, что стремление к руководящим должностям не связано со спецификой профессии, а зависит преимущественно от личностных особенностей.

В отличие от этого в группе «мигранты» преобладает восприятие профессии как средства для достижения внепрофессиональных целей (карьерный рост, высокий доход, наличие льгот и т. д.). Ценность профессионально самореализоваться в психологии низкая, при наличии более высокого, чем в первой группе, уровня социальных

притязаний и более выраженного феномена отложенной жизни. Испытуемые, которые уехали из региона, не работали и не пытались найти работу по специальности на новом месте, – это указывает на отсутствие личностной значимости в том, чтобы состояться как хороший специалист-психолог.

Результаты лонгитюдного исследования подтвердили наше предположение о том, что нормативный профессиональный кризис на этапе завершения обучения связан с появлением в структуре профессиональной идентичности ценностно-ментального компонента и его рассогласованием с операционально-деятельностным (данные 2005 г.). Интраиндивидуальные изменения, произошедшие в структуре профессиональной идентичности за два года после окончания вуза у студентов, которые переживали кризис на момент завершения обучения и позитивно его преодолели, оставшись в профессии, показали, что ценностно-ментальный компонент идентичности у них более выражен и не противоречит операционально-деятельностному. Выпускники, у которых не сформирована профессиональная идентичность по полученной специальности, «ушли из профессии» (данные 2007 г.).

ЛИТЕРАТУРА

- Ермолаева Е. П.* Психологические уровни субъективности как параметры профессиональной идентичности // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова М: Институт психологии РАН, 2004. С. 43–54.
- Ермолаева Е. П.* Идентификационные аспекты социальной адаптации профессионалов // Психология адаптации и социальная среда / Под ред. Л. Г. Дикой и А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Зеер Э. Ф.* Психология профессий. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
- Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: Учебное пособие / Под ред. Т. В. Корниловой. СПб.: Питер, 2004.
- Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТОВ ИНТУИЦИИ И ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ СО СРЕДОЙ

О. В. Голуб

студент БГПУ, Минск, Беларусь, e-mail: golybka.o@mail.ru

В процессе коммуникации человек получает огромный объем информации, часть из которой осознается и перерабатывается, другая часть, большая, попадает в подсознание. Информация, неосознаваемая до определенного момента, а затем попавшая в сознание и осознаваемая как истинная, называется интуитивным знанием. Основываясь на интуитивно добытой и интуитивно переработанной информации, люди совершают научные открытия, создают шедевры в различных сферах искусства, выбирают виды деятельности, дают оценку поступкам человека, прогнозируют поведение, т. е. интуиция оказывает влияние на все сферы жизни человека, в том числе и на коммуникативную. Под интуицией понимается неосознанный опыт, который в определенный момент времени, в определенной ситуации осознается как целостное истинное знание.

По классификации М. Бунге (Бунге, 1967), интуиция может иметь следующие формы: чувственная интуиция (интуиция как восприятие и как воображение), интеллектуальная интуиция (интуиция как разум и как оценка). В процессе коммуникации люди, подают и считывают как вербальные, так и невербальные сигналы друг друга. Интуитивно перерабатывая полученные сведения, синтезируя их, строя на этой основе умозаключения, участники коммуникации получают новую информацию друг о друге и имеют возможность использовать ее, основываясь на здравом смысле. Мы предположили, что в процессе межличностного взаимодействия чаще всего используется интеллектуальная форма интуиции, высокий уровень которой определяет успешность и качество коммуникации.

Каждый человек по-своему взаимодействует с окружающей средой: одни, более открытые новому опыту, направленные во вне, откуда и получают большое количество информации – экстраверты;

другие склонны, скорее, к самоанализу, закрытости, легко перерабатывают, осмысливают получаемую информацию и способны внутренне синтезировать новое знание, даже если объем информации невелик, – интроверты. Таким образом, можно выдвинуть гипотезу, что сведения, добытые интуитивно, т. е. бессознательно, более характерны интровертам, но они не всегда эти знания используют, а экстраверты, хотя и реже получают информацию без осознания путей ее получения, все же чаще будут ее экстерниоризировать, применять. По словам К. Г. Юнга: «Особенность интуиции в том, что она не является ни чувственным ощущением, ни чувством, ни интеллектуальным выводом, хотя может проявляться и в этих формах. Человека, который ориентирует свою общую установку на принципе восприятия через бессознательное, относится к интуитивному типу. В зависимости от того, как человек пользуется интуицией: обращает ли он ее вовнутрь, в познание или внутреннее созерцание, либо наружу, в действие и выполнение, можно различать интровертных и экстравертных людей» (Юнг, 1995). Следовательно, экстраверты и интроверты имеют, вероятно, различные особенности интуиции.

Общей целью исследования являлось определение роли интуиции в социальной коммуникации и социальной адаптации и ее взаимосвязь с направленностью личности во внешний или внутренний мир.

На первом этапе исследования осуществлялся подбор и апробация диагностического инструментария. Для определения уровня «экстраверсии – интроверсии» использовался тест Г. Айзенка ЕРІ, для определения уровня социального интеллекта – методика Дж. Гилфорда «Социальный интеллект». При определении методов диагностики интуиции было выявлено отсутствие профессионального инструментария для изучения этого явления. Существующие методики либо рассматривают лишь один из аспектов интуиции, либо не имеют методологической основы и рассматривают интуицию с околонуточной точки зрения, поэтому на первом этапе исследования была составлена методика, направленная на изучение различных аспектов интуиции. В ее основу положена классификация М. Бунге (Бунге, 1967), использована шкала интуиции теста Н. Ф. Вишняковой «Креативность» (Вишнякова, 1998) и опросник О. Н. Кинякиной (Кинякина, 2008), направленный на определение уровня интуиции. Разработанная методика позволяет получить количественную оценку интуиции по 5 шкалам, каждая из которых включает 6–7 вопросов. Шкалы «интуиция как восприятие» и «интуиция как воображение» являются формами чувственной интуиции, а шкалы «интуиция

как разум» и «интуиция как оценка» – интеллектуальной интуиции. Также выделена шкала доверия интуиции.

Для проведения стандартизации, проверки валидности методики была сформирована выборка (N=161, 35 юношей и 126 девушек) средний возраст – $18,3 \pm 0,12$ года. Валидность методики проверялась при помощи двух внешних критериев: самооценка интуиции и шкала интуиции теста Н. Ф. Вишняковой «Креативность» (Вишнякова, 1998). Корреляционный анализ позволил определить все шкалы и суммарный показатель разработанной методики как валидные. Показатели по шкалам «интуиция как восприятие», «интуиция как воображение», «интуиция как разум» и «интуиция как оценка» имеют высокий уровень взаимосвязи с показателями шкалы интуиции теста «Креативность» и с самооценкой интуиции ($0,4-0,7$; $p < 0,001$). Показатели «доверия интуиции» коррелируют с внешними критериями на более низком уровне ($0,3-0,4$; $p < 0,001$), вероятно, это связано с тем, что «доверие интуиции» – это желание человека пользоваться интуитивно добытыми знаниями, в то время как остальные 4 шкалы отражают способности интуитивного получения и переработки информации, т. е. внешние критерии рассматривают интуицию в несколько другом аспекте.

Интуитивное восприятие означает быстрое отождествление предмета, явления или знака, легкость их интерпретации. Среднее значение по шкале – $4,66 \pm 0,10$, при максимально возможных 7 баллах.

Среднее значение по шкале «интуиция как воображение» – $4,07 \pm 0,10$. Высокий показатель говорит о способности представления, образования метафор.

Высокие результаты по шкале «интуиция как разум» означают способность к ускоренному умозаключению и синтезу. Среднее значение – $3,48 \pm 0,12$. Следует отметить, что некоторые испытуемые по этой шкале набрали 0 баллов, что свидетельствует об их склонности осознавать каждый мыслительный шаг без проскакивания отдельных элементов.

Интуиция как оценка – это здоровое суждение, практическая мудрость, проницательность или проникновение. Среднее значение по шкале – $5,27 \pm 0,09$, при этом очень низкое значение не набрал никто.

Уровень выше среднего ($4,17 \pm 0,10$) по шкале «доверие интуиции» предполагает способность учитывать интуитивно добытые знания при принятии решений.

Суммарный показатель методики говорит об общем уровне интуиции. Наиболее низкое значение по выборке – 7 баллов, мак-

симальное – 26, при среднем значении $17,52 \pm 0,29$, статистическая норма – от 14 до 21 балла.

Частотное распределение показателей по всем шкалам близко к нормальному, по критерию Колмагорова-Смирнова, поэтому средние значения могут быть приняты за нормальные для выборки стандартизации.

Разработанная методика соответствует психометрическим требованиям. Ее основные преимущества перед ранее существовавшими методиками в том, что она имеет методологическую основу (теория интуиции М. Бунге), позволяет изучить различные аспекты интуиции (интеллектуальную и чувственную формы интуиции), что позволит использовать этот инструмент для определения роли интуиции в социальной коммуникации и социальной адаптации.

На втором этапе исследования определялась взаимосвязь интуиции и уровня экстраверсии – интроверсии. Целью третьего этапа исследования являлось выявление связи между показателями уровня интуиции и уровнем социального интеллекта. Исследование проводилось на выборке из 49 человек: 15 юношей и 34 девушки. Результаты диагностики подверглись количественному анализу.

По шкале «интуитивное восприятие» высокие значения имеют 20 испытуемых, т. е. они обладают способностью быстро отождествлять предметы, явления или знаки, легко их интерпретировать. Такое же количество респондентов показали результаты выше среднего по шкале «интуиция как воображение», что говорит об их способности представления и образования метафор. 18 испытуемых с высокими показателями по шкале «интуиция как разум», они обладают способностью к ускоренному умозаключению и синтезу. 21 испытуемый имеет высокий уровень по шкале «интуиция как оценка», что говорит об их возможности здравого суждения, практической мудрости, проницательности или проникновения. 28 респондентов имеют результат выше среднего по шкале «доверие интуиции», т. е. способны учитывать интуитивно добытые знания при принятии решений.

В целом показатели по каждой из шкал достаточно высоки у большей части выборки, что подтверждается суммарным показателем по методике: общий уровень интуиции высокий у 16 испытуемых, средний – у 11, низкий – у 22 респондентов. 9 представителей выборки проявили интровертные черты, 28 – экстравертные, 12 человек оказались амбивертами. Большая часть выборки имеет средний или выше среднего уровень интуиции, и большинство проявляет экстравертные черты. Однако не было выявлено значимых корреляционных связей между показателем «экстраверсии–интроверсии»

и показателями по шкалам теста «Интуиция», что свидетельствует о том, что высоким уровнем интуиции могут обладать как экстравертированные, так и интровертированные личности.

Таким образом, самооценка интуиции не связана с уровнем экстравертированности человека, т. е. подтверждается справедливость классификации К. Г. Юнга людей на типы в зависимости от особенностей получения и обработки информации и направленности на себя или на окружающую среду (среди прочих К. Г. Юнг выделяет экстравертный интуитивный и интровертный интуитивный типы). Интуиция, как функция бессознательного восприятия, обращена в экстравертной установке всецело на внешние объекты. В интровертной установке она направляется на внутренние объекты, которые можно было бы с полным правом обозначить как элементы бессознательного (Юнг, 1995).

Результаты третьего этапа исследования были подвергнуты корреляционному анализу. Показатель «интуиция как разум» коррелирует (t-критерий Стьюдента) с показателем по субтесту 1 «истории с завершением» теста социального интеллекта ($r=0,45$, при $p<0,05$), т. е. чем выше способность к стремительному переходу от одних суждений к другим, иногда с «проскакиванием» отдельных звеньев рассуждения, к суждениям, основанным на обыденном знании, тем лучше развито умение ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия, предвосхищать дальнейшие поступки людей и знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих их поведение, вероятно, речь идет об интуитивном, неосознаваемом знании. Полученный результат объясняется тем, что невербальные сигналы с большей вероятностью остаются неосознанными, чем вербальные.

Обнаружена также взаимосвязь показателя «интуиция как разум» с показателем по субтесту 4 «истории с дополнением» теста Дж. Гилфорда ($r=0,44$, $p<0,05$), который интерпретируется как способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи межличностных взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем, отыскивать причины определенного поведения. Т. е. чем больше респондент склонен к сочетанию ранее разрозненных сведений в единое, «гармоничное» целое, тем эффективнее он может построить межличностное взаимодействие, предполагая его развитие во времени.

Показатели шкалы «интуиция как разум» не коррелируют на значимом уровне с показателями субтеста 2 «группы экспрессии», характеризующими оценку правильного восприятия и интерпретиро-

вания невербального поведения, способность читать невербальные сигналы другого человека, осознавать их и сравнивать с вербальными. Не обнаружена также взаимосвязь уровня интуиции с результатами диагностики по субтесту 3 «вербальная экспрессия», которые определяют способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации, выявляют умение разбираться в речевой экспрессии.

Вероятно, это связано с тем, что речь, как вторая сигнальная система, характеризуется обобщенным отражением окружающей действительности в виде понятий, содержание которых фиксируется в словах. Вторая сигнальная система сформировалась в процессе общения людей как средство взаимообмена знаниями. На ее основе возникло человеческое сознание, вербальная информация в коммуникации осознается и в меньшей степени перерабатывается интуитивно. К первой сигнальной системе – системе конкретных, непосредственных образов действительности – относятся невербальные сигналы в коммуникации, которые не осознаются полностью и перерабатываются интуитивно.

Показатели по другим шкалам методики «Интуиция» не коррелируют на значимом уровне с показателями по шкалам теста социального интеллекта. Это может говорить о том, что уровень социального интеллекта связан скорее со способностью осознавать вербальные и невербальные компоненты коммуникации, а не от способности использовать интуитивно добытые знания.

Можно сделать предположение о значительной роли интуиции в целостных развернутых ситуациях неречевого общения, а в ситуациях вербального общения и ситуациях коммуникации с ограниченным количеством невербальных сигналов большее значение имеют осознаваемые суждения и умозаключения.

Социальные навыки неречевого общения связаны со способностью субъекта к интуитивному получению и переработке информации в процессе коммуникации. А вербальное общение и трактовка невербальных сигналов вне контекста опирается, скорее, на рациональную сторону человеческого познания.

ЛИТЕРАТУРА

- Бунге М. Интуиция и наука. М.: Прогресс, 1967.
- Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология: психология развития творческой личности взрослого человека. В 2 т. Мн.: ООО «Дэбор», 1998.
- Мозг на 100%: Интеллект. Память. Креатив. Интуиция: интенсив-тренинг по развитию суперспособностей. М.: Эксмо, 2008.
- Юнг К. Г. Психологические типы. СПб.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Е. И. Горанская

*м. н. с. БОРБИЦ РНИУП «Институт радиологии», Минск, Беларусь,
e-mail: goranskaya_psy@mail.ru*

Введение в 1927 г. русским ученым, профессором Гарвардского университета П. А. Сорокиным понятия «мобильность» (социальная мобильность) положило начало целому ряду исследований, посвященных данной проблеме (Неделько, 2007). В рамках изучения социальной мобильности особый интерес для нас представляет профессиональная мобильность, которая определяется как зависящее от типа стратификации в обществе изменение позиции индивида в профессионально-квалификационной структуре (Сидорова, 2006).

Профессиональная мобильность имеет свою содержательную специфику в связи с направлением деятельности и квалификацией, приобретенной человеком в процессе профессионального образования (Пазюкова, 2003). С одной точки зрения, она рассматривается как смена позиций, обусловленная внешними факторами, а с другой точки зрения – как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности личности в самосовершенствовании (Неделько, 2007). Ее можно представить как интегративное свойство специалиста, отражающее открытость к изменениям, умение прогнозировать и находить оптимальный выход из ситуации затруднения (Никитина, 2007), готовность к жизни с многоаспектными факторами выбора (Зеер, Сыманюк, 2005).

Профессиональная мобильность дифференцируется по причинам, результатам, размаху и направлению. Выделяются вертикальная (восходящая и нисходящая) и горизонтальная, фактическая и потенциальная, а также иные градации профессиональной мобильности (Садырова, 1999). Эмпирически достаточно сложно зафиксировать индикаторы, показатели профессиональной мобильности. При этом в современной социологии и психологии, кроме

традиционных источников социально-профессиональной мобильности, исследуются качества и свойства личности (Сидорова, 2006).

Таким образом, проблема мобильности является одной из актуальных в социологии, психологии и педагогике в силу нестабильности социально-общественных и профессиональных реалий. Исходя из этого, изучение нами профессиональной мобильности педагогических кадров, построенное с учетом подходов трех перечисленных областей науки, было проведено на основе принципов научности, конкретности, объективности, единства теории и практики, развития, историзма, активности, детерминизма, системности, диалектической противоречивости познания и всеобщей взаимосвязи, разработанных философией в качестве общеметодологических.

В исследовании приняли участие 309 педагогов: 262 женщины и 47 мужчин в возрасте от 20 до 69 лет. Из них 169 респондентов являлись выпускниками педагогических вузов, а 140 – окончили тот или иной вуз непедагогической направленности. Все испытуемые на момент проведения исследования являлись слушателями различных курсов переподготовки или повышения квалификации.

Для реализации цели исследования (установить взаимосвязь между наличием личностных качеств и проявлением профессиональной мобильности педагогов) были использованы следующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, «Личностный тест» Дж. Баррета, тест для диагностики социально-психологической мобильности; анкета для ранжирования компетенций, разработанная и используемая специалистами Евросоюза в рамках проекта ТЮНИНГ и анонимная анкета для предоставления данных об испытуемом (Климов, 2005) (Баррет, 2003) (Зеер и др., 2005) (Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, 2005).

На первом этапе исследования была проведена диагностика профессионально-личностных качеств выпускников педагогических вузов и педагогов – выпускников непедагогических вузов с использованием указанных методик; выполнена группировка испытуемых по фактору профессиональной мобильности: выделена группа с интерпрофессиональной (горизонтальной мобильностью как сменой профессии) и интрапрофессиональной (восходящей вертикальной мобильностью, или карьерным ростом) мобильностью. Помимо этих двух групп, нами были выявлены и те педагоги, которые никогда не меняли профессию и всегда оставались в одной должности.

На втором этапе исследования мы проанализировали личностные качества педагогов в зависимости от полученного ими образования, их профессиональной направленности и профессиональной

мобильности. В результате мы получили комплексную типологию профессионалов, объединенных на основе выделенных параметров.

Рассматривая в качестве личностных коррелятов профессиональной мобильности профессионально-личностные качества, которые согласуются с подходами Е. А. Климова и Дж. Баррета, показатели социально-психологической мобильности и компетенции (как персонифицированные квалификационные характеристики), а также учитывая такие неотъемлемые составляющие профессиональной мобильности педагогов, как общий и педагогический стаж, мы можем подчеркнуть те доминанты, которые присущи отдельным группам испытуемых. Подавляющее большинство наших респондентов стали обладателями таких личностных характеристик, как индивидуализм, пассивность, ориентация на воображение и осмотрительность, что позволяет объединить их в тип «Специалист», по Дж. Баррету.

1 Для преподавателей-выпускников педагогических вузов наиболее характерна ориентация на воображение, осмотрительность и ограниченное стремление к пониманию культуры и обычаев других стран. Педагогов, проявляющих по окончании педвуза склонность к интрапрофессиональной мобильности (карьерному росту), отличает:

- длительный общий и педагогический стаж;
- ориентация на профессии типа «Человек-природа», а следовательно, и такие качества, как готовность к работе в трудных погодных условиях, любовь к природе, интерес к биологии, наблюдательность, склонность к учету наблюдаемых явлений, потребность в двигательной активности (несмотря на то, что эта характеристика оказалась наименее выраженной в целом по выборке);
- способность к организации и планированию, навыки работы в команде, лидерство и стремление к успеху;
- уверенность в себе, что позволяет соотносить их с типом «Дизайнер» по Дж. Баррету, для которого присущи такие черты, как ориентация на воображение, осмотрительность и индивидуализм.

Педагоги, проявляющие по окончании вуза с педагогической специализацией склонность к интерпрофессиональной мобильности (смене профессии), обладают следующими отличительными чертами:

- склонностью к профессиям «Человек-человек», которая является доминирующей у всех педагогов вне зависимости от вида профессиональной мобильности, «Человек-зна-

ковая система» и «Человек-художественный образ». Это является вполне типичным для людей, которые находятся в поиске и одновременно обладают такими характеристиками, как общительность, эмоциональная устойчивость, коммуникативные и организаторские способности, устойчивость и распределение внимания, доброжелательность, справедливость, умение владеть собой, эмпатия и рефлексия, необходимые для социономических профессий; абстрактное мышление, устойчивость, концентрация и переключение внимания, хорошая кратковременная и долговременная память, точность и тщательность в работе, отсутствие выраженной экстраверсии и нейротизма, свойственные для социономических профессий; наконец, обладают потребностью в самовыражении, развитым наглядно-образным мышлением, ярким воображением, склонностью к творчеству, гибкостью чувств и развитостью функциональных способностей (зрение, речь, слух), необходимыми для успешности в сфере артономических профессий (профессий типа «Человек-художественный образ»);

- склонностью к тщательной подготовке по основам профессиональных знаний и хорошими навыками межличностных отношений.

Педагогов, окончивших педагогических вуз и склонных к профессиональной стабильности, также характеризуют свои особенности:

- склонность к профессиям типа «Человек-техника», а следовательно, и такие черты, как способность к геометрии, физике, интерес к технике, к новым механизмам, развитое пространственное воображение, техническое мышление, склонность к практическому труду, хорошая сенсомоторная координация и память на движения, которые необходимы для профессий техномического типа;
- социально-психологическая мобильность, проявляющаяся в способности к быстрому переключению с одного вида деятельности на другой за счет пластичности и гибкости психических процессов;
- недостаточно выраженная склонность к принятию различий и мультикультурности, а также способность работать в международной среде.

2 Для всех преподавателей, которые окончили непедagogический вуз, как и для их коллег – выпускников педагогических вузов,

наиболее характерна ориентация на воображение, осмотрительность и отсутствие стремления к пониманию культуры и обычаев других стран. Их общий и педагогический стаж менее продолжителен. Приверженность к профессиям типа «Человек–природа», «Человек–человек» и «Человек–художественный образ» у них выражена в меньшей степени, чем к профессиям типа «Человек–техника» и «Человек – знаковая система» у их оппонентов из педагогических вузов.

Однако у каждой группы, выделенной по признаку профессиональной мобильности, имеются свои взаимопроникающие профессионально-личностные особенности. Так, педагогов, проявляющих склонность к карьерному росту по окончании непедагогического вуза, отличает:

- наличие значительного педагогического стажа;
- приверженность технико-технологическим профессиям, для обладателей которых характерны способности к геометрии и физике, интерес к технике, к новым механизмам, развитое пространственное воображение и техническое мышление, склонность к практическому труду, а также сенсомоторная координация и память на движения;
- значительное превосходство в способности к критике и самокритике над принятием различий и мультикультурности и необходимостью владеть вторым (иностраным) языком; а также характерная склонность к лидерству на фоне стремления к успеху.

Педагоги, проявляющие склонность к смене профессии по окончании вуза с непедагогической специализацией, характеризуются тем, что навыки работы в команде у них более выражены, чем принятие различий и мультикультурности и способность работать в международной среде.

Педагоги, получившие диплом непедагогического вуза и склонные к профессиональной стабильности, имеют следующие особенности:

- склонность к профессиям типа «Человек–художественный образ» и, соответственно, большая вероятность наличия таких необходимых для артономических профессий качеств, как потребность в самовыражении, развитое наглядно-образное мышление, яркое воображение, склонность к творчеству, гибкость чувств и развитость функциональных способностей;
- развитая способность к быстрому переключению с одного на другой вид деятельности за счет пластичности и гибкости

психических процессов, что и составляет суть социально-психологической мобильности;

- потребность в тщательной подготовке по основам профессиональных знаний и навыки работы в команде.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что существуют определенные личностные качества, способствующие профессиональной мобильности педагогических кадров. Результаты исследования представляют интерес для специалистов в психологии профессионального самоопределения и профотбора, особенно в условиях социально-экономического кризиса.

ЛИТЕРАТУРА

- Баррет Дж. Протестируйте себя. СПб.: Питер, 2003.
- Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2005.
- Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издат. центр «Академия», 2005.
- Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007.
- Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007.
- Пазюкова М. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2003.
- Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
- Садырова М. С. Социально-профессиональная мобильность интеллигенции в условиях рыночных преобразований (на материалах Казахстана) // Автореф. дис. ... канд. социологич. наук. Алма-Аты, 1999.
- Сидорова Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи // Автореф. дис. ... канд. социологич. наук. Иркутск, 2006.

Влияние неосознаваемой информации на решение мыслительных задач

Д. М. Горновитова

студент СамГУ, Самара, e-mail: agafonov@ssu.samara.ru

В настоящее время все более актуальными становятся вопросы о логике работы сознания. Ответ на вопросы о функциональной структуре сознания и универсальных механизмах его работы связан с поиском неосознаваемых детерминант когнитивной деятельности. Поэтому на сегодняшний день среди перспективных проблем современной когнитивной психологии и психологии сознания важное место занимает проблема неосознаваемых влияний на осознание.

Актуальность и новизна этого исследования в том, что впервые использован оригинальный методический прием, позволяющий экспериментально проверить способность неосознаваемой информации в виде логической последовательности влиять на решение мыслительных задач. Цель исследования в том, чтобы установить зависимость эффективности решения мыслительных задач от неосознаваемой информации, выраженной в предваряющей вербальной и логической стимуляции.

В истории психологии можно выделить достаточно большое число подходов к проблеме сознания и бессознательного, накоплен значительный объем эмпирических данных, демонстрирующих влияние неосознаваемой информации, но закономерности такого влияния на когнитивную деятельность сознания так и не раскрыты.

Способность к неосознаваемому приобретению процедур и структур знания, равно как и неосознаваемую способность к осознанию, все чаще рассматривают как важнейшие свойства когнитивной системы (Пинкер, 2004) и даже как «основное мета-теоретическое допущение всей когнитивной психологии» (Lewicki, Hill, 1989). Поэтому для изучения влияния неосознаваемой информации на сознательную деятельность наиболее точным является замер реакций, не контролируемых испытуемыми, по сравнению

с сознательно формируемым ответом. Новая перспектива исследований открылась для проблемы неосознаваемого восприятия с появлением экспериментальной парадигмы прайминга (от англ. глагола «to prime» – инструктировать заранее, давать предшествующую установку), позволяющей вместо осознанной вербальной реакции испытуемых замерять другие, объективно регистрируемые параметры – время реакции и ошибки.

На сегодняшний день прайминг-эффект – это методический прием, ключевым фактором которого является изменение реакций человека в ответ на предъявление связанных с контекстом стимулов («прайминг-эффект»). Прайминг-эффект является результатом неосознаваемой деятельности сознания, как и любой другой эффект осознания. Процесс прайминга и сам прайминг-эффект как результат этого процесса изучался многими учеными (Chua, Goh, Kek, 1996; Фаликман, 2001 и др.).

На решение проблемы неосознаваемых влияний было направлено большое количество исследований, в которых неоднократно демонстрировалось, что стимулы, предъявляемые на подпороговом уровне, оказывают позитивное влияние на опознание связанных с ними объектов и решение других семантически связанных задач (Агафонов, 2006; Kunst-Wilson, Zajonc, 1980; Marcel, 1980).

В рамках психологии В. М. Аллахвердова решение любых когнитивных задач подчиняется определенным закономерностям работы механизма сознания, в частности позитивному и негативному выбору, о чем свидетельствует закономерное совершение ошибок в процессе когнитивной деятельности. Таким образом, актуальной задачей в плане изучения детерминант деятельности сознания является описание логики процесса принятия решения об осознании (Аллахвердов, 2000). Согласно А. Ю. Агафонову, в русле решения этой задачи представляется важным выявить зависимость эффектов осознания от различных видов влияния. А. Ю. Агафонов считает результатом неосознаваемой деятельности сознания осознанное переживание (Агафонов, 2006). Анализ эмпирических данных показал, что результаты когнитивной деятельности сознания могут быть детерминированы как действием ранее осознанных, так и неосознанных воздействий.

Таким образом, в рамках накопленных экспериментальной психологией массивов данных, касающихся взаимодействия осознаваемого и неосознаваемого, в том числе с помощью такого метода, как прайминг-эффект, ранее были получены экспериментальные данные в пользу того, что неосознаваемая информация перерабатывается вплоть до уровня семантики (Marcel, 1980). Однако в ли-

тературе нет исследований, посвященных влиянию неосознаваемой информации на решение многовариантных мыслительных задач.

Эксперимент

В исследовании приняли участие 270 человек (в Эксперименте 1 – 180 человек, в Эксперименте 2 – 90) обоих полов в возрасте от 17 до 55 лет. В исследовании был использован персональный компьютер и специальная компьютерная программа, позволяющая произвольно формировать список предъявляемых стимулов от 25 мс и применять зрительную маскировку вслед за предъявлением каждого стимула.

Структура исследования включала в себя два эксперимента. Независимая переменная в ходе первого эксперимента имела четыре состояния: наличие и отсутствие двойственности анаграммы, наличие или отсутствие неосознаваемой семантической стимуляции. Во втором эксперименте независимая переменная имела три состояния: наличие правильной или неправильной неосознаваемой логической цифровой последовательности и отсутствие любой предваряющей стимуляции. Зависимой переменной являлась скорость решения анаграмм, измеренная по времени моторной реакции.

Эксперимент 1

Выборка состояла из 5 групп. Каждая группа состояла из 30 человек. Во всех группах на экране монитора предъявлялось 20 анаграмм из 5 букв на 25 мс. Инструкция во всех группах была следующая: «Вам необходимо как можно быстрее решить анаграммы. Когда слово приходит к вам в голову, нажмите на пробел».

В первой экспериментальной группе испытуемым перед каждой двойной анаграммой на 25 мс предъявлялось семантически связанное с одним из значений слово. Двойная анаграмма – это такая анаграмма, где из одного набора букв можно составить два слова, например: атлас – салат, среда – адрес. Во второй экспериментальной группе испытуемым перед каждой двойной анаграммой на 25 мс предъявлялось слово, семантически связанное с другим значением анаграммы, например: тарелка – салат.

В третьей контрольной группе испытуемым перед каждой двойной анаграммой на 25 мс предъявлялось слово, семантически не связанное ни с одним значением анаграммы. Например, принц – салат, покой – среда. В четвертой экспериментальной группе испытуемым перед каждой простой одинарной анаграммой на 25 мс предъявлялось слово, семантически с ней связанное. Например, дверь – ручка, свет – лампа. В пятой экспериментальной группе испытуемым перед каждой простой анаграммой на 25 мс предъявлялось слово, семантически

с ней не связанное. Шестая группа была контрольной, там испытуемые решали простые анаграммы без предваряющей стимуляции.

Эксперимент 2

В первой экспериментальной группе испытуемым перед каждой двойной анаграммой на 25 мс предъявлялась логическая последовательность, т. е. правильная подсказка в виде показанного цифрами порядка расположения букв, соответствующего одному из значений анаграммы.

Во второй контрольной группе испытуемым перед двойной анаграммой на 25 мс предъявлялось пустое поле. В третьей экспериментальной группе испытуемым перед каждой двойной анаграммой на 25 мс предъявлялась неправильная подсказка в виде показанного цифрами порядка расположения букв, не соответствующего ни одному из значений анаграммы.

Основные результаты научной работы, их анализ и обобщение

Первичные данные обрабатывались с помощью пакета Microsoft Excel. Для математической обработки результатов использовалась компьютерная программа SPSS. Сначала при помощи двухфакторного дисперсионного анализа, позволяющего исследовать влияние на зависимую переменную сразу нескольких факторов, был выявлено, что наличие двойственности анаграммы и неосознаваемой семантической стимуляции оказывает на значение времени реакции статистически достоверное влияние, $p=0,000$ и $p=0,009$. Взаимодействие факторов не оказывает на время реакции статистически достоверного влияния, $p>0,05$. Т. е. как двойственность анаграммы увеличивает время решения, независимо от наличия или отсутствия неосознаваемой семантической стимуляции, так и неосознаваемая семантическая стимуляция ускоряет время решения и простой, и двойной анаграммы.

Затем при помощи двухфакторного дисперсионного анализа, используя множественный t-критерий Фишера (применяется для последовательного сопоставления всех пар средних значений одного фактора), было произведено попарно сравнение всех групп, которое показало, что:

- 1) Есть статистически достоверные различия между средним временем реакции при сравнении шестой контрольной группы и второй, шестой и третьей групп, шестой и четвертой групп ($p<0,05$). Т. е. время решения двойных анаграмм больше, чем простых, а простые анаграммы быстрее решаются при наличии семантически связанных слов в качестве неосознаваемой предваряющей стимуляции.

- 2) Есть статистически достоверные различия между средним временем реакции при сравнении первой и третьей экспериментальных групп ($p < 0,05$), т. е. время решения двойных анаграмм сокращается при наличии неосознаваемой семантической стимуляции по сравнению с ее отсутствием.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: наличие неосознаваемой субъектом информации, выраженной в предваряющей семантической стимуляции, повышает эффективность решения когнитивных задач (как простых, так и двойных анаграмм). Двойные анаграммы решаются гораздо дольше, чем простые, что свидетельствует о дополнительном времени, необходимом для выбора, так как осознание не может одновременно реализовать несколько вариантов понимания. Таким образом, такие факторы, как двойственность анаграммы и неосознаваемая семантическая стимуляция, влияют на время решения мыслительных задач независимо друг от друга. Это доказывает, что многозначная информация (двойные анаграммы), по А. Ю. Агафонову, предполагает выбор одного из вариантов понимания, а семантическая стимуляция относится к одному из видов неосознаваемого влияния на осознание. Т. е. существуют принципиальные различия между восприятием подпороговых стимулов и неосознаваемыми вариантами мыслительной задачи, это два независимых фактора, каждый из которых влияет на осознание.

Во втором эксперименте с помощью однофакторного дисперсионного анализа был выявлено, что такой фактор, как наличие неосознаваемой логической цифровой последовательности статистически достоверно влияет на решение мыслительных задач ($p = 0,007$). Затем при помощи однофакторного дисперсионного анализа, используя множественный *t*-критерий Фишера, произвели попарно сравнение всех групп, которое показало, что:

1) Есть статистически достоверные различия между средним временем реакции при сравнении первой экспериментальной и второй контрольной группами, т. е. при наличии неосознаваемой логической последовательности время решения задач меньше, чем при ее отсутствии ($p = 0,018$, $p < 0,05$).

2) Не обнаружено статистически значимых различий между второй контрольной и третьей экспериментальной группами ($p > 0,05$). Т. е. время решения задач при наличии неправильной логической последовательности и отсутствии любой стимуляции существенно не различается.

Для объяснения полученных данных была проведена математическая обработка данных третьей экспериментальной группы. Так как каждый испытуемый решал 20 анаграмм, то данные бы-

ли разделены на две выборки, чтобы проследить динамику решения задач. В первой выборке оказалось время реакций на первые 10 анаграмм по всем испытуемым, во второй выборке последние 20 анаграмм. С помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок установлено, что в первой и второй группе среднее время реакции статистически достоверно различается ($p = 0,022$, $p < 0,05$). Т. е. в начале эксперимента время решения задач больше, чем в конце.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы: наличие неосознаваемой субъектом информации, выраженной в предваряющей логической стимуляции, ускоряет время решения двойных анаграмм. Если сравнить со временем решения в 1 эксперименте, мы увидим, что одинакова скорость решения простых анаграмм в контрольной группе и двойных анаграмм в условиях неосознаваемой логической подсказки. Это свидетельствует о возможности переработки на бессознательном уровне не только многозначной информации, но и логических схем. Кроме того, тот факт, что в случае неправильной логической последовательности анаграммы сначала решаются медленно, а затем быстрее, говорит об изменении чувствительности к таким подсказкам: сначала они влияют на процесс осознания, затем перестают влиять. Это также свидетельствует о функциональной сложности психики, выражающейся в ее работе по строгим логическим законам не только на осознанном, но и на неосознаваемом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

- Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания. Самара: Универс-групп, 2006.
- Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология Т. 1.) СПб.: ДНК, 2000.
- Пинкер С. Язык как инстинкт. М., 2004.
- Фаликман М. В. Динамика внимания в условиях быстрого последовательного предъявления зрительных стимулов. // Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Chua F. K., Goh J., Kek G. (1996) Priming within the «attention blink» in an RSVP task. Perception 1996: 19 ECVP abstracts / Available at: <http://perception-web.com>.
- Kunst-Wilson W. R., Zajonc R. B. Affective discrimination of stimuli that cannot be recognized. Science. 207. 1980. P. 557–558.
- Lewicki P., Hill T. On the Status of Nonconscious Processes in Human Cognition: Comment on Reber // Journal of Experimental Psychology: General. 1989. V. 118. №3. P. 239–241.
- Marcel A. J. Selective effects of prior context on perception // Requin J., Anticipation and behavior. Paris, 1980. P. 412–430.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И СРЕДОВЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ШКОЛЬНОГО ГРАФИЧЕСКОГО ВАНДАЛИЗМА

О. В. Гурова

студент РГППУ, Екатеринбург, e-mail: ovgurova@yandex.ru

Проблема вандализма – одна из тех проблем, которые существовали в обществе всегда, но только в периоды значительных социальных, экономических или политических потрясений они активизируются и встают с особой остротой. Вандал – это не просто хулиган, вандал, в силу каких-либо причин, выступает против общества и его культуры, разрушая окружающее пространство, материальные и духовные ценности, признанные остальными. С чего начинается вандализм? Часто люди и не замечают, что их действия потенциально носят вандальный характер. Это может быть простой рисунок, оставленный на парте в школе, или опрокинутая мусорная урна, или разбитая скамейка в парке и т. п.

Школьный графический вандализм – распространенное явление. А его причины до сих пор остаются малопонятны.

Мы предположили, что существуют особые личностные и средовые детерминанты, способствующие проявлению школьного графического вандализма. К ним можно отнести следующие:

- депривация потребности ребенка в психологической суверенности при неблагополучии социальной и предметной среды;
- повышенная креативность ребенка, не находящая адекватного применения;
- нарушения социально-психологической адаптации ребенка;
- неблагоприятные условия окружающей среды (предметной, среды взаимодействия со сверстниками и педагогами, информационной среды).

С целью выявления психологических факторов, условий и механизмов, стимулирующих проявление школьного подросткового вандал

лизма, а также личностно-психологических особенностей подростков, склонных к вандализму, нами было проведено исследование.

Выборка состояла из школьников подросткового возраста мужского пола, которые экспертами (педагогами) были выделены из числа своих одноклассников как наиболее часто рисующие на партах. В результате проведенной беседы с респондентами нашей выборки (через косвенные вопросы) мы выделили 4 основные причины вандального поведения, которые называли сами респонденты: скука, недостаточный уровень культуры (проблемы воспитания), нереализованная креативность и повышенная тревожность.

Вследствие этого наша выборка была поделена на 4 подгруппы в соответствии с доминирующей причиной проявления школьного графического вандализма:

- первая подгруппа: это учащиеся, которые считают, что основной причиной рисования на партах для них является скука (155 человек);
- вторая подгруппа: это учащиеся, считающие рисование на партах нормой поведения, т. е. для них причиной вандальных проявлений выступает определенный дефект в воспитании (30 человек);
- третья подгруппа: учащиеся, которые считают, что причина их подобного поведения – это нереализованные художественные способности и любовь к рисованию (101 человек);
- четвертая подгруппа: учащиеся, которые считают, что акты вандализма человек (и они в том числе) может совершить в напряженном, тревожном состоянии, например «если человек нервничает и переживает» (34 человек).

Нами было исследовано несколько личностных факторов, вероятно детерминирующих вандальные проявления среди наших респондентов:

- 1) высоко развитое креативное мышление, не находящее адекватного выражения в связи с отсутствием условий для воплощения идей и несформированностью творческих умений и навыков;
- 2) многократные нарушения личной приватности подростка, его психологического пространства, суверенности – на депривационные воздействия подростки склонны отвечать эмансипацией, т. е. обретать нужные им условия (территорию, вещи, еду и пр.) самостоятельно, нередко и противоправными способами, в результате чего их суверенность восстанавливается и сверхкомпенсируется. т. е. проблема границ для них связана с готовностью внедряться;

3) нарушения социально-психологической адаптации подростка – неадекватность социальной самооценки, непринятие окружающих, эмоциональный дискомфорт и т. п. могут провоцировать подростка на неадекватные способы самовыражения и самоутверждения – вандальные проявления.

В итоге по результатам факторного анализа стало возможно выделить следующие особенности каждой из подгрупп респондентов.

1 Основными комплексными проявлениями подростков, рисующих на партах из-за скуки, являются:

- ориентация на самоудовлетворение («главное, чтобы мне было хорошо, а остальное неважно»);
- отсутствие стремления проявить индивидуальность, склонность быть «как все», нежелание проявить себя;
- недостаточное разделение личного и общественного по принципу: «мое не трожь, а чужое не жалко»;
- проявления видимой независимости и неприкосновенности, подчеркивание своих притязаний на какую-либо территорию, занятую ими (мое место, мой стул, моя парта), при отсутствии бережного отношения к вещам на этой территории.

2 Обобщенными особенностями подростков, проявляющих элементы вандального поведения вследствие недостаточного уровня культуры (воспитания), являются:

- наличие обиды, непринятия других, сопровождающихся негативными эмоциональными состояниями самого подростка;
- независимость, основанная на довольстве собой;
- нежелание брать ответственность за себя и свои поступки в негативных ситуациях;
- защита высокого самомнения, проявляющаяся в том, что они не дают нарушать свою самооценку негативными отзывами со стороны, не разрешают трогать или забирать свои вещи, противятся проведению воспитательных воздействий, направленных на исправление их привычек.

3 Комплексными проявлениями подростков, рисующих на партах вследствие повышенной креативности и выраженных творческих способностей являются:

- стремление к самовыражению, реализации своего творческого начала;

- желание преобразовать окружение и себя, усовершенствовать;
- склонность к самопожертвованию, они могут отдать по требованию других свои вещи, поступиться своими удобствами, ощущать физический дискомфорт;
- гармоничность существования личности в мире, ощущение согласованности между собой и окружающим пространством;

4 Подростки, рисующие на партах из-за повышенной тревожности могут в целом быть охарактеризованы следующим образом:

- неуверенность в отношениях с другими людьми (взрослыми, сверстниками и т. д.);
- погруженность в себя, собственные переживания, сопровождающаяся внешним нарушением их суверенности со стороны окружающих;
- наличие внешней физической суверенности и независимости (другие позволяют вроде бы соблюдать видимость суверенности, но в реальности респонденты находятся под чьим-то диктатом);
- нарушение внутренней психологической суверенности со стороны окружающих, что вызывает тревожность респондентов.

Таким образом, выдвинутые нами предположения относительно личностных детерминант школьного графического вандализма были подтверждены. В то же время невозможно не отметить, что свою заметную роль в детерминации вандального поведения играют и средовые характеристики образовательного пространства школы.

В процессе эмпирического исследования мы изучили средовые характеристики одной из школ. Нами был проведен ряд бесед с учителями-предметниками, учащимися, серия наблюдений за учебным процессом в классах с разным уровнем проявления графического вандализма. Фокус нашего внимания был сосредоточен на физических системах, которые характеризуют окружающую среду школы. В результате проведенных мероприятий мы убедились в важности изучения переменных среды для понимания поведения человека.

Нами было отмечено наличие наибольшего количества проявлений графического вандализма в кабинетах истории и русского языка. После наблюдений и анализа сложившейся ситуации нами были сделаны выводы о наличии взаимосвязи между средовыми компонентами данного пространства и проявлениями графичес-

кого вандализма. Во-первых, физическое средовое пространство кабинетов истории и русского языка, по нашему мнению, является малонасыщенным и неуютным. В кабинетах практически отсутствует наглядный материал, живые растения, помещения некачественно отремонтированы, уборка кабинетов проводится эпизодически или недобросовестно.

Можно критически оценить цветовые сочетания в интерьере кабинетов: стены окрашены неравномерно в светло-фиолетовые, сиреневые тона – те цвета, которые при искусственном освещении воспринимаются с сероватым оттенком, возникает ощущение выцветшего или загрязненного примесями цвета. Из психологии восприятия цвета известно, что оттенки фиолетового при длительном воздействии могут вызывать чувство тревожности и даже депрессивные состояния.

В дополнение к вышеизложенному можно отметить факт провоцирующего воздействия измененной вандальными проявлениями среды на человека, в нашем случае это невымытая изрисованная учебная мебель. Ощущения беспорядка и упадка провоцируют дальнейшие деструктивные действия, увеличивают вероятность новых разрушений. Некоторые исследователи высказывают предположение, что деградация среды меняет идентификацию личности, создавая ассоциации с низким социальным статусом.

Кроме физической окружающей среды можно отметить негативное влияние на учащихся информационной среды. Из бесед с подростками было установлено, что их отношение к учителям-предметникам: учителю истории и учителю русского языка – является неудовлетворительным. Учеников не устраивает стиль преподавания и процесс взаимодействия на уроках истории и русского языка. На уроках русского языка материал подается в быстром темпе, в неадаптированной к уровню восприятия учеников форме, общение с учащимися проходит очень сдержанно, отсутствуют проявления эмоциональности, со слов учеников, это «заумные, скучные уроки». Уроки истории проводятся в подобном темпе, негативное восприятие личности педагога усиливается в связи с его эмоциональной неустойчивостью. На уроках часто возникают напряженные, конфликтные ситуации, со стороны учеников проявляются реакции негативизма.

Очевидно, что описанные факты: бедность, загрязненность физической среды, большая насыщенность и загруженность информационной среды, неудовлетворенность социальной средой, – наряду с личностными особенностями школьников, могут являться значимыми детерминантами проявления школьного графического вандализма.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЯ К ЗАБОЛЕВАНИЮ У БОЛЬНЫХ ТУБЕРКУЛЕЗОМ ЛЕГКИХ

А. Ж. Дауменова

аспирант НГПУ, Нижний Новгород, e-mail: adaumenova@mail.ru

Тяжелая соматическая болезнь для многих людей оказывается кризисной ситуацией, требующей адаптации, поскольку влечет за собой изменения во многих сферах жизни. Психологическая помощь людям, столкнувшимся с серьезной болезнью, является актуальной, поскольку их эмоциональное состояние оказывает влияние не только на самочувствие, но и на эффективность протекания лечебного процесса, качество жизни. Развитие адаптивных копинг-стратегий в рамках психолого-педагогической деятельности в клинике соматических болезней может помочь человеку адаптироваться к болезни быстрее и избежать таких неадаптивных форм поведения, как отказ от лечения, ведение образа жизни, представляющего опасность для заражения других людей, суицидальные попытки.

Потребность здравоохранения в специалистах-психологах очень велика, так как в медицине постоянно возникают психологические проблемы: это и проблема общения врача с пациентом, и проблема экстренной диагностики душевного состояния пациента, и актуальная для нашей статьи проблема психологической помощи больному. Зачастую соматическая болезнь оказывает настолько сильное влияние на жизнь заболевшего, что ему приходится перестраивать почти все сферы собственной жизни: профессиональную деятельность, отношения с людьми, планы на будущее, самоотношение и т. д. Эти изменения могут быть вызваны тяжестью, прогнозом заболевания, отношением к болезни в обществе, опасностью заражения других людей, степенью информированности, личностными особенностями заболевшего и т. д. Каждое изменение в жизни человека требует от него работы адаптационных механизмов и не всегда у людей, столкнувшихся с соматическим заболеванием хватает внутренних ресурсов, саморегуляционных возможностей для того чтобы

сформировать адекватное отношение к болезни и выздоровлению, что, в свою очередь, необходимо для построения конструктивных отношений с врачом и продвижения к излечению. В данной ситуации роль психолога сложно переоценить.

Понятие «копинг» (от англ. coping – совладание, преодоление) мы рассматриваем как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки управлять специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерно напрягающие или превышающие ресурсы личности (Сирота, Ялтонский, 1993). Вслед за исследователями главной задачей копинга мы считаем обеспечение, поддержание физического и психического здоровья человека (Cooper, 1981, цит. по: Чазова, 1998), и удовлетворенности социальными отношениями (Weber, 1992, цит. по: Чазова, 1998).

Копинг-поведение осуществляется на базе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий. Копинг-стратегии – актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, способ управления стрессором. Характеристики личности и социальной среды, облегчающие или делающие возможной успешную адаптацию к жизненным стрессам, именуются копинг-ресурсами.

Процесс формирования копинг-поведения можно представить в виде следующей схемы: человек, находясь во внешней среде, испытывает действие *стресс-фактора*, который может иметь источник внешний по отношению к человеку (нападение на улице, конфликт с начальником и т.д.) или внутренний (болезнь, комплекс неполноценности, по А. Адлеру, связанный, например, с дефектом речи). Действие *стресс-фактора* в человеке запускает *стрессовый* механизм, который осознается человеком как нарушение гомеостаза. *Личность* на базе информации об окружающей среде и *копинг-ресурсов* в виде свойств личности (Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация, сезитивность к отвержению, когнитивные ресурсы, ценностно-смысловая сфера) и свойств среды (доступность социальной поддержки, качество отношений с людьми и профессиональная среда) осуществляет выбор *копинг-стратегии* (разрешение проблемы, поиск социальной поддержки, избегание). На основании этого выбора формируется *копинг-поведение*, направленное на *стресс-фактор*, и/или на *самого себя*, уменьшая напряженность, связанную со стрессом, и/или на *преобразование среды*, например привлекая помощь. Существенное влияние на эффективность копинг-поведения личности оказывает социально-поддерживающий процесс в целом (Сирота, Ялтонский, 1993; Чазова, 1998). Эффективность копинг-поведения определяется вариативностью репертуара стра-

тегий (чем больше в опыте человека копинг-стратегий, тем лучше прогноз) и способностью к адекватному выбору стратегии в соответствии с условиями среды и актуальными копинг-ресурсами (Сирота, Ялтонский, 1993).

Соматическая болезнь может быть следствием неадаптивного копинг-поведения личности за счет тяжелых условий среды, ограниченности или недоступности копинг-ресурсов, а также неадекватности выбора копинг-стратегий. Болезнь является личностно-значимым событием, поскольку требует перестройки и оказывает влияние на планы человека, его самочувствие, отношения с людьми, подразумевает денежные траты, в некоторых случаях несет угрозу жизни и т.д.

Для понимания копинг-поведения, направленного на совладание с последствиями болезни, необходимо учитывать понятие «внутренней картины болезни», поскольку копинг-поведение в отношении болезни выстраивается на ее основании, как на картине, отражающей стресс, вызванный болезнью. Это обеспечивается тем, что внутренняя картина болезни включает анализ внутренних и внешних ресурсов, личностный компонент, анализ среды, в ней же отражается и результат копинг-поведения, поскольку внутренняя картина болезни – постоянно меняющаяся, ежеминутно соотносимая с реальностью структура (Головин, 2001).

На формирование внутренней картины болезни оказывают влияние следующие факторы: специфика протекания болезни, реакция семьи и близких людей (микросоциум), отношение к болезни в социуме, отношения по поводу лечения, имеющаяся информация о болезни. Исследования в данной области показывают также значимость пола человека, его возраста, уровня интеллекта или образования, культурных и религиозных убеждений. Все это, находя свое отражение в личности заболевшего, формирует внутреннюю картину болезни.

Наряду с центростремительными импульсами от внутренних органов в психику, что и является субстратом сензитивной части внутренней картины болезни, существует мощное центробежное влияние психических процессов на происхождение и течение болезни, на психогенез симптомов внутренних заболеваний (Соколова, Николаева, 1987).

Психолого-педагогическая работа с соматическими больными по формированию адаптивных копинг-стратегий крайне актуальна и должна опираться на изменение неадекватных реакций на болезнь, создание у больных реалистичных установок на лечение, восстановление внутрисемейных и более широких социальных связей, т.е. укрепление копинг-ресурсов, и тем самым способствовать не только

улучшению состояния больных, но и профилактике рецидивов заболевания.

Базовым для нашей работы является положение о том, что копинг-стратегии потенциально поддаются развитию в условиях психолого-педагогической деятельности. Проблема развития адаптивных копинг-стратегий лежит в области развития личности человека и предусматривает создание социальных отношений, развивающих ее. Развитие же личности может происходить в условиях специально организованной среды.

На основании вышеизложенных размышлений нами была разработана авторская программа «Возвращение к здоровью». Ее цель – создание условий для развития адаптивных копинг-стратегий и оптимизации отношения к заболеванию. Программа апробирована на больных туберкулезом легких.

Программа предполагает 7 занятий по 2 часа, для повышения интенсивности работы в неделю проводятся 2 занятия. Темы занятий выбраны в соответствии с особенностями и актуальными потребностями больных туберкулезом легких, выявленными в ходе изучения научных исследований по данному вопросу и согласию запросу самих участников групп. Их порядок соответствует принципу плавного погружения в проблему и ресурсного выхода из нее в конце каждого занятия и целого курса. Темы расположены в программе следующим образом: Знакомство, создание безопасной атмосферы; Ситуация заболевания и причины болезни; Социальные и семейные проблемы, связанные с болезнью; Знакомство с болезнью; Конструктивное отношение к лечению и медицинскому персоналу; Осмысление жизни; Отношение к будущему, поиск ресурсов; Завершение.

Каждое занятие выстроено в соответствии со следующей базовой структурой: Шерринг; Блок релаксации и визуализации; Рисование; Содержательный блок; Шерринг.

В процессе апробации данной программы было приняты участие 5 групп, 51 человек, однако экспериментальную группу составили только те участники, которые пропустили не более одного занятия и смогли справиться с диагностическими тестами. В экспериментальную группу вошли 25 человек (18 женщин и 7 мужчин), находящихся на стационарном лечении в Противотуберкулезном диспансере г. Дзержинска Нижегородской области. Средний возраст участников – 36,7 год. Проведение развивающего эксперимента, заключающегося в реализации авторской программы «Возвращение к здоровью», сопровождалось диагностикой изменений. Полученные в ходе исследований данные были подвергнуты статистической обработке с помощью G-критерия знаков и метода χ^2 (хи-квадрат).

Так, у участников наблюдался значимый сдвиг показателей в сторону увеличения гармоничности в отношении к болезни ($p < 0,01$), значимое снижение показателей личностной тревожности, по тесту Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина ($G=7$; $p < 0,05$). Выявлены значимые изменения в сторону повышения самооценки участников групп, по тесту Дембо-Рубинштейн в отношении шкал: Здоровье ($p < 0,005$), Ум ($p < 0,005$), Активность ($p < 0,05$), Счастье ($p < 0,05$), Ум ($p < 0,005$), Характер ($p < 0,05$), Я после болезни ($p < 0,005$).

Также отмечены значимые изменения в картине функциональных психических состояний участников, различия между результатами первого и второго тестирования достоверны ($p < 0,01$). После участия пациентов противотуберкулезного диспансера в занятиях они значимо чаще отмечали у себя присутствие равновесных положительных состояний и неравновесных положительных состояний (в соответствии с классификацией А. О. Прохорова) (Прохоров, 1997), т. е. можно говорить о снижении выраженности субъективного переживания стресса, вызванного болезнью у значимого большинства пациентов. Также наблюдалось значительное снижение неравновесных отрицательных состояний, равновесных отрицательных состояний и уменьшение числа ответов, характеризующихся как отрицательные состояния пониженной психической активности. Таким образом, можно говорить, что полученные результаты подтверждают тот факт, что с помощью программы «ВКЗ» удалось создать условия для развития адаптивных копинг-стратегий, приведших к оптимизации психических состояний участников.

С помощью проективного рисуночного теста «Моя болезнь» выявлены достоверные положительные изменения в отношении к своему заболеванию ($p < 0,01$).

После реализации программы «ВКЗ» у участников групп наблюдалось улучшение в отношениях «врач – пациент», увеличение приверженности лечению и уровня включенности в лечебный процесс, а также удовлетворенность участием в групповых занятиях значимым большинством исследуемых. Данные изменения являются достоверными ($p < 0,01$).

Полученные данные позволяют говорить о том, что авторская программа «Возвращение к здоровью» может быть использована для создания условий по развитию адаптивных копинг-стратегий и оптимизации психологического состояния больных.

ЛИТЕРАТУРА

Прохоров А. О. Методики диагностики психических состояний личности: Учебно-метод. пособие. Казань, 1997.

Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования // Обозр. психиат. и мед. психол. 1993. 1. С. 53–59.

Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1987. С. 69–117.

Чазова А. А. Копинг-поведение врача и больного в процессе болезни. Дис. докт. психол. наук. Республиканский центр. СПб., 1998.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КРОССКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН С НАСИЛЬСТВЕННЫМИ СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Д. Я. Дмитриева

соискатель БГУ, Рига, Латвия,

e-mail: akasi@inbox.lv, zilupe12@one.lv

Несмотря на то что первые публикации, затрагивающие проблему насилия в семье, появились более двадцати лет назад, продолжают существовать разногласия относительно определения насилия. Хотя большинство психологов соглашается, что насилие наиболее часто проявляется в трех общих формах (физическое, сексуальное и психологическое), тем не менее, нет единства мнений относительно того, какие квалификационные параметры (действия) точно описывают тот или иной феномен насилия (Furmanovs, 2005 и др.). Психологическое насилие – это наиболее распространенная форма насилия. Вместе с тем, в отличие от других форм насилия, о нем говорят меньше всего. Отчасти причина такого умалчивания состоит в том, что многие формы коммуникации, которые оцениваются как нормальные и допустимые, в действительности наносят ущерб. Многие люди, возможно, даже не знают, что они являются жертвами психологического насилия (Sonkin, 2004 и др.). Тем не менее, по статистическим данным, у 80% женщин, обратившихся за первичной психологической помощью, уже, как правило, выражены симптомы жертв насилия, такие как посттравматический синдром, депрессия, алкоголизация, личностные расстройства, физические недомогания и др. (Furmanovs, Dmitrijeva, 2005).

К настоящему времени феминистские исследования и политика взаимовыгодно извлекли пользу из тесного сотрудничества по созданию новых концепций относительно данного явления, особенно в области большего понимания спорных теоретических и методологических вопросов (Дмитриева, 2005). И хотя фундаментальным отличием современного феминистического движения является уважение к женщине, желание ее выслушать и т. п., многие ученые подвергают его критике с точки зрения антисемейной направ-

ленности и как результата разрушения семьи. К тому же, согласно исследованиям, развод не приводит к освобождению от насилия, а изменение социокультурных норм является долговременным процессом (Закирова, 2008.). Поэтому вопрос об изучении негативного воздействия супружеского насилия над женщинами в семье, прежде всего, тесно связан с проблемой изучения их личностных характеристик, которые по приобретению нового опыта меняются со временем (Бэрон, Ричардсон, 1997), что обнадеживает с точки зрения разрешения данного феномена. Итак, в нашем исследовании приняли участие 117 женщин из латвийских семей. Для диагностики уровня психологического насилия использовался опросник Д. Дж. Сонкина (Sonkin, 2004), который включает описание этого феномена, разделяя диагностические критерии на 3 категории. Категория А: высокий риск психологической травмы – преступное поведение (угрозы причинить повреждения или сильно избить; угрозы оружием, угрозы убийства партнера, членов семьи, других людей или самого себя и терроризирование этим, преследование, приставание в агрессивной и высокомерной манере). Категория В: умеренный риск психологической травмы – запугивающее поведение (угрозы изоляции; сверхконтроль; словесные унижения, оскорбления, обзывания, отрицание прав и непризнание авторитета и ценности; принуждение к употреблению или поощрение употребления алкоголя, наркотиков или других лекарственных и химических препаратов; использование запугивания). Категория С: низкий риск психологической травмы – дисфункциональное поведение (использование мужского привилегированного положения; использование детей как аргумента в споре; обесценивание, игнорирование, отказы и обвинения; искажение осознания реальности; отказ в положительном подкреплении – похвале, комплиментах, ласковых словах и пр.; угроза нефизического наказания за несоблюдение требований, дистанцирование; эпизодическая снисходительность).

Замужним женщинам предлагалась следующая инструкция: «Как и в любой семье в отношениях супругов бывают разногласия. И в каждой семье они разрешаются по-разному. Ответьте, пожалуйста, на вопрос: «Как часто в поведении Вашего мужа встречались перечисленные ниже действия и поступки?» Оценка всех 17 форм психологического насилия осуществлялась по пятибалльной шкале: «Никогда» (1), «Однажды» (2), «Изредка» (3), «Неоднократно» (4), «Множественно» (5). Респонденты, имеющие суммарный показатель по категориям А, В и С, превышающий 5,45, были отнесены к супругам, подвергающимся психологическому насилию в супружеских отношениях.

Эмоциональное состояние женщин в супружеских отношениях оценивалось с помощью методики оценки эмоционального состояния, разработанной И. А. Фурмановым на основе шкалы дифференциальных эмоций К. Изарда (Фурманов, 2003; Изард, 2006). Данная методика измеряет степень переживания десяти фундаментальных эмоций (волнение, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина) и состоящих из них четырех комплексов аффектов: тревожность (горе, гнев, стыд, вина), депрессия (горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина), любовь (волнение, радость), враждебность (гнев, отвращение, презрение). Респондентов просили ответить на вопрос: «Что вы обычно чувствуете?» (Форма А) и «Что вы чувствуете, находясь рядом с супругом?» (Форма В), оценив при этом степень переживания указанных выше фундаментальных эмоций по пятибалльной шкале: «Нет, это совсем не так» – 1 балл, «Пожалуй, нет» – 2 балла, «Ни нет, ни да, нечто среднее» – 3 балла, «Пожалуй, да» – 4 балла, «Совершенно верно» – 5 баллов. Для выявления динамических характеристик личности женщин, подвергающихся и не подвергающихся насилию со стороны супруга, использовался тест Метод Портретных Выборов, а именно, Концепция судьбоанализа Сонди, адаптированный Л. Н. Собчик, интерпретация которого базируется на теории бессознательного и психоанализе З. Фрейда. Женщинам, подвергающимся психологическому насилию, предлагалось сначала выбрать два наиболее привлекательных портрета, а затем – два наименее непривлекательных портрета из восьми предъявляемых и разложенных согласно их порядковому номеру портретов первой серии. Каждый портрет по своей физиогномической и психологической сущности отражает в наиболее заостренном виде проявление одного из основных восьми базисных человеческих влечений. Каждое из них в зависимости от формализованных показателей выявляет ту или иную патологию или проблему обследуемой личности. Выбранные портреты отражают факторное значение, как: h – сексуальная недифференцированность; s – садизм – мазохизм; e – эпилептоидные тенденции; hu – истерические склонности; k – кататонические проявления; p – паранойяльность; d – депрессивное состояние; m – маниакальные проявления. Вместе с тем факторы влечений теста Сонди с позиций Индивидуально-типологического подхода: сензитивность, интроверсия, экстраверсия, эмотивность, тревожность, агрессивность, спонтанность, ригидность (Собчик, 2003).

К вышесказанному добавим, что в понятие «жертвы» заключен факт, что жертвами становятся в силу определенного неправомерного поведения, притом этого можно было избежать. Так,

выделение отдельных психологических качеств жертв является важной задачей (Малкина-Пых, 2006), прежде всего, с целью предупреждения последствий насильственных межличностных отношений: разрушения семей, психотравмирующего, деморализующего воздействия на детей: поколения разведенных детей, и/или образования межпоколенной эстафеты насилия (Furmanovs, Dmitrijeva, 2005). Таким образом, очевидны превентивные и психокорректирующие методы по искоренению супружеского насилия путем изменения динамических характеристик личности женщин, которые служат ненасильственной семейной атмосфере.

Итак, проведение корреляционного анализа позволило установить взаимосвязь между уровнями психологического насилия, эмоциональными переживаниями и личностными характеристиками женщин из Латвийской Республики и Республики Беларусь, подвергающихся психологическому насилию в супружеских отношениях, а именно: вне зависимости от места проживания женщины, подвергающиеся преступному и запугивающему поведению со стороны супругов, наиболее сильно испытывают эмоцию отвращения и аффективное состояние враждебности, а при дисфункциональном – эмоцию страха.

Преступное поведение со стороны супруга обуславливает возникновение наибольшего числа негативных эмоциональных состояний. У белорусских женщин при преступном поведении со стороны супруга существенно усиливается эмоция горя, при запугивающем – эмоция волнения, а при дисфункциональном – эмоция страха и аффективное состояние тревожности. У латвийских женщин при преступном и запугивающем поведении со стороны супруга существенно усиливаются эмоции отвращения, страха и аффективное состояние враждебности, а при дисфункциональном – эмоция страха.

Вне зависимости от места проживания и формы психологического насилия в отношении женщин в семье, комплекс переживаемых ими негативных эмоций сопровождается усилением динамических тенденций по негативным полюсам факторов «к» (пассивно-страдательная позиция, сдержанность в проявлении чувств, отчужденность, преобладание мотивации избегания неуспеха, зависимый стиль межличностного поведения, стремление к избеганию конфликтов, повышенное чувство вины, негативизм, «Я» – деструкция) и «d» (пессимистичность, отказ от реализации своих потребностей, стремление к привязанности и постоянству, склонность к самоограничению) и ослаблением тенденций по негативным полюсам

факторов «s» (мотивации избегания неуспеха, зависимо-пассивный стиль межличностного поведения, аутоагрессия, мазохизм, отказ от самореализации, склонности к глубокой привязанности и идеализации объекта привязанности, к самоограничению ради близких, миротворческие позиции) и «h» (тревожные ожидания, фрустрированность аффилиативных потребностей в понимании, сочувствии и глубокой привязанности).

Устойчивых закономерностей взаимосвязи форм психологического насилия, эмоциональных переживаний и динамических характеристик личности белорусских женщин выявлено не было. Наиболее типичными были положительная взаимосвязь эмоций горя и страха с негативным полюсом фактора «к» и отрицательная связь эмоции отвращения как с позитивным, так и с негативным полюсами фактора «s» (садомазохизм, попеременное исполнение роли «агрессора» и «жертвы», амбивалентное стремление к власти и подчинению).

У латвийских женщин, подвергающихся насилию, комплекс переживаемых ими негативных эмоций сопровождается усилением динамических тенденций по негативным полюсам факторов «hу» (тревожность, склонностью к драматизации имеющихся проблем, высокий самоконтроль) и «d», а также ослаблением тенденций по негативным полюсам факторов «e» (мотивации достижения, упорство в преследовании своих целей, представление об окружающем мире как враждебно настроенном, конфликтность в межличностных отношениях, склонность к накоплению негативных эмоций с последующей разрядкой в виде приступов ярости, злопамятность, мстительность, завистливость, ревность) и «m» (потребность в самореализации, настойчивость в достижении цели, самостоятельность, независимость).

Важно понимание того, что гендерный конфликт – супружеское насилие, влияя на ограничение возможностей женщин, на контроль над их поведением, в итоге является одной из главных причин разводов после алкоголизма и измен (Закирова, 2008). К сожалению, внешний стресс, безработица, алкоголизм и насилие являются взаимосвязанными причинно-следственными факторами, наблюдающимися в современном обществе (Буш и др., 1998). Поэтому осознание и искоренение причин психологического дисбаланса, как, например, наблюдение или испытание на себе агрессии со стороны взрослых в детстве либо невладение элементарными коммуникативными навыками и т. п., помогут улучшить качество личной жизни, а значит, преодолеть внешний стресс в непростых условиях экономического кризиса.

ЛИТЕРАТУРА

- Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.
- Буш М., Каронина Эл. Б., Спратт С. Е., Бигби Дж.-Э. Злоупотребление наркотическими веществами и отношения в семье // Наркология. СПб.: Невский диалект; М.: Бикон, 1998. С. 76.
- Дмитриева Д. Я., Предупредительные признаки насильственных отношений в семье в супружеских отношениях // Межотраслевой журнал «Психология для нас». № 11/12 (24/25). Рига. 2005. С. 58–64.
- Закирова В. М. Выживет ли семья в условиях гендерного конфликта: развод и домашнее насилие как факторы деформации семейных отношений (Региональный аспект) // Электронный журнал «Полемика». Вып. 14. 2008.
- Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер. 2006.
- Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы // Справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2006.
- Собчик Л. Н. Метод Портретных Выборов – Адаптированный Тест Сонди, Практикум по психодиагностике. СПб.: Речь, 2003.
- Фурманов И. А. Индикаторы и диагностические критерии физического и эмоционального насилия // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф / Материалы IX Международной конференции. М.: НИО, 2003. С. 122.
- Dmitrijeva D. J. Pazimes bridina: varmacigas attiecibas! // Psihologija Mums, starpnozaru žurnāls. 11/12 (24/25). LR. Rīga, 2005. V. 74–80.
- Furmanovs I. A., Dmitrijeva D. J. Psihologiskas vardarbības un laulato emocionāla stavokla saistība ģimēnē // Psihologijas Pasaule. LR. Rīga, 2005. 5. V. 20–27.
- Sonkin D. J. Domestic Violence Inventory / Sonkin, Daniel J. // Hypercard stack for the MacIntosh [Electronic resource]. 1995. Mode of access: <http://www.daniel-sonkin.com/Ch2.html>. Date of access: 25.10.2004.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИЙ «СВОБОДА» И «ОТВЕТСТВЕННОСТЬ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

А. М. Жедунова
студент, ЯрГУ, Ярославль

Н. В. Клюева
д. п. н., профессор, ЯрГУ, Ярославль, e-mail: falka-elf@mail.ru

Тема свободы и ответственности является центральной для экзистенциальной психологии и психотерапии. В экзистенциальной философии и психологии (Э. Фромм, И. Ялом, В. Франкл, Ж. П. Сартр, В. Дильтей) эти понятия рассматриваются в неразрывной связи между собой, так как свобода невозможна без ответственности и ответственность, в свою очередь, предполагает свободу. В. Франкл иллюстрирует это единство следующим образом: «Человек, разумеется, существо конечное, и его свобода ограничена. Это свобода не от условий, но свобода занимать позицию в отношении условий. Например, я определенно неответствен за факт, что у меня седые волосы, однако я ответствен за факт, что я не иду к парикмахеру, чтобы покрасить мои волосы, как могли бы поступить другие». Таким образом, свободный выбор предполагает ответственность.

Следует отметить при этом, что в литературе по психологическому консультированию тема ответственности звучит чаще. По мнению многих консультантов, за большинством психологических проблем стоит тема ответственности (авторства жизни). Однако предъявление этой темы клиенту и обсуждения ее с ним возможно лишь в том случае, если у консультанта и клиента понимание ответственности идентично. В случае несовпадения семантики эффективность консультативного процесса снижается.

В связи с этим представляется актуальным исследование психосемантики этих категорий у профессиональных консультантов и у «потенциальных клиентов». Наличие существенных различий может служить основанием для необходимости прояснения содержания категории ответственности в процессе консультирования. Цель нашего исследования состоит в выявлении различий в семантических пространствах, описывающих категории «свобода»

и «ответственность» у профессиональных консультантов и лиц, не занимающихся консультативной деятельностью.

Гипотеза – существуют различия в психосемантике категорий «свобода» и «ответственность» у потенциальных клиентов и психологов-консультантов, обусловленные профессиональной позицией психолога-консультанта.

Описание исследования

Исследования проходило в два этапа.

Задача первого этапа состояла в разработке шкал семантического дифференциала. С этой целью был проведен ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 30 человек (15 мужчин и 15 женщин в возрасте от 17 до 50 лет). Испытуемым предлагалось подобрать ассоциации к словам «свобода» и «ответственность». Из общего числа ассоциаций было выделено 15 наиболее часто встречающихся в данной выборке. С помощью экспертов, в качестве которых выступили 3 психолога-консультанта, к этим 15 существительным были подобраны антонимы и, соответственно, составлены шкалы семантического дифференциала для оценки категории «свобода» и категории «ответственность».

На втором этапе в исследовании приняли участие 2 группы испытуемых: психологи-консультанты разных теоретических ориентаций, работающие в рамках различных психологических школ и имеющие стаж работы не менее 2 лет, в количестве 15 человек и группа в количестве 30 человек, в которую вошли люди, занятые в различных сферах деятельности. Испытуемым предлагалось оценить категории «свобода» и «ответственность» по шкалам семантического дифференциала.

Наряду с психосемантическим исследованием нами было проведено структурированное феноменологическое интервью с профессиональными консультантами, целью которого было выявление личного отношения к теме ответственности и частоты обращения к ней в профессиональном опыте. В интервью принимали участие 3 профессиональных психолога-консультанта, имеющих опыт работы в консультировании более 10 лет.

Анализ и интерпретация результатов исследования

На первом этапе анализа осуществлялось сравнение выборок по U-критерию Манна–Уитни. Значимые различия обнаружены только по категории «ответственность». На уровне значимости $p=0,01$ различия обнаружены по шкалам СД: **обязательство–автономность, вина–невиновность.**

Обработка полученных данных включала обобщение индивидуальных протоколов в общегрупповую матрицу с последующим применением факторного анализа методом главных компонент. Результаты факторизации по методу главных компонент даны в приложении (приложение №3, 4, 5, 6).

В результате факторного анализа по категории «ответственность» было выделено 4 основных фактора у группы «потенциальных клиентов» (в приложении обозначена «норма») и 5 факторов у группы консультантов.

Для группы норма в первый ведущий фактор (*любовь*), объясняющий 0,19% дисперсии, вошли следующие шкалы СД: любовь (0,81), доверие (0,75), сила (0,61). Во второй фактор (*зависимость*), объясняющий 0,18% дисперсии, вошли связанность (0,92), зависимость (0,84), ограниченность (связанность) (0,60). В третий фактор (*взрослость*), объясняющий 0,16% дисперсии, вошли взрослость (–0,72), трудность (0,70), стабильность (0,61). В четвертый фактор (*совместность*), объясняющий 0,14% дисперсии, вошли совместность (0,80), обязательство (–0,73), долг (–0,66).

Для группы консультантов в первый ведущий фактор (*естественность*), объясняющий 0,23% дисперсии, с максимальными нагрузками вошли естественность (0,83), трудность (–0,89), вина (0,72). Во второй фактор (*самостоятельность*), объясняющий 0,20% дисперсии, вошли самостоятельность (0,85), вольность (0,79), свобода (0,73). В третий фактор (*взрослость*), объясняющий 0,17% дисперсии, вошли взрослость (0,90), сила (0,82). В четвертый фактор (*любовь*), объясняющий 0,13% дисперсии, вошли любовь (0,93), стабильность (0,63). В пятый фактор (*совместность*), объясняющий 0,09% дисперсии, вошла совместность (0,93).

Содержательная интерпретация факторов позволяет сделать следующие заключения.

В группе «норма» выделилось 4 семантических пространства, отражающих различную смысловую наполненность категории ответственность: любовь, связанность, взрослость, совместность. В группе консультантов выделилось 5 семантических пространств: естественность, самостоятельность, взрослость, любовь, совместность. При сопоставлении семантических пространств обнаруживается принципиальное сходство в их смысловом наполнении. Отличие заключается в том, что для клиентов ответственность, прежде всего, связана с любовью и ограниченностью, а для консультантов на первый план выходит естественность и самостоятельность, что, наш взгляд, свидетельствует о том, что для консультантов это понятие является отрефлексируемым. Оно является важной составляющей

их профессиональной позиции и, соответственно, естественным. У клиентов оно связано в большей степени с эмоциями: любовь, связанность. Это может быть связано с тем, что ответственность не до конца отрефлексирована данной группой людей. Необходимо отметить, что различия в факторах не слишком велики, так как большинство факторов совпало: взрослость и совместность присутствует у обеих групп. Также у консультантов присутствует любовь, но она смещена на 4 место, что еще раз подтверждает предположение о том, что у клиентов на первом месте эмоциональная составляющая, а у консультантов – рефлексивная.

В результате факторного анализа по категории «свобода» было выделено 5 факторов у группы норма и 5 факторов у группы консультантов.

Для группы норма, в первый ведущий фактор (*свобода от обязательств*), объясняющий 0,22% дисперсии, вошли свобода от обязательств (0,91), невесомость (0,87), безнаказанность (0,83). Во второй фактор (*естественность*), объясняющий 0,17% дисперсии, вошли естественность (0,89), независимость (0,87), безграничность (0,65). В третий фактор (*совместность*), объясняющий 0,14% дисперсии, вошли совместность (0,86), легкость (0,72), свобода выбора (0,71). В четвертый фактор (*неопределенность*), объясняющий 0,12% дисперсии, вошли неопределенность (0,81) любовь (-0,59). В пятый фактор (*авторство*), объясняющий 0,10% дисперсии, вошли авторство (0,90) и ответственность (0,57).

Для группы консультантов в первый ведущий фактор (*креативность*), объясняющий 0,20% дисперсии, вошли креативность (0,89), легкость (0,80), неопределенность (-0,85). Во второй фактор (*авторство*) вошли авторство (0,81), независимость (0,80), свобода выбора (0,70). В третий фактор (*безнаказанность*), объясняющий 0,15% дисперсии, вошли безнаказанность (0,87), ограниченность (-0,74), невесомость (0,53). В четвертый фактор (*свобода от обязательств*), объясняющий 0,14% дисперсии, вошли свобода от обязательств (0,73), ответственность (-0,71), свобода выбора (-0,55). В пятый фактор (*тревога*), объясняющий 0,11% дисперсии, вошли тревога (0,80) и естественность (0,78).

Содержательная интерпретация факторов выявляет их сопоставимость. При этом есть отдельные элементы, присутствующие в группе клиентов и отсутствующие у консультантов, что свидетельствует о разном семантическом наполнении категории свобода.

Для консультантов ведущими факторами являются креативность и авторство как возможность жизнотворчества. Эта же возможность, в свою очередь, вызывает тревогу.

В группе клиентов ведущими факторами являются свобода от обязательств и естественность. При этом свобода описывается через телесные ощущения (легкость, невесомость, безграничность.) Эти результаты согласуются с имеющимися в литературе данными (Э. Фромм: «свобода от...» – незрелая свобода). Следует заметить, что 10% испытуемых воспринимают свободу как авторство и ответственность, что свидетельствует о зрелости.

Выводы

На основании результатов, полученных путем факторного анализа и структурированного интервью, можно сделать следующие выводы:

- 1 Наблюдаются различия в психосемантике категорий «свобода» и «ответственность» у психологов-консультантов и «потенциальных клиентов». Следует отметить, что эти различия недостаточно явно выражены, что позволяет нам предположить, что такие экзистенциальные категории, как свобода и ответственность, являются универсальными, общечеловеческими и, соответственно, семантическое наполнение может быть сходным. Данное сходство позволяет прогнозировать, что при работе с темами, включающими в себя проблематику «свободы» и «ответственности», у психолога-консультанта и клиента не возникнет *семантического диссонанса*.
- 2 Различия в психосемантике категории «ответственность» у консультантов и клиентов, так как для консультантов это понятие является отрефлексированным. Оно является важной составляющей их профессиональной позиции и, соответственно, естественным. У клиентов оно связано в большей степени с эмоциями: любовь, связанность. Это может быть связано с тем, что ответственность не до конца отрефлексирована данной группой людей. В свою очередь, различия в психосемантике категории «свобода» у консультантов и клиентов может быть связана с тем, что для консультантов ведущими факторами являются креативность и авторство как возможность жизнотворчества. Эта же возможность, в свою очередь, вызывает тревогу. Что же касается клиентов, свобода описывается через телесные ощущения (легкость, невесомость, безграничность). Эти результаты согласуются с имеющимися в литературе данными (Э. Фромм: «свобода от...» – незрелая свобода).
- 3 Данные, полученные при анализе интервью, позволяют сделать вывод о том, что принятие/непринятие клиентом ответвен-

ности, а также распределение ответственности между клиентом и консультантом являются важнейшими задачами, от решения которых зависит степень эффективности консультативного процесса. Именно непринятие, избегание ответственности является первопричиной основных проблем, с которыми клиент обращается к психологу-консультанту.

- 4 Работа с темой ответственности может предполагать продвижение клиента от осознания необходимости принятия ответственности до понимания границ ответственности (за что я смогу взять ответственность, а за что нет). Переживание и ассимиляция опыта принятия ответственности за свою жизнь помогает клиенту почувствовать себя сильным, состоятельным, способным принимать решения, уверенным.

ЛИТЕРАТУРА

Сартр Ж.-П. Фрейд. СПб., 2000.

Франкл В. Э. Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997.

Фромм Э. Бегство от свободы М.: Прогресс, 1990.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С. В. Истомина

к. п. н., ст. преподаватель ШГПИ, Шадринск,

e-mail: istomina-sv@mail.ru

Современная экономическая ситуация характеризуется сложностью и проблематичностью реализации субъектом своих возможностей в профессиональном плане. Наиболее тяжела сложившаяся обстановка для учащихся, только определяющих свое профессиональное будущее. Несмотря на то, что проблема профессионального становления и развития для психологии не нова, на современном этапе развития науки в полном объеме не раскрыта. В связи с этим исследования, раскрывающие специфику профессионального самоопределения учащихся старших классов, выявляющие условия его развития, являются достаточно актуальными.

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, усиливают интерес к проблеме самоопределения, самореализации личности. Актуальность исследования профессионального самоопределения как процесса выбора профессии и самореализации в ней обусловлена практическим запросом, который сформировался в условиях экономических преобразований, связанных с появлением рынка труда, реорганизацией производства. Проблема выбора профессии наиболее актуальна для человека в ранней юности, когда он находится на пороге своего профессионального будущего. Это связано с тем, что потребность в самоопределении является центральным моментом социальной ситуации развития старшеклассников (Божович, 1968; Кон, 1984; и др.)

Мы, рассматривая профессиональное самоопределение личности в плане субъектной активности, определяем его как двусторонний процесс поиска своего места в мире профессии и поиск места профессии в своей жизни. Профессиональное самоопределение начинается с момента выбора профессии и проходит длительную историю развития, осуществляется в ходе активного овладения

основами данной профессии, овладения необходимыми знаниями и умениями, постепенного повышения уровня профессионального мастерства (Осницкий, 1992). Профессиональное самоопределение, таким образом, выступает как длительный динамический процесс, включающий в себя две важнейшие составляющие: становление человека в профессиональной деятельности, формирование его индивидуальных особенностей и черт личности, выбор жизненного пути; творческое развитие и обогащение человеком самой профессиональной деятельности (Истомина, 2008; Осницкий и др., 2009).

Исследование показателей профессионального самоопределения старшеклассников проводилось в период с ноября 2004 по март 2007 г. на базе МОУ «Гимназия № 9», МОУ «Лицей № 1», МОУ «Средние общеобразовательные школы №№ 8, 10, 13» г. Шадринска Курганской области. Общий объем выборки составил 407 учащихся 16–18 лет: 249 девушек и 158 юношей.

Для реализации поставленной цели были использованы «Модифицированный дифференциально-диагностический опросник» (Осницкий, 2007), анкета для старшеклассников (Фридман и др., 1988), беседы с учащимися, их родителями и педагогами.

В процессе анкетирования и бесед с родителями старшеклассников мы выявили достаточно интересные факты, которые первоначально не входили в задачи нашего исследования. Выяснилось, что при выборе учебного заведения для своего ребенка родители учитывают следующие моменты (расположенные в порядке убывания по значимости):

- 1) материальное благосостояние семьи («Обучение в престижных вузах требует больших денег – мы не потянем, поэтому решили, что дочка будет поступать в местный институт: и плата за обучение меньше, и за квартиру платить не нужно»);
- 2) отдаленность учебного заведения от родного города («Не хотим Лену далеко опускать: она у нас девочка домашняя, в большом городе много соблазнов, а контроля нет, да и волноваться очень будем, как она там и что с ней. Дома-то оно поспокойнее»);
- 3) престижность профессии и хороший заработок в будущем («Говорю ему: „Иди в экономисты! Сейчас все деньги решают, а профессия перспективная – может хоть уедешь из нашей «деревни»“»);
- 4) желание видеть своего ребенка специалистом в данной профессии («Хотела быть врачом, но не получилось – пусть хоть дочь станет медиком»);
- 5) семейная традиция («В нашей семье все женщины были педагогами»);

- 6) желание ребенка поступать именно в этот вуз, интересы и склонности ребенка («Дочка всегда любила детей, играла и нянчилась с соседскими ребятами, поэтому мы посоветовались и решили: пусть будет воспитателем»).

Практически 57% учащихся отметили, что при выборе профессии полагаются только на себя, для 25% наибольшее значение имеет мнение родителей, 10,5% прислушиваются к советам друзей, 5% выбрали профессию на основе данных, полученных из СМИ, и только 2,5% предполагают выбрать профессию педагога по примеру своих учителей. Однако даже те, кто выделил в анкете, что сам повлиял на выбор профессии, на вопрос «Чем обусловлен выбор учебного заведения?» зачастую отмечают «материальное благосостояние семьи» и «удаленность вуза». Это свидетельствует о том, что на профессиональный выбор влияет не только сам старшеклассник, но и ряд факторов, от него не зависящих.

По данным анкеты, в детстве ребята мечтали стать космонавтами, ветеринарами, учителями, врачами, актрисами, адвокатами, военными и др., однако лишь 54 человека (13,3%) планируют реализовать свою мечту в будущей профессиональной деятельности.

Интересными оказались ответы старшеклассников на вопрос «Какую бы профессию выбрал, если бы все знал, все умел и все получалось?». Ответы учащихся (по степени убывания): «президент РФ, космонавт, министр иностранных дел, олигарх, директор банка, бизнесмен, актриса (певица), телеведущий, дизайнер, архитектор, экономист, нейрохирург, пластический хирург, юрист». Причины такого ответа объясняют наличием больших денег, власти, тем, что «работать сильно не надо», «можно управлять другими людьми», «тебя многие знают, будут узнавать на улице». Причем учащиеся, сделавшие такой «выбор», не планируют освоить даже близкие по классификации профессии и специальности, собираются поступать в учебные учреждения другого профиля.

Особостораживает, что такие факторы, как желание старшеклассника при выборе профессии, учет его психологических особенностей (интересов, склонностей), остались на последнем месте: родители их не учитывают, а решают дальнейшую судьбу будущего гражданина, профессионала, исходя из своих материальных возможностей. Опрос учащихся показал, что такой «нажим» со стороны родителей порождает у них чувство неуверенности в завтрашнем дне, тревогу, «уход в себя», пассивность и отказ от решения данной проблемы.

На основе критериев профессионального самоопределения, раскрывающиеся в трех основных аспектах:

- *когнитивном*: выраженность профессиональных интересов, сформированность профессиональных намерений, широта знаний о мире профессий, требованиях конкретной профессии, собственных возможностях, степень согласованности профессиональных интересов и склонностей, реалистичность профессионального выбора;
- *поведенском*: развитость профессиональных умений, степень самостоятельности и осознанности выбора, совпадение профессиональных намерений и действий выбора профессии, реализация выбора с учетом ближней и дальней профессиональной перспективы;
- *эмоциональном*: положительное/отрицательное отношение к миру профессий и собственному профессиональному будущему, динамика профессиональных интересов были выявлены три группы испытуемых с разным уровнем профессионального самоопределения (таблица 1).

В первую группу вошли испытуемые с высокими показателями профессионального самоопределения (98 человек – 24,1%). У данных учащихся выраженный интерес к миру профессий сочетается с развитыми умениями в нескольких сферах, наличием склонности, предпочтением и положительной направленности к профессиональной деятельности. Выбор профессии определяют интересы и потребности учащихся; совпадение профессиональных намерений и действий выбора профессии; положительная динамика профессиональных интересов; самостоятельность и осознанность профессионального выбора. У 74 человек (75,5%) выявлено наличие умений в 4–5 сферах из пяти существующих; в то время как среди старшеклассников с низкими показателями профессионального самоопределения подобное количество умений отмечено у 11 (10,6%). Достоверность этих различий подтверждает критерий ϕ^* ($\phi^*=10,053$ при $p<0,01$). Старшеклассники данной группы уже определили вуз, в который они будут поступать, целенаправленно готовятся к вступительным экзаменам (посещают факультативы, репетиторов, подготовительные курсы в вузе, читают дополнительную литературу); в качестве будущей профессии выбирают престижные специальности (юрист, экономист, психолог, программист и т. д.). Эти старшеклассники характеризуются высоким уровнем профессионального самоопределения.

У учащихся со средними показателями профессионального самоопределения (205 человек – 50,4%) отмечается интерес к какой-либо профессиональной деятельности зачастую с одновременным отсутствием умений в данной сфере; склонность и хороший уровень

адаптации в одной сфере, неустойчивый интерес к учению и труду, не всегда успешное овладение практическими умениями и навыками, неустойчивое отношение к будущей профессиональной деятельности. В данной категории оказались юноши и девушки, которые боятся серьезных трудностей при реализации своих намерений: «Вдруг у меня слабая подготовка, и я не смогу пройти по конкурсу в институт, возможно, пойду в училище или техникум» (Елена И., 11 класс), «Если родители не смогут оплатить обучение в другом вузе (в областном центре), то пойду в наш институт» (Антон С., 11 класс), «Если не пройду по конкурсу – пойду в армию, хотя служить не хочется» (Сергей П., 11 класс). Данная группа учащихся имеет средний уровень профессионального самоопределения.

Таблица 1

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ИСПЫТУЕМЫХ РАЗНОГО ПОЛА ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ ПСО, %

Показатели профессионального самоопределения	Девушки		Юноши	
	кол-во	%	кол-во	%
высокие	66	26,5	34	21,5
средние	127	51,0	76	48,1
низкие	56	22,5	48	30,4
Всего	249		158	

Учащиеся с низким уровнем профессионального самоопределения (104 человека – 25,5%) характеризуются отсутствием выраженных интересов, отсутствием умений во всех сферах (!), склонностей, предпочтений в профессиональной сфере, снижением динамики интересов, неустойчивым интересом к учебной деятельности, безразличным отношением к будущей профессиональной деятельности, переключением ответственности за профессиональный выбор на других людей (друзей, родителей). Типичные ответы таких старшеклассников: «Я еще не решил, куда пойду учиться» (Александр М., 11 класс), «Родители пока решают, в каком заведении лучше учиться» (Анна Б., 11 класс), «Мне все равно – куда скажут, туда и пойду» (Егор Е., 11 класс). 15% таких старшеклассников имеют направленность на неудачу в делах, а 14% отрицательно относятся ко всем видам профессиональной деятельности.

Применение критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера) позволило выявить значимые гендерные различия при высоких ($\phi^*=14,504$ при $p<0,01$) и низких показателях профессионального самоопределения ($\phi^*=2,61$ при $p<0,01$), в то время как среди девушек и юношей со средними показателями профессионального самоопределения значимых различий нет. Таким образом, доля

девушек с высокими показателями профессионального самоопределения значительно больше, чем доля юношей; а юношей с низкими показателями профессионального самоопределения больше, нежели девушек, показывающих аналогичные результаты.

В объяснении таких различий мы согласны с Э. Ф. Зеером и Э. Э. Симанюком (1997, с. 40), которые отмечают, что большинство юношей, в отличие от девушек, не считают период выбора профессии кризисным, так как это связано с близкой перспективой службы в армии («Если не пройду по конкурсу – пойду в армию» – Андрей О., 11 класс). Вследствие этого реальные профессиональные планы откладываются ими на более поздний срок, т. е. данный период воспринимается юношами как некая «проба пера». Девушки же после окончания школы должны сделать правильный профессиональный выбор, выбор учебного заведения для дальнейшего обучения, они не хотят терять «драгоценное время». Это предположение подтверждают и их высказывания в процессе беседы: «Я не имею права на ошибку, если честно, то я расписала свою жизнь на ближайшие 10 лет» (Ирина К., 11 класс), «Должна оправдать надежды родителей и свои собственные и с первого раза поступить в институт» (Ольга И., 10 класс), «Если не поступлю сейчас, получится, что я зря ходила на подготовительные курсы, потрачено столько сил и денег, я не хочу терять целый год» (Елена Б., 11 класс).

Полученные в ходе исследования данные показывают необходимость изучения условий, определяющих эффективность процесса профессионального самоопределения.

ЛИТЕРАТУРА

- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Истомина С. В. К вопросу о профессиональном самоопределении старшеклассников // Начальная школа Плюс: До и после. 2008, № 1. С. 35–38.
- Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
- Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления // Вопросы психологии. 2009, № 1. С. 3–12.
- Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992, № 1. С. 52–59.
- Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988.

СТРАТЕГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У ЛИДЕРОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ГЕНДЕРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Н. В. Калиниченко
студент ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль

Динамика третьего тысячелетия требует активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической и политической сферах. Чтобы быть успешным и конкурентноспособным в современном мире, необходимы инициатива и стремление к участию в жизни общества и государства – феномен социального лидерства. Это – значимый элемент молодежной жизни, поэтому в нашем исследовании акцент сделан на проявлении лидерства у студентов, аспирантов и молодых специалистов.

От личностных качеств лидера зависит атмосфера, психологический климат в группе, а соответственно, и эффективность ее деятельности. Исследования лидерства в этой сфере имеют несомненную важность и актуальность в современном обществе, породившем многочисленные учебные и рабочие группы небольшого объема (коммерческие организации малых собственников, частные лицеи, лагеря актива, молодежные движения и т. д.).

Современное российское общество характеризуется радикальными социальными преобразованиями, выражающимися в ряде качественных изменений в жизни людей, среди которых видное место занимает расширение спектра возможностей и направлений самоопределения, саморазвития, самореализации личности и ее творческого потенциала.

Самореализация рассматривается как необходимое условие развития отдельной личности и поступательного развития общества в целом. Специфика самореализации личности во многом определяется гендерными особенностями (С. Бем, Г. Гарфинкель, К. Гиллиган, И. Гоффман, Д. Зиммерман, Э. Маккоби, Д. Спенс, К. Уэст; Т. В. Бендас, И. А. Жеребкина, Е. А. Здравомыслова, И. С. Клецина, И. С. Кон и др.)

Стратегии самореализации определяются индивидуальными особенностями личности, которые, в свою очередь, опосредованы ее гендерной идентичностью. Особенно актуальными вопросы взаимосвязи самореализации и личностных особенностей являются для лидеров, реализующих личностную активность в профессиональной сфере. Вместе с тем связь стратегий самореализации с профессиональной и гендерной идентичностью остается недостаточно изученной.

Значимость проблемы возрастает в связи с характерным для современного общества процессом выравнивания социальных прав мужчин и женщин. Происходит уменьшение поляризации ролей, женщины активно вступают на лидерские позиции в политике, экономике и других сферах. В психологии долгое время феномен лидерства изучался без учета пола. В качестве ярких примеров лидеров рассматривались «портреты» великих ученых и политиков мужчин, поэтому сейчас гендерная психология лидерства является быстро развивающейся отраслью, исследования в ее рамках необходимы для понимания природы мужского и женского лидерства.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречием между неразработанностью гендерных аспектов выбора стратегий самореализации лидеров в различных профессиональных сферах и высокой объективной значимостью данных исследований для оптимизации развития личности в обществе.

Актуальность проблемы определила выбор темы и цель нашего исследования.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что особенности гендерной идентичности определяют своеобразие индивидуальной системы стратегий самореализации лидеров в различных профессиональных областях.

Цель исследования является изучение особенностей стратегий самореализации личности с различным уровнем лидерских качеств, а также типами профессиональной (ПИ) и гендерной идентичности (ГИ).

Объект исследования: стратегии самореализации у лидеров, представителей различных профессий.

Предмет исследования: лидерский потенциал и гендерная идентичность как детерминанты стратегий самореализации у представителей различных профессий.

В исследовании использованы методы: теоретический анализ современной литературы по проблемам лидерства, гендерной и профессиональной идентичности, стратегиям самореализации и специальные методики: «Измерение лидерского потенциала» (Е. Жариков,

Е. Крушельницкий), «Социальный пол личности» (С. Бэм, адаптированная О. Г. Лопуховой), «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)» (Е. А. Климова), «Стратегии самоутверждения личности» (Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова), Диагностика самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина).

Математическая обработка полученных эмпирических данных проводится с использованием качественно-количественного анализа и методов статистической обработки, адекватных задачам исследования (U-критерий Манна–Уитни, ранговый коэффициент корреляции Спирмена).

Отбор испытуемых определялся спецификой исследования, т. е. учитывались все исследуемые процессы и свойства. В основе работы лежит лидерство, поэтому первым этапом отбора испытуемых было наблюдение и анализ деятельности, для того чтобы в выборке было как можно больше лидеров (нашими испытуемыми становились молодые люди с изначально формальным или предполагаемым лидерством: менеджеры, старосты студенческих групп и организаций, активисты союза студентов и т. п.) Возраст испытуемых обоснован сформированной идентичностью и профессиональной принадлежностью: выборку составляли молодые люди от 19 до 30 лет. Также при поиске испытуемых нами учитывался фактор их профессиональной принадлежности, в выборке представлено одинаковое количество испытуемых на каждый тип профессий, по Е. А. Климову. Безусловно, нами учитывался фактор пола, чтобы определить выраженность исследуемого признака (лидерство) не только в зависимости от психологического (гендерная идентичность), но и биологического пола. Выборка включала 50 парней и 50 девушек.

Результаты исследования показали, что существует прямая корреляция с уровнем значимости $p < 0,001$ между лидерством и маскулинностью. Это говорит о том, что лидерами являются те испытуемые, у которых маскулинность значимо преобладает над фемининностью. Данный результат объясняется тем, что маскулинность многими авторами (С. Бем, Т. Бендас и др.) понимается как активный, рациональный, целеустремленный, уверенный в себе тип людей, а эти черты присущи лидерам (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). Это дает основание утверждать, что в большинстве случаев лидерство будет выше у мужчин, так как уровень маскулинности у них выше, чем у женщин.

Уровень выраженности лидерских качеств коррелирует со следующими стратегиями самореализации: ориентация во времени (умение жить настоящим моментом), автономность, контактность ($p < 0,001$); высокая потребность в познании и аутосимпатия ($p < 0,01$).

При выраженных лидерских качествах у личности преобладают конструктивная стратегия самоутверждения ($p < 0,001$) и агрессивная ($p < 0,05$).

По биологическому полу достоверных различий в стратегиях самореализации не обнаружено, что подтверждает нашу гипотезу о том, что именно психологический пол влияет на выбор пути самореализации. Если построить графики «биологический пол – стратегии самоактуализации» для мужчин и для женщин, то кривые приближены друг к другу, так же как схожи между собой кривые по фемининным мужчинам и фемининным женщинам (и, соответственно, маскулинным) поэтому можно утверждать, что выбор стратегий самореализации предопределяет гендерная идентичность, а не пол.

Реализация в профессиональной сфере не несет значимых изменений в выборе стратегий. Обнаружена лишь одна корреляция ($p < 0,001$) между сферой человек – человек и креативностью, что, собственно, неудивительно.

Корреляции с уровнем значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$ выявились между различными ПИ внутри одной методики (ДДО Е. А. Климова). Значимых же связей с лидерством не выявлено, что говорит о том, что ПИ не детерминирует уровень лидерских качеств. Ряд авторов считают (Е. П. Ермолаева, А. Маслоу), что черты профессионала приобретаются в течение долгой профессиональной деятельности, возможно, поэтому у наших испытуемых таких связей не выявилось, ведь они только вступают в профессиональную деятельность.

Прямая корреляция с уровнем значимости $p < 0,05$ обнаружена у женщин между маскулинностью и ПИ Ч–Ч. Это позволяет говорить о том, что у женщин с ПИ Ч–Ч высокая маскулинность, скорее всего, это связано с тем, что женщинам с данной профессиональной идентичностью присущи такие качества, как активность, коммуникабельность, открытость, оптимистичность и аналитичность. Эти же качества часто включаются в описание маскулинной идентичности, т. е. теоретически эти два фактора пересекаются.

Была обнаружена интересная взаимосвязь между маскулинностью и фемининностью у мужчин с уровнем значимости $p < 0,05$. Так как корреляция прямая, то при увеличении маскулинности наблюдается увеличение фемининности и наоборот. В литературе мы не нашли объяснения выявленной закономерности. Возможно, это связано с тем, что высокомаскулинные мужчины описывают себя социально желаемыми качествами. В использованной методике (С. Бэм) нет шкалы лжи, поэтому наше предположение необходимо экспериментально проверить.

Был выявлен высокий процент (46%) расхождения профессиональной идентичности испытуемых и получаемой или полученной профессией. Наиболее ярко это проявляется в профессиях типа Ч–З (85% от всей выборки Ч–З) и меньше всего выражено в профессиях типа Ч–Х (20% от всей выборки Ч–Х). Во-первых, не бывает чистых типов профессий, в любом типе требуются навыки других, например, в профессии инженер-технолог продуктов общественного питания (Ч–Т) важны навыки типов Ч–Х (дизайн столов) и Ч–З (подсчет ингредиентов, составление новых рецептов). Во-вторых, расхождения могут компенсироваться хобби. И в третьих, выбор профессии часто определяется не склонностью к ней или желанием, а престижностью и оплачиваемостью. К сожалению, последнее объяснение, на наш взгляд, более присуще нынешней молодежи.

Таким образом, наша гипотеза о том, что особенности гендерной идентичности определяют своеобразие индивидуальной системы стратегий самореализации лидеров в различных профессиональных областях, подтвердилась частично.

ЛИТЕРАТУРА

- Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006.
- Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004.
- Клецина И. Гендерный подход в системе психологического образования // Гендерные исследования: Феминистская методология в социальных науках. Материалы 2-й Международной летней школы по гендерным исследованиям (Фарос – 1998) / ХЦГИ. Харьков, 1998. С. 193–215.
- Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Н. В. Капитоненко

аспирант МГППУ, Москва, e-mail: kapitonenkoNata@mail.ru

Дошкольное детство – особый этап эмоционального развития ребенка, отмеченный усложнением обобщения и дифференциации переживаний, формированием устойчивой системы эмоциональных отношений, возникновением механизмов эмоционального предвосхищения и эмоциональной коррекции поведения (Бреслав, 1990; Запорожец, 2000; Изотова, Никифорова, 2004; Кошелева и др., 2003).

В этот период идет активное становление и эмоциональной децентрации – способности, позволяющей ребенку прочувствовать эмоциональное состояние другого человека как в реальной, так и в опосредованной ситуации (Бреслав, 1990; Изотова, Никифорова, 2004). Частным проявлением эмоциональной децентрации является адекватная оценка переживаний нескольких лиц в эмоционально насыщенной ситуации. В дошкольном возрасте эта способность реализуется наиболее ярко при интерпретации эмоционального состояния персонажей художественного произведения (сказки, рассказа, сюжетной картинки).

При нарушенном развитии обнаруживается выраженное своеобразие эмоциональной сферы. Однако в психологической литературе вопрос о формировании эмоциональной децентрации у детей с отклонениями почти не обсуждался. Нами предпринята попытка изучения эмоциональной децентрации у дошкольников с отдельными нарушениями эмоционального развития (на примере эмоционально неблагополучных детей и детей с аутизмом) по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

В нашем исследовании приняли участие 40 нормально развивающихся детей без выраженных интеллектуальных, речевых, эмоциональных, поведенческих отклонений и сложностей адаптации к образовательному учреждению. Их умственное развитие

соответствовало возрастным нормам в 100% случаев при отсутствии речевых нарушений.

Первую экспериментальную группу составили 40 детей 6–7 лет с диагностированными эмоциональными нарушениями (они условно названы нами «эмоционально неблагополучными»). Все они имели недостатки эмоционального поведения и общения при отсутствии психических и неврологических заболеваний и посещали коррекционно-развивающие занятия в одном из ЦПМСС г. Москвы. В соответствии с психолого-педагогической характеристикой их отличала повышенная тревожность, неуверенность в себе, чувствительность к замечаниям, нарушения настроения, трудности общения, конфликты, негативизм, агрессивность. Уровень их умственного развития находится в пределах возрастной нормы в 80% случаев, у 20% детей обнаружены признаки микросоциальной запущенности. По отзывам взрослых, 65% детей до 7 лет пережили психотравмирующие события: развод родителей, смерть близких, тяжелое заболевание или травма, разлука с родными, рождение младшего ребенка. Для всех детей рекомендовано обучение и воспитание по общеобразовательной программе.

Во вторую экспериментальную группу были включены 40 учеников подготовительных классов ЦПМССДиП г. Москвы с диагностированным детским аутизмом. У 25% детей – уровень умственного развития (как вербального, так и невербального) был ниже возрастных норм. Уровень умственного развития в пределах возрастной нормы демонстрировали 10% детей. У 65% ребят обнаружилась неравномерность умственного развития (невербальные способности были близки показателям нормативной группы, а вербальные – на нижней границе нормы). Все дети характеризовались выраженными отклонениями в эмоционально-личностной сфере и трудностями коммуникации.

Изучение способности к эмоциональной децентрации строилось на методическом приеме идентификации схематических изображений эмоций и приеме подбора условного изображения эмоции персонажам специально подобранных сюжетных картинок.

На первом этапе определялась степень дифференцированности представлений ребенка об эмоциях. Стимульный материал составили черно-белые схематические изображения эмоций разной степени выраженности и модальности: *удовольствия, радости, спокойствия, удивления, печали, гнева, страха*. Ребенку нужно было определить эмоцию и назвать ее, при этом оценивались адекватность интерпретации изображения эмоции, степень ее дифференцированности в речи и число точно опознанных эмоций.

Целью проведения второго этапа было выявление уровня эмоциональной децентрации. В основе лежало представление, что эмоциональная децентрация включает три компонента, сформированность которых обуславливает общий уровень ее развития у ребенка: степень понимания эмоционального контекста ситуации, соотнесение поведения участников ситуации с этим контекстом, а также приписывание им на этой основе дифференцированного эмоционального состояния. Предполагалось, что выбор изображения эмоции для персонажей картинки зависит не только от эмоционального подтекста сюжета, но и от того, насколько он привычен и знаком для ребенка. В качестве стимульного материала выступали специально подобранные картинки с эмоционально насыщенным сюжетом, который определяет поведение 4 персонажей без прорисованных лиц. На картинках представлены: хорошо знакомая для детей ситуация, условно знакомая дошкольникам ситуация, а также мало знакомая ситуация. Ребенка просили описать происходящее на сюжетной картинке, а затем указать и охарактеризовать схематическое изображение эмоции, которое, по его мнению, было подходящим для каждого персонажа. Здесь анализировались: степень понимания эмоционального содержания ситуации, успешность характеристики переживаний героев, а также уровень дифференцированности приписываемых им эмоциональных состояний.

В зависимости от уровня и качества выполнения заданий ответы оценивались по специально разработанной балльной системе. Результаты подвергались качественному и количественному анализу. Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета Statistica v. 3.5.0.6.

Результаты

Анализ результатов исследования показал, что нормально развивающиеся дети успешно опознают в среднем 5 эмоций: *печали, радости, удовольствия, гнева и страха*. Эмоционально неблагополучные дети идентифицируют 5 состояний, но более тонко различают состояния *радости, печали и гнева*. Дети с РДА точно определяют 4 эмоции (*гнева, радости, удовольствия и страха*), с большей успешностью характеризуя состояние *гнева*. Выявлены достоверные различия между результатами детей с РДА и остальных групп (при $p < 0,01$), межгрупповых различий у нормально развивающихся и эмоционально неблагополучных ребят не обнаружено.

Высокий уровень дифференциации эмоций демонстрирует небольшая часть нормально развивающихся (15%) и эмоционально неблагополучных детей (10%). Они точно описывают эмоциональ-

ные состояния по модальности и по интенсивности переживания, используя разнообразные слова и выражения (так, изображение *гнева* характеризуется как «злое», «сердитое», «рассерженное», а *радости* – как «веселое», «радостное», «восторг»).

Средний уровень дифференциации эмоций обнаружен также у нормально развивающихся (48%) и эмоционально неблагополучных детей (33%). Дети, наряду с точными, допускали слабо дифференцированные ответы или верно оценивали лишь модальность изображений эмоций (например, Ксюша Л. положительные состояния описывала как «веселое», а для негативных использовала разные слова: «огорченное», «беспокойное», «рассерженное»).

Низкий уровень дифференциации эмоций преобладает у детей с РДА (90%), а также наблюдается у эмоционально неблагополучных (57%) и части нормально развивающихся детей (37%). Дети указывают лишь модальность эмоциональных состояний, а в речи это отражается в виде полярных характеристик «плохое – хорошее», «веселое – грустное».

У всех детей отмечен низкий уровень дифференциации положительных (до 60% детей) и отрицательных эмоций (примерно 40% детей), когда разные состояния характеризуются одинаково («хорошее», «грустное» и т. д.). Кроме того, нормально развивающиеся дети путали изображения *удивления и страха* (35%), аутичные дети затруднялись в различении положительных эмоций и состояния *грусти* (54%). Эмоционально неблагополучные дети допускали ошибки при опознании выраженных отрицательных эмоций.

Анализ результатов второго этапа показал, что успешность децентрации во всех группах зависит от характера сюжета: в хорошо знакомых ситуациях она осуществляется на более высоком уровне. При этом выявлены значимые различия между показателями детей с РДА и остальных групп (при $p \leq 0,01$), различий между результатами нормально развивающихся и эмоционально неблагополучных детей не отмечено.

Нормально развивающиеся дети характеризуются преимущественно средним уровнем эмоциональной децентрации. Они в большинстве случаев (до 68%) описывают смысл стимульной ситуации в обобщенном виде без уточнения деталей, адекватно и дифференцированно интерпретируя переживания центральных персонажей, а для остальных верно определяют лишь модальность состояния («Девочка плачет, у нее отобрали куклу. У нее грустное настроение, а у мальчика рядом – злое. У девочки с куклой – хорошее, а у большой девочки – тоже плохое», Ира Н.).

В зависимости от характера ситуации часть детей выполняют задания на высоком уровне, т. е. точно оценивают ключевые признаки ситуации, определяют причины поведения персонажей и дифференцированно характеризуют их эмоциональное состояние. 20% ребят дают ответы низкого уровня при интерпретации мало знакомой по личному опыту ситуации.

У эмоционально неблагополучных детей отмечен преимущественно средний уровень децентрации. Для них характерна тенденция переоценивать негативное содержание сюжета и описывать переживания всех персонажей при помощи отрицательных эмоций. Нередко при относительно точном понимании ситуации дети считают, что она связана с неприятными переживаниями («Пришел праздник – Новый год. Дети нашли подарки под елкой. Настроение у этого мальчика грустное, потому что игрушка не для него. Маленький мальчик тоже грустный, ведь ему не дали подарка. Девочка тоже грустная, она отдает хороший подарок. А у мамы настроение веселое», Вика Ш.).

Ответы детей с РДА по всем параметрам соответствуют в основном низкому уровню (70% случаев). Интерпретация ситуации строится при вычленении общих и малоинформативных для оценки эмоционального подтекста признаков или очень конкретных деталей без раскрытия эмоционального содержания сюжета («Они разби́ли стекло», Егор П.; «Девочка плачет», Сережа Г.). Аутичные дети сосредотачиваются на центральных объектах картинки, что приводит к адекватной, но не дифференцированной характеристике эмоционального состояния только главных персонажей («Подарки дают ребятам. Настроение хорошее у мальчика и других», Ваня И.). Словесное обозначение переживаний нередко не соответствовало ни выбираемому изображению эмоции, ни интерпретации сюжета (даже в том случае, если она была адекватной), чего не было отмечено в других группах. Вероятно, это является следствием несформированности у аутичного ребенка устойчивых и закрепленных в речи представлений об эмоциях человека, а также слабости регуляторных процессов (в том числе и речи).

В ряде случаев аутичные дети обозначали при ответе субъективно значимые или привлекательные признаки, что расценивалось как свидетельство непонимания стимульной ситуации («Дети в совок играют», Артем Я.; «Подарки – красные», Сережа Г.). Как правило, в таких случаях ребята были не способны адекватно определить эмоциональное состояние персонажей картинки. Кажется очевидным, что подобный характер ответов может быть проявлением особой организации восприятия и внимания при аутизме. Интерес-

но, что в этой группе такая специфическая оценка событий могла встречаться у одного и того же ребенка наряду с ответами более высокого уровня применительно к разным ситуациям.

Выводы

Полученные результаты позволяют заключить, что при интерпретации эмоционального состояния персонажей сюжетных картинок для нормально развивающихся и эмоционально неблагополучных детей характерен средний, а для дошкольников с РДА – низкий уровень децентрации. Важно отметить сходство полученных результатов во всех группах: ошибки опознания изображений эмоций, низкую дифференцированность нейтральных и положительных эмоций, зависимость успешности децентрации от степени привычности ситуации для ребенка. Вероятно, эти проявления могут считаться нормативными возрастными особенностями эмоционального развития у дошкольников.

С другой стороны, нами обнаружены специфические для каждой группы черты эмоциональной децентрации. Так, в группе нормально развивающихся детей при достаточно дифференцированных представлениях об эмоциях наблюдается частично сформированная способность точно определить переживания персонажей сюжетных картинок, что отражает процесс активного становления эмоциональной децентрации. Показатели выполнения экспериментальных заданий эмоционально неблагополучными детьми близки показателям нормативной группы, что можно объяснить сходством уровня умственного и речевого развития дошкольников этих групп. При этом эмоционально неблагополучные дети проявляют склонность отрицательно оценивать обстоятельства ситуации и связывать их с негативными переживаниями вследствие имеющегося неблагоприятного эмоционального опыта. Недостаточность эмоциональной децентрации у детей с РДА вызвана трудностями в вычленении эмоциогенных деталей сюжета и их значения в рамках целостной ситуации, что обусловлено спецификой познавательной деятельности и ограниченностью эмоциональных представлений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в эмоциональном развитии дошкольника важную роль играет взаимосвязь между собственно эмоциональными процессами, а также уровнем его речевого и умственного развития. Эта взаимосвязь обеспечивает целостность эмоционального опыта ребенка и дифференцированность его эмоциональных представлений. В случае нарушенного развития эта связь оказывается дефицитарной.

Очевидно, выявленные особенности децентрации у дошкольников с отклонениями приводят к проблемам их ориентировки не только в опосредованной сюжетной картинкой ситуации, но и в условиях повседневной жизни, и выступают одной из причин нарушения социальной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

- Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990.
- Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Психология действия. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
- Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
- Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ДИЗАРТРИЯХ

Е. В. Каретникова
студент ВятГГУ, Киров, e-mail: lucky_ki@mail.ru

В последнее время неуклонно растет число детей с ограниченными возможностями. Наиболее распространенная группа представлена детьми с различными речевыми нарушениями. Одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи является дизартрия. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем. Нарушения звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. В легких случаях имеются отдельные искажения звуков, «смазанная речь», в более тяжелых – наблюдаются искажения, замены и пропуски звуков, страдает темп, выразительность, модуляция, в целом произношение становится невнятным.

Развитие ребенка с речевой патологией происходит по тем же законам, что развитие в норме, соответственно, развитие речевой функции не идет автономно от развития других высших психических функций. Внимание, восприятие, память и другие процессы развиваются по принципу гетерохронности и «опосредованы с речью» (Л. С. Выготский).

Наиболее тесная взаимосвязь наблюдается между мышлением и речью, так как речь является не только средством общения, но и орудием мышления. Связь мышления и речи находит свое выражение, прежде всего, в том, что мысли всегда облакаются в речевую форму, даже в тех случаях, когда речь не имеет звуковой формы. Мысль приобретает окончательный вид только после того, как замысел будет закодирован в речевые символы. Тот факт,

что мысль кодируется в речи, чтобы приобрести общедоступную форму, Л. С. Выготский выразил в формуле «мысль совершается в слове». Поэтому речь действительно является не только средством общения, но и орудием мышления.

Мышление – это особого рода деятельность, имеющая свою структуру и виды. Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн и др.). При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом – наглядно-образное и наглядно-действенное. Эти виды мышления могут рассматриваться и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. Человеческое мышление, в каких бы формах оно ни осуществлялось, невозможно без языка.

Исходя из данного положения, необходимо знать, как нарушение речи влияет на развитие мышления. На сегодняшний день эта проблема является наиболее актуальной для детей с дизартрией, так как количество детей с данным речевым нарушением увеличивается с каждым годом, а исследований в данной области недостаточно. В соответствии с этим было проведено исследование, направленное на выявление особенностей развития мышления в дошкольном возрасте у детей при дизартриях, и сделано предположение, что у детей с дизартриями возникает задержка становления предпосылок словесно-логического мышления на фоне достаточно развитого наглядно-образного.

Исследование проводилось на базе детского сада № 67 г. Кирова. В исследовании участвовало 5 детей в возрасте 6–7 лет с диагнозом дизартрия. Для сравнения была взята группа детей детского сада № 102 г. Кирова из 5 человек в возрасте 6–7 лет без нарушений речи.

Вначале испытуемым обеих групп была предложена методика «Кому чего не хватает», направленная на оценку наглядно-образного мышления.

Дети, не имевшие речевого дефекта, выполнили задание в среднем за 36 сек. и без ошибок, что соответствует высокому уровню развития наглядно-образного мышления. Испытуемые с дизартрией также справились успешно, но выполнили задание в среднем за 47 сек. и получили 6–7 баллов (2 человека) и 8–9 баллов (3 человека), что соответствует среднему и высокому уровню развития наглядно-образного мышления, следовательно, имеющееся речевое нарушение не влияет на развитие данной формы мышления.

Далее была проведена методика «Раздели на группы», с помощью которой исследовались процессы образно-логического мышления у детей.

В норме наблюдается очень высокий, высокий и средний уровень. У детей с речевой патологией возникли затруднения на этапе классификации объектов. Несмотря на то что дети без труда называли фигуры, цвет и размер, они не смогли разделить все представленные фигуры на группы. При группировке объектов на основе какого-либо признака испытуемые неуверенно называли критерий, по которому они объединили те или иные фигуры.

Анализ результатов методики позволяет сделать вывод о том, что у детей при дизартриях наблюдается отставание в становлении логического мышления.

Затем была проведена методика «Последовательность событий», направленная на оценку способности к логическому мышлению, обобщению, умению понимать связь событий и строить последовательные умозаключения.

У детей, не имеющих речевых нарушений, отмечается в среднем высокий уровень развития словесно-логического мышления. Результаты, полученные детьми с дизартриями, соответствуют низкому уровню развития данного вида мышления. Только двое испытуемых 1 группы из пяти смогли правильно определить последовательность изображенных событий, но, несмотря на это, составить связный и логически правильно построенный рассказ у них не получилось. Некоторыми детьми были предприняты попытки связать картинки между собой, но из-за трудности в подборе слов они, как и остальные, перешли на описание картинок.

По данным методики было выявлено, что у детей с дизартриями наблюдаются сложности в определении последовательности и связи между событиями, также отмечают трудности в подборе слов для образования связного рассказа. На основе этого можно сделать вывод, что у детей при дизартриях происходит задержка в становлении словесно-логического мышления.

Таким образом, по данным проведенного исследования были получены результаты, которые свидетельствуют, что у детей при дизартриях не наблюдается отставания в развитии наглядно-образного мышления. Это можно объяснить тем, что для данной формы мышления речь не является определяющим фактором. Словесно-логическое мышление при данном нарушении задерживается. У испытуемых отмечались сложности установления причинно-следственных связей, трудности при классификации, обобщении, анализе. Также отмечается замедленное формирование пространственно-временных

представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса в результате дефицита функций кинестетического анализатора, что вызывает некоторое снижение запаса знаний об окружающем мире. Причиной данной задержки можно считать недостаточное речевое развитие, которое является следствием дизартрии.

ЛИТЕРАТУРА

Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений // Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. / Под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
Специальная психология: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2006.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БЕЗДОМНЫХ ЛЮДЕЙ

Н. Ю. Ключева

магистрант ГУ-ВШЭ, Москва, e-mail: nadia.klueva@gmail.com

Существует достаточно много исследований, посвященных проблеме бездомного, однако все они сводятся к изучению детерминант данного феномена и фактически носят больше социологический характер. Личность же бездомного почти не затронута исследованиями. С нашей точки зрения, именно данной теме следовало бы уделять более пристальное влияние для более успешного разрешения проблемы бездомности.

Под бездомным подразумевается человек, не имеющий дома, проживающий на улице или в специальном учреждении, социальной гостинице. В характеристику нашей выборки также стоит добавить, что бездомные, прежде всего, мужчины, женщин среди них 12%, в нашем исследовании участия не принимали. Все они изначально имели жилье, однако вследствие какого-либо кризиса в жизни они его утратили.

Человек, попадая на улицу, теряя свои прежние социальные связи и обретая новые, как бы «рождается» в совершенно другом обществе, где контакты с «нашим» социумом минимальны. Они интериорируют ценности, традиции и смыслы этого общества, приобщается к нему, приобретая определенное отношение к этому новому миру. Также во время жизни и развития в этом новом обществе человек определяет себя в нем, формируя уже новое отношение к самому себе. Здесь же происходит формирование отношения индивидов друг к другу.

В данной работе речь пойдет именно об отношениях, потому что, попав в новую среду, наибольшее изменение претерпевают именно они. Уже сформировавшаяся личность, имея набор устойчивых характеристик, изменяет свой способ взаимодействия с миром из-за изменения положения себя в нем и характера взаимосвязей

с другими личностями. Т.е. человек вступает в новые взаимоотношения с новым социумом и по-новому определяет себя в нем. И все взаимодействие в системе «человек–человеческий мир» приобретает качества взаимных отношений людей друг к другу, отношения индивида к себе и его отношения к миру (Старовойтенко, 2007).

Исходя из всего вышесказанного, основной целью нашей работы было изучение личности бездомного человека в контексте отношения к себе, своей жизненной ситуации и другим людям. Изначально нами было выдвинуто предположение о том, что существуют некоторые качества личности, присущие всем бездомным людям.

Мы поставили перед собой задачи изучить отношения бездомных людей к самому себе и своей жизненной ситуации, отношения бездомных людей к другим людям и социуму в целом. Также изучить смысложизненные ориентации и отношение бездомных людей к своему прошлому, настоящему и будущему.

Для изучения данных вопросов нами было выбрано четыре методики исследования:

- 1 Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева.
- 2 Методика неоконченных предложений В. Б. Ольшанского.
- 3 Методика «Оценивание пятилетних интервалов» А. Кроника.
- 4 Групповая и индивидуальная беседа.

Нами были проанализированы существующие исследования данной проблемы. Из них было выделено два класса исследований.

Существует ряд исследований, посвященных тому, как человек входит в социальную среду бездомности, адаптируется к ней, интериоризирует ценности, смыслы и традиции данной субкультуры, принимает социальный статус «неприкасаемого». Исследованием данных проблем занимались Е. М. Бабосов, К. Муздыбаев, благотворительная организация Санкт-Петербурга «Ночлежка».

Второй класс исследований посвящен людям, уже попавшим на улицу и живущим на ней некоторое время. В данном направлении исследования проводили С. А. Стивенсон, М. J. Артер, И. Ю. Дьяконов, М. Л. Бутовская.

Описание результатов

Результаты, полученные после проведения Теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева

Данная методика была использована при работе с 21 бездомным человеком. Общие моменты, которые нам удалось выделить из полученных данных таковы:

- бездомные не считают, что управляют своей жизнью;
- 90% не удалось найти интересных целей и признания в жизни;
- только 15% считают себя целеустремленными;
- бездомные считают, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор, однако не относят это к себе;
- чаще всего окружающий мир приводит их в растерянность и беспокойство, повседневные дела не приносят им удовольствия;
- бездомные построили бы свою жизнь иначе, если бы была возможность, они не добились успеха в осуществлении задуманного;
- бездомным нескучно, их жизнь волнующая и захватывающая

Результаты, полученные после проведения методики «Неоконченные предложения»

По данной методике было опрошено 34 человека.

В первом блоке вопросов, связанных с жизненными ориентациями, каждый человек (без исключения) хоть в одном ответе упомянул деньги.

Данный результат, в принципе, логичен. Ведь именно в этом, по мнению бездомного, заключается разница между ним и человеком из социума.

Также были выделены такие проблемы, как алкоголь, игромания, отсутствие работы и документов, – это и есть весь спектр целей, к которым стремится человек из этой среды. Некоторые также выделили в качестве своих основных проблем качества других людей, такие как непонимание, либо свои личные качества. Таких 15%.

Следующий блок вопросов (представление об обществе) опять показывает нам стремление бездомных к деньгам. Все, за исключением 8 человек, ответили, что люди делятся на богатых и бедных. Были также варианты: плохие и хорошие, москвичи и приезжие. А что касается отношений между людьми, то они, по мнению бездомных, натянутые, меркантильные, финансовые.

Также было несколько ответов, указывающих на стыд за собственный социальный статус. Бездомным людям нечужды смущение, стыд, доброта. В ответах людей встречались такие выражения: «мне трудно человеку в чем-либо отказать», «мне трудно попросить закурить».

*Результаты, полученные после проведения методики
«Оценивание пятилетних интервалов»*

Данная методика использовалась при работе с 23 бездомными людьми. Всем предлагалось заполнить таблицу, после чего рассчитывался психологический возраст и процент реализованности жизни. После чего совместно с бездомными были нарисованы большие графики жизни каждого присутствующего, проведен сравнительный анализ.

После подсчета реализованности все респонденты поделились на две группы: с очень маленькими показателями реализованности и с большими показателями. Также 4 человека показали среднее значение 50–60%.

В первую группу вошли респонденты в возрасте 45–55 лет, реализованность жизни которых колеблется от 85 до 98%.

Вторая группа, с очень низким процентом реализованности, – это люди в возрасте от 40 до 56 лет, реализованность которых равна 18–39%.

Что касается психологического возраста, то из всех респондентов 10 человек оказались меньше своего психологического возраста на 10–13 лет, четверо больше на 6–8 лет. Все остальные не выказали значимых различий между возрастом биологическим и психологическим.

*Результаты групповой
и индивидуальной беседы*

Было проведено 4 индивидуальные беседы и одна групповая.

В индивидуальной беседе участвовали 4 бездомных человека, устроившихся работать в социальную гостиницу в качестве дворников, а также два человека, временно в ней проживающих, стаж бездомности которых более 1 года.

Можно выделить следующие опорные моменты. Бездомные люди считают, что у них нет стимула вернуться обратно в общество и нет для этого социальных навыков. Существуют заметные различия между людьми, живущими на улице и проживающими в социальных учреждениях. Это проявляется в поведении, взаимодействии с другими людьми и ценностных ориентациях. Все опрошенные очень стыдятся своего социального статуса, однако было отмечено, что у совсем опустившихся стыд пропадает. Большинство бездомных утверждают, что сами виноваты в сложившейся ситуации или, по крайней мере, виноваты частично.

Обсуждение результатов

Отношение к себе и своей жизни

Жизнь видится этим людям не вполне осмысленной, однако, скорее всего, люди редко задумываются о категориях смысла. Как было отмечено в беседе, бездомному каждый день нужно удовлетворять свои физиологические потребности, такие как еда, безопасность, – обращение к высшим ценностям происходит не часто.

Из теста смысложизненных ориентаций можно выделить, что общая осмысленность жизни у бездомных людей значимо меньше, чем средние показатели.

Что касается локуса контроля, то из теста смысложизненных ориентаций видно, что бездомные не считают себя контролирующими собственную жизнь. Они признают, что не добились успехов в осуществлении планов, жизнь сложилась не так и они построили бы свою жизнь иначе, если бы была возможность. Но жизнью, судя по результатам, управляют внешние обстоятельства.

Вопрос об отношении к себе – один из самых сложных в изучении данной категории людей. Они закрыты для других людей, однако из ответов индивидуальной и групповой беседы можно выделить, что бездомные считают себя одинокими, брошенными людьми. По их мнению, их бросило государство, общество и люди, которые были с ними, пока они были в этом обществе.

Эти люди не считают себя до конца заблудшими. «Если живут, значит, есть смысл», – так говорят они о себе в третьем лице. Часто эти люди оправдывают себя, свой алкоголизм, свои упущенные возможности. Еще одной важной характеристикой отношения к себе является стыд.

Отношения между людьми

Как мы уже писали, люди попали в новую среду, где главенствуют новые, неизвестные им донные отношения, которые и приводят в недоумение человека, недавно ставшего бездомным. Это видно и из неоконченных предложений. Люди отвечали, что отношения между людьми сегодня натянутые, меркантильные. И действительно, в их мире, мире бездомных, отношения действительно очень натянутые, меркантильные. Как понятно из бесед, отношения строятся по принципу тюремных или стайных. Там каждый сам за себя, а вместе они собираются для того, чтобы выпить или пожаловаться друг другу на проблемы. Но в действительности, даже рассказывая о своих горестях, люди остаются неслышанными, ведь каждый настолько поглощен своими проблемами,

что тут уже не до чужих. Это и приводит людей в растерянность и беспокойство.

Что касается взаимоотношений между конкретными людьми, то их нельзя охарактеризовать как близкие. Исходя из проведенного исследования, можно сказать, что человек, попавший в среду, по большому счету никак не влияет на нее, покорно принимая все имеющиеся закономерности. Некоторое время человек сопротивляется этому, однако, если он не решает свою проблему и остается в этом обществе, то все отношения полностью принимаются личностью.

Выводы

Гипотеза о том, что существуют качества, присущие всем бездомным, подтвердилась. Исходя из результатов проведенного исследования, нами были выделены качества личности бездомного человека, в большей или меньшей степени присущие всем бездомным людям.

Основными, выделенными нами качествами бездомных людей являются: осознание отсутствия близких социальных связей (отсутствие друзей) и законов отношений в среде бездомных; низкий уровень ответственности (нет готовности взять на себя ответственность за свою жизнь, непринятие контроля своей жизни); волевые нарушения (отсутствие активной позиции в жизни, признание изменения ситуации при отсутствии стимула); осознание отсутствия социальных навыков общения с обычными людьми; стыд за свой социальный статус; страх перед неизвестностью жизни; одиночество; оправдание своих пороков; осознание отсутствия долгосрочной жизненной перспективы; низкий уровень осмысленности жизни.

Данные качества являются неотъемлемыми спутниками бездомных, мешающими им вернуться в привычный для нас социум. На сегодняшний день в практической работе с данной категорией людей слишком мало уделяется внимания именно вопросам личности. Мы надеемся, что наша работа послужит некоторым подспорьем для начала проведения данной работы, хоть немного привлечет внимание к проблеме бездомности, подскажет психологам и терапевтам, чему стоит уделить чуть-чуть больше внимания в сегодняшнем мире.

ЛИТЕРАТУРА

Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации // Социологический журнал. 2000. №3/4. С. 36.

Проблема бездомности в Петербурге. Исследовательская группа «ЭКРО-RG». 2004. www.homeless.ru

Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности. М.: Академический проект, 2007.

Стивенсон С. А. О феномене бездомности // Социологические исследования. 1996. №8. С. 26–33.

СТРЕССЫ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ЗВЕНА И СОВЛАДАНИЕ С НИМИ

О. А. Ковалева

студент КГУ им. Н. А. Некрасова, Кострома

Повышение ритма жизни, динамики, снижение стабильности являются неотъемлемыми чертами современного мира. Эпоха информации и новых технологий предъявляет особые требования к мобильности, предприимчивости людей. Это, в свою очередь, непосредственно отражается на физическом и психическом здоровье человека, который вынужден находиться в состоянии повышенного напряжения, что способствует развитию стресса.

Особо значимой в современном обществе стала проблема профессионального стресса, стресса на рабочем месте, где человек в среднем проводит треть своей жизни. А такие факторы, как экономические трудности, увеличение продолжительности рабочего дня, рост конкуренции, нехватка квалифицированного персонала, делают особо острой проблему стресса у руководителей организаций. Именно они представляют лицо фирмы (предприятия), в их руках сосредоточены властные полномочия, ответственность, от них в конечном итоге зависит принятие решений и направление деятельности компании. И как личностные качества, способности и опыт руководителя непосредственно влияют на данные процессы, так и сами процессы, происходящие в организациях, отражаются на личности руководителя. В научном плане проблема профессионального стресса и совладания с ним у руководителей является новой и, несмотря на рост числа исследований в данной области, остается недостаточно изученной. Ее изучение может способствовать оптимизации психологического состояния менеджеров, увеличению эффективности работы, управления и принятия решений в организациях. Результаты исследования могут быть применены в разработке программ по стресс-менеджменту для руководителей.

Проблеме стресса (в том числе стресса на рабочем месте) и совладания с ним посвящены исследования как зарубежных (Г. Селье, Р. Лазарус, S. Folkman, N. S. Endler, J. D. A. Parker, C. L. Cooper и др.), так и отечественных ученых (Л. А. Китаев-Смык, Л. И. Анцыферова, В. А. Бодров, А. Б. Леонова, Т. Л. Крюкова и др.)

А. Б. Леонова (2004), проанализировав основные теоретические модели профессионального стресса, выделяет три типа концептуальных парадигм:

- 1) Парадигма соответствия в системе «личность–среда», лежащая в основе экологического подхода. Стресс в ней рассматривается как результат дисбаланса между требованиями окружающей среды и ресурсами человека.
- 2) Процессуально-когнитивная парадигма, оформившаяся в виде трансактного подхода. Она основана на психологической модели стресса Р. Лазаруса, в которой стресс выступает как процесс развития индивидуально-личностных форм адаптации к трудным условиям деятельности. Основными компонентами в данном процессе являются когнитивная оценка ситуации и актуализация репертуара внутренних средств преодоления трудностей.
- 3) Парадигма регуляции состояний, реализуемая в рамках регуляторного подхода. Стресс в ней анализируется как особый класс состояний с богатой феноменологией, которые возникают в результате изменения механизмов регуляции деятельности и поведения при актуальном и пролонгированном воздействии стресс-факторов.

Как отмечает А. Б. Леонова, данные подходы не имеют жестких разграничений, а взаимодополняют друг друга. Мы также полагаем, что при анализе профессионального стресса у руководителей необходимо опираться на совокупность данных подходов, учитывая требования среды, личностные особенности, регуляцию поведения и индивидуальный опыт менеджеров в преодолении стресса.

К. Л. Купер и Д. Маршалл получили перечень из более 40 взаимодействующих факторов, которые могут привести к управленческому стрессу. Ими выделены основные категории стресса на рабочем месте: факторы, связанные с трудовой деятельностью (избыток или дефицит работы, нехватка времени и длительные паузы, необходимость принимать слишком много решений), роль в организации (ролевая неопределенность, ролевой конфликт, ответственность), взаимоотношения с коллегами и подчиненными, развитие карьеры, организационная структура и психологический климат, внеорганизационные источники стресса (Купер, Маршалл, 1995). Можно

предположить, что в современных условиях трудовой деятельности, т. е. в условиях экономического кризиса, высокой конкуренции, основными категориями стресса у руководителей являются повышенная ответственность за контроль рабочего процесса, взаимодействие с подчиненными, необходимость быстрого принятия решений и внедрения инноваций.

Наше исследование направлено на выявление стресс-факторов и стратегий совладания с ними у руководителей высшего и среднего звена. Мы предполагаем, что чем выше управленческий статус руководителей, тем выше уровень их стресса. Это можно объяснить тем, что руководители высшего звена более ответственны за принятие итоговых решений, направление деятельности организации, ее положение в экономической отрасли по сравнению с руководителями среднего звена. Кроме того, сами стрессовые ситуации (их содержание и динамика) различны у руководителей разного уровня. Также мы полагаем, что руководители высшего и среднего звена по-разному совладают со стрессовыми ситуациями на рабочем месте.

Выборку для данного исследования составили 68 руководителей высшего и среднего звена производственных и торговых организаций. Из них 33 руководителя высшего звена и 35 руководителей среднего звена. 35 человек составили женщины, 33 человека – мужчины.

Для реализации цели исследования было разработано полуструктурированное интервью, использованы методики: «Опросник способов совладания» (*WCQ* Р. Лазаруса, С. Фолкмана, 1988, адаптированный Т. Л. Крюковой, 2004), «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (*CISS* Н. С. Эндлера, Д. А. Паркера, 1990, адаптированный Т. Л. Крюковой, 2001), методика Ф. Фидлера (1961, 1967, модификация методики для изучения установки личности по отношению к «значимым другим» сделана Ю. Н. Емельяновым, 1984; Т. Л. Крюковой и В. И. Кашницким, 1988), опросник *MBI*, предназначенный для измерения психического выгорания у руководителей (К. Маслач, С. Джексона, 1986, адаптированный Н. Е. Водопьяновой), опросник «Опросник стилей юмора» – *HSQ* Р. Мартина и др.).

Итак, мы получили следующие результаты:

- 1 Для руководителей высшего звена наиболее стрессовыми являются такие группы факторов, как «взаимодействие с подчиненными» (36%), «взаимодействие с внешними инстанциями» (68%), «экономическое положение» (71%). Для руководителей среднего звена наиболее стрессовыми являются ситуации: «взаимодействие с высшим руководством» (71%), «взаимодействие с подчиненными» (64%), «нарушения рабочего процесса» (73%).

- 2 У руководителей, участвовавших в исследовании, в целом преобладает средний уровень стресса и профессионального выгорания.
- 3 По уровню стресса не выявлено значимых различий между руководителями высшего и среднего звена. Значимую роль играет количество подчиненных. Чем больше количество подчиненных у руководителя, тем выше уровень его стресса и субъективная оценка стресса в профессиональной деятельности.
- 4 Оценка руководителем своей профессиональной эффективности и компетентности связана с возрастом. Чем старше руководитель, тем ниже он оценивает свои профессиональные достижения и эффективность.
- 5 Уровень стресса связан с использованием руководителями самоподдерживающего стиля юмора. Данный стиль способствует более эффективному совладанию руководителей со стрессом.
- 6 Выявлено, что преобладающим стилем совладания у руководителей является проблемно-ориентированный копинг.
- 7 Женщины-руководители чаще, чем мужчины-руководители, склонны выбирать такую копинг-стратегию, как «положительная переоценка».

ЛИТЕРАТУРА

- Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЭР СЕ, 2006.
- Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: Монография. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
- Купер К. Л., Маршалл Дж. Источники стресса «белых воротничков» // Психология труда и организационная психология. Современное состояние и перспективы развития. М: Радекс, 1995.
- Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал, 2004. № 2. С. 75–85.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЗАСТЕНЧИВОСТИ

К. С. Кондратьева

аспирант УрГПУ, Екатеринбург, e-mail: kseniay_k@mail.ru

В нашем исследовании мы определяем застенчивость как субъективно переживаемое обобщенное чувство человека по отношению к себе, характеризующееся тревогой о своем Я, подчиняемостью в поведении, неуверенностью в себе, робостью, склонностью к самоупрекам и чувству вины, недооценкой своих возможностей, знаний, способностей, медлительностью и сдержанностью в выражении своих чувств, предпочтением держаться в стороне и быть незаметным, мыслями об отрицательном отношении объектов общения.

Следовательно, застенчивость имеет две составляющие: субъективные переживания негативного характера и поведенческие проявления как результат переживаний. В силу частых негативных переживаний по поводу ситуации взаимодействия с другими людьми, у застенчивых людей недостаточно сформированы навыки эффективной коммуникации.

Общая тенденция застенчивости проявляется в количестве ситуаций и типов людей, запускающих ее механизмы, т. е. чем больше различных ситуаций и типов людей вызывает у человека состояние стеснительности, тем он более застенчив.

В исследовании мы выделили несколько типов застенчивых людей в зависимости от частоты возникновения негативных переживаний в адрес собственного Я (если застенчивость переживается кратковременно и редко, то она выступает как состояние ситуативной застенчивости, если застенчивость переживается длительно и часто, то переходит в свойство, черту, личности).

С учетом количественного значения феномена застенчивости была разработана наша методика, представляющая собой психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизированного самоотчета.

Основная нагрузка при составлении опросника пришлось на четыре известные надежные и валидные методики: «Факторный личностный опросник Р. Кеттелла», «МИС В. Столина», «ДМО Т. Лири», «СМОЛ В. Козюля».

Методический инструмент для измерения застенчивости был создан путем новой комбинации взятых вопросов и самостоятельных шкал, впервые применявшихся в данном сочетании.

41 пункт разработанной методики был заимствован из 16 РФ Р. Кеттелла, 12 пунктов – из «ДМО» Т. Лири, 25 пунктов – из «МИС» В. Столина, 22 пункта – из «СМОЛ» В. Козюля – всего 100 заданий (первоначальная версия). В окончательную версию (после проверки дискриминативности заданий) вошло 31 задание. Опросник предполагает 3 градации ответа (крайне редко, иногда, очень часто). Обработка результатов производится при помощи специального ключа, имеется бланк ответов для испытуемых.

Психометрическая характеристика опросника

- 1 Выборка стандартизации. В исследовании приняли участие 137 женщин и 63 мужчины (всего 200 человек) в возрасте от 15 до 45 лет. Средний возраст – 19 лет. 60% испытуемых – студенты и преподаватели УрГПУ г. Екатеринбурга, 35% – учащиеся 10-х и 11-х классов МОУ СОШ № 4 г. Реж.
- 2 Надежность. Внутренняя согласованность пунктов методики оценивалась средствами корреляционного анализа, был получен коэффициент альфа Кронбаха равный 0,96, что свидетельствует о высокой внутренней надежности методики и гомогенности входящих в нее пунктов.
Ретестовая надежность методики в целом (31 пункт). Коэффициент корреляции, по Пирсону, равен 0,916 ($n=200$, $p<0,01$). Таким образом, результаты эмпирического испытания стабильности данных свидетельствуют о высокой ретестовой надежности.
- 3 Валидность. На этапе конструирования опросника пункты, не удовлетворяющие дискриминативности, исключались из методики. После исключения «слабых» пунктов в опроснике остался 31 пункт, они и составили финальный вариант методики. Общий коэффициент дискриминативности заданий, полученный после расчетов, был равен 0,45, что свидетельствует в пользу внутренней валидности методики.

Конвергентная валидность. Данные о конвергентной валидности методики были получены путем сопоставления результатов тестирования по разработанной методике с результатами

заполнения других личностных тестов одними и теми же испытуемыми. Все полученные данные корреляций свидетельствуют о высокой конвергентной валидности разработанного опросника.

- 4 Тестовые нормы. Все полученные данные были проверены на нормальность распределения (распределение не отличается от нормального). Нами были определены следующие *тестовые нормы*: средний уровень выраженности застенчивости описывается значениями 11–30 баллов, высокий уровень 31–54 баллов, низкий уровень 3–10 баллов.

Характеристика личности в зависимости от степени выраженности ее застенчивости

3–10 баллов. Практически незастенчивые. Такие люди весьма общительны и разговорчивы, энергичны, легкомысленны в отношении к жизни. Любят быть на виду, проявляют открытый интерес к другим людям. Самоуверенны, нечувствительны к замечаниям и порицаниям. Состояние смущения возникает крайне редко и быстро проходит.

11–30 баллов. Ситуативно застенчивые. Такие люди в целом уверены в себе и обладают хорошо развитыми навыками социального поведения, достаточно общительны. Проявление характеристик застенчивости, таких как подчиняемость в поведении, робость, склонность к самоупрекам, недооценка своих возможностей, сдержанность в выражении своих чувств, предпочтение держаться в стороне, связано с реагированием личности на конкретные жизненные ситуации или на конкретный тип людей. Переживание застенчивости носит неустойчивый и кратковременный характер.

31–54 баллов. Истинно застенчивые. Негативные переживания застенчивости приобретают устойчивый и длительный характер. Такие люди предпочитают иметь одного – двух близких друзей, проявляют заботу и внимание к окружающим, но не могут поддерживать контакты с широким кругом людей и не любят работать вместе с другими. Большую часть времени находятся в тревожном, подавленном, озабоченном настроении, легко плачут. Склонны к печальным размышлениям в одиночестве, тяжело переживают любые жизненные неудачи. Не верят в себя, склонны к самоупрекам, обладают развитым чувством долга, легко поддаются чужому влиянию, настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе чувствуют себя неуютно и неуверенно, держатся скромно и обособленно. В целом такие люди не уверены в себе и не обладают в достаточной степени навыками социального поведения и общения.

Более 54 баллов. Сверхзастенчивые. Такие люди характеризуются невротическим поведением с патологически заостренным чувством тревоги, стыда и вины вследствие неэффективного сопротивления личности негативному влиянию окружающей среды.

ЛИТЕРАТУРА

- Зимбардо Ф. Застенчивость. М.: Педагогика, 1991.
Изард К. Э. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980.
Тихомиров А. В. Психология застенчивости: Методическое пособие. Екатеринбург: Объединение «Дворец молодежи», 1998.

Приложение: Опросник МДЗ

Инструкция: этот опросник содержит ряд высказываний об определенных мыслях, чувствах и представлениях относительно тех или иных событий в Вашей жизни, которые Вам более или менее присущи и проявляются у Вас в той или иной степени.

В каждом случае Вы должны ответить, в какой степени, с какой частотой к Вам относятся соответствующие мысли, чувства и представления:

- а) крайне редко;
- б) иногда;
- в) очень часто.

Не нужно долго обдумывать ответы. В этом опроснике не существует правильных и неправильных ответов. В гораздо большей степени интересно Ваше личное мнение.

Текст опросника

- 1 На собраниях и в компаниях я предпочитаю держаться в стороне:
- 2 Я неуверенный в себе:
- 3 Мне кажется, что некоторые люди не замечают или избегают меня, хотя и не знаю почему:
- 4 Я слегка теряюсь, неожиданно оказавшись в центре внимания:
- 5 Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему:
- 6 Когда приходит время для осуществления того, что я заранее планировал и ждал, я чувствую себя не в состоянии это сделать:
- 7 Я рад присоединиться к большой компании, например: встретиться вечером с друзьями, пойти на танцы, принять участие в интересном общественном мероприятии:
- 8 Я испытываю чувство внезапного страха или неопределенного беспокойства, сам не знаю отчего:
- 9 Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес:

- 10 Мне трудно поддерживать разговор с человеком, с которым я только что познакомился:
- 11 В различных ситуациях в обществе я испытываю волнение, похожее на то, которое испытывает человек перед выходом на сцену:
- 12 У меня, безусловно, меньше друзей, чем у большинства людей:
- 13 Я считаю себя очень общительным (открытым) человеком:
- 14 Я о чем-нибудь тревожусь:
- 15 Бывало, что я сам остро ненавидел себя:
- 16 У меня достаточно способностей и энергии, чтобы воплотить в жизнь задуманное:
- 17 Я бываю робкий:
- 18 Где-то в глубине души я считаю себя слабаком:
- 19 Я бываю скромным:
- 20 Мне определенно не хватает уверенности в себе:
- 21 Я охотно подчиняюсь:
- 22 Я считаю, что я слишком застенчив:
- 23 Даже находясь в обществе, я чувствую себя одиноко:
- 24 У меня бывали такие моменты, когда я понимал, что и меня есть за что презирать:
- 25 Я кроткий:
- 26 Предчувствие, что меня ожидает какое-то наказание, даже если я не сделал ничего дурного, возникает у меня:
- 27 У меня бывает чувство, как будто я сделал что-то неправильное или нехорошее:
- 28 Находясь в небольшой группе людей, я довольствуюсь тем, что держусь в стороне и, по большей части, предоставляю говорить другим:
- 29 Когда меня несправедливо критикуют за то, в чем я не виноват, я все же чувствую себя немного виноватым:
- 30 Я – человек стыдливый:
- 31 Мне говорят, что мой голос и вид слишком явно выдают мое волнение:

Ключ к опроснику

Присвоить 2 балла за ответы категории «а» на вопросы № 7, № 13, № 16, за все остальные ответы этой категории присвоить 0 баллов.

Присвоить 1 балл за все ответы категории «б».

Присвоить 0 баллов за ответы категории «в» на вопросы № 7, № 13, № 16, за все остальные ответы этой категории присвоить 2 балла.

ЗАМЕЩАЮЩАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ. АНАЛИЗ СЛУЧАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СЕМЬИ

Т. Е. Корельская

аспирант ЯрГУ, Ярославль, tanuwka@bk.ru

Проблема успешной социализации детей, воспитанников детских домов, возникла уже давно, однако до недавнего времени стратегическими путями ее решения в психологической науке было проведение исследований по изучению последствий условий материнской депривации, психологических особенностей детей-сирот, расширение технологий работы в сфере сопровождения детей на этапе их жизни в учреждениях интернатного типа. Сегодня ситуация в стране меняется в другую сторону, что обусловлено рядом причин. Во-первых, сиротство уже не является следствием трагических последствий прошедших войн (Первая мировая, Гражданская, Великая Отечественная, террором 20–30-х годов), а также последствиями перестройки 80–90-х годов. Поколение современной молодежи (80–90 гг.) уже вступило в детородный возраст и столкнулось с другими проблемами: переоценкой семейных ценностей в пользу собственной индивидуализации, профессиональной и личностной самореализации, сложными социально-экономическими условиями, духовным кризисом культуры и традиционных семейных ценностей. В результате данных явлений возникла следующая картина: превышение смертности над рождаемостью, рост числа аборт, приоритет формы гражданских браков, ухудшение качества здоровья новорожденных, резкое снижение уровня родительской культуры и как следствие этого наличие беспризорных детей (около 4-х миллионов), социальных сирот, детей-отказников, детей-выходцев из неблагополучных семей.

Государственная политика на сегодня пытается укрепить институт семьи и детства. Одним из вариантов решения проблемы сиротства является развитие института замещающей семьи – семейной формы устройства ребенка, лишенного родительской опеки (опека,

усыновление, приемная семья, семейные воспитательные группы). В Ярославской области происходит интенсивная динамика роста данного вида семей: 01.09.2006 – 53 семьи 01.09.2007 – 429 семьи, на 01.01.2009 – 578 семей (воспитывается 876 детей).

Отметим, что данная форма семей – малоизученное явление. В развитии замещающей семьи в нашей стране заметна общая тенденция приближения условий воспитания к семейным и восприятие будущими замещающими родителями себя, прежде всего, в родительской, а не профессиональной роли, однако многим детям-сиротам необходима не просто семья, а родители, обладающие определенными ресурсами для их интеграции в общество, родители, подготовленные к профессиональной работе с ребенком, имеющим сложные депривационные нарушения. Одним из факторов успешной социализации ребенка является подбор ресурсной для него семьи. Обратимся к исследованию, проведенному В. Н. Ослон (2006), которая выделяет следующие критерии эффективной профессиональной заботы:

- системные характеристики семьи (подвижность и готовность семьи к реструктурированию, ролевая гибкость членов семьи, открытые коммуникации, адекватность эмоциональных отношений, наличие модели многодетности в истории семьи, переживание семьей кризиса «пустого гнезда»), которые рассматриваются автором как положительные;
- индивидуальные особенности родителей (ответственность и терпимость в отношениях, интернальность, комплементарность личностных профилей супругов, ориентация на семейные интересы, активность жизненной позиции, позитивная самооценка);
- отношения семьи с микросоциумом (способность к построению эффективных взаимоотношений с его субъектами, заинтересованность в помощи специалистов).

Автор также выделяет противопоказания для привлечения семьи к замещающей заботе:

- наличие в семье в последние два года психотравмирующей ситуации (смерть близких, особенно ребенка, больной член семьи, развод, предразводное состояние и др., пребывание матери в декретном отпуске, наличие в семье ребенка до 3-х лет, наличие в семье ребенка одного пола и возраста с приемным)

На этапе работы с кандидатами важно исходить из принципа подбора не только ребенка для семьи, но и семьи для ребенка. Для ре-

ализации данного принципа совместимости необходимо учитывать пол и возраст ребенка по отношению к родным детям (приемный ребенок не должен быть старше родных детей и быть их сверстником, разница между младшим родным и старшим приемным должна быть не меньше двух лет), его жизненный опыт (дети, чей сиротский стаж свыше 2-х лет легче интегрируются в многодетную семью, детей, изъятых из семей после жестокого обращения, лучше всего помещать в бездетную семью, либо в семью с одним ребенком того же пола, либо в неполную семью), потребность и ожидания от семьи самого ребенка.

В настоящее время, чтобы помочь замещающим семьям в их социальных и микросоциальных контактах, очень важно уделять внимание формированию позитивного имиджа замещающей семьи. В современном российском менталитете замещающая семья воспринимается как «неполноценная», приемных родителей подозревают в корыстных мотивах, неблагоприятных намерениях. Население мало информировано о миссии замещающей семьи, о позитивном опыте социализации детей-сирот, особенно в условиях города. С психологической точки зрения, эффективность приемного родительства зависит во многом оттого, в какой мере родитель осознает свои желания, поведение, владеет навыками общения и разрешения конфликтных ситуаций, какими личностными особенностями он обладает. Опирается ли взрослый в принятии решений в большей степени на свои внутренние ресурсы или нуждается в помощи и совете ближайшего окружения, мнения значимых людей, каким образом он воспринимает ситуацию неопределенности воспитания приемного ребенка и видит свое поведение в ней.

По анализу результатов методики Роттера, 78% участников занятий в Школе подготовки кандидатов в замещающие родители (г. Данилов, Ярославская область, полный курс занятий прошли 8 человек. Исследование проводится под руководством Н. В. Ключевой, профессора, доктора псих. наук, зав. кафедрой консультационной психологии университета им. П. Г. Демидова) относятся к людям, рассматривающим успехи и неудачи как закономерный результат приложения и развития собственной компетенции, целеустремленности, уровня своих способностей и активности деятельности. Поведение таких людей направлено на последовательное достижение успеха путем развития навыков и постановки возрастающих по своей сложности задач.

Для более достоверных выводов нами был предложен проективный рисуночный тест на тему «Я на чужой планете», который

позволил участникам представить себя и свои действия в ситуации высокой степени неопределенности. Инструкция была следующей: «Представьте себя на чужой планете и нарисуйте то, что захочется». Анализ рисунка выстраивается на основании разных вопросов (Как вы себя чувствуете на чужой планете? С кем вы там находитесь? Как вы будете вести себя? Что необходимо вам, чтобы было комфортно?). Необходимо учитывать соответствие рисунка задаваемой теме, наличие или отсутствие других персонажей, цветовую картину, отношение к заданию, обратную связь от самого автора по рисунку. В группе обсуждение рисунков происходит без указания автора с привлечением других участников к высказыванию мнений по рисунку. Возможности данного проективного теста довольно широки и могут отражать некоторую картину поведения взрослого в отношениях с окружающими людьми, позицию в ситуации высокой степени неопределенности, определенные личностные особенности автора рисунка. Условия проведения такого теста снижают риск выдавания социально одобряемых вариантов поведения, сопротивления самой процедуре диагностики.

Также необходимо соотнесение полученных данных с ответами участников на предлагаемые ведущими ситуациями проблемного характера и результатами объективных тестов (в данном случае методики Роттера). Приведем анализ одного случая.

Кандидат в приемные родители, женщина 37 лет по имени О. Воспитывает с мужем своих детей, мальчика 6 и девочку 4 лет. Материальное состояние расценивает как благополучное. Решение принять в семью ребенка было принято всей семьей. Дети активно заявляли о своем желании иметь еще одного брата-погодку. В качестве будущих изменений в семейной жизни мама отметила, что в семье прибавиться ответственности.

В способах совладания с отрицательными эмоциями отмечено «желание высказаться, поговорить», что отражает экстернальную установку в общении с окружающими.

По результатам методики Роттера, выражен внутренний локус контроля своего поведения, поступков. Таким образом, заявленное желание стать приемным родителем, по всей вероятности, рассматривается как принятие ответственности.

Результаты анализа рисунка: в ситуации неопределенности предпочитает чувствовать себя спокойно и уверенно, стремится к этому за счет опоры на собственные ресурсы (ракета, скафандр), установлению исследовательской позиции (освоение планеты, контакт с инопланетянами), «желанию достигнуть положительного результата пребывания на планете».

По анализу ответов на ситуации, О. тонко чувствует эмоциональное состояние ребенка (приводит в пример несколько чувств-синонимов с указанием их возможной причины), выражает эмпатию (преобладают похвалы, сопереживание ребенку, утешение, совместная деятельность). Данные личностные особенности желательны в общении с депривированным ребенком и будут способствовать более успешной адаптации ребенка в семье.

Также следует отметить 100% посещаемость занятий, высокие баллы по оценке включенности в работу, значимости тем, что говорит о высокой мотивации к обучению, саморазвитию, взаимодействию со специалистами.

Таким образом, О. является кандидатом с достаточно высокой степенью готовности (мотивационная, поведенческая, личностная составляющие) к осуществлению роли замещающего родительства, чему способствуют следующие факторы: опыт воспитания своих детей, выраженный внутренний локус контроля, эмпатийный настрой в общении с детьми, заинтересованность и открытость новому опыту, толерантность к ситуации неопределенности, способность выражать свои чувства, позитивный настрой всей семьи к принятию ребенка

Однако следует отметить риски: О. и ее семья желают взять на воспитание приемного ребенка старше или младше своих детей на год. По данным исследования, проведенного В. Н. Ослон (2006), и опыту других приемных семей такая ситуация является недостаточно благоприятной для приемного ребенка, рискующего быть непринятым детской подсистемой и не найти в семье свою «психологическую нишу», что особенно важно для ребенка, испытывающего последствия родительской депривации.

Таким образом, мы показали вариант осуществления рефлексивной диагностики кандидатов с конкретными методиками на этапе прохождения ими тренинговой подготовки, которая играет существенную роль в осознании родителем своей готовности к приему ребенка, личностных особенностей, поведенческих тактик и др. особенностей, препятствующих или способствующих в дальнейшем успешной интергации и социализации приемного ребенка в замещающей семье.

ЛИТЕРАТУРА

Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот. Монография. М.: Генезис, 2006.

Возможности исследования влияния телевизионной рекламы на детей младшего школьного возраста с помощью метода семантического дифференциала

М. А. Королева

студент АлтГПА, Барнаул, e-mail: kta24@mail.ru

Психологическая проблематика изучения восприятия рекламы является новой и малоизученной. В настоящий момент эта проблема актуальна, поскольку реклама стала неотъемлемой частью жизни современного общества и ее присутствие ощущается все с большей силой.

К сожалению, существует незначительное число научных исследований восприятия рекламы детьми, что лишний раз подтверждает актуальность изучаемой нами проблемы. Реклама влияет на детскую психику: дети более эмоционально чувствительны, чем взрослые, и воздействие рекламы они ощущают сильнее. Главная особенность этого воздействия в том, что оно нарушает стабильность жизни и влечет за собой резкие изменения настроения и поведения ребенка (Авдеева, 2002).

Для изучения влияния рекламы на потребителей в последнее время часто используют психосемантические методы, это объясняется тем, что с помощью этих методов можно получить глубинную информацию об оценках потребителей рекламы (Петренко, 1983).

Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, – сравнительно новая область отечественной психологии, возникшая в начале 1970-х годов и представленная в первую очередь работами психологов Московского государственного университета. Методологической основой, определившей становление психосемантики, является научная школа Л. С. Выготского–А. Н. Леонтьева–А. Р. Лурии (Петренко, 2005).

Психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого человека. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов) позволяет увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его

способы осмысления мира. Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства, индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, дает ему смысловые опоры. Психосемантический подход позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается не как набор объектных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов (Петренко, 2005).

В нашем исследовании телевизионной рекламы, проведенном с помощью метода психосемантического анализа – семантического дифференциала, исследуемую группу составили 22 учащихся 2-го класса гимназии.

Для того чтобы отобрать телевизионные ролики для анализа особенностей восприятия телевизионной рекламы детьми младшего школьного возраста, мы попросили учащихся 2-го класса нарисовать телевизионную рекламу, которая им нравится больше всего (в результате было выбрано 10 роликов, наиболее понравившихся детям).

Мы изучили восприятие рекламы с помощью психосемантического метода, взяв в качестве основы эксперимент, проведенный под руководством Л. А. Алиева (Взаимосвязь осознания объекта и отношения к нему – на примере киновосприятия) (Петренко, 2005).

Для анализа мы выбрали ряд факторов, описанных применительно к рекламе (Петренко, 2005).

- 1 Фактор «Оценка» включал следующие шкалы:
 - важный–неважный;
 - интересный–неинтересный;
 - светлый–темный;
 - хороший–плохой;
 - удачный–неудачный.
- 2 «Сила» или «Напряженность» включал шкалу:
 - веселый–грустный.
- 3 «Эстетичность» включал шкалу:
 - красивый–некрасивый.
- 4 «Реальность» или «Жизненность» включал шкалы:
 - полезный–бесполезный;
 - реальный–фантастический.
- 5 «Глубина», «Психологичность» включал шкалу:
 - умный–глупый.

В нашем исследовании были проанализированы 10 рекламных роликов.

Каждый из 10 роликов был проанализирован отдельно. По каждому телевизионному ролику считали нагрузку по всем факторам, затем с помощью факторного анализа провели интеркорреляцию факторов, которая представлялась на графике, а затем строилось семантическое пространство каждого рекламного ролика.

Из анализа результатов исследования была выявлена значимая положительная корреляция между факторами «Реальность» и «Сила», это означает, что сила, напряженность рекламного ролика находится в прямой зависимости от степени его жизненности, близости испытываемому и понимания им.

Также были выявлены 2 ролика, которые все учащиеся оценили положительно (т.е. как хороший, важный, интересный, светлый, удачный, полезный, реальный, умный): ролик дети-сироты; реклама «Приемный ребенок может стать родным». Можно предположить, что реклама, пропагандирующая ценность семьи, оказывает влияние на детей младшего школьного возраста.

В основном каждый ролик учащиеся второго класса оценивают наиболее высоко по фактору «Сила». В свою очередь фактор «Сила» включал следующую шкалу «веселый–грустный». Данная шкала направлена на оценку эмоционального состояния детей, которое вызывает у них реклама.

Для того чтобы сравнить эмоциональное состояние детей «до» и «после» показа рекламы, был использован цветовой тест Люшера (Муляр, 1995; Тимофеев, Филимонок, 1995). Отдельно сравнивали выбор предпочитаемых, симпатичных, безразличных и неприятных цветов «до» и «после» показа рекламы.

Для того чтобы сравнить распределение процентных данных «до» и «после» эксперимента, а также выяснить, являются ли эти различия статистически значимыми, был использован метод математической статистики – «хи-квадрат критерий» (Сидоренко, 2004).

В итоге получилось, что различия в выборе цветов «до» и «после» показа рекламы статистически значимы. Таким образом, эмоциональное состояние детей младшего школьного возраста после показа рекламы изменяется, что видно из ниже представленной таблицы 1.

После показа рекламы большинство детей чувствуют себя более возбужденными, они становятся более впечатлительными, проявляется активность, это все объясняется снижением эмоциональной стабильности, гармонии. Телевизионная реклама оказывает влияние на детей младшего школьного возраста, а именно на их эмоциональную сферу.

Реклама влияет на эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста. Когда реклама воспринимается младшим школьником

Таблица 1

Характеристики эмоционального состояния	Эмоциональное состояние «до» показа рекламы (кол-во детей в %)	Эмоциональное состояние «после» показа рекламы (кол-во детей в %)
Проявление энергичной активности, стремление к успеху через борьбу, возбужденность	11,35%	20,43%
Эмоциональная выразительность, впечатлительность, интуитивное понимание, восхищение	11,35%	22,70%
Отрицание, неприятие, протест, небытие	9,08%	2,27%
Состояние покоя, эмоциональная стабильность, гармония, удовлетворенность, умиротворение	11,35%	4,54%

как жизненная и близкая его понимаю, то она оказывает воздействие на его эмоциональное состояние. В результате исследования выяснилось, что реклама, пропагандирующая ценность семьи, оказывает наибольшее влияние на детей младшего школьного возраста.

Таким образом, наше исследование показало, что методы исследований, разработанные в психосемантике, в частности используемый нами при анализе рекламы метод семантического дифференциала, позволяет получить глубинную информацию об оценках потребителей. Такую информацию сложнее получить, применяя другие, ставшие традиционными в России методы исследований. При этом отметим, что анализ информации, полученной психосемантическими методами, достаточно сложен для неподготовленного человека.

ЛИТЕРАТУРА

- Авдеева Н. Н., Фоминых Н. А. Психологическое воздействие телерекламы на детей // Психологическая наука и образование. № 4. 2002. С. 53–62.
- Муляр О. Интерпретационные таблицы к цветовому тесту М. Люшера. 3-е изд., испр. СПб.: Госстандарт России ГП «ИМАТОН», 1995.
- Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: МГУ, 1983.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. СПб.: Речь, 2004.
- Тимофеев В., Филимонок Ю. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера. 3-е изд., испр. СПб.: Госстандарт России ГП «ИМАТОН», 1995.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОДИНОЧЕСТВА ПОДРОСТКОВ

Е. М. Коротева

*аспирант ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, Омск,
e-mail: koroteewa@mail.ru*

В настоящее время в связи с глобальными изменениями в экономической, политической, социальной и культурной сферах общественной жизни обостряется такая психологическая проблема, как одиночество. Развитие в российском обществе феномена одиночества признают многие ученые и неспециалисты, но сама проблема не становится яснее от простой констатации факта.

В отечественной психологии имеется крайне ограниченное число работ по проблеме одиночества. Между тем теоретическая и практическая значимость данной проблемы очевидна: все большее число людей разных возрастов переживают одиночество и самостоятельно не могут совладать с ним, что приводит к самым негативным чувствам и состояниям.

Особое беспокойство вызывает одиночество молодых людей, особенно подростков, поскольку именно в этот возрастной период, по мнению большинства зарубежных и отечественных исследователей (Киселева, 2003; Кон, 1986; Куницына и др., 2001; Майерс, 1996; Реан, 2003; Рогова, 2005; Шмелев, 2004; и др.), одиночество переживается чаще и острее.

Основными причинами этого, на наш взгляд, являются: во-первых, нарушение связей между поколениями в семье, что, в свою очередь, может быть обусловлено материальным неблагополучием семьи, увеличением рабочего времени родителей, разводами родителей, увеличением количества неполных семей, алкоголизмом и криминальным поведением родителей; во-вторых, разрушение системы организации досуга детей и молодежи, особенно по месту жительства; в-третьих, возрастные трудности развития подростка, в частности сложности в формировании собственной сети коммуникаций, социальных взаимодействий и достижения определенного

положения в этой сети, что, в свою очередь, может быть обусловлено как личностными особенностями подростка, недостатком опыта и навыков общения, так и результатом влияния ситуативных причин: переезда на новое место жительства, смены школы, класса, потери близкого друга и т. д. Все это порождает переживание одиночества как своей заброшенности, покинутости, непонятности и отверженности. В свою очередь переживание одиночества в подростковом возрасте является одной из серьезнейших особо опасных проблем.

Так, в частности, переживание одиночества в подростковом возрасте является причиной разочарований и крушения надежд, а также осознаваемой угрозой для формирования межличностных отношений (Куницына и др., 2001; Шагивалеева, 2003; и др.). Кроме того, переживание одиночества в подростковом возрасте может ограничить развитие человека, привести к негативным социально-психологическим явлениям ухода от социальной активности, проявляющимся в асоциальном поведении (алкоголизм, наркомания и проч.), вступлении в религиозные и преступные сообщества (Киселева, 2003; Рогова, 2005; Шагивалеева, 2003; Шмелев, 2004; и др.), суицидальном поведении (Амбрумова, Калашникова, 1996; Жезлова, 1978; Киселева, 2003; и др.). Несмотря на острую актуальность проблем, в настоящее время, особенно в отечественной психологии, крайне недостаточно эмпирических исследований одиночества подростков.

В связи с этим цель нашего исследования – определить социально-психологические факторы одиночества подростков.

Данная цель конкретизировалась нами в постановке следующих основных задач исследования:

- 1 Определить особенности переживания одиночества, представлений об одиночестве и одиноком человеке, причин одиночества в подростковом возрасте.
- 2 Определить психологические детерминанты одиночества подростков.
- 3 Выявить социально-демографические характеристики подростков, переживающих одиночество.
- 4 Определить социальные факторы, влияющие на интенсивность переживания одиночества в подростковом возрасте.

Общий объем выборки составил 603 человека, из них 303 человека подросткового возраста и по 60 человек старшего школьного возраста (средний возраст – 16,6 лет), юношеского возраста (средний возраст – 18,8 лет), испытуемых периода молодости (средний возраст – 23,8 лет), зрелости (средний возраст – 38,7 лет) и поздней зрелости (средний

возраст – 68,8 лет). При формировании выборки мы использовали возрастную периодизацию развития И. Ю. Кулагиной (Кулагина, Колюцкий, 2003).

В свою очередь, испытуемых подросткового возраста мы используем периодизацию Д. И. Фельдштейна (Фельдштейн, 2004), разделили на 3 группы: 10–11 лет (средний возраст – 10,5 лет), 12–13 лет (средний возраст – 12,9 лет) и 14–15 лет (средний возраст – 14,1 лет). Необходимость деления этих групп диктовалась целью изучения особенностей одиночества внутри самого подросткового периода.

В качестве основных методов исследования выступили: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; опросник «Одиночество» Е. Е. Роговой; методика Х. Азума, К. Кашиваги, модифицированная нами под задачи исследования; опросник Г. Айзенка (подростковый); методика «Мотивация аффилиации» А. Мехрабиана; методика Р. Дембо – С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; методика измерения застенчивости; анкета, разработанная нами для изучения особенностей переживания одиночества, представлений об одиночестве, причин одиночества, ситуационных детерминант одиночества, социально-демографических характеристик.

Для выявления статистических закономерностей в полученных данных мы применяли следующие методы математической обработки: первичная описательная статистика (среднее значение, стандартное отклонение); частотный анализ и проценты; угловое преобразование Фишера (критерий χ^2); критерий согласия распределения Колмогорова – Смирнова; корреляционный анализ (мерой зависимости служил коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена); однофакторный дисперсионный анализ; факторный анализ; множественный регрессионный анализ; контент-анализ.

Исходным в нашем исследовании выступило следующее теоретическое предположение: одиночество в подростковом возрасте – более распространенное и интенсивно протекающее явление, подростки, по сравнению с другими возрастными группами испытуемых, чаще, острее и тяжелее переживают одиночество и в целом воспринимают одиночество более негативно. Подростки (особенно 12–13 лет) проявляют более высокую уязвимость по отношению к одиночеству, чем испытуемые других возрастных групп. Для проверки данного предположения, эмпирического обоснования и подтверждения актуальности изучения одиночества в подростковом возрасте мы на первом этапе исследования определили особенности переживания одиночества, представлений об одиночестве и одиноком человеке, причин одиночества в подростковом (у подростков 10–11,

12–13 и 14–15 лет), старшем школьном, юношеском, молодом, зрелом и позднем зрелом возрасте.

Итогом первого этапа исследования явилось выявление следующего противоречия: согласно данным, полученным с помощью методики Д. Рассела и М. Фергюсона, подростки, по сравнению с другими возрастными группами, в меньшей степени склонны ощущать одиночество (так в частности лишь 13,4% подростков 12–13 лет переживают это чувство). В то время как данные разработанной нами анкеты свидетельствуют об обратном. Так, в частности, на прямой вопрос нашей анкеты «Переживаете ли Вы одиночество?» большинство подростков 12–13 лет (61,7%) ответили утвердительно, причем для половины из них (31,7%) одиночество является не ситуативным, а длительным или часто повторяющимся. Кроме того, во всех возрастных группах, кроме подростков 12–13 лет, существует значимая корреляционная связь между интенсивностью переживания одиночества и самооценкой этого переживания, его частотой.

На наш взгляд, одно из наиболее возможных объяснений полученного противоречия – методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, хотя и является в настоящее время наиболее распространенной системой измерения одиночества, не является адекватным инструментарием для изучения одиночества подростков.

Однако данное предположение носит гипотетический характер и требует дальнейшей эмпирической проверки.

С этой целью мы на втором этапе нашей работы определили интенсивность переживания одиночества подростков с помощью опросника «Одиночество» Е. Е. Роговой. Выбор данной методики был обусловлен тем, что она разработана для подростков, проверена на валидность и надежность. Согласно полученным результатам, 84,6% подростков переживают одиночество, причем для 14,6% характерна высокая интенсивность переживания, для 70% – средняя. Вычисление коэффициента корреляции Спирмена показало, что существует значимая корреляционная связь между интенсивностью переживания одиночества и самооценкой этого переживания, его частотой ($r_s = 0,24$; $r_s = 0,52$ при $p \leq 0,01$ соответственно), т. е. чем выше интенсивность переживания одиночества, тем чаще подросток на прямой вопрос нашей анкеты «Переживаете ли Вы одиночество?» отвечает утвердительно и отмечает, что часто чувствует себя одиноко. На основе полученных данных мы можем утверждать, что опросник «Одиночество» Е. Е. Роговой позволяет получить объективную информацию об одиночестве подростков.

Заключительным этапом нашей работы стало выявление социально-психологических факторов, детерминирующих переживание одиночества в подростковом возрасте.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что психологическими детерминантами одиночества являются: интроверсия, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка, застенчивость. Эти психологические характеристики, на наш взгляд, могут влиять на одиночество несколькими способами. Прежде всего, они могут уменьшить потребность человека в общении и, по всей видимости, ограничить его возможности в установлении контактов. Во-вторых, они могут влиять на поведение человека в социальных ситуациях и приводить к неудачам во взаимодействиях. В-третьих, могут влиять на то, как человек реагирует на любые изменения в его отношениях с окружающими, и, следовательно, на то, насколько эффективно человек избегает или смягчает свое одиночество. Мы считаем, что психологические характеристики предрасполагают человека к одиночеству и затрудняют его преодоление.

Социально-демографической детерминантой одиночества является «тип семьи», т. е. уровень одиночества подростков, которых воспитывают оба родителя, один из которых не приходится ребенку биологической матерью или отцом, статистически значимо выше, чем уровень одиночества подростков, которых воспитывают оба родителя, которые являются биологическими матерью и отцом. На наш взгляд, полученные данные можно объяснить тем, что уход из семьи одного из родителей – это трагедия для ребенка, поскольку он лишается внимания и заботы этого родителя, ситуация усугубляется, если в семье появляется отчим или мачеха, поскольку меняется привычный для ребенка образ жизни, подросток испытывает недостаток физического, эмоционального и духовного контакта с родителями, а это, в свою очередь, способствует возникновению восприятия себя как ненужного, «плохого» и «недостойного любви». Это приводит к потере веры в себя, других, в то, что кто-то может понять и полюбить его, что кому-то он может быть нужен и интересен как личность. Это можно проиллюстрировать следующим высказыванием, которое было получено в ходе индивидуальной беседы с одним из участвующих в исследовании подростков: «Мои родители развелись, и мама повторно вышла замуж, но ее новому мужу, а теперь и ей я не нужен, мама и отчим меня не любят, меня часто отправляют к бабушке...»

Социальными факторами, детерминирующими переживание одиночества в подростковом возрасте, являются: «социальный фактор, связанный со сверстниками» и «развод родителей».

Обобщая все вышесказанное, хотелось бы особо подчеркнуть научную новизну работы: во-первых, доказано, что методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона не является адекватным инструментарием измерения одиночества подростков; во-вторых, рассмотрены специфические особенности переживания одиночества в подростковом возрасте; в-третьих, определены социально-психологические факторы одиночества подростков.

ЛИТЕРАТУРА

- Амбрумова А. Г., Калашникова О. Э. Психологические аспекты одиночества // Социальная и клиническая психиатрия. 1996. Т. 6. № 3. С. 53–63.
- Жезлова Л. Я. К вопросу о самоубийствах детей и подростков // Актуальные проблемы суицидологии / Под ред. А. Г. Амбрумовой. М., 1978. С. 93–104.
- Киселева В. Подростковое одиночество: причины и последствия // Воспитание школьников. 2003. № 6. С. 47–52.
- Кон И. С. Многоликое одиночество // Знание сила. 1986. № 12. С. 40–42.
- Кулагина И. Ю., Колоцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2003.
- Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение. Учебник. СПб.: Питер, 2001.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1996.
- Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
- Рогова Е. Е. Психологические особенности одиночества у подростков с разной социальной направленностью // Дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005.
- Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2004.
- Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами ССУЗ // Дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2003.
- Шмелев Р. В. Взаимозависимость девиантного поведения и состояния одиночества в подростковом возрасте // Дисс. ... канд. психол. наук. Ульяновск, 2004.

**ОСОБЕННОСТИ И СВЯЗИ ТЕМПЕРАМЕНТА,
ДЕРМАТОГЛИФИКИ, ТЕЛОСЛОЖЕНИЯ И АГРЕССИИ
ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ И МУЖЧИН,
ОСУЖДЕННЫХ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ**

А. С. Краснощеков

аспирант СГСЭУ, Саратов, e-mail: akrasnoshchekoff@yandex.ru

Состояние преступности в Российской Федерации в начале третьего тысячелетия, несмотря на определенную стабилизацию, по-прежнему остается достаточно серьезным фактором, отрицательно влияющим на нормальную жизнь общества. В январе–октябре 2008 г. в России возбуждено более 2229,2 тыс. уголовных дел за преступления, треть из которых являются тяжкими и особо тяжкими (26,7%). Снизилась раскрываемость преступлений: в январе–октябре 2008 г. раскрыто 1468,1 тыс. преступлений (–2,6%). Из нераскрытых на тяжкие и особо тяжкие преступления приходится четверть (25,5%) (в январе–октябре 2007 г. – 25,0%). Остались нераскрытыми 1780 убийств и покушений на убийство (–35,2%), 6746 умышленных причинений тяжкого вреда здоровью (–20,8%) (Официальный сайт МВД России).

Одной из проблем сферы уголовной юстиции в последнее время является устойчивый рост рецидива преступлений. Если в 2005 г. году 24% осужденных совершали преступление повторно, то по данным за 2008 г. почти каждое третье (30,0%, АППГ 29,7%) оконченное расследованием преступление совершено лицами, ранее совершавшими преступления. Кроме того, продолжается рост численности лиц, находящихся в местах лишения свободы (888 тыс., за 2007 г. – 883 тыс.) (Официальный сайт ФСИН России).

Таким образом, проблема преступности приобретает особую значимость в современной России. Рост правовой грамотности населения и развитие гражданского общества, а вместе с тем качественное изменение самой преступности привело в определенной степени к кризису пенитенциарной системы.

Причины преступного поведения заключены в личности преступника, таким образом, чтобы их понять и вести эффективную

профилактическую работу, необходимо изучить данную личность, выявить внутренние детерминанты и внешние по отношению к ней социальные явления и процессы, которые сформировали ее криминогенные черты.

Стоит заметить, что исследования личности долгое время были сфокусированы на изучении влияния социальной среды и лишь сравнительно недавно в центре внимания вновь оказались вопросы о том, какие особенности психики и какие элементы поведения связаны с физическими признаками и если такие связи существуют, то с какими именно признаками и насколько тесные. Подобная неравномерность исследований преимущественно связана с идеологическими представлениями общества. Таким образом, акцент на связи формирования преступного поведения с особенностями воспитания и социального окружения привел к тому, что на сегодняшний день существует большое количество данных о возрасте, семейном положении, количестве судимостей, занятости и т. д. преступников, у пенитенциарных психологов есть психологические характеристики практически на всех осужденных, отбывающих наказание. Но при этом не учитывается биологический аспект формирования преступника.

С другой стороны, в мире сейчас существует огромный интерес к биометрии в плане ее использования в паспортном контроле. Очевидно, что для государства особый интерес представляет не только идентификация личности, но и идентификация психофизиологического статуса. В связи с этим наиболее перспективным направлением биометрии является анализ психофизиологического состояния человека на основе биометрических данных. Несмотря на это, в отечественной пенитенциарной психологии в настоящее время не рассматривается возможность использовать в практике биологические предикторы криминального поведения. В то же время разработка вопроса о связях психики и сомы (телосложения, пальцевых узоров, групп крови) может сыграть ведущую роль в составлении гипотетического психологического портрета подозреваемого, когда существует информация лишь о его телосложении, обнаружены отпечатки пальцев или следы крови. Кроме того, полученные данные будут полезны для установления психологического контакта с подозреваемым или обвиняемым при проведении допросов или других следственных действий.

Таким образом, целью исследования явилось выявление особенностей и связей частных психодинамической, соматической и дерматоглифической конституций подростков с делинквентным поведением и мужчин, осужденных за насильственные преступления.

Материал и методы исследования

Исследуемые группы:

- а) 19 подростков (мальчиков) 13,9±0,3 лет с делинквентным поведением (Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей г. Саратова);
- б) 26 мальчиков 13,4±0,1 лет («группа сравнения» – учащиеся СОШ №9 г. Саратова);
- в) 33 юноши 19,2±0,9 лет («группа сравнения» – студенты Саратовского государственного социально-экономического университета, СГСЭУ);
- г) 84 мужчины 27,3±0,8 лет, осужденные за насильственные преступления (исправительные колонии №2 строгого режима и №33 общего режима);

Методы исследования

Антропометрия. Производили измерения тотальных размеров тела – длины тела, массы (веса) тела и окружности грудной клетки; рассчитывали отношение массы тела к его длине и окружности груди, которое является простым и универсальным показателем плотности и массивности тела; вычисляли индекс Ливи–Бругша, характеризующий пропорции тела по шкале узкосложенности–широкоосложенности, и индекс Пинье, описывающий телосложение между полюсами астеничности–гиперстеничности.

Дерматоглифика. Проводили дактилоскопию с выделением четырех типов пальцевых узоров: «дуга» (A), «завиток» (W), «ульнарная петля» (LU) и «радиальная петля» (LR). Рассчитывали дерматоглифические индексы (индексы пальцевых узоров) Данкмейера, Полла, Фуругаты и Гайпеля. Три первых индекса отражают степень сложности узора, при этом индексы Данкмейера и Полла тем больше, чем «проще» узор, а индекс Фуругаты тем больше, чем «сложнее» узор, тогда как индекс Гайпеля демонстрирует распределение сложности пальцевого узора в радиоульнарном направлении: он тем больше, чем более сложен узор на первых трех пальцах и чем менее сложен на четвертом и пятом пальцах.

Психодиагностические методики. Во всех группах исследование проведено с использованием опросников Айзенка EPQ и Басса–Дарки. В группах мужчин, осужденных за насильственные преступления, в качестве дополнительной психодиагностической методики использовалась проективная методика «Hand-test».

Результаты исследования

Уровень психотизма в группе осужденных за насильственные преступления (9,6±0,5) достоверно выше, чем в группе сравнения (группа «в») – 7,4±0,5 ($t=3,2$; $p<0,01$), при некоторой тенденции к более низкому нейротизму в группе осужденных.

Длина тела осужденных (173,0±1,1 см) достоверно ниже, чем юношей группы сравнения (179,9±1,0 см; $t=4,7$; $p<0,001$).

В группе осужденных, по сравнению с контрольной группой, отмечается относительно низкая частота редких узоров «дуга» (соответственно 0,083±0,010 и 0,230±0,024; $t=5,7$; $p<0,001$) и «радиальная петля» (0,038±0,007 и 0,120±0,018; $t=4,3$; $p<0,001$).

В обеих группах узор «ульнарная петля» чаще встречается на V и III пальце на правой руке, «завиток» – на IV пальце обеих рук, «дуга» – на II и III пальце обеих рук. В группе осужденных узор «радиальная петля» достоверно преобладает на II и III пальцах.

Рассмотрена встречаемость различных сочетаний узоров на 10 пальцах. Из 14 возможных вариантов в группе осужденных не обнаружено 5 сочетаний: A – LR, A – W, LR, W – LR, A – LR – W; в группе сравнения не обнаружено 5 сочетаний: A – LR, LU – LR, A, LR, LR – W.

Как в группе осужденных, так и в группе сравнения отмечены корреляции дерматоглифических индексов правых и левых ладоней: в группе сравнения – индексов Полла ($r=+0,54±0,13$; $t=4,2$, $p<0,001$), Фуругаты ($r=+0,64±0,11$; $t=5,9$, $p<0,001$) и Гайпеля ($r=+0,70±0,09$; $t=7,3$, $p<0,001$), в группе осужденных – индексов Данкмейера ($r=+0,88±0,05$; $t=16,6$, $p<0,001$), Полла ($r=-0,22±0,11$; $t=2,1$, $p<0,05$), Фуругаты ($r=+0,30±0,11$; $t=2,8$, $p<0,01$) и Гайпеля ($r=+0,56±0,09$; $t=6,1$, $p<0,01$). При этом в группе осужденных отмечена положительная корреляция индексов Данкмейера правой руки и Полла левой ($r=+0,62±0,09$; $t=7,1$, $p<0,001$), Данкмейера левой руки и Полла правой ($r=+0,70±0,08$; $t=8,8$, $p<0,001$), Фуругаты правой руки и Полла левой ($r=+0,35±0,10$; $t=3,5$, $p<0,01$).

В группе осужденных выявлена положительная корреляция уровней агрессии и нейротизма ($r=+0,25±0,12$; $t=2,1$, $p<0,05$), тогда как в группе сравнения имеет место положительная корреляция уровня агрессии с уровнями психотизма ($r=+0,35±0,18$; $t=2,4$, $p<0,05$) и особенно экстраверсии ($r=+0,57±0,15$; $t=3,7$, $p<0,01$). В группе осужденных выявлены отрицательные корреляции психотизма с массой тела ($r=-0,34±0,14$; $t=2,5$, $p<0,05$). В группе сравнения уровень нейротизма положительно коррелирует с частотой встречаемости узора «завиток» ($r=+0,43±0,17$; $t=2,5$, $p<0,05$) и (на грани со статистической достоверностью) отрицательно – с частотой узора «ульнарная петля» ($r=-0,32±0,18$; $t=1,8$, $p>0,05$); обнаружены

(граничащие со статистической достоверностью) положительные корреляции экстраверсии с частотой узора «радиальная петля» ($r=+0,32\pm 0,18$; $t=1,8$, $p<0,01$), нейротизма – с индексом Гайпеля ($r=+0,32\pm 0,17$; $t=1,9$, $p<0,01$) и отрицательная корреляция – с индексом Полла ($r=-0,32\pm 0,17$; $t=1,9$, $p<0,01$). Т.е. уровень нейротизма тем выше, чем сложнее узор, а также чем более сложен узор на первых трех пальцах и чем менее сложен на четвертом и пятом пальцах. В группе осужденных нейротизм на грани со статистической достоверностью коррелирует с индексом Фуругаты ($r=+0,23\pm 0,12$; $t=1,9$, $p<0,01$).

Произведено выделение крайних групп по уровню экстраверсии, нейротизма, психотизма и агрессии среди осужденных: от $M - 3s$ до $M - 0,67s$ и от $M + 0,67s$ до $M + 3s$, где M – средняя арифметическая, s – стандартное отклонение). В группе с низким уровнем экстраверсии отмечается статистически достоверно большая частота встречаемости узора «завиток». В группе с высоким уровнем агрессии достоверно реже встречается узор «дуга» и чаще – «завиток». Т.е. в группах с высоким уровнем агрессии обнаружена относительная сложность пальцевых узоров: в них реже встречается простой узор «дуга» и чаще – сложный узор «завиток», частота которого при этом велика и в группе с низким уровнем экстраверсии (т.е. узор «завиток» маркирует «агрессивных интровертов»).

В качестве маркера уровня экстраверсии, психотизма и агрессии информативной является также частота встречаемости узора «радиальная петля» на II пальце: встречаемость этого узора достоверно выше а) на II пальце левой руки – при высоком уровне экстраверсии; б) при высоком уровне психотизма – на II пальце левой и правой рук; в) на II пальце правой руки – при низком уровне агрессии.

Основной практической задачей исследования является определение возможности выделения групп риска проявления криминального поведения на основе конституциональных маркеров. В связи с этим важным выступает изучение близких в плане делинквентности и генезиса групп. Так, в проведенном ранее исследовании подростков с делинквентным поведением выявлены особенности частных психодинамической, соматической и дерматоглифической конституций подростков с делинквентным поведением, сочетающиеся с данными, полученными в группе мужчин, осужденных за насильственные преступления.

Как в группе подростков с делинквентным поведением, так и в группе осужденных за насильственные преступления, по сравнению с контрольными группами, отмечается достоверно высокий уровень психотизма при достоверно высоком уровне нейротизма

в группе подростков и при некоторой тенденции к более низкому нейротизму в группе осужденных.

Как в группе подростков с делинквентным поведением (на грани со статистической достоверностью), так и в группе осужденных за насильственные преступления, по сравнению с контрольными группами, отмечается относительно низкая частота узора «радиальная петля» с преобладающей встречаемостью на III пальцах. Узор «дуга» у делинквентных подростков и в группе осужденных чаще встречается на II и III пальцах.

Выявлены выраженные связи дерматоглифических индексов индексов правых и левых ладоней, свидетельствующие о большей симметрии пальцевых узоров у делинквентных подростков и мужчин, осужденных за насильственные преступления

У подростков обнаружены положительные корреляции уровня агрессивности (тест Басса–Дарки) с уровнем нейротизма, в группе осужденных выявлена положительная корреляция уровней агрессии (методика «Hand-test») и нейротизма.

В обеих группах уровень психотизма находится в отрицательной связи с тотальными размерами тела. Уровень экстраверсии находится в обратной связи с частотой встречаемости узора «завиток».

Таким образом, выявлена специфика особенностей личности, телосложения, пальцевых узоров и их связей у лиц с делинквентным поведением.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ

Р. Р. Крымгужина

магистрант РГППУ, Екатеринбург, e-mail: ritatiera@yandex.ru

В условиях российской рыночной экономики не удовлетворена общественная потребность в глубоком практическом и теоретическом познании сущности, роли, конкретных функций, личностных характеристик предпринимателя. Это необходимо для функционирования социально-ориентированной рыночной системы, важным элементом которой являются, как показывает практика развитых рыночных стран, человеческий фактор, личность предпринимателя.

В соответствии с законодательством, предпринимательская деятельность определяется как инициативная (самостоятельная) деятельность граждан, осуществляемая от своего имени, на свой риск, под свою имущественную ответственность и направленная на получение прибыли или личного дохода.

Проблемы развития предпринимательства и человеческого фактора в рыночной экономике являются одной из наиболее активно обсуждаемых в современной научной литературе. Наиболее значимые разработки принадлежат зарубежным ученым и специалистам И. Ансоффу, М. Беккеру, М. Веберу, В. Зомбарту, Р. Кантильону, Ф. Котлеру, А. Маршаллу, Ф. Найту, А. Нельсону, Т. Питерсону, А. Смиту, Ж.-Б. Сэйю, Ф. Хайеку, Й. Шумпетеру и др.

Предприниматели представляют собой достаточно специфичную профессиональную группу, исследование особенностей профессионального становления которой представляется весьма актуальным. Специфика профессионального становления российских предпринимателей заключается, в частности, в отсутствии специального образования в области бизнеса. Таким образом, выявляется необходимость изучения внутренних, личностных предпосылок выбора человеком предпринимательской деятельности, его психологического

пространства и тех профессионально значимых характеристик, необходимых для эффективности предпринимательской деятельности.

Чем интенсивнее предприниматель взаимодействует с миром, тем острее ставится перед ним задача сохранения собственной частности, уникальности, своего психологического пространства во всех сферах существования, в том числе и в профессиональной.

Психологическое пространство – это значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека и защищаемый им доступными физическими психологическими средствами (Нартова-Бочавер, 2008).

Предприниматель, как и всякий субъект профессиональной деятельности, должен обладать определенными профессионально значимыми характеристиками (ПЗХ), которые обуславливают эффективность предпринимательской деятельности.

Целью нашего исследования было выявить взаимосвязь между профессионально значимыми характеристиками и психологическим пространством личности предпринимателя.

Исследование предпринимателей проводится в два этапа. Первый этап – экспертная оценка, в которой экспертами выступили 7 предпринимателей со стажем предпринимательской деятельности не менее 15 лет. Выявлено 5 наиболее важных ПЗХ предпринимателей:

- Способность находить новые необычные решения;
- Способность прогнозировать исход событий с учетом их вероятности;
- Способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях;
- Способность к организаторской деятельности;
- Готовность к риску.

Для каждой характеристики был подобран психодиагностический инструмент, отвечающий психометрическим критериям научности:

- Способность находить новые необычные решения – подобраны две методики «Тест вербальной креативности» (RAT) С. Медника;
- Способность прогнозировать исход событий с учетом их вероятности – тест «Диагностика способности к прогнозированию» Л. А. Регущ;
- Способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях – Тест-опросник уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд);

- Способность к организаторской деятельности – методика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) В. В. Синявского и Б. А. Федоришина.
- Готовность к риску – методика «Диагностика степени готовности к риску» Г. Шуберта.

В том числе мы включили в исследование изучение психологического пространства предпринимателя, которое позволит по-новому взглянуть на личность и деятельность предпринимателя. Для диагностики подобран опросник «Суверенность психологического пространства (СПП)» С. К. Нартовой-Бочавер.

На втором этапе исследования осуществлялась диагностика предпринимателей в период с декабря 2008 г. по февраль 2009 г.

Выборка в целом составила 24 человека (11 мужчин и 13 женщин). Все участники обследования являются индивидуальными предпринимателями г. Екатеринбурга. Возраст обследуемых варьирует в пределах от 21 до 55 лет, средний возраст составляет 33 года.

Стаж предпринимательской деятельности составляет от 1 года до 20 лет, в среднем стаж предпринимательской деятельности составляет 5 лет.

Результаты обработки данных. Обнаружена статистически значимая положительная связь с высокой достоверностью на уровне значимости ($p \leq 0,01$) между: возрастом и стажем предпринимательской деятельности ($r_{xy} = 0,673$); интернальностью в области производственных отношений и уровнем развития уникальности ($r_{xy} = 0,528$); уровнем развития суверенности психологического пространства и общим уровнем интернальности ($r_{xy} = 0,549$). Обнаружена статистически значимая положительная связь с высокой достоверностью на уровне значимости ($p \leq 0,05$) между: семейным положением и возрастом ($r_{xy} = 0,454$); семейным положением и уровнем развития уникальности ($r_{xy} = 0,454$); семейным положением и интернальностью в области семейных отношений ($r_{xy} = 0,476$); уровнем развития оригинальности и интернальностью в области достижений ($r_{xy} = 0,433$); уровнем развития оригинальности и интернальностью в области производственных отношений ($r_{xy} = 0,469$); интернальностью в области межличностных отношений и уровнем развития способности к прогнозированию ($r_{xy} = 0,472$); интернальностью в сфере здоровья и уровнем развития уникальности ($r_{xy} = 0,406$); уровнем развития суверенности физического тела и общей интернальностью ($r_{xy} = 0,489$); уровнем развития суверенности физического тела и интернальностью в сфере семейных отношений ($r_{xy} = 0,423$); уровнем развития суверенности территории и общей интернальностью ($r_{xy} = 0,469$); уровнем развития суверенности привычек и общей

интернальностью ($r_{xy} = 0,414$); уровнем развития суверенности социальных связей и общей интернальностью ($r_{xy} = 0,473$); уровнем развития суверенности социальных связей и интернальностью в сфере семейных отношений ($r_{xy} = 0,432$); уровнем дохода и уровнем развития оригинальности ($r_{xy} = 0,446$).

Обнаружена статистически значимая отрицательная связь с высокой достоверностью ($p \leq 0,01$) между: семейным положением и уровнем развития организаторских склонностей ($r_{xy} = -0,636$); полом и уровнем развития готовности к риску ($r_{xy} = -0,660$); уровнем дохода и уровнем развития способности к прогнозированию ($r_{xy} = -0,543$). Обнаружена статистически значимая отрицательная связь с высокой достоверностью ($p \leq 0,05$) между: возрастом и уровнем готовности к риску ($r_{xy} = -0,411$); стажем предпринимательской деятельности и интернальностью в области семейных отношений ($r_{xy} = -0,420$); уровнем дохода и уровнем развития суверенности психологического пространства ($r_{xy} = -0,429$); уровнем дохода и уровнем развития суверенности ценностей ($r_{xy} = -0,457$).

Итак, подтвердились гипотезы о существовании взаимосвязи между уровнем развития СПП и уровнем интернальности; семейным положением и уровнем развития креативности; семейным положением и интернальностью в области семейных отношений; уровнем развития креативности и шкалами интернальности; интернальностью в области межличностных отношений и уровнем развития способности к прогнозированию; уровнем дохода и уровнем развития оригинальности; уровнем дохода и уровнем развития СПП; стажем предпринимательской деятельности и интернальностью. Были отвергнуты гипотезы о наличии взаимосвязи между СПП и уровнем выраженности готовности к риску; между СПП и уровнем выраженности организаторских склонностей; СПП и уровнем развития способности к прогнозированию; СПП и уровнем развития креативности.

Таким образом, необходимо уделить более пристальное внимание исследованию психологических особенностей предпринимательской деятельности, в том числе важное место должно занять изучение психологического пространства личности предпринимателя.

ЛИТЕРАТУРА

Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ СТУДЕНТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

Н. В. Кузнецов

студент ЯрГУ, Ярославль, e-mail: student-demid@mail.ru

Выявление и сравнение психологических особенностей личности имеет большое значение для военно-профессиональной адаптации и сохранения профессионального здоровья военнослужащих, а также для нахождения способов эффективного устранения конфликтов в различных социальных группах.

Цель работы – исследование личностных детерминант поведения в конфликтной ситуации у представителей двух социальных групп (студенты и военнослужащие по призыву).

Общей гипотезой исследования являлось следующее предположение: военнослужащие срочной службы более склонны использовать агрессивную стратегию поведения в конфликте. Частная гипотеза: доминантной стратегией поведения в конфликте у военнослужащих является агрессия, у студентов – оптимальное разрешение.

Исследование проводилось на основании данных, полученных по пяти методикам: методика диагностики ведущего типа реагирования (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселёва); опросник межличностных отношений (В. Шютц, А. А. Рукавишников); методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалёв); опросник «Уровень локуса контроля» (Дж. Роттер); методика «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков).

Обработка результатов проводилась при помощи программы Psychometric Expert. При сопоставлении двух эмпирических распределений использовались критерий Пирсона, критерий Колмогорова–Смирнова, коэффициент Стьюдента.

Обследуемые – 2 группы: контрольная группа «Студенты» (СТ) и экспериментальная группа «Военнослужащие» (ВС). СТ – 60 человек, студенты начального этапа обучения, ВС – 60 человек, молодые люди, проходящие срочную военную службу.

При сравнении двух групп испытуемых установлены значимые различия по следующим качествам: включение (требуемое поведение), аффект (требуемое поведение), бескомпромиссность, конфликтность (все эти качества в среднем выше у студентов), неуступчивость, позитивная агрессивность, ответственность, решительность, выдержка, внимательность (в среднем выше у военнослужащих). Бескомпромиссность и внимательность различаются на уровне $p < 0,01$, остальные качества – на уровне значимости $p < 0,05$. Выявлено, что студенты в среднем более склонны избирать стратегию оптимального разрешения конфликтной ситуации, по сравнению с военнослужащими ($p < 0,01$).

У ВС стратегия оптимального разрешения коррелирует обратной связью с обидчивостью; стратегия агрессии обратной связью – с аффектом (требуемое поведение), а прямой связью – с вспыльчивостью, наступательностью/напористостью, бескомпромиссностью, неуступчивостью, нетерпимостью к мнению других и, соответственно, с позитивной и негативной агрессивностью ($p < 0,01$).

У СТ корреляционные связи прослеживаются только в стратегии агрессии – прямая корреляция с вспыльчивостью, наступательностью/напористостью, неуступчивостью, мстительностью, нетерпимостью к мнению к других и точно так же с позитивной и негативной агрессивностью ($p < 0,01$).

Если предположить, что обида – это эмоциональное качество, а аффект – это желание эмоциональных контактов, то можно сделать вывод, что для военнослужащих в большей степени, чем для студентов, важны эмоциональные контакты.

Таким образом, военнослужащие срочной службы более склонны прибегать к агрессивной стратегии поведения в конфликтной ситуации и в целом более конфликтны, чем студенты начального этапа обучения, однако для них более важны эмоциональные контакты. Доминантной стратегией поведения в конфликтной ситуации у студентов является оптимальное разрешение.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА Я ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Е. С. Куликова

студент ПГПУ им. В. Г. Белинского, Пенза, e-mail: to_kati@mail.ru

Белокурый мальчик застыл перед зеркалом, с интересом заглядывая в него. Улыбается и смотрит на меня. «Малыш, кто на тебя там смотрит?» Улыбается еще шире и после паузы с нотками волшебства в голосе: «Я...» Этому малышу через три месяца исполнится 3 года, и он уже с легкостью узнает свое отражение, рассказывает о себе, своих занятиях и «заботах» и с удовольствием рисует себя. Когда наступил этот момент? Когда ребенок начал понимать, что у него есть собственное имя, отражение, непохожее на других, есть собственное Я? И как мы можем наблюдать ход этого процесса? На эти вопросы мы попытались ответить с помощью экспериментального исследования, проследив трансформацию представлений ребенка раннего возраста о себе.

В настоящее время психолого-педагогическая служба дошкольных образовательных учреждений все больший акцент делает на выявлении педагогических условий, которые помогают ребенку познавать себя, на средствах, стимулирующих этот процесс, и на педагогических технологиях, направленных на познание ребенком себя. Изучение процесса формирования и развития образа Я еще не стало предметом изучения дошкольной педагогики, несмотря на то что в практике ощущается потребность в такого рода исследованиях. Примером тому являются существующие образовательные программы, в которых в разной содержательной степени представлен материал по самопознанию: «Детство» (В. И. Логинова, Т. Н. Бабаева и др.), «Я – Ты – Мы» (Р. Б. Стеркина, О. Л. Князева), «Я – человек» (С. А. Козлова) и т. п. Однако методы, которые предлагаются авторами, остаются традиционными, недостаточно учитывающими возрастные особенности детей раннего и младшего дошкольного возраста. Отсюда и возникает множество проблем, в том числе проб-

лемы межличностного взаимодействия педагога и детей, и, как следствие, деформация развития представления о себе у ребенка.

Так, целью нашего исследования стало изучение особенностей формирования образа Я у ребенка раннего возраста для обоснования значимости психолого-педагогически грамотной поддержки развития самосознания ребенка в раннем возрасте. Мы предположили, что для детей раннего возраста характерны следующие особенности формирования образа Я:

- 1) большая, по сравнению с детьми 3–3,5 лет, восприимчивость телесных границ детей 2,5 лет, меньшая их сформированность и устойчивость;
- 2) меньшее использование детьми 2,5 лет «Я» – высказываний в речи по сравнению с детьми 3–3,5 лет; большее использование ими высказываний о себе в третьем лице;
- 3) более низкий уровень аутоидентификации детей 2,5–3 лет по сравнению с детьми 3,5 лет.

Объект нашего исследования – образ Я ребенка раннего возраста, предмет – особенности формирования образа Я ребенка раннего возраста в образовательном процессе дошкольного учреждения. Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ № 7 «Буратино» г. Никольска (Пензенская область). В нем участвовали 3 группы детей по 10 человек (возраст детей в группах 2,5–3–3,5 года).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме становления и развития образа Я на разных возрастных этапах позволил нам из множества концепций (И. С. Кон, Р. Бернс и К. Роджерс, Г. Оллпорт и Э. Эриксон, З. Фрейд и др.) в качестве основополагающей выбрать теорию Тайсон & Тайсон (2007). В ней авторы предполагали, что развитие «чувства собственного Я» начинается со взаимодействия его с матерью, через развитие телесных ощущений как первичного ощущения себя, позже – формирование объективного мысленно представленного чувства собственного Я, еще позже – либидозное постоянство чувства собственного Я, принятие ответственности за себя и стабильность идентификации в отроческом возрасте.

На основании теоретической концепции Тайсон & Тайсон мы определили следующую структуру эксперимента: 1. Наблюдение за ребенком в ситуации игры и в процессе непосредственного общения со сверстниками для исследования речи ребенка, в частности частоты употребления собственного имени в разговоре о себе. 2. Проективная методика «Рисунок себя» для изучения персональной и половой идентичности детей исследовательских групп. 3. Ситуации узнавания ребенком себя в зеркале (беседа с ребенком). Цель – оцен-

ка уровня развития образа Я ребенка при наблюдении в процессе узнавания себя, отношения к своему зеркальному отражению, выявление возрастных особенностей поведения перед зеркалом. 4. Тест «Телесная граница» (Д. А. Бескова), направленный на исследование сформированности и устойчивости границ формы тела ребенка как первичного проявления образа Я в телесной форме.

Подсчет результатов проведенных методик позволил выявить следующие особенности:

1. Употребление детьми младшей возрастной группы высказываний о себе в третьем лице более часто по сравнению с группой детей 3,5 лет ($\phi^*=2,07(\rho\leq 0,019)$). Соответственно возрастает частота употребления «Я» – высказываний ($\phi^*=1,89(\rho\leq 0,029)$).
2. Дети 3–3,5 лет. в отличие от младшей группы. лучше понимают инструкцию «Нарисуй себя». 60% группы детей трехлетнего возраста могут нарисовать себя как человечка или как лицо с глазками, носиком и ротиком. 80% детей 3,5 лет, участвовавших в эксперименте, рисуют себя как человечка с туловищем, руками и ногами (охотно рассказывают о своем рисунке, в отличие от детей младшей экспериментальной группы). 20% детей старшей группы смогли обозначить в рисунке свой пол (девочки рисовали платья и длинные волосы, мальчики изображали себя в штанишках, рядом рисовали мячи и машины).
3. Среди детей младшей и старшей возрастных групп процент ребят, не отвечавших на вопросы экспериментатора, отворачивавшихся от зеркала в ситуации узнавания себя, составил 10% (надо отметить, что отношения с детьми были налажены и трудностей в общении с ними в других ситуациях не возникало). Тогда как в группе детей 3-летнего возраста таких случаев не было ($\phi^*=1,44(\rho\leq 0,075)$).
4. По предварительным результатам можно судить о том, что среди детей трехлетнего возраста процент выбиравших фигуры, характеризующиеся несформированностью границ тела, больше, чем в старшей и младшей группах ($\phi^*=1,89(\rho\leq 0,029)$). В группе трехлетних детей таблички с фигурами, трактуемыми таким образом, выбрали шесть из десяти ребят (мы предполагаем, что это связано с прохождением детьми данной группы кризиса трех лет и обусловлено тем, насколько ребенку оказана необходимая поддержка для его преодоления).
5. Согласованность линий в рисунках детей увеличивается с увеличением возраста детей. 90% трехлетних детей изобразили на рисунках заданное инструкцией, тогда как в группе детей 2,5 лет это сделали лишь 40% ($\phi^*=2,53(\rho\leq 0,004)$).

Помимо количественных показателей, полученных в ходе обработки результатов проведенного эксперимента, нас заинтересовало качественное исследование рисунков детей (Лебедева, Никонорова, Тараканова, 2006) и их соотнесение с уровнем осознания собственных телесных границ.

Первичная интерпретация детских рисунков обратила наше внимание на ряд особенностей: чем взрослее ребенок, тем чаще он использует высказывания о себе в первом лице; с увеличением использования «Я» – высказываний изменяется характер рисунков: линии становятся более четкими и уверенными, нажим одинаково сильным на протяжении линий, линии уже не разбросаны хаотично, а образуют целостный рисунок. Испытывая принадлежность в исследовании своего тела, внешнего облика, в осознании своей половой принадлежности, ребенок способен отразить это через рисунок, закручивая отдельные линии в «клубочки», ослабляя нажим в линии, как будто напугавшись какого-то открытия. Пытаясь утвердиться в собственной позиции, ребенок настойчиво начинает использовать прямые линии и углы, что отразилось и выбранных старшими детьми карточках по тесту «Телесная граница».

На основе выявленных характеристик детских рисунков, мы смогли определить некоторые их особенности:

1. Дети, выбирающие по тесту «Телесная граница» фигуры, характеризующиеся лучшей сформированностью границ тела, чаще всего рисуют отчетливые прямые линии, нажим в которых может свидетельствовать о наличии сформированности или потребности в формировании образа Я: чем слабее нажим, тем сильнее потребность ребенка в осознании собственных границ, и, соответственно, чем линии уверенней, тем выше уровень сформированности границ собственного «Я» ребенка.
2. В рисунках детей, чьи фигуры интерпретировались как имеющие недостаточно сформированные границы образа тела, больше нечетких, волнообразных и неоднородных по нажиму линий. В таких рисунках чаще заметны линии, начинающиеся с сильного нажима и заканчивающиеся ослабевающим, что позволяет нам сделать предположение о наличии у таких детей зачатков в познании себя и овладении собственным телом (выраженная потребность).
3. Четко прослеживается взаимосвязь используемых детьми цветов для рисования с интерпретацией выбранных ими фигур по тесту «Телесная граница»: ребенок, выбирающий фигуру со сформированной и устойчивой границей, выбирал цвет, говорящий о его общительности, контактности, непосредственности, спо-

койствии (желтый, синий), тогда как дети, выбравшие фигуры с нестойкими, несформированными границами, или фигуры, характеризующиеся агрессивно-защитной позицией к миру и к окружающим, выбирали цвета, позволяющие прийти к тем же выводам (зеленый, розовый, красный, фиолетовый).

- 4 По рисункам детей и по используемым ими цветам можно говорить о проблемах ребенка в самопознании (это ярко видно на примере одного из детей старшей возрастной группы, который использовал черный карандаш и не смог изобразить себя на рисунке; в ситуации узнавания себя перед зеркалом ребенок повел себя растерянно и не смог ответить ни на один вопрос).
- 5 Дети старшей из обследуемых нами возрастных групп в тесте «Телесная граница» чаще выбирали фигуры с более четкими формами, с большим количеством граней и углов, которые характеризуются уже полной сформированностью границ тела ребенка. Нажим в рисунках этих детей одинаково сильный и уверенный.

Таким образом, анализ результатов экспериментального исследования позволяет судить о том, что выдвинутые нами предположения достоверны. Ранний возраст необычайно важен для становления самосознания ребенка как фундамента дальнейшего развития его личности. Именно в этом возрасте происходит идентификация с именем, осознание телесных ощущений, формирование устойчивости телесных границ как первичного образа Я. Мы можем проследить это формирование даже по рисункам ребенка, оценить происходящее с ним и вовремя оказать необходимую поддержку и помощь в связи с возникающими трудностями. Процесс самопознания требует чуткого руководства и направления, так как ребенку важно ощущение собственной уникальности и значимости, а это требует от сопровождающих взрослых аутентичности и включенности в процесс развития ребенка как Другого.

ЛИТЕРАТУРА

- Лебедева Л. Д., Никонорова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. СПб.: Речь, 2006.
- Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург: Деловая Книга, 1998.
- Бескова Д. А. Внутренняя граница телесности // Автореф. кандидата психол. наук. МГУ, 2006.

К ПРОБЛЕМЕ НРАВСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. Курапова
ст. преподаватель МарГУ, Йошкар-Ола,
e-mail: kurapova.psy@mail.ru

Проблема нравственности стала одной из актуальных в современном обществе в связи с разрушением устоявшихся ранее идеалов и пришедших им на смену ценностей индивидуализма, характерных для западноевропейского и американского обществ. По мнению А. А. Реан, западные ценности идут вразрез с исконно русскими ценностями, такими как щедрость, взаимопомощь, соборность, что и приводит к рассогласованию ценностной сферы человека и возникновению внутриличностных конфликтов (Реан, 2007).

Указанные тенденции затрагивают личность, как правило, зрелого человека с уже сформированными ценностями и установками. Подрастающее поколение воспитывается в иных рамках образовательного пространства, основной целью которого стало формирование конкурентоспособного, успешного гражданина. Однако теоретическое обоснование подхода и его практическая реализация часто имеют значительное расхождение. Вместо вдумчивой, проникающей в суть вопроса, способной сделать обоснованный моральный выбор личности общество получает индивида, быстро просчитывающего выгоду для себя лично, не задумывающегося о последствиях своих поступков и смысле собственного существования (Позднякова, 2006).

Поэтому особый интерес вызывает состояние нравственной сферы личности педагогов, от которых зависит атмосфера образовательного процесса, система отношений «учитель–ученик», духовный потенциал подрастающего поколения (Асташова, 2000; Дробницкий, 1977). Однако нравственно-духовные особенности личности педагога и их влияние на профессиональную деятельность изучены недостаточно.

В своем исследовании мы придерживаемся положения о том, что нравственность есть одно из измерений духовности человека

(Слободчиков, Исаев, 1995). По мнению С. В. Крымского, духовность выступает как способ самостроительства человека, как выход к высшим ценностным инстанциям конструирования личности. Причем показателем духовности человека не является лишь факт того, что он задумывается над основными вопросами бытия и стремится получить на них ответ (Крымский, 1992). В узком смысле слова духовность специалиста (особенно в системе «человек–человек») можно определить как профессиональное качество, характеризующее его личностную зрелость и выражающееся в устремлении к высоким идеалам (Артамонова, 2000). Духовность и нравственность являются неотъемлемой частью педагогической деятельности. По мнению Л. М. Митиной, главной духовной ценностью педагога является развитие личности ученика. Духовное богатство педагога проявляется, прежде всего, в щедрой любви к детям, в высокой нравственности и совестливости; он стремится понять смысл и цель жизни, свое профессиональное предназначение, богатство духовного мира растущего человека (Митина, 2004).

Духовно-нравственную сферу личности педагога мы изучали с помощью диагностических методик «Духовный дифференциал» Г. А. Аминова, «Духовный кризис» Л. В. Шутовой, А. В. Ляшук. Нами было опрошено 115 педагогов г. Йошкар-Олы, из них 55 человек – учителя средних общеобразовательных школ, 60 человек – преподаватели вузов. Разброс показателей педагогического стажа респондентов составил от 1 года до 39 лет. Основной контингент опрошенных – женщины.

С помощью теста «Духовный дифференциал» (Аминев и др., 1997) определяется духовный тип субъекта. Он определяется соотношением измеряемых шкал: духовная сила (ДС), духовная красота (ДК), духовная активность (ДА). Каждой шкале соответствует определенный набор качеств. Духовная сила – вера, знание, надежда, мудрость; духовная красота – честность, скромность, послушание, верность, доброта, благодарность; духовная активность – долготерпение, бесстрашие, самообладание. Педагоги оценивали себя по указанным качествам, что и позволило нам определить их портрет. Для этого выделялись духовные дифференциалы с минимальным и максимальным оценочным баллом, что обозначалось знаками минус или плюс. В результате каждый обследуемый субъект был отнесен к одному из типов: ДС–ДК+, ДС–ДА+, ДК–ДС+ и т. д.

В результате мы получили, что для педагогов в целом характерно проявление духовной красоты (59,1%), о чем свидетельствуют высокие баллы по таким духовным качествам, как честность, скромность, послушание, верность, доброта и благодарность. В то же время

наблюдается недостаток духовной активности (40,9%), а значит, наличие таких особенностей, как нетерпеливость, стремление получить желаемое при минимальных усилиях.

Педагоги вуза чаще характеризовали себя, как добрых, знающих и терпеливых людей, тогда как педагоги школы используют более широкий диапазон самоопределений: добрый, честный, знающий, верный, с выраженным самообладанием. Думается, что различия в наборе качеств объясняются спецификой деятельности педагога в школе и в вузе. Школьный учитель в большей степени, чем педагог вуза, вынужден завоевывать авторитет у учащихся, больше работает над их дисциплиной, учебной мотивацией – отсюда и больший акцент на самообладание. Педагог вуза взаимодействует с уже отобранной аудиторией слушателей, которая в меньшей степени требует дисциплинарных воздействий, однако более требовательна к квалификации преподавателя, поэтому большее внимание уделяется показателям осведомленности (31,7% педагогов вуза). Однако в обоих случаях педагоги самым значимым качеством определяют доброту (38,3% – педагоги вуза, 41,8% – педагоги школы), что лишний раз указывает на важность выстраивания доверительных взаимоотношений с учащимися на всех этапах обучения. Это и составляет нравственный аспект педагогической деятельности.

Среди духовных профилей в большей степени представлен профиль ДА–ДК+ (41,8% – педагоги школы, 36,7% – педагоги вуза). По Ф. Хопко, данный профиль характеризует личность, которая слабовольна, легко теряет контроль над чувствами, может предаваться влечениям, не признает чьей-либо власти. Однако это человек духовной красоты, честности, искренности. Всегда сдерживает обещания, верен в любви и дружбе, добр, не мстителен. Также среди педагогов вуза достаточно весомо (25%) представлен профиль ДС–ДК+. Характеристики духовной красоты соответствуют перечисленным в предыдущем профиле, специфичными проявлениями служат недостаточность силы духа, убежденности в идеалах добра и справедливости. Такие люди склонны впасть в уныние и отчаяние, не всегда способны справляться со своей злостью и надменностью, отсутствует вера в свои силы.

В целом отметим, что для педагогов характерно наличие признаков нравственности, духовности, но недостает способности к самоконтролю и саморегуляции своих состояний. Их помыслы отличаются направленностью на другого человека, они открыты опыту, хотя неустойчивы к его воздействию.

Показательно, что часть педагогов обнаружили склонность впасть в уныние (27,6% от всей выборки). Отдельно изучив на-

пряженность экзистенциального вакуума, мы получили, что он отсутствует лишь у 4,3% педагогов, а у 6,1% выражен значительно. Это состояние, когда педагоги чувствуют неудовлетворенность жизнью, бессмысленность, отчаяние. Получается, что в той или иной степени большинство педагогов (89,6%) не удовлетворено своей жизнью, испытывают отчаяние.

Также нами были изучены показатели духовного кризиса у педагогов (Шутова, Ляшук, 2005). Средний балл вероятности духовного кризиса по всей выборке составляет 51,5 и свидетельствует о среднем значении его проявления. У педагогов не было выявлено высокого уровня духовного кризиса. Самый высокий показатель духовного кризиса выявлен у педагогов от 31 до 40 лет ($p \leq 0,05$). У педагогов старше 50 лет показатели духовного кризиса вновь возрастают, но не достигают такой выраженности, как у педагогов до 40 лет. Статистически значимых различий в показателях кризиса у педагогов школы и педагогов вуза выявлено не было.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что специфические условия и содержание деятельности не играют решающей роли в возникновении духовного кризиса и экзистенциального кризиса у педагогов средней и высшей школы. Скорее всего, на степень выраженности духовного кризиса накладываются личностные и профессиональные кризисы. Это подтверждается эмпирическими данными, показывающими, что группу риска составляют педагоги в возрасте 30–40 лет, когда наблюдается пик личностной и профессиональной зрелости, стремление к реализации жизненных планов и анализу уже достигнутого. Само по себе переживание духовного кризиса не несет отрицательного смысла, оно лишь подчеркивает неудовлетворенность личности актуальным ее состоянием, поиск смыслов и сущности своего существования, сложность ее внутреннего мира. О негативной тенденции можно говорить в том случае, когда человек с постоянной периодичностью впадает в состояние отчаяния, признаки духовного кризиса постепенно нарастают, человек не может конструктивным путем выйти из кризиса. Подобный вывод позволяет сделать анализ тенденций духовного кризиса (Шутова, Ляшук, 2005). Тенденции духовного кризиса могут быть пяти видов:

- 1 Прогрессивная тенденция – усиление проявлений духовного кризиса, что говорит о неудовлетворенности жизнью, стремлении выйти на новый уровень своего развития, появляются устремления нравственного характера.
- 2 Регрессивная тенденция – снижение проявлений духовного кризиса, что указывает на духовный рост личности.

- 3 Стагнационная тенденция – может указывать на следующие проявления:

- глубокий духовный кризис, потеря смысла жизни, депрессия;
- пограничное состояние, когда человек видит бессмысленность жизни, но стремится избавиться от этого чувства;
- довольство жизнью, отсутствие стремления к духовному росту.

- 4 Пиковая тенденция – переживание эмоционального шока или разочарования от жизни.

- 5 Низинная тенденция – человек периодически входит в состояние духовного кризиса, но отрицает истинность и ценность своих переживаний.

По нашим данным, большинство педагогов демонстрируют наличие регрессивной, пиковой и прогрессивной тенденции. Наличие педагогов с регрессивной тенденцией (40%) говорит о положительных изменениях в их духовной сфере, духовном росте. Однако тревожащим фактом выступает наличие значительного количества педагогов с прогрессивной тенденцией (18,3%), которые показывают нарастание признаков духовного кризиса, неудовлетворенности жизнью в настоящем, хотя в то же время показывает устремленность нравственного характера. Высока доля педагогов с пиковой тенденцией (26,1%), что свидетельствует о глубоком разочаровании от жизни.

Наблюдаются различия в преобладании тенденций духовного кризиса среди педагогов школы и вуза. Так, для педагогов вуза характерно преобладание регрессивной тенденции, что свидетельствует о большой склонности к духовному росту именно педагогов вуза, нежели педагогов школы ($\phi = 2,705 > \phi_{кр.}, p \leq 0,01$) и стагнационной – пограничного состояния, когда человек убегает от своих переживаний, погружается целиком в работу ($\phi = 1,96 > \phi_{кр.}, p \leq 0,05$). Для педагогов школы свойственно больше переживать пиковую тенденцию (переживание эмоционального шока, разочарование от жизни) ($\phi = 2,43 > \phi_{кр.}, p \leq 0,01$) и стагнационную, характеризующуюся отсутствием духовного кризиса, довольством жизнью ($\phi = 2,51 > \phi_{кр.}, p \leq 0,01$).

Другими словами, педагоги вуза показывают более стабильную картину, нежели педагоги школы, так как в их выборке признаки духовного кризиса либо уменьшаются (51,7%), либо субъект уходит от подобных переживаний в работу (3,3%), в то время, как среди педагогов школы наблюдается полярное разделение: часть педаго-

гов (36,4%) полностью разочарованы жизнью, часть полностью ею довольна (5,4%). Однако довольство жизнью в контексте методики может означать некоторую личностную поверхность, когда человек не задумывается о вечных ценностях, не находится в поиске самого себя и смысла жизни.

Таким образом, состояние нравственности и духовности педагога является важной составляющей его как субъекта профессиональной деятельности. Личность педагога выступает основным средством его деятельности, поэтому от ее характеристик будет зависеть конечный результат работы – личность учащегося. Обозначенные в данной статье некоторые результаты нашего исследования позволяют отметить, что педагоги разделяют основные нравственные идеалы (доброта, красота, честность и др.), которые пытаются привить своим ученикам. Однако отметим, что вера в успех данной деятельности у них недостаточно сильна, педагоги в меньшей степени проявляют активность в нравственном воспитании подрастающего поколения. Значительная часть педагогов взаимодействует с учащимися, переживая духовный кризис. С одной стороны, педагог, находящийся в поиске, может стимулировать духовные искания и со стороны ученика, с другой, педагог, разочарованный жизнью, может проецировать свое мироощущение детям, что представляет определенную опасность для формирующейся личности. Поэтому забота о состоянии нравственности педагога должна стать одним из направлений психолого-педагогического сопровождения профессионального развития субъекта труда.

ЛИТЕРАТУРА

- Аминев Г. А., Аминев Э. Г., Сафронов В. П.* Инструментарий пенитенциарного психолога. Уфа: Изд-во УЮИ МВД РФ, 1997.
- Артамонова Е. И.* Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя // Дисс. ... д-ра педагогических наук. М., 2000.
- Асташова Н. А.* Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
- Дробницкий О. Г.* Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977.
- Крымский С. В.* Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 21–23.
- Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издат. центр «Академия», 2004.
- Позднякова О. К.* Нравственное сознание учителя: этический аспект. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.

- Реан А. А.* Психология человека: от рождения до смерти. Учебное пособие. М.: Прайм Евроник, 2007.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.
- Шутова Л. В., Ляцук А. В.* Духовный кризис: проблема определения и диагностики // Психологическая диагностика. 2005. № 1. С. 51–70.

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ НА ЭТАПЕ КРИЗИСА
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ФОРМ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ И СПОСОБНОСТЕЙ
САМОУПРАВЛЕНИЯ В ОБЩЕНИИ В РАЗЛИЧНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

*М. Г. Кустовская, Л. Р. Гиниятуллина,
студенты ИПП КГТУ им А. Н. Туполева, Казань,
e-mail: liliya-g@mail.ru, mkustovskaya@yandex.ru*

Актуальность исследования

Окончив школу и включаясь в сферу материального производства и бытового обслуживания населения, подростки с задержкой психического развития нередко испытывают разнообразные коммуникативные затруднения. К ним относятся: недостаточное владение необходимым арсеналом коммуникативных знаний, умений и навыков; неустойчивость контактов и их недостаточная глубина; импульсивность в конфликтных ситуациях и т. п.

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде, для которой характерно большое количество конфликтов, проявление агрессивности, насилия по отношению к сверстникам, окружающим определяет актуальность рассмотрения в данной работе формирования социальной адаптации и форм проявления агрессии в межличностных отношениях в реальных учебных группах на этапе кризиса подросткового возраста у детей старшего школьного возраста разных образовательных систем (общеобразовательная школа № 11, специальная «коррекционная» общеобразовательная школа № 61 г. Казани).

Цель исследования: выявить различия в формах проявления агрессии, способности к самоуправлению в общении, характер межличностных отношений у подростков в различных образовательных системах.

Объект исследования: социально-психологическая адаптация подростков в различных образовательных системах.

Предмет исследования: проявление в процессе адаптации форм агрессии и способности к самоуправлению в общении в межличностных отношениях внутри реальной малой группы подростков в различных образовательных системах.

Гипотезы исследования

1) Негативное отношение к окружающей действительности может привести к проявлению различных форм агрессии как средства адаптации; 2) Низкая способность самоуправления в общении (ригидность в общении) напрямую связана с проявлениями агрессии; 3) Степень проявления физической, вербальной, косвенной агрессии как средства адаптации выше у учащихся общеобразовательной школы по сравнению с учащимися коррекционной школы; 4) Степень проявления подозрительности, обиды как средства адаптации выше у учащихся коррекционной школы по сравнению с учащимися общеобразовательной школы; 5) Высокая способность самоуправления в общении подразумевает собой незначительное проявление форм агрессии.

Задачи исследования: провести теоретический анализ научной литературы, провести диагностическое исследование в соответствии с поставленной целью.

Методологической основой исследования является определение социальной адаптации с точки зрения гуманистического направления, взгляды И. С. Кона об особенностях подросткового возраста, рассмотрение О. О. Савиновой роли процесса идентичности при подростковом кризисе, теория Л. С. Выготского о задержке в становлении личностного уровня развития ребенка, понятие агрессии в представлениях А. А. Реана, теория Дж. Долларда о возникновении агрессивного поведения как вследствие наличия фрустрации, исследования К. С. Лебединской особенностей социальной адаптации детей с задержкой психического развития, исследования О. К. Агавеляна особенностей поведения подростков с различной патологией развития в конфликтной ситуации.

Методами исследования являются теоретический анализ научной литературы; диагностические методы (социометрия, методика 20-«Я» (Кон), контент-анализ, модифицированный опросник Басса – Дарки, методика выявления способности к самоуправлению в общении (Фетискин); интерпретационные методы: статистические методы (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Стьюдента).

Выборки исследования составили 2 группы школьников различных образовательных систем: 1-я выборка – учащиеся общеобразовательной школы № 11, 2-я выборка – учащиеся специальной «коррекционной» общеобразовательной школы № 61.

В результате исследования было выявлено, что учащимся общеобразовательной школы наиболее присущи такие формы проявления агрессии, как раздражительность, негативизм, подозрительность

в межличностных отношениях внутри группы по сравнению с учащимися специальной коррекционной школы.

Практическая значимость исследования: результаты данного исследования будут направлены классным руководителям и психологам данных учебных учреждений для возможности профилактики и необходимой коррекции поведения учащихся с целью формирования благоприятных межличностных отношений внутри группы.

Выводы

На основе теоретического анализа научной литературы были выделены следующие критерии социальной адаптации:

- 1) положительное восприятие себя и своих отношений с другими людьми;
- 2) в результате социально-психологической адаптации формируется социальное качество общения (например, самоуправление в общении);
- 3) одна из причин подросткового кризиса и конфликтов с окружающими – обидчивость, раздражительность;
- 4) эмоциональное благополучие личности зависит от места, которое она занимает в коллективе, определяется отношением и оценками товарищей;
- 5) неконструктивные реакции (проявления агрессии) ведут к социальной дезадаптации.

Сравнительный анализ вышеперечисленных особенностей социальной адаптации внутри групп выявил следующее:

В целом по группе *специальной коррекционной школы* у испытуемых наблюдается низкий уровень социальной адаптированности. По результатам методики изучения самоуправления в общении была выявлена направленность на партнерские отношения. Также в группе достаточно высокий уровень проявлений вербальной и физической агрессии по отношению к окружающим.

Группа *общеобразовательной школы* характеризуется нарушением социальной адаптации. Явная разобщенность группы наблюдается в сфере неформального взаимодействия, в коммуникативной сфере. По формам проявления агрессии ярко выделяется физическая агрессия, подозрительность и негативизм. По моделям общения в группе преобладает коммуникативная – необходимость, партнерство, потребность в общении. Ярко выраженной является сфера организации досуга и самоутверждения в роли потребителя. Также по всей группе значительно выражено отсутствие стремления к научению, труду, самообслуживанию. Цель общения – удовле-

творение собственных потребностей без учета интересов других членов группы.

Итак, первоначальные гипотезы о том, что негативное отношение к окружающей действительности может привести к проявлению различных форм агрессии, низкая способность самоуправления в общении (ригидность в общении) напрямую связана с проявлениями агрессии *подтвердились* в группе общеобразовательной школы. А первоначальные гипотезы о том, что степень проявления физической, вербальной, косвенной агрессии выше у учащихся общеобразовательной школы, по сравнению с учащимися коррекционной школы, степень проявления подозрительности, обиды выше у учащихся коррекционной школы, по сравнению с учащимися общеобразовательной школы, *не подтвердились*. В итоге было выяснено, что социальная дезадаптированность учащихся присутствует в обеих группах различных образовательных систем.

ЛИТЕРАТУРА

- Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск, 1999.
- Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства // Собр. соч. в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
- Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Просвещение, 1989.
- Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика – Пресс, 1997.
- Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 3–18.

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ И ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ СЛУШАТЕЛЕМ

Е. Н. Лобанова

студент ЯрГУ, Ярославль, e-mail: alenka.lobanova@mail.ru

Как в классических работах (Леонтьев, 1975; Медушевский, 1976; Теплов, 1947; и др.), так и в современных исследованиях (Дергаева, 2003; Дергаева, 2005) отмечается эмоциогенность мелодии. Как известно, мелодия имеет сложную структуру, в силу этого является проблематичным понимание механизмов ее эмоциогенного воздействия:

- 1 Сложно понять механизмы взаимосвязи тех или иных характеристик музыки и вызываемых ею эмоций. Так как мелодия является целостным образованием, где сложно выделить отдельные характеристики ее компонентов. В связи с этим наблюдается пристрастность оценок испытуемых.
- 2 Использование целостных мелодий громоздко.

В нашей работе мы попытались найти какие-либо характеристики отдельных компонентов музыки, которые будут связаны с определенными эмоциональными переживаниями. Одними из таких характеристик могут являться элементарные характеристики мелодии, такие как: звуковысотное расположение, ритмический рисунок, тембр, гармоничность и другие. В нашей работе мы рассмотрели взаимосвязь с эмоциями трех таких характеристик. Таким образом получилось 3 независимых переменных: звуковысотное расположение, структура и гармоничность – дисгармоничность музыкальных единиц. Зависимых переменных в исследовании было две: оценка музыкального элемента по семантическому дифференциалу и выбор фотографий.

В связи с этим целью данной работы являлось исследовать особенности взаимосвязи некоторых характеристик музыкального стимула и его эмоциональной оценки.

Соответственно основными задачами данной работы будут:

- 1 Определить, существует ли взаимосвязь между звуковысотным расположением, структурой и гармоничностью – дисгармоничностью музыкальных единиц и инвариантностью эмоциональных оценок реципиентов.
- 2 Выделить сочетание определенных характеристик музыкальных компонентов, влияющих на выбор и способствующих распознаванию определенных эмоциональных состояний.
- 3 Получить эмоциональную оценку музыкального стимула с помощью прямого оценивания (метод семантического дифференциала) и косвенного (фотографии с мимическим выражением эмоций).

Исходя из результатов анализа литературы и наших предыдущих исследований, в соответствие с поставленными нами целью и задачами мы сформулировали следующие гипотезы:

- 1 В субъективном семантическом пространстве предъявляемые испытуемым музыкальные компоненты объединятся в определенные группы по оценке их характеристик (звуковысотное расположение в октавах, структура, гармоничность – дисгармоничность интервалов), так как эти характеристики являются фундаментальными для музыкального восприятия.
- 2 Мы предполагаем, что особенности эмоциональной оценки музыкальных компонентов будут универсальными в независимости от инструмента оценки (СД или фотография).

В работе мы использовали метод семантического дифференциала. Наше шкалирование, в отличие от метода Ч. Осгуда, обладает следующими особенностями:

- мы использовали прямое шкалирование (в качестве шкал использовались базовые эмоции, выделенные К. Изардом);
- в СД использованы униполярные шкалы, так как это более надежное измерение в сравнении с биполярными шкалами, которые навязывают определенный конструкт испытуемым (Петренко, 1997);
- также наш СД был дополнен шкалами, построенными на основе классификации эмоций Б. И. Додонова.

Ряд авторов показывает, что мы можем распознавать эмоции с помощью мимического выражения. Мы решили воспользоваться этими данными для создания своего метода.

В качестве стимульного материала для косвенной оценки музыкальных элементов, нами были использованы фотографии с мимическим изображением эмоций.

В ходе исследования было опрошено 20 испытуемых (возраст 20–25 лет). В качестве стимульного материала нами были выбраны 22 музыкальных интервала, которые были расположены в 3 различных октавах.

Таким образом, нами было выбрано 22 музыкальных интервала, имеющих различное звуковысотное расположение в октавах, различную структуру и степень диссонантности – консонантности (гармоничности – дисгармоничности).

Прослушав каждый из элементов, испытуемый указывал 3 из 20 предложенных фотографий. 2 из них – те, которые, по его мнению, больше всего подходили к данному музыкальному элементу, а 1 – та, которая меньше всего сочеталась с прослушанным музыкальным интервалом.

Нами была проведена статистическая обработка результатов, полученных в ходе исследования. По каждому объекту были подсчитаны средние показатели эмоциональных оценок, дисперсия эмоциональных оценок, составлена сводная таблица дисперсий эмоциональных оценок всех объектов, проведен кластерный анализ результатов, построен профиль соотношения характеристик музыкальных элементов и их эмоциональных оценок.

В результате статистической обработки данных мы получили сходные результаты по семантическому дифференциалу и фотографиям.

Каждый из предъявленных нами музыкальных интервалов ассоциировался у испытуемых с различными эмоциями и их мимическим выражением. В каждом интервале нами были выявлены наиболее выраженные эмоции и наиболее часто встречающиеся фотографии. Мы провели качественный анализ и посчитали наиболее типичные ответы испытуемых по каждому из предложенных для оценки музыкальному элементу, а именно:

- низкие звуки ассоциируются у испытуемых с фотографиями, изображающими отрицательные эмоции, и противопоставляются фотографиям, изображающим положительные эмоции;
- высокие звуки, напротив, ассоциируются у испытуемых с фотографиями, изображающими положительные эмоции и противопоставляются фотографиям с изображением отрицательных эмоций.

- выбор испытуемыми фотографий с изображением отрицательных эмоций часто сопровождается выбором фотографий, где изображены эмоции внезапности, неожиданности стимула: удивление, неожиданность, изумление.

Аналогичные результаты мы получили, анализируя особенности оценок испытуемых по семантическому дифференциалу.

Исходя из данных, полученных в результате кластерного анализа, мы видим, что предъявляемые испытуемым интервалы объединились в 3 группы: низкие, средние, высокие. Таким образом, мы можем заключить, что большое значение для эмоциональной оценки музыкальных элементов играет не их строение, а их звуковысотное расположение в октавах. Принадлежность к определенной октаве влияет на тип эмоциональных оценок.

Сопоставив профили оценок групп интервалов, мы установили совпадение таких характеристик как: хороший–высокий; плохой–низкий.

Отсюда следует, что:

- низкие звуки тесно связаны с выбором отрицательных эмоций по семантическому дифференциалу и оцениваются как очень низкие и очень плохие;
- высокие звуки, напротив, тесно связаны с выбором положительных эмоций по семантическому дифференциалу и оцениваются как высокие и неплохие.
- средние по высоте звуки не вошли ни в одну из вышеперечисленных групп.

Обобщая основные результаты, можно сказать, что музыка является хорошим диагностическим материалом для выявления эмоциональных состояний. Однако определяющее значение в отдельных компонентах музыки несет в себе не столько их строение или гармоничность/дисгармоничность, сколько их звуковысотное расположение в октавах.

Выразительные мимические движения (фотографии) также являются хорошим диагностическим материалом эмоциональных состояний. В то же время нельзя не заметить, что распознавание конкретных эмоций по фотографии затруднительно для испытуемых. Согласованность их оценок по СД прослеживается лишь относительно полюса эмоционального состояния.

Основной ведущей характеристикой эмоциональной оценки музыкальных элементов является не их строение, а их звуковысотное расположение в октавах. Принадлежность к определенной октаве влияет на тип эмоциональных оценок.

Низкие по звуковысотному расположению интервалы оцениваются как плохие по фотографиям и ассоциируются у испытуемых с отрицательными стеническими эмоциями. Высокие интервалы оцениваются как хорошие по фотографиям и ассоциируются с согласованным выбором испытуемыми положительных, стенических (гедонических) эмоций.

В ходе исследования нами была замечена следующая закономерность: при предъявлении низких по звучанию музыкальных элементов испытуемые чаще и согласованнее выбирали по СД отрицательные эмоции, в то же время отмечали и такие эмоциональные состояния, как интерес и возбуждение. Это можно объяснить при помощи гипотезы первовидения Е. Ю. Артемьевой (Артемьева, 1980). Вначале испытуемые оценивали стимулы с точки зрения «опасный–неопасный». Субъективное ощущение опасности, которое, безусловно, несет в себе низкий музыкальный фон, активирует нервную систему для обнаружения объекта опасности быстрее, чем высокий музыкальный фон.

ЛИТЕРАТУРА

- Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во МГУ, 1980.
- Дергаева И. А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки. Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2005.
- Дергаева И. А., Урванцев Л. П. Влияние музыки на больных с пограничными нервно-психическими расстройствами // Ярославский психологический вестник. Вып. 10. М.; Ярославль, 2003. С. 153–160
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., Музыка, 1976.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М.: Изд-во МГУ, 1997.
- Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. М., 1947.

МЕЖПОКОЛЕННАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

А. С. Лойкканен

студент РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург,
e-mail: alexangel03@yandex.ru

Вопрос толерантности в отношениях поколений встает не только в психологических исследованиях, но и в каждодневном взаимодействии людей. Мы объединяемся в общности с теми, кто разделяет нашу точку зрения, видит мир «нашими» же глазами и чьи мнения не нарушают постоянство нашего внутреннего мира. В сущности, такая общность позиций и мировоззрения и выступает для образования сообщества. Однако мы склонны испытывать отрицательные эмоции к тем, кто отличается от нас, является «другим». Эти различия могут иметь место на любом уровне социальной реальности, в том числе и в межпоколенных отношениях.

Проблема толерантности в последнее время стала насущным вопросом в жизни современного человека. И не случайно в России стали уделять такое пристальное внимание этой проблеме. В 2003 г. в Москве был проведен съезд, на котором психологи и социологи обсуждали доклад Правительству Российской Федерации «О ходе реализации в ближайшее время Федеральной целевой программы „Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе“». Однако акцент делался на онтологии конфликта и толерантности в целом, особое внимание уделялось только нескольким ее аспектам, таким как этническая и конфессиональная толерантность. Именно эти виды толерантности и попадают сегодня чаще других в поле исследовательских интересов психологов. Другие аспекты толерантности, в частности межпоколенная толерантность, представлены в современных психологических исследованиях фрагментарно. Между тем проблема взаимоотношений поколений в современной России крайне актуальна, в связи с чем нам представилось интересным изучение столь любопытного, на наш взгляд, феномена.

Необходимо отметить, что «толерантность» – один из самых популярных терминов в современной отечественной и зарубежной социально-политической, культурологической и правоведческой литературе. Существует множество гуманитарных подходов к определению и исследованию толерантности. Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО, датированной 1995 г., «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности, это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...» (Орлов, 2002). Толерантность – это уважение и соблюдение прав другого человека при условии, что он также уважает и соблюдает ваши права. Толерантность, в отличие от терпимости, подчеркивает право личности на сокращение автономности, настроенность на партнерский диалог, познание нового, «чужого» (Почебут, 2005). При этом, по утверждению П. Гречко, толерантность не может совмещаться с правом, так как толерантность – это свободная трактовка человеческих ценностей, в то время как право – это обязанность каждого (Гречко, 2005).

В литературе представлен ряд публикаций, в которых освещаются те или иные аспекты интересующей нас проблемы. Так, представители школы социологических и экономических наук рассматривают ценности и установки молодых поколений российского общества относительно толерантности в общем и межпоколенной толерантности в частности во временной динамике (Магун, Энговатов, 2003). В работе Ю. Левада и Т. Шанина предпринята попытка охарактеризовать конфликты, которые возникают при «смене поколений». Однако результаты эмпирических исследований межпоколенной толерантности в различных возрастных группах в литературе не представлены.

В связи с этим мы рассматриваем межпоколенную толерантность – одну из проявлений толерантности (уважения, терпения) по отношению к представителям другого поколения. Толерантная личность стремится сдерживаться, используя механизмы психологических защит (рационализации, проекции и т. д.). Однако за своим «фасадом» она может и скрывать собственную нетерпимость – нарастающее напряжение, невысказанное несогласие, подавленную агрессию, и именно тогда и возникают межпоколенные конфликты. А. Б. Орлов приводит цитаты, которые могут служить ясным примером интолерантности к людям других возрастных групп: «мы терпим вас потому, что...»; «обстоятельства так складываются, что мне приходится вас терпеть, но...»; «в данный момент я не могу

быть полностью самим собой и вынужден играть в терпимость...»; «я не думаю о другом, а только о себе, поэтому я терпим к другому только для того, чтобы меня не трогали, или для того, чтобы извлечь из ситуации пользу для себя» (Орлов, 2002).

В проведенном нами исследовании изучался возрастной аспект межпоколенной толерантности. Для этой цели мы использовали методику ВИКТИ, которая представляет собой экспресс-опросник «Индекс толерантности», разработанный Г. У Солдатовой, О. А. Кравцовой и другими для диагностики общего уровня толерантности в различных аспектах человеческой жизнедеятельности, а также в возрастном, волнующем нас в наибольшей степени (Почебут, 2005). Методика включает в себя 20 шкал, соответствующих разным видам толерантности. В качестве отдельных компонентов толерантности рассматриваются ее аффективная, когнитивная, конативная, потребностно-мотивационная, деятельностно-стилевая, этико-нормативная, ценностно-ориентационная, личностно-смысловая, идентификационно-групповая и идентификационно-личностная составляющие. Обработка полученных данных проводилась с использованием t-критерия Стьюдента.

Выборку составили 43 подростка (в возрасте 14–16 лет), 207 взрослых в возрасте 25–45 лет и 184 пожилых человека в возрасте старше 65 лет.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее интолерантными оказались пожилые люди – их суммарное среднее значение составило цифру, меньшую, чем у подростков и взрослых людей – 48,73. Подростки и взрослые находятся в одних границах по значениям, с различием лишь в 0,1 у первых – 51,67 и 51,57 соответственно. Это нам показывает, что в современном обществе взрослые и подростки оказываются наиболее толерантными, чем люди старшего поколения.

Наиболее значимые различия между взрослыми и пожилыми наблюдаются в когнитивном компоненте толерантности ($t=3,34$, $p<0,01$), ценностно-ориентационном ($t=2,36$, $p<0,05$) и идентификационно-личностном компонентах ($t=8,07$, $p<0,01$). Эти результаты говорят о том, что взрослые люди в большей степени, чем пожилые, декларируют желание понять точку зрения другого поколения и оказывают внимание к мнению собеседника. Толерантность для них является приоритетной ценностью, а главное взрослые самоидентифицируют себя толерантными представителями общества. От подростков взрослые отличаются по значениям компонентов потребностно-мотивационных ($t=1,97$, $p<0,05$) и опять же идентификационно-личностных ($t=3,00$, $p<0,01$). Это связано с тем, что взрослые наиболее заинтересованы в межпоколенной толерантности,

наблюдаемая социальная потребность в толерантном отношении к другим поколениям, отличает взрослых от подростков. Последним кажется, что толерантность не должна сопровождать их желания, стремления и намерения. И наконец различия между пожилыми и подростками просматриваются в идентификационно-личностном компоненте толерантности ($t=7,27$, $p<0,01$), т. е. подростки принимают свой возраст, а пожилые люди нет.

Таким образом, результаты, которые мы получили в рамках нашего исследования, позволили нам сделать следующие выводы:

- 1 Пожилые люди интолерантно относятся к представителям других возрастных групп, в то время как взрослые и подростки оказываются наиболее толерантными.
- 2 Взрослые осознают проблемы, связанные со своим возрастным статусом, поэтому они наиболее терпимы к другим поколениям и заинтересованы в межпоколенной толерантности.
- 3 Пожилые люди негативно относятся к своему возрасту, в сравнении с подростками и взрослыми, что может объясняться существующей в современном российском обществе тенденцией к дискриминации пожилых людей, отмечаемой рядом психологов и социологов (см., напр., Краснова, Лидерс, 2002).

Подводя итог, необходимо отметить, что на сегодняшний день в нашей стране очень мало исследований на данную тему, что открывает перед нами всё большие просторы для изучения возрастных аспектов межпоколенной толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

- Гречко П. О границах толерантности // Свободная мысль. 2005. XXI. № 10. С. 173–182.
- Доклад Правительства РФ. Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе. М., 2003.
- Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старения. М.: Академия, 2002.
- Левада Ю., Шанин Т. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России М.: Новое литературное обозрение, 2005.
- Магун В. С., Энговатов М. В. Межпоколенная динамика жизненных притязаний молодежи и стратегий их ресурсного обеспечения: 1985–2001 гг. / Под ред. В. Б. Звоновского. Самара, 2003.
- Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. М.: Академия, 2002.
- Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межличностной толерантности. Учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У МЛАДЕНЦЕВ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПОРАЖЕНИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА

В. В. Лорер

аспирант СПбГУ, Санкт-Петербург, e-mail: lorer@list.ru

В отечественной и зарубежной литературе под эмоциональной регуляцией понимается совокупность процессов (внешних и внутренних), посредством которых человек контролирует и регулирует свое эмоциональное состояние и его проявление при адаптации к различным социальным ситуациям и требованиям (Лебединский, Бардышевская, 2006; Thompson, Gross, 2007; Calkins, 1994; Campos et al., 2004).

Развитие эмоциональной регуляции начинается с рождения, с установления близких эмоциональных связей с матерью, и продолжается на протяжении всей жизни в процессе социального взаимодействия.

На начальных этапах развития ребенка взрослый выступает внешним регулятором поведения (Выготский, 1982–1984; Лисина, 1997; Стерн, 2006; Emde et. al; 1976; Tronick, 1989; Campos et al., 2004). Он предоставляет ему стратегии регуляции эмоционального состояния, которые впоследствии ребенком интериоризируются. По данным исследований (Tronick & Weinberg, 1997; Fogel & Toda, 1993), к 6 месяцам у ребенка можно выделить определенные стратегии эмоциональной регуляции.

Период приблизительно от 2 до 6 месяцев в зарубежной литературе получил название «медовый месяц» взаимодействия. К 2 или 3 месяцам появляется социальная улыбка, направленная на других вокализация, более отчетливо проявляется взаимный взгляд глаза в глаза (Emde et al., 1976). Взаимодействие похоже на «танец» взаимного приспособления матери и младенца, где каждый, обладая достаточным поведенческим репертуаром, учится соблюдать очередность взаимодействия. По мнению большинства ученых, социальное взаимодействие в этот период включает в себя взаимную регуляцию

эмоционального состояния и уровня возбуждения партнеров (Emde et al., 1976; Tronick, 1989; Tronick & Weinberg, 1997; Feldman, 2003; Стерн, 2006).

Разработанная Троником «модель взаимной регуляции» предполагает процесс взаимодействия, при котором каждый из партнеров регулирует поведение другого (Tronick, 1989). Младенец для привлечения внимания матери и установления контакта с ней с помощью вокализаций, выражения лица и жестов посылает ей аффективное сообщение. Такое поведение автор назвал «направленное на других регуляторное поведение». Эффективность его во многом зависит от способности матери поддержать намерения ребенка и от регуляции собственного эмоционального состояния. В том случае, если цель не достигнута, ребенок испытывает отрицательные эмоции. Для изменения своего эмоционального состояния ребенок использует «направленное на себя регуляторное поведение» (например, отворачивание, отведение взгляда, сосание большого пальца). Существующие формы взаимной регуляции создают основу для формирования «рабочей модели» или внутренних представлений о себе и отношениях с другими людьми.

По данным исследований, паттерны взаимодействия в диаде мать – ребенок влияют на регуляцию аффекта у младенцев в первые 6 месяцев жизни. Согласно Троник и Вайнберг (Tronick, Weinberg, 1997), процесс нормального взаимодействия между матерью и ребенком характеризуется умеренным уровнем синхронности. Это означает, что периоды координированного взаимодействия сменяются периодами ошибок и неудач, связанными с отрицательными переживаниями. Процесс восстановления взаимодействия играет важную роль в дальнейшем развитии ребенка. Если младенец быстро восстанавливается после нарушенного взаимодействия и чаще испытывает положительные эмоции, то у него формируется внутреннее представление о том, что социальные взаимодействия являются положительными, а реакции взрослых – предсказуемыми и безопасными.

Большинство работ по младенчеству, в основном, ориентировано на здоровых детей. Практически неисследованной остается область эмоционального развития детей с неврологическими нарушениями, являющимися последствиями перинатального поражения головного мозга или врожденных пороков развития. В работе представлены предварительные результаты лонгитюдного исследования по проблеме развития эмоциональной регуляции у младенцев, имеющих подобные нарушения развития.

Целью данной работы явилось изучение особенностей формирования стратегий эмоциональной регуляции у детей с последствиями перинатального поражения нервной системы.

Для изучения эмоциональной регуляции в диаде было выбрано 20 пар «мать – ребенок», обследованных в возрасте 3 и 6 месяцев. Среди них наблюдались постгеморрагическая прогрессирующая окклюзионная гидроцефалия вследствие развития ВЖК у недоношенных – 9 детей, миеломенинго- и миеломенингоградикулоцеле с развитием гидроцефалии у 7, другие пороки развития у 2 детей, внутриутробная инфекция у 2.

На момент обследования детей отмечалась компенсация гидроцефального синдрома. Однако на основании дополнительных методов исследования у них определялись выраженные структурные изменения головного мозга и различная неврологическая симптоматика, проявления задержки психомоторного развития.

Для оценки регуляторных способностей младенцев использовалась процедура «Неподвижное лицо» (Still-Face), предложенная Э. Троником. Эта экспериментальная процедура состояла из трех эпизодов продолжительностью по 2 минуты каждый. В первом эпизоде мать просила пообщаться с ребенком лицом к лицу так, как она это делает обычно; во втором – сделать неподвижное лицо, не смотреть на ребенка, не улыбаться и не разговаривать, т. е. быть недоступной к сигналам младенца; в третьем эпизоде – снова вернуться к общению. По мнению автора, процедура представляет собой экспериментальную модель эмоционального отвержения матери (Tronick et al., 1978).

Кодирование данных проводилось по системе микроанализа Папушек (модифицированный вариант). Поведение оценивалось по следующим показателям: общее состояние, направление взгляда, мимика, вокализации, общая моторика, направленная активность (Rapousek, 2003). Анализ данных позволил сделать заключение о состоянии регуляторных способностей матери и ребенка и их согласованности, а также сделать вывод о наличии функционального или же дисфункционального взаимодействия в паре. В данной работе представлены результаты кодирования только по второму эпизоду (эпизод с неподвижным лицом), в котором наиболее ярко проявляются регуляторные способности ребенка. Отдельно оценивалось аффективное состояние ребенка.

В результате обработки полученных данных отмечено изменение ведущей стратегии эмоциональной регуляции в зависимости от возраста.

В 3 месяца наиболее часто отмечены следующие стратегии поведения: «напряженное внимание» и «активное избегание».

Дети, использующие стратегию «напряженное внимание», продолжительно и с интересом смотрели на мать, иногда улыбались, вокализировали редко, у них отмечалась двигательная активность в конечностях. Такое поведение было направлено на приглашение матери к взаимодействию.

При стратегии «Активное избегание» наблюдались целенаправленные реакции избегания и сопротивления контакту с матерью, отведение взгляда, иногда «демонстративный» интерес к окружению, серьезное выражение лица, мимолетная улыбка, вокализации отсутствовали, наблюдались пассивные или, наоборот, напряженные движения конечностями; направленная активность к установлению контакта с матерью отсутствовала.

В 6 месяцев чаще отмечены следующие стратегии: «интерес к окружению», стратегия «саморегуляторное отключение». Отсутствуют такие стратегии, как «активное избегание» и «напряженное внимание».

Для детей со стратегией «интерес к окружению» была характерна ограниченная готовность к диалогу, интерес к дистальному и проксимальному окружению. Они фиксировали взгляд на предметах в помещении, на зеркале, детском кресле или собственных ручках, иногда обменивались взглядом с матерью. Отмечались спокойные координированные движения, вокализации, выражающие удовольствие.

Дети, использующие стратегию «саморегуляторное отключение», были недостаточно восприимчивы к контакту с матерью, отворачивали лицо, не вокализировали, были пассивны, иногда прибегали к самоутешающему поведению, т. е. сосали пальцы или одежду.

Таким образом, дети, имеющие выраженный «биологический» риск нарушения развития, в ряде случаев имеют возможность продемонстрировать нормальные возрастные стратегии регуляции эмоционального состояния, опираясь на поведение близкого взрослого и адаптироваться к окружающим условиям. Нам представляется важным более подробное исследование причин, влияющих на раннее социально-эмоциональное развитие ребенка. Понимание этих причин может способствовать организации адекватной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с последствиями перинатальных поражения головного мозга и врожденными пороками развития.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1982–1984.
Лебединский В. В., Бардышевская М. К. Аффективное развитие ребенка в норме и патологии // Психология аномального развития ребенка:

Хрестоматия в 2 т. / Под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. 1. М.: ЧеРо, МПСИ; Изд-во МГУ, 2006.

Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией А. Г. Рузской. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МОДЭК», 1997.

Стерн Д. Н. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006.

Calkins S. D. Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation // Emotion regulation: Behavioral and biological considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development / Ed. by N. A. Fox. 1994. N 2–3. Serial № 240. P. 53–72.

Campos J., Frankel C., Camras L. On the nature of emotion regulation // Child Development. March/April 2004. V. 75. №2. P. 377–397.

Emde R. N., Gaensbauer T. J., Harmon R. J. Emotional expression in infancy: A biobehavioral study. N. Y., 1976.

Feldman R. Infant-mother and infant-father synchrony: the coregulation of positive arousal // Infant Mental Health Journal. 2003. V. 24. № 1. P. 1–23.

Fogel A., Toda S. Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months // Developmental psychology. 1993. V. 29. №3. P. 532–538.

Gross J., Thompson A. Emotional regulation: conceptual foundation // Handbook of Emotional regulation / Ed. by J. Gross. 2007.

Papousek M., Gontard A. Spiel und Kreativitaet in der fruehen Kindheit. Stuttgart: Pfeifer bei Klett-Cotta, 2003.

Tronick E. Z., Als H., Adamson L., Wise S. & Brazelton T. B. The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. Journal of the American Academy of Child Psychiatry. 1978. P. 17, 1–13.

Tronick E. Emotions and emotional communication in infants // American Psychologist. 1989. V. 44. №2.

Tronick E. Z. & Weinberg M. K. Depressed mothers and infants: Failure to form dyadic states of consciousness // Postpartum depression and child development / Ed. by L. Murray & P. J. Cooper. N. Y.: Guilford Press, 1997. P. 54–81.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

А. С. Марков

к. п. н., доцент РВАИ, Рязань, e-mail: markoff.ac-50@mail.ru

В условиях продолжающейся реформы Вооруженных Сил Российской Федерации, ориентированной на создание профессиональной армии, приоритетными становятся проблемы совершенствования системы обучения, подготовки и воспитания вооруженного защитника Родины, способного квалифицированно решать в войсках сложные психолого-педагогические, инженерно-технические и учебно-боевые задачи. В своей книге «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейн писал: «Личность формируется во взаимодействии человека с окружающим миром. Поэтому такое фундаментальное значение для психологии приобретает деятельность человека» (Рубинштейн, 1957).

Его слова имеют особую актуальность для психологии высшего военного образования, ведь в военный вуз приходит юноша, воспитанием которого занимались в основном женщины. Воспитатели детского сада, школьные учителя, мамы и бабушки старались, чтобы мальчики не пачкались, не дрались, оберегали их от бытовых проблем. И из этих избалованных детей за пять лет обучения в военном вузе необходимо сформировать активную, творческую, самостоятельную личность боевого офицера, которому будет доверена не только судьба, но и жизнь многих людей.

«К психологии личности, – писал С. Л. Рубинштейн, – обычно относят, прежде всего, совокупность психических свойств человека (особенно свойств характера и способностей), взаимосвязанных, взаимообусловленных и находящихся друг к другу в отношении определенной субординации. (Существенно не только то, какими психическими свойствами обладает человек, но и то, какую роль – ведущую или служебную – каждое из них играет в общем строе данной личности)» (Рубинштейн, 1957).

Среди качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной деятельности в профессиограмме «Военный», Е. С. Романова выделяет способность быстро организовывать себя и других на выполнение задания, высокий уровень развития воли, развитие дедуктивного мышления (умение мыслить от общего к частному), способность быстро принимать решения в зависимости от ситуации, организаторские способности, умение убеждать и ряд других (Романова, 2003).

Следует отметить, что личностные особенности офицера, психологические качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности, профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в ратном труде характеризуют активную, творческую личность. К таким качествам И. А. Володарская относит высокий уровень ответственности, инициативность и находчивость, преданность присяге и конституционному долгу, самообладание, выдержку и высокий уровень самоконтроля, организаторские способности, умение брать на себя ответственность за решения и действия подчиненных, умение правильно оценивать окружающих людей, выявлять их сильные и слабые стороны, умение сохранять работоспособность в условиях аварийных ситуаций, смелость и решительность. (Володарская, Марков, 2004).

Личностные качества, необходимые будущему офицеру для выполнения священного долга по защите Отечества, формируются у курсанта военного вуза в ходе пяти лет обучения. Методологическую основу нашего подхода определяет концепция культурно-исторического происхождения высших психических функций Л. С. Выготского, который считал, что на становление личности обучающегося, на его полноценное развитие практически в равной степени оказывают влияние как наследственные задатки (наследственность), так и социальные факторы. Нам приходится учитывать, откуда прибыл молодой воин: из сельской местности, поселка городского типа, крупного города или столицы. Его внутренний мир, привычки и характерные поведенческие реакции на определенные события будут существенно определяться теми условиями, в которых он вырос.

Лев Семенович Выготский одним из первых среди отечественных психологов не только теоретически обосновал, но и подтвердил на практике, что любой недостаток как в психологическом, так и в физическом развитии поддается коррекции, что особенно важно при обучении и воспитании военнослужащих. Если командира не устраивают какие-либо личностные качества молодого солдата, его успехи в учебе или умения в работе с военной техникой, не надо кричать, что он «тупой» или «тормоз». Имея необходимые психолого-

педагогические знания и умения и опираясь на теоретическое наследие С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова и Л. С. Выготского, можно скорректировать нежелательные проявления в деятельности подчиненного военнослужащего.

Если формирование личности, духовное развитие ребенка ставилось Л. С. Выготским в определенную зависимость от организованного воздействия на него взрослых, то в военном вузе формирование личности курсанта определяется типом образовательной среды военного учебного заведения. Мы придерживаемся определения В. А. Ясвина, который под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин, 2001).

Однако, по утверждению В. А. Ясвина, догматическая образовательная среда способствует формированию абсолютно зависимой и абсолютно пассивной личности (Ясвин, 2001).

Это порождает психолого-педагогическую проблему: как в условиях догматической образовательной среды военного вуза при авторитарном стиле общения обучающего и обучающегося выполнить социальный заказ государства и общества – воспитать будущего офицера как грамотного специалиста и при этом творческую, социально активную личность, способную к саморазвитию и самообразованию.

Используя структуру образовательной среды, предложенную В. И. Пановым, в образовательной среде военного вуза можно выделить:

- пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития и социализации пространственных действий и который включает в себя помещения, учебные поля, оборудование, особую атрибутику и другое материально-техническое обеспечение занятий;
- социальный компонент, представляющий пространство межличностного взаимодействия между курсантами, военными и гражданскими педагогами, психологами, командирами-воспитателями, администрацией и командованием военного вуза; а также типы этого взаимодействия (субъект-объектный, субъект-субъектный и субъект-порождающий);
- психодидактический компонент (технологический), представляющий собой совокупность учебной и других видов деятельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими

целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития курсантов (Панов, 2007).

Нами было проведено исследование, в задачу которого входило определить, как влияет образовательная среда вуза на формирование личности специалиста и как в условиях догматической образовательной среды военного вуза подготовить будущего офицера, высококлассного специалиста, чуткого к подчиненным командира, и творческую личность, способную к самообразованию и саморазвитию. Мы задались целью выявить динамику изменения восприятия образовательной среды курсантами различных военных вузов с первого по пятый курсы и сравнить ее с аналогичными показателями у студентов педагогического института. Кроме того, мы постарались определить общие закономерности и особенности восприятия типа образовательной среды своего вуза гражданской и военной молодежи.

В 2007–2008 и 2008–2009 учебных годах эта экспериментально-аналитическая работа по оценке образовательной среды военных вузов и педагогического института проводилась в артиллерийском, десантном и автомобильном военных институтах, а также на физико-математическом и психологическом факультетах Коломенского государственного педагогического института. В основу оценки была положена модель векторного моделирования образовательной среды учебного заведения, предложенная В. А. Ясвиным. Кроме того, проводилось изучение документов, наблюдение и интервьюирование обучающихся и преподавателей этих учебных заведений. В исследовании приняло участие 705 курсантов из трех военных вузов с первого по пятый курс (245 курсантов-артиллеристов, 265 десантников и 194 автомобилиста) и 273 студента педагогического института с первого по пятый курс (170 студентов-математиков и 103 студента-психолога), а также более 100 преподавателей из военных вузов.

Как мы писали ранее, военные вузы представляют особый тип учебного заведения образования взрослых. Сложность учебно-воспитательного процесса в высшей военной школе заключается в том, что на первых курсах мы обучаем старших юношей, при этом необходимо использовать методы педагогики, а на старших курсах наши обучающиеся уже взрослые и для их обучения требуются методы андрагогики. Этот переход происходит скачкообразно (Марков, 2008).

На старших курсах военного вуза идет активное формирование профессионализма курсанта как будущего офицера. Курсант уже

является контрактником, он принят в профессиональное военное сообщество, получает деньги за свой ратный труд, является взрослым обучающимся. При этом преподавателям, имеющим боевой опыт, легче организовывать взаимодействие с взрослыми обучающимися. Как показали наши исследования, 50–60% преподавателей в артиллерийском вузе имеют боевой опыт, в десантном вузе до 80% преподавателей лично прошли через «горячие точки». Такие преподаватели, не обладая достаточной психолого-педагогической подготовкой, но при этом решая реальные военно-профессиональные задачи, создают творческую атмосферу на занятиях. Курсант видит, что его оценивают не как школьника – будущего взрослого, а как боевого собрата, с которым, возможно, завтра придется прыгать с одного самолета, есть из одного котелка, выполнять задачу, прикрывая огнем друг друга. Все задачи не имеют однозначного решения, выполняются при большом дефиците времени, при нехватке людских и материальных ресурсов, требуют обоснования, почему поступил именно так. Задача, выполненная с большими затратами по времени, оценивается как поражение: «Товарищи, которым ты должен был прийти на помощь, уже погибли». Это в песне поется: «А значит, нам нужна одна Победа. Одна на всех, мы за ценой не постоим». Нет. «Если ты захватил высоту, взял рубеж, но положил в бою всех десантников, с кем ты будешь праздновать эту победу, с кем пойдешь дальше?» Преподаватель с боевым опытом говорит курсанту: «На то десантнику и дана голова, чтобы выполнить задачу и сохранить всех людей. Нет ничего труднее для командира, чем писать матери похоронку на единственного сына, которого ты не сберег в бою». Личностным смыслом решения учебной задачи для курсанта становится не получение высокой оценки, не накопление знаний в прок, а самоутверждение, подтверждение своей принадлежности к данной социальной группе. Курсант-десантник старается показать, что он не зря носит голубой берет. Если преподаватель выгнал за плохую подготовку нерадивого обучающегося с занятий в библиотеку, тот, кроме всего, ощущает осуждение товарищей: «Это тот, кто подведет нас в бою!» В этих условиях курсант вынужден сам искать решение, отстаивать свое мнение, проявлять инициативу и творчество.

Таким образом, формирование профессиональной творческой активности будущего офицера идет хотя и спонтанно, но достаточно эффективно. При этом необходимо отметить, что в десантном вузе на четвертом курсе более 15% курсантов воспринимают образовательную среду своего военного вуза как творческую. Нами отмечено два пика восприятия образовательной среды военных

вузов как творческой. Это происходит на втором и четвертом курсах.

М. М. Кашапов связывает творческое педагогическое мышление с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. «Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя» (Кашапов, 2006).

Проведя целый ряд психолого-педагогических исследований в различных военных вузах, мы предлагаем в качестве основных условий для более успешного формирования творческого мышления у будущих офицеров выбрать следующие:

- 1 При решении военно-профессиональных задач создавать условия неоднозначности способа выполнения задачи. Курсант имеет право на принятие любого нестандартного решения, но правильность своего выбора надо обосновывать и доказывать.
- 2 Задачи должны содержать не полные данные, выполняться в условиях дефицита времени, людских и материальных ресурсов. Курсант самостоятельно ищет недостающую информацию и выход из нестандартной ситуации.
- 3 Личная включенность каждого курсанта и создание смыслозначимой важности в успешное выполнение задачи.
- 4 Положительная эмоциональная окраска творческих успехов в ходе учебно-воспитательного процесса. Курсант должен испытывать радость от победы над собой, над противником. Он смог, он преодолел. Он победитель.

Опираясь на эти основные условия формирования творческого мышления курсантов, используя боевой опыт своих товарищей-преподавателей можно выполнить стоящую перед преподавателями военных вузов задачу по воспитанию будущего офицера как грамотного специалиста и при этом творческую, социально активную личность, способную к саморазвитию и самообразованию.

ЛИТЕРАТУРА

Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. Коломна: ВАУ ФК, 2004.

- Кашанов М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала. Монография / Под ред. А. В. Карпова. М., Ярославль: МАПН, 2006.
- Марков А. С. Военные вузы как особый тип учебного заведения образования взрослых // Человек и образование. 2008. № 4 (17). С. 54–57.
- Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
- Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОМИНИРУЮЩИХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ СУБЪЕКТА

И. А. Матвеев
студент БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь,
e-mail: igormatveew@yandex.ru

Несмотря на давний интерес к психическим состояниям, общепсихологической категорией они становятся только с середины XX в. Советским психологом Н. Д. Левитовым были подведены итоги исследований психических состояний на тот период времени, рассмотрены механизмы проявления и намечены общие задачи их изучения (Прохоров, 2004). Он определял психическое состояние как «целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности» (Левитов, 1964).

Психические состояния часто рассматриваются как форма саморегуляции психики и важнейший механизм интеграции человека как целостности (Куликов, 1997). Эти функции были определены в результате системных исследований состояний в их взаимосвязи со свойствами и процессами. А. О. Прохоров отмечает, что «по отношению к психическому свойству состояния являются в определенной мере выражением этого свойства, с одной стороны, а с другой – образование и формирование психического свойства осуществляется через этап психического состояния» (Прохоров, 2004). В процессе деятельности субъекта происходит развитие психических процессов, центрирование психических состояний (т. е. выделение типичных или доминирующих состояний) и формирование свойств личности (Прохоров, 2004). «Доминирующие состояния характерны для личности в протяженном диапазоне ее настоящего, т. е. в более широком масштабе времени, чем актуальный момент, определенный особенностями данной ситуации. Они в меньшей степени обуславливаются обстоятельствами актуальной, текущей

ситуации с достаточно определенно очерченными временными рамками и в большей степени – факторами социально-психологического уровня личности» (Куликов, 1997), к которым можно отнести образ жизни, условия жизнедеятельности, жизненную стратегию.

Таким образом, доминирующие состояния (характерные для субъекта на протяжении длительного времени, связанного с жизнедеятельностью и образом жизни) не только обеспечивают регуляцию проявлений свойств, организацию деятельности и поведения, отражают сформированные свойства, трансформации и акцентуации характера, но и являются приматом формирующихся свойств (Прохоров, 2004). Следовательно, системное исследование психических состояний, помогающее выявить и описать сложные субординационные связи с другими психическими явлениями, косвенно, выводит на особенности самоорганизации человека.

К. А. Абульханова-Славская рассматривает человека как самоорганизующуюся систему. «Самоорганизация в общем виде представляет собой способность, которую развивает в себе индивид, чтобы стать участником общественной организации» (Абульханова-Славская, 1980). Это способность воздействовать на самого себя, актуализировать свои природные качества и индивидуальные возможности, индивидуальным образом воспроизводить опыт других, наилучшим образом включаться в коллективную деятельность (Абульханова-Славская, 1980). Развитие личности связано с самоопределением (жизненной позицией) и способом решения противоречий между личностью и социальной действительностью (Абульханова-Славская, 1980). Успешность самоорганизации определяется жизненной стратегией, которая включает: 1) выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинение этих этапов; 2) решение противоречий жизни, достижение своих жизненных целей и планов, создание условий, которых нет в наличии; 3) творчество, создание ценности своей жизни (Абульханова-Славская, 1991).

Таким образом, жизненная стратегия есть способ организации, создания и изменения условий жизнедеятельности, способ реализации индивидуального образа жизни, способ самоорганизации человека. А поскольку доминирующие состояния связаны с выраженными и формирующимися свойствами личности и во многом определяются образом жизни, условиями жизнедеятельности, то, следует предположить, что жизненная стратегия является фактором, организующим характер взаимосвязи психических состояний и свойств личности.

Для доказательства этого предположения был собран эмпирический материал на выборке студенток первого курса ($n=118$). В качестве методик были выбраны: FPI (В) в адаптации и модификации А. А. Крылова и «Методика определения доминирующего состояния» Л. В. Куликова, позволяющая количественно оценить выраженность характеристик в многокомпонентной, сложной структуре психического состояния.

Факторизация матрицы интеркорреляции методом главных компонент с последующим Varimax вращением позволила выделить два фактора, которые можно рассматривать как жизненные стратегии. Первый фактор, включивший 29% дисперсии, условно можно назвать «Стратегия бойца» Он свидетельствует о повышении показателей активационных, тонических и понижении тензионных характеристик в связи с показателями минимальной невротизации личности, низкой депрессивностью и застенчивостью, высокой экстравертированностью, общительностью, преобладанием в характере маскулинных черт. Экстраверсия и маскулинность в данном случае, на наш взгляд, обуславливают активное и бодрое состояние, которое, в свою очередь, не дает развиться чертам депрессивности и невротичности. В целом, общий положительный эмоциональный фон у выявленного типа личности свидетельствует об удовлетворенности образом жизни, об успешности реализации жизненной стратегии деятельного, общительного, «пробивного» человека.

Второй фактор (18% дисперсии) назван нами «Стратегия самопринятия», так как он свидетельствует об устойчивости, уравновешенности положительного эмоционального тона, адекватной и эффективной психической саморегуляции, поведения и деятельности, о принятии своей личности в связи с минимальной выраженностью черт импульсивности, спонтанной агрессивности, раздражительности, склонности к аффективному реагированию. Самопринятие – своеобразная жизненная стратегия, которая делает возможным гармоничное развитие личности. Однако, в отличие от первого типа, представители второго, скорее, будут иметь склонность менять отношение к ситуациям, нежели активно преобразовывать их.

При помощи факторного анализа нам удалось описать лишь половину выборки. Это свидетельствует о том, что оставшаяся группа людей не может быть классифицирована по одной или нескольким ярко выраженным стратегиям. Однако это не значит, что они не руководствуются жизненной стратегией. Она необходимо возникает, формируется стихийно, если не выстраивается сознательно.

Личность регулирует свои состояния, мотивацию, чувства, следовательно реализует стратегию жизни. Реализация жизненной

стратегии связана со способностью преодолевать состояния неопределенности, неуверенности, трудности. При этом человек обнаруживает системное качество активности, способность к сохранению и поддержанию равновесия целого и вместе с тем способность к перестройке и контролю за ритмом активности, мобилизации резервов, выявлению новых возможностей (Абульханова-Славская, 1980). Активность, следовательно, важнейшее системообразующее качество.

Для того чтобы описать остальную часть выборки, эмпирическая фактура была разделена две группы с целью вычисления статистических различий (использовался t-критерий Стьюдента): в первую (72 человека) вошли респонденты с показателями выше 40 Т-баллов по шкалам, измеряющим активационные характеристики психических состояний опросника Л. В. Куликова, во вторую – респонденты с показателями ниже 40 Т-баллов, что свидетельствует о пассивных реакциях на различные жизненные ситуации, низкой активации, доминировании унылого настроения и бездеятельного отношения к жизни, о несформированности качества субъектности, а следовательно, о стихийно формируемой жизненной стратегии. Вторая группа характеризуется также значимо меньшими показателями по шкалам: «Раскованность–Напряженность» (48,52 против 52,25 у первой группы при $p < 0,05$) и «Удовлетворенность–Неудовлетворенность жизнью в целом» (48,57 против 53,78 при $p < 0,05$), что является главным критерием оценки качества жизни. Удовлетворенность жизнью – это чувство подлинности своей жизни, источник жизненных сил, стойкости, инициативы (Абульханова-Славская, 1991). А также большей депрессивностью (6,41 против 5,57 при $p < 0,05$), меньшей уравновешенностью (4,48 против 5,46 при $p < 0,05$), большей застенчивостью (6,67 против 5,60 при $p < 0,05$) и эмоциональной лабильностью (6,67 против 5,73 при $p < 0,05$), а также яркой выраженностью феминных черт (2,85 против 4,49 при $p < 0,05$).

При этом можно говорить о закономерной взаимосвязи описанных состояний и свойств, так как с помощью корреляционного анализа Пирсона была выявлена умеренная отрицательная, значимая связь депрессивности с бодростью (–0,54), с тонусом (–0,54), удовлетворенностью жизнью (–0,52). Обнаружена положительная связь уравновешенности с активностью (0,35) и бодростью (–0,39), отрицательная – активности с застенчивостью (–0,37), феминными чертами (–0,42), а также эмоциональной лабильностью (–0,54).

Таким образом, в сравнении двух групп четко вырисовываются особенности взаимосвязи психических состояний и свойств личности испытуемых с низкими активационными ресурсами, что не позволяет самостоятельно организовывать жизнь, регулировать психичес-

кие состояния, которые, как мы видим, носят негативный характер. Субъекты чаще всего пребывают в повышенном напряжении, тревожатся в связи с широким кругом жизненных ситуаций, не обладают способностью активно преобразовывать, менять условия, оценивают качество жизни как неудовлетворительное. Следует предположить, что характеристики психических состояний во многом определены ярко выраженными феминными чертами, блокирующими различные виды активности. Однако нельзя не заметить, что тенденция переживать негативные состояния, доминирование негативного эмоционального фона приводит к формированию черт депрессивности, эмоциональной неуравновешенности, застенчивости.

Обобщая, можно сказать, что современные первокурсницы в большинстве (61%) обладают выраженным системообразующим качеством активности, что позволяет им организовывать события жизни, свои психические состояния, достигать целей, успешно реализовывать жизненную стратегию, быть субъектами своей жизни. Однако немалая часть девушек (39%), характеризуются крайне низкой активностью, что сказывается на дезорганизованности, стихийности жизни, негативном фоне психических состояний, неумении его регулировать, неспособности к сознательной самоорганизации и организации жизненных условий. Субъект жизни немислим без системообразующего качества активности, позволяющего последовательно проводить свою линию в жизни, минимизировать власть обстоятельств.

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Куликов Л. В. Психология настроения. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997.
- Левитов Д. Н. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
- Психология состояний. Хрестоматия / Составители: Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / Под ред. А. О. Прохорова. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДИТЕЛЬСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ

М. М. Матвеева

студент, ЯрГУ, Ярославль, e-mail: maychik-zaychik@list.ru

Н. В. Клюева

д. п. н., профессор, ЯрГУ, Ярославль, e-mail: psylab@mail.ru

Практически каждый человек когда-то становится родителем. Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы воспитания детей в паре со своим супругом (супругой) формируются под влиянием самых различных факторов. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли, в свою очередь, определяет состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений. Соответственно исследования в области психологии семьи и, в частности, в сфере детско-родительских отношений являются очень важными для современного общества. Многие ученые занимались проблемой родительской эффективности, но ее исследование по-прежнему актуально – мы считаем, что необходимо расширение методического аппарата и разработка рекомендаций для работы психолога-консультанта, способствующих оптимизации его деятельности.

Родительская эффективность – это понятие сложное и системное. *Родительская эффективность* – это то, что позволяет родителям выстраивать свою позицию, помогает организовать успешное и плодотворное общение ребенка с родителями. Исследованием «родительской эффективности» занимались многие ученые, как отечественные, так и зарубежные. Среди отечественных это А. Я. Варга, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Н. Дружинин, Л. С. Выготский, А. Б. Добрович, А. И. Захаров, С. В. Ковалев, А. А. Либерман, А. М. Прихожан, А. С. Спиваковская, Н. Н. Толстых, А. Шмелев, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, Н. В. Клюева и др., среди зарубежных – А. Адлер, Г. Крайг, Р. Бернс, Э. Эриксон, Б. Хеллингер, Р. Бэндлер, Д. Гриндер, Н. Пезешкиан, В. Сатир, Ф. Райс, Г. Навайтис, Р. Хоментаскас, Ю. Хямляйнен и др.

Теоретический анализ работ этих авторов позволил нам выделить 4 компонента родительской эффективности и описать их содержательно.

- 1 Ценностно-мотивационный уровень** (мотивация, установки, ценности родителей)
 - Основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся (Спиваковская, 1999).
 - Важной задачей для родителей является научение детей оставаться людьми в любой жизненной ситуации (Сатир, 1992). Мотивом воспитания ребенка должна быть счастливая, полноценная, творческая, полезная людям жизнь этого ребенка (Спиваковская, 1999).
 - Для воспитания ребенка наиболее приспособлены так называемые самоактуализирующиеся, гармонично развитые личности: люди, которые вовлечены в какую-либо деятельность, цель которой вне их самих; люди, чьи ценности не сводятся к процессам потребления; люди, которые умеют делать выбор; люди, которые постоянно постигают и познают мир и при этом развиваются сами (Спиваковская, 1999).
- 2 Эмоциональный уровень** (чувства и эмоции родителей, проявляемые по отношению к ребенку)
 - Самое главное – это безусловное принятие ребенка: необходимо любить не за то, что он красивый, умный, способный, отличник, помощник и так далее, а просто так (Гордон, 2000; Гиппенрейтер, 2003).
 - Родители должны быть естественными, т. е. они могут испытывать как принятие, так и непринятие по отношению к детям. Но при этом они могут выражать свое недовольство отдельными действиями ребенка, но не ребенком в целом (Гордон, 2000; Гиппенрейтер, 2003).
 - Родители должны стараться не присваивать себе эмоциональные проблемы ребенка, т. е. им не следует чрезмерно волноваться за ребенка (Сатир, 1992).
- 3 Когнитивный уровень** (информированность родителей – их знания о ребенке и о себе)
 - Родителям необходимо понимать, что ребенок имеет свои специфические потребности и собственный опыт общения с другими людьми (Хоментаскас, 1989).
 - Родителям необходимо разбираться в личностных особенностях своего ребенка (Сатир, 1992).
 - Родители должны знать возрастные особенности своего ребенка, так как каждому периоду соответствуют свои проблемные моменты (Сатир, 1992).

- Родители должны знать гендерные особенности своего ребенка (Сатир, 1992).

4 Поведенческий уровень (действия родителей, их умения и навыки)

- Эффективный стиль родительского воспитания: в речи и поведении родителей должны отсутствовать приказы и жесткий контроль, опека над ребенком со стороны родителей должна быть осторожной; исключены наказания и жестокое обращение с ребенком (Сатир, 1992).
- Конфликтологическая компетентность: когда ребенок ведет себя неправильно, отец или мать должны пытаться понять причину такого поведения и проявить максимум внимания (Сатир, 1992); при разрешении конфликтов родители должны вовлекать ребенка в процесс решения проблемы (Гордон, 2000).
- Адекватное выражение любви и принятия по отношению к ребенку: родители должны выслушивать своих детей, используя при этом язык принятия (Гиппенрейтер, 2003); родители и дети должны прикасаться друг к другу (Сатир, 1992).
- Правильно сформулированные правила, требования, инструкции (Гиппенрейтер, 2003).
- Родители должны адекватно выражать свои половые особенности (Сатир, 1992).

Нами было проведено эмпирическое исследование (2009 г.). **Целью** данного исследования являлся сравнительный анализ представлений о родительской эффективности у подростков и их родителей. **Гипотеза** нашего исследования состояла в следующем:

- 1 Родители и подростки по-разному оценивают родительскую эффективность.
- 2 Основные различия в оценке родителями и подростками родительской эффективности сосредоточены на поведенческом и эмоциональном уровне.

В исследовании приняли участие 80 человек: 30 подростков в возрасте от 14 до 16 лет и 50 взрослых в возрасте от 33 до 49 лет – 29 матерей и 21 отец. Им всем было предложено заполнить анкету, которая состояла из 6 частей, включающих в себя 33 вопроса:

- вопросы, диагностирующие ценностно-мотивационную сферу (4 вопроса);
- вопросы, диагностирующие эмоциональную сферу (4 вопроса);

- вопросы, диагностирующие когнитивную сферу (4 вопроса);
- вопросы, диагностирующие поведенческий уровень (11 вопросов);
- вопросы, диагностирующие уровень отношений между родителями подростка (4 вопроса);
- вопросы, диагностирующие удовлетворенность детско-родительскими отношениями (6 вопросов).

Результаты. Полученные нами данные были проверены на значимость различий между группами – отцы и матери, отцы и подростки, матери и подростки и родители и подростки в целом. Для проверки значимости различий мы использовали статистический критерий Т-Вилкоксона. Значимость различий мы разделили на среднюю ($p < 0,05$), высокую ($p < 0,01$) и очень высокую ($p < 0,001$)

Интерпретация полученных результатов. Вследствие того что нами было получено и проинтерпретировано более 20 значимых различий между группами, в данную статью мы решили включить лишь наиболее интересные и важные расхождения. Итак, *расхождения на ценностно-мотивационном уровне:*

- 1 Различия в представлении родителей и подростков относительно важности научения ребенка «оставаться человеком» в любой ситуации имеют уровень значимости $p < 0,05$. Это может быть объяснено тем, что родители, и в частности матери, уже сформировали свои собственные морально-этические нормы, в которые входит необходимость «оставаться человеком» в любой ситуации. А перед подростками еще только встает вопрос о формировании собственных морально-этических норм, и, соответственно, данная категория еще не является значимой для них. Также в основе этой ценностной установки родителей может лежать страх и тревога по поводу возможных опасностей жизни, возможного попадания подростка в девиантные группы.
- 2 Различия в представлении родителей и подростков относительно важности признания независимости ребенка имеют уровень значимости $p < 0,05$. Это различие является общеизвестным и может быть объяснено тем, что практически весь подростковый возраст охватывается кризисом, суть которого в том, что подросток уже чувствует себя взрослым и независимым, а окружающая среда, и родители в частности, не дают реализовать это внутреннее побуждение к свободе. Именно на этой почве возникает большинство конфликтов между родителями и подростками.

Расхождения на эмоциональном уровне:

- 3 Различия в оценке матерями и отцами уровня собственных переживаний за ребенка имеют уровень значимости $p < 0,05$. Это можно объяснить тем, что женщины более эмоциональны, им более свойственна тревога за ребенка, а мужчины являются гораздо более спокойными в обыденной жизни. Скорее всего, здесь большую роль играют социальные нормы относительно мужских и женских стереотипов поведения.

Расхождения на поведенческом уровне:

- 4 Различия в оценке матерями и отцами частоты использования авторитарных приказов имеют уровень значимости $p < 0,05$. Это может быть объяснено тем, что в современном обществе социальная роль отца включает в себя гораздо больше авторитарности, чем роль матери. Культурой поощряется строгость отца, его наставническая роль.
- 5 Различия в оценке родителями и подростками чрезмерности опеки родителей над детьми имеют уровень значимости $p < 0,001$. Нам кажется, что это рассогласование является самым сильным и провоцирующим больше всего конфликтов между родителями и подростками: родителям кажется, что они просто заботятся о ребенке, а подросткам кажется, что родители их «душат» – им хочется больше свободы и независимости.

Расхождения на когнитивном уровне:

- 6 Различия в оценке матерями и отцами уровня собственной осведомленности о подростковом возрасте, а также частоты чтения книг по возрастной психологии имеют высокий уровень значимости. Это может объясняться тем, что матери, вследствие своего более высокого уровня переживаний за детей, стремятся как-то его снизить и компенсировать через получение как можно большего количества информации: чтение книг, общение с докторами, психологами и другими мамами и т. д. Отцы меньше переживают и стремятся все делать согласно собственной интуиции. Кроме того, мужчины в меньшей степени доверяют психологической науке

Выводы

- 1 Нами были обнаружены расхождения на поведенческом, ценностно-мотивационном, когнитивном и эмоциональном уровнях. Мы считаем, что наиболее проблемными аспектами в поведенческом компоненте является способность родителей проявлять

заботу и принятие, которые бы не воспринимались подростком как ограничение свободы и навязчивость; в ценностно-мотивационном компоненте – задача формирования морально-этических норм у подростка и признание его автономности таким образом, чтобы подросток вырос полноценной и гармонически развитой личностью; в когнитивном – формирование у родителей знания возрастных и индивидуально-психологических особенностей подростка; в эмоциональном – терпеливость родителей к перепадам настроения у подростка и уровень переживаний родителей, которые бы не перерастали в холодность и безразличие.

- 2 Для практики работы психолога с родителями необходимо учитывать следующее:

- особенности подросткового возраста, необходимость информационного консультирования (например, то, что подростки больше сконцентрированы на собственных переживаниях и событиях в своей собственной жизни и склонны гиперболизировать оценки любых явлений и объектов);
- различия в морально-этических нормах у подростков и их родителей (у подростков они еще не сформированы);
- родителям, особенно матерям, свойственна сильная тревога по поводу возможных опасностей жизни – мать может преувеличивать негативные последствия некоторых действий подростка, а также неадекватно и неконструктивно оценивать некоторые феномены;
- определенные различия между матерями и отцами (например, матери более эмоциональны и контакт между матерями и подростками теснее, отцы авторитарны и не доверяют психологической науке);
- несформированность чувствительности родителей к отличительным особенностям подростка, попытки ориентироваться на стандарт, усредненный образец, почерпнутый ими из СМИ.

ЛИТЕРАТУРА

- Гиппенрейтер Ю. Б.* Как общаться с ребенком. М.: Сфера, 2003.
- Гордон Т.* Тренинг эффективного родителя. М., 2000.
- Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992.
- Спиваковская А. С.* Психодрама: игра, детство, семья. Т. 2. М.: Эксмо-Пресс, 1999.
- Хоментаскас Г. Т.* Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК, ВЛИЯЮЩИХ НА ДИДАКТИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Н. Ю. Мелькумова
студент, ЯрГУ, Ярославль, e-mail: psytab@mail.ru

Н. Г. Живаев
аспирант ЯрГУ, Ярославль

Одной из задач образования является помощь в адаптации первокурсников к вузовскому обучению. На данный момент остается актуальной проблема, связанная с отсутствием целостной методики для диагностики личностных качеств, оказывающих влияние на процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. И как следствие, не решен вопрос о способе выявления студентов с возможными проблемами в дидактической адаптации к обучению в вузе. Поэтому целью данной работы является разработка методики для диагностики психологических характеристик, влияющих на процесс дидактической адаптации при обучении в вузе.

Исходя из цели исследования, были сформулированы следующие задачи:

- 1 Разработать первичную форму методики для диагностики психологических характеристик, влияющих на процесс дидактической адаптации при обучении в вузе,
- 2 Провести психометрическую проверку созданной методики.

Разработка каждой из шкал методики состояла из создания первичной формы опросника и процедуры психометрической проверки, которая состояла из четырех этапов: анализа пунктов, проверки надежности, оценки валидности, нормирования.

На первом этапе была создана первичная форма опросника, состоящая из 170 утверждений. Задания объединялись в 3 шкалы: любознательность, организованность, активность. Методика была проведена на 100 испытуемых, среди которых были студенты 1 курса ЯрГУ им. П. Г. Демидова факультета психологии и факультета биологии и экологии.

* Работа подготовлена при поддержке РГНФ (проект №08-06-00 775а).

Первым этапом психометрической проверки теста являлся анализ пунктов теста. В соответствии с психодиагностическими критериями для каждой шкалы были отобраны по 20 утверждений.

Вторым этапом психодиагностической проверки являлась проверка теста на надежность. Надежность шкал теста мы проверяли с помощью надежности по однородности и ретестовой надежности.

Для оценки надежности по однородности при многоступенчатой шкале использовался коэффициент «Альфа». Коэффициент «Альфа» для шкалы любознательности равен $R_t=0,88$, для шкалы организованности – $R_t=0,91$, для шкалы активности – $R_t=0,67$.

Определение ретестовой надежности проводилось путем повторного тестирования 30 испытуемых через 4 недели. Коэффициент корреляции между результатами при первичном и повторном тестировании по шкале любознательности равен 0,9 ($p<0,01$), по шкале организованности – 0,89 ($p<0,01$), по шкале активности – 0,83 ($p<0,01$).

Нами также производилась оценка критериальной и конструктивной валидности. Для проверки критериальной валидности теста мы использовали критерий успеваемости. Были зафиксированы достоверные различия на статистически значимых уровнях: t-критерий Стьюдента равен $S=2,24$ ($p=0,05$) по шкале любознательности, $S=3,56$ ($p=0,01$) по шкале организованности, $S=2,53$ ($p=0,05$) по шкале активности. Для студентов, успешных в дидактической адаптации, характерны более высокие показатели по шкалам любознательности, организованности, активности, чем для студентов, неуспешных в дидактической адаптации.

Для проверки конструктивной валидности результаты испытуемых (объем выборки 40 человек) по шкале любознательности и организованности опросника были сопоставлены с результатами по шкале любознательности и организованности методики «Изучение основных свойств личности» (ОСЛ) (Н. И. Рейнвальд, Н. Т. Лобова). Любознательность определяется как стремление как можно шире и глубже ознакомиться с разными сторонами окружающего мира. Организованность рассматривается как целесообразное планирование, самоконтроль, умение распоряжаться своими физическими и умственными возможностями, доводить начатое дело до завершения. Коэффициент линейной корреляции Пирсона для шкалы любознательности равен $r=0,57$ ($p<0,01$), для шкалы организованности $r=0,71$ ($p<0,01$). Для проверки конструктивной валидности по шкале активности результаты теста сопоставлялись с результатами по шкале активности методики «Стилевые параметры обучения» (СПО) (Barbara A. Soloman, Richard M. Felder). Выбор методики для проверки конструктивной валидности объясняется схожестью конструктов,

заложенных в оба опросника: активность понимается как характеристика противоположная рефлексивности. Коэффициент линейной корреляции Пирсона равен $r=0,57$ ($p<0,05$).

На завершающем этапе разработки опросника были составлены ориентировочные нормы (объем выборки 100 студентов 1 курса). Низкие значения оценок по шкале любознательности находятся в диапазоне 20–34, средние – 34–46, высокие – 46–60. Низкие значения оценок по шкале организованности находятся в диапазоне 20–31, средние – 31–43, высокие – 43–60. Низкие значения оценок по шкале активности находятся в диапазоне 20–34, средние – 34–43, высокие – 43–60.

Текст опросника

Каждый день для меня – это новое открытие.
Я умею правильно распределять время.
Я не склонен долго обдумывать предстоящий ответ.
Мне нравится читать дополнительную литературу по учебному предмету.
Я успеваю выполнить все домашние задания.
Я часто отвечаю на семинарах.
Я рассматриваю разные точки зрения ученых на одну и ту же проблему.
Я могу назвать себя педантичным человеком.
Я активно участвую в жизни студенческой группы.
Мне будет интересно подготовить доклад по заданной теме.
Я всегда планирую выполнение домашних заданий.
Я, скорее, действую, чем думаю.
По возможности я не пропускаю культурные мероприятия города.
Лучший принцип – «делу время, а потехе час».
Сначала я высказываю свое мнение, а только потом его анализирую.
Я стремлюсь прочитать как можно больше книг по интересующему предмету.
На моем столе обычно беспорядок.
В магазине я сразу обращаюсь за помощью к менеджеру.
Любые курсы, тренинги я воспринимаю с энтузиазмом.
Я живу не по средствам.
Я всегда размышляю, анализирую, прежде чем предпринять какое-либо действие.
На семинаре я часто задаю вопросы по интересующей теме.
Я часто откладываю важные дела на следующий день.
На семинарах я не люблю вступать в дискуссии.
Я всегда останавливаюсь, проходя мимо стенда с объявлениями.

Часто я совершаю необдуманные поступки.
Я предпринимаю реальные шаги к достижению поставленной цели, а не обдумываю их.
По возможности я готовлюсь к занятию только по учебнику.
Я могу забыть про чью-либо просьбу.
Я привык принимать взвешенные решения.
Мне нравится решать одну задачу разными способами.
В моей комнате обычно порядок.
Иногда меня принимают за нерешительного человека.
Минимально необходимой информации по учебному предмету мне достаточно.
Я не всегда довожу до конца начатое дело.
Я долго ищу ответ на поставленный вопрос.
Чем сложнее задача, тем она интереснее для меня.
Я сделаю все для того, чтобы закончить работу в срок.
Я сначала долго обдумываю то, что собираюсь сделать.
Дополнительно я согласился бы на интересную, но неоплачиваемую работу.
Я считаю, что можно немного не уложиться в отведенные сроки.
В магазине я предпочитаю сначала самостоятельно осмотреть витрины с товаром.
Я не могу долго разрабатывать одну и ту же тему.
Я постоянно ношу часы.
Мне нравится принимать участие во всевозможных конкурсах, соревнованиях.
Летом я лучше буду отдыхать на пляже, чем пойду на экскурсию.
Я записываю все необходимое, чтобы не забыть.
Я предпочту промолчать, чем вступить в спор.
Я отвечаю на семинаре только при условии, что меня оценят.
При подготовке к экзамену мне приходится в последний момент запоминать большой объем информации.
Я сначала делаю, а потом смотрю, что получилось.
Я лучше посмотрю художественный фильм по классическому произведению, чем прочитаю его в оригинале.
Утром я всегда заправляю свою постель.
Я участвую в конференциях.
Я обладаю большим стремлением к знаниям.
Я все делаю в последний момент.
Часто я действую импульсивно, ничего не обдумывая.
Лучше я буду делать все, как обычно, чем буду искать новые способы.
Мне постоянно не хватает времени.
Сразу после получения задания я начинаю действовать.

Ключи

Шкала любознательности: вопросы 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 31, 37, 40, 55 (нет – 1, не знаю – 2, да – 3), 28, 34, 43, 46, 49, 52, 58 (нет – 3, не знаю – 2, да – 1).

Шкала организованности: вопросы 2, 5, 8, 11, 14, 32, 38, 44, 47, 53 (нет – 1, не знаю – 2, да – 3), 17, 20, 23, 26, 29, 35, 41, 50, 56, 59 (нет – 3, не знаю – 2, да – 1).

Шкала активности: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 27, 45, 51, 54, 57, 60 (нет – 1, не знаю – 2, да – 3), 21, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 48 (нет – 3, не знаю – 2, да – 1).

Выводы

Разработанная нами методика позволяет диагностировать параметры любознательности, организованности, активности, влияющие на дидактическую адаптацию к обучению в вузе.

МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

М. А. Молькова

студент ЯрГУ, Ярославль, e-mail: student-demid@mail.ru

Современная действительность требует от работника любой области творческого, самостоятельного мышления. Без воспитания такой способности человек не в состоянии получать, а затем и активно использовать знания на практике. Для систематической творческой работы необходимо наличие достаточно устойчивой системы мотивирующих ее ценностных ориентировок.

Цель работы – выявление мотивационно-потребностных компонентов творческого мышления профессионала. Гипотезами исследования являются следующие предположения: молодым специалистам в большей степени, чем профессионалам и студентам, присущ надситуативный стиль мышления при решении профессиональных ситуаций; мотивационно-потребностными компонентами творческого мышления профессионала являются потребности в достижении и в постановке для себя вызывающих целей, в разнообразии и переменах, в креативности, в самосовершенствовании своей личности, в интересной и полезной для общества работе, мотивация к успеху и рабочая направленность личности.

Всего в исследовании приняло участие 60 испытуемых, по 20 человек в каждой группе. Группа «Профессионалы» – педагоги МСОШ, возраст 31–45 лет, общий стаж работы 7–19 лет. Группа «Специалисты» – педагоги МСОШ, возраст 23–29 лет, стаж работы 1–5 лет. Группа «Студенты» – студенты ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, возраст 20–22 года. Данные были получены при применении следующих методик: «Определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач» (С. М. Кашапов и Т. Г. Киселева), «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильман), «Мотивация успеха и боязни неудач» (А. А. Реан) и «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин).

Исследование показало, что доминирующий уровень проблемности при решении педагогических задач в среднем выше у специалистов – 17,7. Средним значением у профессионалов является 15,9, а у студентов – 12,8. Группа специалистов же демонстрирует наименьшие показатели по такому фактору, как мотивация к успеху и боязнь неудач.

В общежитической направленности максимальный показатель имеет группа профессионалов, а наименьший – группа специалистов. Рабочая направленность представлена во всех группах практически одинаково. Наименьшие средние показатели принадлежат группе студентов.

При рассмотрении усредненного мотивационного профиля профессионала можно отметить, что у профессионалов нет единой ведущей потребности, характерной для данного этапа профессионализации, так как они отличаются индивидуальным стилем деятельности. Значимыми критериями для профессионала являются потребности в ощущении востребованности, в интересной общественной работе, во влиятельности и власти, а также стремление руководить другими. Наименьшим значением является потребность в завоевании признания со стороны других людей.

Ведущей потребностью у специалистов является завоевание признания, потребность в признании заслуг и обратной связи, приобретение общественной значимости. Молодые специалисты, по результатам математического анализа, меньше, чем профессионалы, заинтересованы в материальных благах.

Студенты отличаются большей потребностью в материальных благах. Данное стремление влияет на их потребность в совершенствовании и росте. Для них характерно обнаружение проблемности в предъявляемых ситуациях или же проблемность представленной ситуации не перерастала в назревшую.

Самая низкая потребность в креативности наблюдается в группе специалистов, в то же время у них высокие показатели творческого мышления и самая сильная корреляция между потребностью в креативности и показателями творческого мышления. Это может быть следствием того, что ведущая потребность специалистов в завоевании признания рассматривается в единстве с потребностью в креативности.

Профессионалы более творчески решали представленные им профессиональные ситуации, опираясь при этом на свой профессиональный опыт. Ситуативным способом решали ситуации студенты, так как они опирались лишь на теорию. Способами решения профессиональных проблемных ситуаций у профессионалов с богатым

опытом работы преобладают надситуативные, характеризующиеся большой степенью детализированности. Профессионалы в своих решениях проблемных ситуаций выдвигают много вариантов решения, предусматривают возможные последствия, находят скрытые возможности. В целом они занимают наиболее активную позицию.

Таким образом, на доминирующий уровень проблемности при решении профессиональных ситуаций влияет наличие практического профессионального опыта. Мотивационно-потребностные компоненты творческого мышления изменяются в процессе профессионализации. К ним относятся потребность в достижении и в постановке для себя дерзких вызывающих целей, в разнообразии и переменах, креативности, в самосовершенствовании своей личности, в интересной и полезной для общества работе. Однако корреляционной связи между показателями творческого мышления и такими мотивационными компонентами, как мотивация к успеху и рабочая направленность, нет.

Полученные результаты могут быть учтены при профессиональном отборе, при рассмотрении профессиональных кризисов, для снижения профессиональной деформации и профессионального выгорания личности.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СПОРТИВНЫХ КОМАНДАХ

К. В. Монахова

аспирант МГЭИ, Москва, e-mail: monachovaksennya@mail.ru

В настоящее время наблюдается основное противоречие между возрастающей значимостью проблемы взаимоотношений в спортивных командах и ее недостаточной разработанностью. Разрешить это противоречие можно путем организованного, целенаправленного процесса, который состоит из практического изучения взаимоотношений в спортивных командах, включающего в себя определение причин сложившихся взаимоотношений и факторов, на них влияющих, а также разработку основных путей их совершенствования.

В структуре взаимоотношений в спортивной команде можно выделить следующие четыре элемента:

- 1 Оценка отношения спортсмена C_x к спортсмену C_y или тренеру.
- 2 Оценка отношения спортсмена C_y или тренера к спортсмену C_x .
- 3 Оценка того, как спортсмен C_x воспринимает отношение к себе спортсмена C_y или тренера.
- 4 Оценка того, как спортсмен C_y или тренер воспринимает отношение к себе спортсмена C_x .

Таким образом, взаимоотношения существуют в двух плоскостях: 1 – реальная оценка взаимоотношений (1 и 2 элемента); 2 – воспринимаемая оценка взаимоотношений (3 и 4 элемента). Следует отметить, что Модульный социотест Анцупова (МСА) позволяет получить данные по отношению команды в целом к конкретному игроку (для этого каждому члену команды предлагается оценить, как он относится к другим членам команды) и данные по отношению конкретного игрока к команде в целом (для того каждому члену команды предлагается оценить, как ему кажется, каждый член команды относится к нему). В обоих случаях оценка складывается из усредненных показателей (Анцупов и Ковалев, 2008).

Среди факторов (основных причин, имеющих характер движущих сил), влияющих на взаимоотношения различными авторами были выявлены следующие: задачи деятельности; система ценностей и потребностей тренера; представления тренера и спортсменов об их взаимоотношениях; возраст и пол спортсменов; потребности, мотивы, направленность и система ценностей спортсменов; способность тренера создать все условия для удовлетворения учениками их потребностей в спорте; статус игрока в команде (лидер, аутсайдер); стиль руководства спортивной командой и совместимость ее членов (Коломейцев, 1984); уровень развития команды как коллектива (Джамгаров и Пуни, 1979); референтность команды для ее члена; дисциплина в команде как совокупность правил, соблюдение которых способствует сплочению; традиции как принятые в команде ритуалы, правила поведения, система поощрений (Родионов, 2004) и др. Но проблема ведущих факторов остается открытой.

В связи со сложившейся ситуацией было проведено исследование, целью которого является изучение влияния индивидуально-психологических особенностей спортсменов и стиля управления командой на взаимоотношения в команде. Взаимоотношения рассматриваются через отношение игрока к команде и отношение команды к игроку.

Под индивидуально-психологическими особенностями подразумеваются: замкнутость–общительность; интеллект; эмоциональная нестабильность–эмоциональная стабильность; подчиненность–доминантность; сдержанность–экспрессивность; низкая нормативность поведения–высокая нормативность поведения; робость–смелость; жестокость–чувствительность; доверчивость–подозрительность; практичность–мечтательность; прямолинейность–дипломатичность; спокойствие–тревожность; консерватизм–радикализм; конформизм–нонконформизм; низкий самоконтроль–высокий самоконтроль; расслабленность–напряженность; способность работать в команде; степень ответственности; соотношение личных и командных интересов; предполагаемый стиль поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Для исследования отношения команды к игроку, отношения игрока к команде, способности работать в команде, степени ответственности и соотношения личных и командных интересов применялся модульный социотест Анцупова. Стиль управления командой выявлялся по методике определения стиля межличностного взаимодействия С. В. Максимова и Ю. А. Лобейко. Основные индивидуально-психологические особенности определялись при по-

мощи методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла. Также применялась методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса.

Эмпирической базой исследования выступила мужская спортивная команда по хоккею с шайбой. Всего – 26 человек. Возраст игроков колеблется в пределах от 17 до 23 лет.

Обработка полученных данных состояла следующих этапов:

- 1 Подсчет баллов по каждой методике и перевод сырых баллов в баллы по методике Кеттелла (для стандартизации).
- 2 Установление влияния факторов на отношение команды к игроку и отношение игрока к команде посредством расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s).
- 3 Определение достоверности коэффициентов и их ранжирование внутри каждой группы факторов с целью определения факторов, оказывающих наибольшее влияние на взаимоотношения в команде.

Учитывая тот факт, что для выборки 26 человек связь достоверна, если $r_{s\text{ эмп}} \geq r_{s\ 0,05}$ (0,39) и тем более достоверна, если $r_{s\text{ эмп}} \geq r_{s\ 0,01}$ (0,50), будем считать связь значимой, если она $\geq 0,50$. Анализируя полученные коэффициенты корреляции по первому фактору (индивидуально-психологические особенности членов команды), было выявлено (см. таблицу 1), что наиболее тесная связь существует между отношением команды к игроку и самоконтролем (0,84), общительностью (0,82), эмоциональной стабильностью и сотрудничеством (0,76), компромиссом (0,71), дипломатичностью (0,65), способностью работать в команде (0,64), смелостью (0,57), высокой нормативностью поведения (0,54), преобладанием командных интересов над личными (0,50).

Также была выявлена сильная связь между отношением игрока к команде и дипломатичностью (0,84), компромиссом (0,80), способностью работать в команде (0,78), эмоциональной стабильностью (0,73), сотрудничеством (0,68), высоким самоконтролем (0,64), смелостью (0,63), общительностью (0,62), высокой нормативностью поведения (0,59), преобладанием командных интересов над личными (0,58), степенью ответственности (0,57) и приспособлением (0,51).

По второму фактору (стиль управления командой) была обнаружена сильная связь между отношением команды к игроку и деловым (0,68), директивным (0,64) и коллегиальным (0,50) стилями руководства командой. Также сильная связь была выявлена между отношением игрока к команде и деловым (0,73), коллегиальным (0,63) и директивным (0,56) стилем руководства командой.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между индивидуально-психологическими особенностями членов команды, стилем руководства командой, отношением игрока к команде и отношением команды к игроку

Факторы		Отношение команды к игроку	Ранг	Отношение игрока к команде	Ранг
Индивидуально-психологические особенности членов команды	Замкнутость–общительность	0,82	2	0,62	8
	Интеллект	-0,12		-0,17	
	Эмоциональная стабильность	0,76	3	0,73	4
	Подчиненность–доминантность	0,30		0,03	
	Сдержанность–экспрессивность	0,13		-0,18	
	Нормативность поведения	0,54	9	0,59	9
	Робость–смелость	0,57	8	0,63	7
	Жестокость–чувствительность	-0,35		-0,30	
	Доверчивость–подозрительность	0,44		0,35	
	Практичность–мечтательность	-0,34		-0,15	
	Прямолинейность–дипломатичность	0,65	6	0,84	1
	Спокойствие–тревожность	-0,18		-0,34	
	Консерватизм–радикализм	-0,13		0,18	
	Конформизм–нонконформизм	0,20		0,25	
	Самоконтроль	0,84	1	0,64	6
	Расслабленность–напряженность	-0,32		0,33	
	Способность работать в команде	0,64	7	0,78	3
	Степень ответственности	0,49		0,57	11
	Соотношение личных и командных интересов	0,50	10	0,58	10
	Соперничество	0,35		0,15	
Сотрудничество	0,76	3	0,68	5	
Компромисс	0,71	5	0,80	2	
Избегание	0,40		-0,38		
Приспособление	0,47		0,51	12	
Стиль руководства командой	Директивный	0,64	2	0,56	3
	Коллегиальный	0,50	3	0,63	2
	Попустительский	-0,34		0,31	
	Деловой	0,68	1	0,73	1

Из 24 индивидуально-психологических характеристик членов команды связь с отношением команды к игроку была выявлена в 10 случаях, а связь с отношением игрока к команде в 12 случаях. Условно будем считать, что первые пять связей являются ведущими.

Иначе говоря, в команде тем лучше относятся к игроку, чем выше у него самоконтроль, чем он более общителен, более эмоционально стабилен, чем чаще проявляет готовность к сотрудничеству и компромиссу.

Игрок же тем лучше относится к команде, чем другие игроки более дипломатичны, чем чаще они готовы к компромиссу, чем лучше способны работать как единое целое, чем более эмоционально стабильны и чаще готовы к сотрудничеству.

Таким образом, гипотеза была подтверждена и конкретизирована. Это исследование является пилотажным, и полученные данные требуют проверки на большей выборке. Возможно, данные по женским и мужским командам будут отличаться, в связи с гендерными особенностями характеров.

ЛИТЕРАТУРА

- Анцупов А. Я., Ковалев В. В. Социально-психологическая оценка персонала. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Управление персоналом», «Менеджмент организации», «Психология». 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
- Коломейцев Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде. М.: ФиС, 1984.
- Родионов А. В. Психология физического воспитания и спорта. Учебник для вузов. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2004.

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП БАЙКАЛЬСКОГО РЕГИОНА

А. Р. Монсонова

*к. п. н., ст. преподаватель БурГУ, Улан-Удэ,
e-mail: monsonova@rambler.ru*

Байкальский регион уникален тем, что это место сосуществования религий: буддизма и православия, каждая из которых в ходе исторического развития выработала свою систему ценностей и прошла сложный путь к современному состоянию межконфессионального согласия. Здесь живут буряты – наиболее крупный по численности этнос Южной Сибири, духовное развитие которого исторически обусловлено многовековым воздействием шаманизма, буддизма (с начала XVII в.) и русской православной церкви (с середины XVII в.), русские – христиане и староверцы (семейские), эвенки-шаманисты.

Эмпирическую базу исследования составили студенты: представители бурятского этноса, ныне учащиеся Бурятского госуниверситета и Бурятского лесопромышленного колледжа (100 респондентов). Современное религиозное образование изучалось в Буддийском институте (БИ) «Даши Чойнхорлин» при Иволгинском дацане Буддийской Сангхи России (Бурятия) и в Агинской буддийской академии (АБА) при Агинском дацане в Читинской области, в исследовании приняли участие 60 студентов.

В качестве контрольных групп исследовались: русские – 150 человек (41% юношей и 59% девушек), из них 100 респондентов христианской (православной) конфессии, 30 представителей старообрядческой культуры (семейские) и студенты Дальневосточного Библийского колледжа (10 девушек и 10 юношей), эвенки – 30 человек, из них 10 юношей и 20 девушек; студенты-нанайцы факультета народов Севера ДВГГУ – 20 человек (10 юношей и 10 девушек). В исследовании приняло участие 360 представителей этнических

* Исследование проведено при финансовой поддержке гранта РГНФ в рамках выполнения проекта № 08-06-00883а

групп различной этноконфессиональной принадлежности, средний возраст испытуемых составил 19 лет.

Для анализа были выбраны 7 групп респондентов и создана переменная, принимающая значения номеров групп:

- 1-ая группа – нанайцы (шаманисты, $n=20$, студенты ДВГГУ);
- 2-ая – эвенки ($n=20$), буряты ($n=10$), шаманисты, студенты Бурятского ГУ;
- 3-я – русские ($n=100$) православные и христиане, студенты БГУ и лесопромышленного колледжа
- 4-ая – русские, «семейские» ($n=30$, студенты Бурятского лесопромышленного колледжа);
- 5-ая – буряты ($n=100$, буддисты, студенты БГУ и лесопромышленного колледжа);
- 6-ая – русские ($n=20$), студенты Дальневосточного библиейского колледжа;
- 7-ая – буряты ($n=60$), студенты Буддийского института и академии.

В результате дискриминантного анализа были выделены всего три группы, при этом первая, вторая и шестая группы объединились в одну группу (ей присвоен номер 1), третья группа (христиане) выделилась в отдельную группу (номер 2), четвертая, пятая и седьмая исходные группы объединились в третью группу (ей присвоен номер 3). При анализе таблицы принадлежности к этноконфессиональной группе были удалены 16 случаев (статистических выбросов), которые, принадлежа к одной группе дискриминантным функциями, с большей вероятностью переводятся в другую.

Ценностно-смысловое отношение к этноконфессиональной принадлежности личности исследовалось при помощи модифицированной методики М. Рокича «Ценностные ориентации – в жизни», когда студенты сначала ранжируют терминальные и инструментальные ценности по степени их значимости для Идеальной, счастливой жизни, затем как Принципы, которыми руководствуются в своей Реальной жизни. Также они оценили в 10 баллах, насколько каждая из ориентаций уже реализована в их жизни.

У исследуемых, включенных в первую группу, наиболее высокая степень реализованности таких ценностей, как наличие хороших и верных друзей, здоровье, активная деятельная жизнь и развлечения. Наименее всего реализованы: интересная работа, творчество, счастье других, семейное благополучие. Учитывая особенности данной возрастной группы, подобное распределение вполне оправдано. Студенчество ведет активный образ жизни, пока не имеет профессии и семьи. Характерные особенности ценностной системы эвенкий-

ского и нанайского этносов проявляются, но в меньшей степени, в уровне реализованности таких ценностей-целей, как уверенность, жизненная мудрость, познание, красота природы и искусства.

В системе терминальных ценностей студентов первой группы наиболее высокий ранг значимости имеют здоровье, активная и материально обеспеченная деятельная жизнь, что характерно для молодежи. Интересно отметить, что жизненная мудрость и красота природы и искусства также относятся к числу значимых ценностей-целей, что может объясняться определенной важностью данных ценностей для малых коренных народов, культивирующих уважение к старшим, культ предков, гармонию с природой. Такие ценности, как счастье других, продуктивная жизнь, развлечения, а также творчество, занимают в их иерархии последние места.

Анализ представлений о реализованности тех или иных жизненных ценностей-средств в первой группе свидетельствует об адаптационном характере происхождения их ценностной системы – так, исследуемые считают себя воспитанными, образованными, смелыми людьми с твердой волей.

Групповая иерархия инструментальных ценностей первой группы характеризуется большей значимостью таких ценностей, как аккуратность, воспитанность, жизнерадостность, образованность, и меньшей значимостью таких ценностей, как честность, терпимость, широта взглядов, непримиримость к недостаткам в себе и других.

Степень реализованности ценностей-целей членов второй групп говорит о том, что исследуемые хотят соответствовать идеалу современной личности – так, они считают себя здоровыми, свободными людьми, ведущими активную деятельную жизнь и ценящими красоту природы и искусства. Хотя ценность интересная работа значима для студентов, она не реализована на должном уровне в силу отсутствия у большинства студентов постоянной работы.

Система терминальных ценностей студентов – православных христиан характеризуется ориентацией на конкретные жизненные ценности: здоровье, материально обеспеченную, активную жизнь. Развлечения, ценности саморазвития, творчества занимают в иерархии последние места. Степень реализованности жизненных ценностей-средств студентов-христиан показывает яркую этнопсихологическую черту характера русского человека – жизнерадостность, а также готовность быть толерантными, ответственными людьми. Также они отличаются воспитанностью (в проявлении радушия), стремятся к реализации чуткости. Вместе с тем можно выделить и противоречивые, как и у любого этноса, черты: например, стремление к воле, рационализм, с одной стороны, и высокие запросы

на последнем месте, с другой стороны. Ведущие позиции в иерархии инструментальных ценностей студентов-христиан занимают жизнерадостность, аккуратность, образованность. К явно отвергаемым относятся высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других, что подчеркивает толерантные христианские установки («не суди – и не судим будешь»), но вместе с тем не являются значимыми такие качества, как смелость и чуткость. У студентов-буддистов и семейных наиболее полно реализованы такие ценности, как наличие хороших и верных друзей, являющиеся важной составляющей свободной, продуктивной жизни. Достаточно удовлетворены студенты реализацией таких идеальных для них ценностей, которыми они руководствуются в жизни как принципами: это здоровье, семейное благополучие, в большинстве родительская любовь и развлечения. Выделяет их стремление к жизненной мудрости.

В групповой иерархии терминальных ценностей бурят и семейных также доминируют конкретные жизненные ценности: здоровье, семейное благополучие, любовь, материальная обеспеченность, однако жизненная мудрость и счастье других имеют более важное значение для бурят и русских-семейных, чем для русских-православных.

Ценностно-смысловая основа деятельности будущих лам (буддийских священнослужителей) закладывается в процессе соответствующей подготовки, поэтому для студентов Буддийской академии и института имеют важность такие характерные ценности: чуткость и честность. Высокая степень реализации таких ценностей-средств, как аккуратность и воспитанность, показывает исторически сложившийся уклад жизни русских-старообрядцев, которые славятся своим трудолюбием и чистоплотностью, в семьях авторитет старших является непререкаемым. Ф. Ф. Болонев отмечал, что «селения семейных выделялись на общем фоне сибирских русских сел своей величиной, ухоженностью, чистотой и размерами домов, своеобразием культуры, быта, нравов» (Болонев, 2004).

В системе ценностей-средств респондентов третьей группы доминируют такие ценности, как ответственность, честность, воспитанность, аккуратность. Наименее значимы эффективность в делах, смелость и высокие запросы.

Среднее значение самореализации терминальных (А) и инструментальных (Б) ценностей во всех трех этноконфессиональных группах студентов равно 5,6 и 5,9, и корреляционный анализ выявил их положительную взаимосвязь (при $p < 0,05$) с идеальными ценностями (соответственно 7,2 и 8,0), что указывает на наличие значимой связи между «Я-идеальным» и «Я-реальным», о их достаточно

адекватной самооценке. Были обнаружены существенные отличия между ценностями-принципами и реализованными ценностями ($t_{эмп} = -2,25$, $p < 0,05$), что студенты объясняют разрывом между уровнем притязаний и возможностями, когнитивным, эмоциональным и моральным диссонансом.

В системе терминальных ценностей студентов мы выявили существенные отличия по ценности «счастливая семейная жизнь» ($t_{эмп} = -2,23$, $p < 0,05$), она оказалась более значима для семейных и студентов-приверженцев буддизма. Сравнение инструментальных ценностей показало, что для студентов-эвенков и нанайцев твердая воля, умение не отступать перед трудностями имеют более важное значение, чем для студентов христианской конфессии ($t_{эмп} = -2,06$, $p < 0,05$). Но студенты-христиане и студенты буддийских вузов более терпимы к недостаткам в себе и в других ($t_{эмп} = -2,25$, $p < 0,05$); для них значимы жизнерадостность, чувство юмора ($t_{эмп} = 2,12$, $p < 0,05$), они предъявляют более высокие требования к жизни ($t_{эмп} = 2,96$, $p < 0,01$).

При сравнении предпочтений терминальных ценностей в этноконфессиональных группах выявлено, что для всех студентов значимо здоровье (физическое и психическое) ($t_{эмп} = -2,24$, $p < 0,05$), для студентов-семейных большую ценность имеет интересная работа ($t_{эмп} = -2,62$, $p < 0,01$), а для студентов-христиан более важны активная деятельная жизнь ($t_{эмп} = 2,48$, $p < 0,05$) и любовь ($t_{эмп} = 2,12$, $p < 0,05$). В инструментальных ценностях студенты первой группы выше ценят исполнительность и дисциплинированность ($t_{эмп} = -2,01$, $p < 0,05$), в то время как студенты третьей группы отличаются большей терпимостью к недостаткам своим и чужим ($t_{эмп} = -2,53$, $p < 0,05$), более смелы в отстаивании своего мнения ($t_{эмп} = 2,32$, $p < 0,05$); отличаются эрудицией и умением уважать мнение других ($t_{эмп} = 3,0$, $p < 0,01$). Данное обстоятельство объясняется спецификой этноконфессиональных норм и ценностей.

К общим характеристикам системы ценностных ориентаций народов с поликонфессиональной принадлежностью относятся: устойчивость структуры представлений и оценок о различных элементах собственной культуры (духовной, материальной, социально-нормативной) и знание родного языка, обеспечивающие формирование ощущения значимости своей этнической принадлежности, выраженного желания быть представителем своего народа; специфичность системы этнических установок бурят-буддистов, русских – православных христиан и русских-старообрядцев, эвенков и нанайцев — приверженцев шаманизма, которая проявляется в показателях этнической осведомленности (взглядов, убеждений,

знаний, представлений, интересов); «Я-образ» бурят представлен системой множественных характеристик, отличающихся этническим стилем с выраженным преобладанием ценности семейной идентичности.

К содержательным особенностям системы ценностных ориентаций этноконфессиональных групп студентов относятся: ядро когнитивного компонента определяют представления об историческом прошлом своего народа, образе жизни, при этом для бурят и русских-старообрядцев характерна личностная приверженность к сохранению языка, культуры, традиций, обычаев своего народа, механизмом такого осознания выступает культурная трансмиссия; для системы ценностных ориентаций этноконфессиональных групп студентов характерен позитивный эмоциональный компонент, выраженный в факторе «самореализация», определяющий степень устойчивости «образа Я»; в поведенческом компоненте системы ценностных ориентаций этноконфессиональных групп студентов обнаружены выраженные различия в ценностях личности на уровне индивидуальных приоритетов: имеющие большую значимость традиционные ценности позволяют бурятам, русским-старообрядцам, эвенкам и нанайцам сохранять неповторимое своеобразие, осознавать свою самобытность, руководствоваться ими в своем поведении.

Результаты диагностики выраженности различий структурно-содержательных компонентов системы ценностных ориентаций этноконфессиональных групп студентов на территории совместного проживания подтвердили, что этноконфессиональная принадлежность личности современного студента характеризуется близостью результатов исследований, что объясняется половозрастными особенностями, тем, что данные группы издавна живут на одной территории и имеют длительные контакты.

ЛИТЕРАТУРА

Болонев Ф. Ф. Старообрядцы Забайкалья в XVIII–XX вв. М.: ДИК, 2004.

ВРЕМЯ ВЫБИРАТЬ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВОЗРАСТЕ СОВЕРШЕНИЯ ВЫБОРА В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В. И. Николаева

аспирант РГГУ, Москва, e-mail: nika.barbarisa@gmail.com

В. Н. Дружинин в своей работе «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии» справедливо отмечает: «Кто может поручиться, что был свидетелем жизненного выбора другого человека во время проведения исследования?..» (Дружинин, 2007). И действительно, в психологии не сложилось как единого определения данного понятия, так и однозначной классификации видов выбора. При всем многообразии исследований (Леонтьев, Пилипко, 1995; Кравченко, 1993; Комлев, 2003; Мандрикова, 2005), различия подходов к данной проблематике мы можем выделить следующие основные понятия, которые используются для описания различных сторон совершения выбора:

- 1 *Повседневный* (Комлев, 2003), *простой выбор* заключается в нахождение оптимального пути осуществления деятельности (Леонтьев, Пилипко, 1995).
- 2 *Смысловой выбор* – решение «задачи на смысл» (Леонтьев, Пилипко, 1995).
- 3 *Личностный выбор* – рациональное предпочтение одной альтернативы из некоторого набора возможных действий (Леонтьев, Пилипко, 1995; Мандрикова, 2005). В данном случае «личностный» выбор отождествляется с «экзистенциальным». Его критерием является осознанное отстаивание определенных нравственных позиций (Корнилова, 2003), личностный выбор является способом расширения возможностей человека в процессе целеполагания, создания новых возможностей и новых целей в ситуации, когда старых недостаточно. Личность, осуществляя такой выбор, полагается на интуицию и веру себя, действует вопреки сложившимся стандартам, исходит из собственных

целей и намерений, фактически выбирая себя в различных жизненных ситуациях (Комлев, 2003).

- 4 *Экзистенциальный выбор* актуализируется в критических, «поворотных» ситуациях, представляет собой интуитивное, неосознанное ценностное предпочтение (Комлев, 2003).
- 5 *Жизненный выбор* в психобиографических исследованиях (Н. А. Логинова) понимается как поворотное событие на жизненном пути, после которого жизнь меняется (Мандрикова, 2005). А. А. Комлев рассматривает «экзистенциальный выбор» как подвид «жизненного выбора» (Комлев, 2003).

На наш взгляд, в предложенной типологии прослеживается несколько исследовательских проблем. Во-первых, отсутствуют четкие критерии, которые позволили бы разграничить виды выбора. К примеру, вызывает сомнения мера рациональности личностного выбора: обсуждая данное понятие, справедливо ли указывать лишь на его рациональную сторону, если речь идет о расширении границ собственного «Я», и построение своей личности через прохождение ситуации выбора. Во-вторых, остается неясным место выбора на временной трансективе: если «экзистенциальный» и «жизненный» выбор рассматриваются как поворотные, переломные, события на жизненном пути, то можно ли говорить о «важном выборе», который будет маркировать значимые жизненные ситуации, не имевшие переломного характера (исходя из логики концепции автобиографической памяти В. В. Нурковой)? И наконец, вправе ли мы утверждать, что ситуация выбора является социотипической? Каждый ли человек в своей жизни сталкивается с проблемой выбора, и если да, то можем ли мы назвать наиболее типичный возраст совершения такого выбора, принятия важных решений?

В связи с обозначенными выше исследовательскими проблемами представляется особенно интересным рассмотреть то, как в подростковом возрасте понимается сущность процессов выбора и какой возраст подростки указывают в качестве «возраста выбора». Подростковый возраст традиционно рассматривается как период «бури и натиска», как время расцвета собственного «Я», формирования самосознания, структурирования представлений о себе. Перед подростком открываются бесчисленные перспективы будущей жизни: выбор жизненного пути, выбор профессии, выбор круга общения, выбор значимого близкого. Является ли проблема выбора актуальной в данном возрастном периоде? Считают ли подростки, что для них настало «время выбрать»?

Методика

Целью данного исследования было выяснение того, какой возраст подростки рассматривают в качестве возраста принятия важных решений, совершения жизненного выбора. Перед нами стояла задача выявления актуальности темы выбора для подросткового возраста, а также прояснения того, какому времени приписывается необходимость совершать выбор и принимать важные решения: к прошлому, настоящему, близкому или же отдаленному будущему.

В соответствии с целями и задачами в данном исследовании приняли участие 113 человек (52 мальчика и 61 девочка), из них:

- 44 человека – учащиеся 7-х классов в возрасте 12–14 лет (средний возраст в подгруппе – 13 лет), 27 мальчиков и 17 девочек;
- 57 человек – учащиеся 8-х классов в возрасте 13–15 лет (средний возраст в подгруппе – 14 лет), 23 мальчика и 34 девочки;
- 12 человек – учащиеся 11-х классов в возрасте 16–17 лет (средний возраст в подгруппе – 17 лет), 2 мальчика и 10 девочек.

Исследование проводилось в подгруппах. Участникам раздавались индивидуальные бланки для ответов со следующей инструкцией: «Ниже нарисована вертикальная линия. Представьте себе, что это – линия жизни. Нижняя ее точка – начало жизни. Жизнь идет, продолжается, движется вперед и где-то там, вверху, заканчивается. Если нижняя точка – начало жизни, то где на этой линии находятся люди твоего возраста? (отметьте знаком «X»). А теперь отметьте на этой линии (знаком «V») момент, когда люди впервые в своей жизни стоят перед важным жизненным выбором, принимают важное решение, от которого в их дальнейшей судьбе будет зависеть многое. Если можете, укажите примерный возраст».

Нами была использована модификация методики «Диагностика отношения к прошлому, настоящему, будущему». В оригинальной методике предлагается отметить свой возраст и так называемый «золотой возраст» – время, в котором человек хотел бы оказаться. Полное описание оригинальной методики представлено в приложении к книге А. М. Прихожан (Прихожан, 2007). В соответствии с целью нашего исследования мы просили отметить не «золотой возраст», а момент, когда человек оказывается в ситуации выбора, а также указать приблизительный возраст, соответствующий этому моменту жизненного пути.

Результаты

Полученные результаты были проанализированы на нескольких уровнях.

Во-первых, в соответствии с оригинальной методикой нами было проанализировано расположение знаков на шкале, и ответы были оценены по 7-балльной шкале (от -3 до +3 баллов), где баллы минусовой шкалы соответствуют расположению возраста совершения выбора в прошлом, а баллы от +1 до +3 – в будущем (Прихожан, 2007). Отдельно отмечались случаи несовпадения предоставляемой информации, иными словами, рассогласования графического изображения и словесного описания.

Во-вторых, подсчитывались средние показатели (среднее значение) по указываемому возрасту выбора в каждой из трех подгрупп, отмечались случаи, когда указывался не конкретный возраст, а временной промежуток, несколько временных промежутков или давалась иная информация.

Итак, в какой период жизни люди впервые стоят перед важным жизненным выбором, принадлежит ли этот период к прошлому или к будущему? В таблице 1 представлены полученные результаты (в процентах от общего количества).

Таблица 1

	7 класс	8 класс	11 класс
Очень отдаленное прошлое	2,4%	0%	0%
Отдаленное прошлое	9,8%	1,8%	20%
Близкое прошлое	4,9%	14,3%	20%
Близкое будущее	19,5%	48,2%	50%
Отдаленное будущее	51,2%	33,9%	10%
Очень отдаленное будущее	12,2%	1,8%	0%

Из всего объема данных в 12 случаях были обнаружены рассогласования в графической и словесной информации. Например, возраст испытуемого совпадал с указываемым «возрастом выбора», но в графическом изображении точки «X» и «V» не совпадают. Другой вариант рассогласования: вершина шкалы линии жизни воспринималась в качестве точки начала жизни (что является несоблюдением инструкции). Данное рассогласование может свидетельствовать о непонимании испытуемым задания, о неструктурированности представлений о времени или о наличии сопротивления.

Что чаще всего указывается в качестве возраста выбора? Результаты представлены в таблице 2 (в процентах от общего количества).

Таблица 2

	7 класс	8 класс	11 класс
Конкретный возраст	72,7%	57,9%	30%
Временной промежуток	18,2%	38,6%	60%
Несколько дат	9,1%	3,5%	10%

Какой возраст указывают участники исследования в качестве «времени совершения выбора»? Средние значения для 7 класса – 17,2 года, для 8 класса – 17,2 года, для 11 класс – 16,1 год.

Полученные данные свидетельствуют о том, что с возрастом ощущение того, что настало «время выбирать» усиливается. И если подростки 12–13 лет относят это время к 18–19 годам своей будущей жизни (больше половины участников относят время выбора к отдаленному будущему), то для четырнадцатилетних это время приближается. Половина ребят относит его к периоду близкого будущего и треть – к отдаленному будущему, а возрастом выбора для них становится возраст 17 лет. Учащиеся 11-х классов, шестнадцати- и семнадцатилетние юноши и девушки, временем выбора считают возраст 16 лет, что относится к их актуальному настоящему и ближайшему будущему (половина участников) и обусловлено спецификой возраста.

Кроме того, очевидным образом возрастает понимание того, что вряд ли точный возраст может быть назван нами «возрастом выбора». В то время как две трети тринадцатилетних подростков указывают конкретный возраст совершения важного жизненного выбора, немногим более трети четырнадцатилетних ребят указывают временной промежуток, а не одну конкретную дату. Это соотношение полностью меняется к 16–17 годам, и уже больше половины учащихся 11-х классов (60%) указывают временной промежуток в качестве «времени выбора».

Полученные результаты следует рассматривать в качестве тенденции (проверка значимости различий между группами по критерию Манна–Уитни не выявила статистически значимых различий). Тем не менее, обнаруженная тенденция весьма интересна. Вероятно, в последующих исследованиях возможно будет обнаружить возраст либо временной промежуток, который в наибольшей степени соотносится с понятием о выборе и является типичным возрастом совершения выбора.

ЛИТЕРАТУРА

Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии // Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

- Комлев А. А. Психологические факторы значимого жизненного выбора. Дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003.
- Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
- Кравченко Л. С. Биографическое интервью «жизненный выбор» // LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути. М.: Прогресс. Культура, 1993.
- Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–110.
- Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). СПб.: Питер, 2007.

МЕЖГРУППОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ УГРОЗЫ

О. Н. Овчарова

студент ЯрГУ; Ярославль, e-mail: ovcharova.on@gmail.com

Человек не может жить обособленно. На протяжении всей своей жизни мы вступаем в контакт с окружающими нас людьми, формируем межличностные взаимоотношения, целые группы людей образуют связи между собой и, таким образом, каждый из нас оказывается субъектом бесчисленных и многообразных отношений, частью многих групп. То, как мы относимся к собеседнику, какие отношения с ним формируем, чаще всего зависит от того, как мы воспринимаем и оцениваем человека, находящегося во взаимодействии с нами. Человек, вступая в контакт, оценивает каждого собеседника как по внешнему виду, так и по поведению. В результате сделанной оценки формируется определенное отношение к партнеру по общению и делаются отдельные выводы о его внутренних психологических свойствах. Данный механизм восприятия одним человеком другого относится к социальной перцепции, процессу не только восприятия, а процессу, который возникает при взаимодействии людей друг с другом, включающему восприятие, изучение, понимание и оценку людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп или социальных общностей. В социальной психологии иногда применяется такая формулировка как «познание другого человека» (А. А. Бодалев) в качестве более точного понятия для характеристики процесса восприятия человека человеком. Социальное познание выполняет не только познавательную функцию, но и организационную, эмоциональную, и все они осуществляются социально-перцептивными механизмами, т. е. способами, с помощью которых люди понимают, интерпретируют и оценивают других людей, а также себя. К таким механизмам можно отнести: эмпатию, социальную рефлексивность, социальную каузальную атрибуцию, идентификацию и стереотипизацию, социальное сравнение и физиогномическую редукцию.

Несмотря на то что некоторые из них носят межличностный характер, это не умаляет их значения в межгрупповом восприятии. Такие механизмы, как социальное сравнение и идентификация, эмпатия и социальная рефлексия, – прямое тому подтверждение. По сути же своей именно идентификация открывает дорогу всем механизмам межгруппового восприятия. После осознания и принятия собственной идентичности субъект приобретает четкое понимание «границ» группы, ее отличий от прочих равных. Запускается процесс дифференциации, который, в свою очередь, строится на упоминаемом социальном сравнении и атрибутивном процессе (Стефаненко). В межгрупповом взаимодействии изучаются два типа атрибутивных процессов: стереотипизация как особый случай атрибуции черт и социальная каузальная атрибуция. Сами по себе эти процессы являются лишь частью процесса межгруппового восприятия, дополняемые иными механизмами и процессами.

Процессы социальной перцепции, в которых как субъектом, так и объектом восприятия выступают социальные группы – это межгрупповое восприятие. Оно отличается от восприятия межличностного структурными характеристиками (согласованностью и унифицированностью), динамическими характеристиками – большей устойчивостью и консервативностью межгрупповых социально-перцептивных процессов по сравнению с процессами межличностными и содержательными характеристиками (тесной связью когнитивных и эмоциональных моментов, большей оценочностью, чем при восприятии межличностном). Указанные характеристики и особенности межгруппового восприятия, как уже говорилось ранее, в концентрированном виде выражаются в таких атрибутивных процессах, как стереотипизация и социальная каузальная атрибуция, а также в феноменах: внутригруппового фаворитизма и физиогномической редукции (Андреева). Таким образом, на восприятие угрозы как процесса социального познания будет влиять множество факторов, тесно связанных с социальной перцепцией. Все они в той или иной мере дают нам объяснение, на что опирается личность при оценке ситуации или человека, демонстрируют схему механизма вынесения суждения объектом угрозы о «безопасности–небезопасности» субъекта угрозы, находящегося с ним во взаимодействии.

Обращение к тем механизмам восприятия групп недостаточно для понятия специфичности тех механизмов, что вступают в действие при восприятии именно угрозы со стороны группы же. Исходя из определения, приведенного в «Толковом словаре русского языка», «угроза» обладает двумя значениями. Во-первых, она предпола-

гает запугивание, обещание причинить кому-либо вред, зло. Во-вторых, угроза означает возможную опасность (Ожегов; Шведова). А.Г. Смирнова, проведя анализ английского аналога понятия «угроза», выявила дополнения к определению, некоторые оттенки значения. Например, кроме трактовки угрозы в качестве намерения предпринять какое-либо враждебное действие, дается пояснение, что подобная декларация намерения сопряжена с причинением «боли, вреда, ущерба или другого наказания в качестве расплаты, воздаяния за что-то совершенное или несовершенное». «Толковый словарь современного английского языка» дополняет данное определение угрозы, уточняя, что намерение о наказании возникает в том случае, если субъект ведет себя не так, как от него ожидают. Кроме того, угроза определяется как угнетение, принуждение, причинение страданий, в том числе физических, бедственное, стесненное положение. Угроза также обозначает модель построения отношений в социуме, согласно которой намерение причинить вред позволяет субъекту достичь поставленных целей без открытой конфронтации.

Данная информация может быть переложена в характеристики угрозы. Первой из подобных характеристик будет намерение (т.е. действие еще не совершено и не обязательно будет совершено). Еще Дж. Хови определял угрозу как «условную, зависящую от обстоятельств претензию, сигнализирующую о намерении причинить кому-нибудь вред – физический, экономический или любой другой, если тот, кому угрожают, не будет вести себя так, как предписывает угрожающий». Эти намерения предвещают только потери, причинение ущерба, а также у субъекта остается возможность выбрать между уровнем потерь. Намерение причинить вред формулируется как условие: если субъект ведет себя в соответствии с ожиданиями другого субъекта, то намерение последнего не будет реализовано. Следующая характеристика угрозы заключается в том, что в ее основе лежит возможность наказания за нежелательное поведение. Она означает, что поведение, нежелательное для субъекта угрозы, может оказаться выгодным для объекта угрозы. В этой связи пятая характеристика угрозы состоит в том, что выдвигаемые условия призваны оказать давление, поставить субъекта в стесненные обстоятельства (Смирнова). На основе выделенных характеристик можно определить сущность угрозы как инструмент влияния: открытое выражение намерения причинить вред позволяет субъекту управлять поведением других, не прибегая к силовым методам. Кроме того, эти же характеристики дают основания для трактовки угрозы как разновидности субъект-субъектных отношений. При этом в качестве субъектов могут выступать индивиды, а также

малые и большие группы. Таким образом, угроза – это разновидность субъект-субъектных отношений, посредством построения которых субъект способен достигать своих целей и управлять поведением другого субъекта, не включаясь непосредственно в конфронтацию. В качестве инструмента построения подобных отношений выступает сформулированное субъектом намерение причинить вред другому субъекту при условии невыполнения последним заведомо неприемлемых требований.

Ситуация угрозы, как ранее нами уже говорилось, есть субъект-субъектные отношения, следовательно, здесь действуют законы социального взаимодействия и перцепция носит социальный характер. Поэтому именно в области социального восприятия был введен термин «социальное познание». Дополнительным аргументом того, что исследования социальной перцепции вплотную подходят к исследованиям социального познания, является огромный массив экспериментальных и эмпирических работ. Однако механизм социального познания остается до конца неясен, и мы попробуем объяснить его с точки зрения работы таких механизмов, как: эмпатия, социальная рефлексия, социальная каузальная атрибуция, идентификация и стереотипизация, социальное сравнение и физиогномическая редукция, также учитывая, что вышеперечисленные межгрупповые механизмы восприятия угрозы носят специфику воспринимаемого объекта, в данном случае ситуации угрозы. Таким образом, гипотезы исследования звучали следующим образом: 1. Восприятие угрозы в межгрупповом взаимодействии носит специфический характер и опирается на такие механизмы, как идентификация, внутригрупповой фаворитизм, физиогномическая редукция, стереотипизация. 2. Процесс познания угрозы начинается с социального сравнения. 3. При восприятии субъекта угрозы, а также познания его намерений работают не только механизмы восприятия, но также другие феномены и процессы: социальная рефлексия, эмпатия.

Для проверки теоретической модели межгрупповых механизмов восприятия угрозы было проведено экспериментальное исследование, целью которого было выявление и детальное рассмотрение механизмов межгруппового восприятия угрозы на примере двух групп. Реализуемые задачи: 1. Выявление идентичности школьников с группами «москвич» и «не москвич». 2. Диагностика самовосприятия и восприятия аут-групп у обеих групп респондентов. 3. Проверка теоретической модели механизмов межгруппового восприятия угрозы. Последняя из задач была реализована с помощью семантического дифференциала, личностного дифференциала, методики на определение идентичности, а также экспериментальных

ситуаций. Исследование проводилось на школьниках СУНЦ МГУ, в целом выборка составила 120 человек.

Методика на определение идентичности позволяет говорить о том, что реально существует две группы: москвичей и не москвичей. Разница в выраженности «степени» идентичности незначительна: если среднее значение по группе москвичей составляет 3,93, то не москвичей 4,08. Это позволяет утверждать, что исследуемые нами группы существуют фактически, все механизмы межгруппового восприятия должны присутствовать с присущей феномену угрозы спецификой. Следующей методикой, проведенной нами, был СД, его результаты говорят о том, что своя группа, с которой у индивида есть идентичность, воспринимается отлично от аут-группы. Разница в восприятии же обеспечивается такими механизмами межгруппового восприятия, как: идентификация и ингрупповой фаворитизм. Как говорилось ранее, первый вступает в работу, когда индивид, входящий в группу, осознает свою принадлежность к ней, принимает некоторые психические общности с другими членами данной социальной группы, на их основе принимает «границы» группы, формирует «мы-чувство», которое четко прослеживается, что и позволяет ему идентифицироваться с группой. Разница в выраженности той или иной характеристики позволяет дифференцировать одну общность от другой, на основе чего идентифицировать себя с одной из них. Результаты демонстрируют картину: «наши» всегда лучше «не наших». Москвичи воспринимаются не москвичами как более уверенные и упрямые, однако как менее самостоятельными. Последнее обстоятельство можно объяснить тем, что москвичи не проживают на территории интерната, они у себя дома, они под опекой родителей, тогда как приезжие вне родительских стен уже два года. Уверенность же и упрямость, как характеристики, в большей степени присущие москвичам, могут быть бессознательной проекцией тех установок, что транслирует СМИ и Интернет, как, впрочем, и эгоизм с неискренностью. Другими словами, это стереотипизация образа москвича, данный стереотип начал жить своей жизнью, не опираясь на информацию, полученную путем непосредственного взаимодействия, при этом влияя на развитие отношений с аут-группой. Данные ЛД вторят полученным ранее результатам, поэтому стоит перейти к рассмотрению данных, полученных в ходе проведения экспериментальных ситуаций. Качественный анализ позволяет говорить о том, что идентичность во многих случаях обуславливает восприятие аут-группы, а также отдельных ее членов как более опасных. Тогда как свою группу на основе социального сравнения и внутригруппового фаворитизма оценивают в более благоприятном

и выгодном свете. Возвращаясь к социальному сравнению можно сказать, что именно на него делается больший упор при определении наличия или отсутствия угрозы в конкретной ситуации. Кроме этого используется социальная рефлексия в прогнозировании угрозы в зависимости от тех или иных характеристик, присущих субъекту угрозы. Так же явно выделяется эмпатия в такого рода анализе.

Процесс же каузальной атрибуции, нашедший свое отражение в каждой из методик, тут заметен сильнее всего. Человеку – субъекту угрозы – приписывались те или иные черты в зависимости от черт личности, а также от того, как сам объект трактует и понимает их. При этом понимание, как уже говорилось нами ранее, зачастую основано на тех знаниях, что пришли к человеку через систему групповых ценностей, и таких знаний, как, например, стереотипы.

Переходя к выводам, стоит отметить, что, как и говорилось ранее, ситуация угрозы имеет свою специфику, которая проявляется как раз в особенностях восприятия угрозы, а именно: социальная рефлексия и эмпатия всецело направлены на выявление характерных особенностей и специфических черт ситуации угрозы. Такие межгрупповые процессы, как ингрупповой фаворитизм, физиогномическая редукция, стереотипизация и каузальная социальная атрибуция работают в обеих группах, позволяя познавать не только аут-группу, но и себя. Таким образом, знания и умения управления данными механизмами позволят повысить просвещенность среди межгруппового взаимодействия, организовать успешный процесс взаимодействия и установить определенные эмоциональные отношения.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 1997.
- Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 2002.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: «А ТЕМП», 2004.
- Смирнова А. Г. Восприятие угрозы в международных отношениях: в поисках теоретических оснований // Политэкс. 2007. №4.
- Смирнова А. Г. Образ государства как инструмент познания угрозы в международных отношениях (на примере ядерной программы Ирана) // Полис. 2008. №5.
- Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002.

МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

С. С. Олейник

студент КГУ (филиал), Набережные Челны, e-mail: teta.sos@mail.ru

В настоящее время проблема подготовки высококвалифицированных специалистов приобретает все большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику вуза высокие требования, среди которых важное место занимают профессионализм, социальная активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из таких факторов является адекватность мотивационной сферы студентов целям и задачам образовательной системы в высшем учебном заведении.

Проблемой мотивации, мотивов поведения и деятельности занимались такие российские и зарубежные авторы, как Б. Г. Ананьев, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, В. А. Иванников, Е. П. Ильин, К. Левин, А. Н. Леонтьев, А. Г. Маслоу, В. С. Мерлин, Д. Халл и Х. Хекхаузен.

Актуальность темы обусловлена актуальностью проблемы повышения качества профессиональной подготовки менеджеров в настоящее время. Эффективность профессиональной деятельности обеспечивается не только приобретением специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выбранной специальности, но и целым рядом личностных характеристик, среди которых важное место занимает профессиональная мотивация как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности.

Принципиальные изменения социально-экономических отношений в современной России вызвали значительное повышение роли психолого-педагогической подготовки выпускников вуза в силу изменения требований к их профессиональным и личностным качествам, позволяющим обеспечить их конкурентоспособность

на рынке труда и эффективность профессиональной деятельности. Социологические опросы показывают, что менее 30% российских выпускников вузов выбирают работу по своей специальности. В связи с этим возрастает роль профессионального сопровождения молодежи в вопросах образования и трудоустройства, начиная с момента выбора профиля обучения еще в школе и заканчивая помощью при выборе работы и реализации полученного образования.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, что результаты исследования могут представлять интерес для совершенствования профессионально-ориентационной работы в период обучения студентов, с целью повышения эффективности подготовки специалистов-менеджеров.

В процессе обучения студенты проходят три психологические стадии: 1) стадию адаптации, 2) стадию интеграции, 3) стадию выпуска или ожиданий. Первая стадия в основном завершается к концу 1-го – началу 2-го курса. Вторая стадия захватывает второй семестр 2-го курса, 3-й курс и первую половину 4-го курса. Третья стадия – конец 4-го и 5-й курс, когда студент мысленно уже в будущей жизни и работе. Соответственно названным трем стадиям осуществляется деятельность психологической службы.

Основное внимание уделяется работе с первокурсниками, наиболее сложным периодом в жизни студентов. Сопровождение студентов на первой стадии очень важно, так как оно задает направление и содержание учебы и деятельности студента. Социально-психологический адаптационный тренинг, включенный в данную программу, направлен на разрешение актуальных адаптационных проблем первокурсников, формирование положительной учебной мотивации и развитие творческого потенциала и социальной активности студентов.

Вторая стадия определяется развитием и углублением профессиональных знаний, началом профессиональной социализации, происходит переоценка многих жизненных, в том числе профессиональных, ценностей. На 3-м курсе проводится тренинг «Основы планирования карьеры», целью которого является развитие профессионального самосознания студентов, помощь в выборе специализации, обеспечение студентов информацией о положении на современном рынке труда.

Задача третьей стадии последовательно продолжает первые две, а именно помощь в адаптации к будущей самостоятельной жизни и работе (4-й и 5-й курсы). Цель «Тренинга профессиональной идентичности» – выработка каждым участником своего профессионального стиля, осознание своих профессиональных возможностей,

определение путей профессионального роста. В тренинге используются разнообразные средства активного психологического обучения для решения триединой задачи: понимание своего профессионального Я, принятие себя в профессии, управление собою в профессиональных ситуациях и в целом – своим профессиональным развитием. Итогом психолого-педагогического сопровождения студентов является «портфолио выпускника», содержащее рекомендательное письмо института, характеристику личности выпускника, рекомендации по оптимальному его использованию в рамках профессии, грамоты достижений и рекомендации выпускнику.

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, участниками которого стали студенты-менеджеры 1-го, 3-го и 5-го курсов двух вузов города: Института международного бизнеса, где силами центра «Карьера» осуществляется психолого-педагогическое сопровождение подготовки студентов вуза к деятельности менеджера; и Института управления, где отсутствует такая система, профессиональное становление студентов происходит лишь в рамках учебного процесса.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: 1. Методика диагностики основных потребностей; 2. Методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной; 3. Методика «Направленность личности» (В. Смейкал и М. Кучер).

При изучении мотивационной сферы студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов факультета менеджмент Института Управления нами получены следующие результаты.

У студентов 1-го курса на первом месте находится потребность в безопасности, остальные потребности имеют равное значение для испытуемых. К 3-му курсу, к середине срока обучения в вузе, статистически значимо возрастает роль материальных потребностей ($T=2,69$, $p=0,0091$); потребность в безопасности снижается ($T=2,68$, $p=0,0094$).

К окончанию срока обучения в вузе материальные потребности продолжают наращивать свое значение ($T=3,41$, $p=0,0015$); также статистически значимо возрастает роль потребности в признании ($T=4,25$, $p=0,0002$). Это происходит на фоне снижения социальных потребностей ($T=5,99$, $p=0$).

Среди мотивов обучения в вузе на 1-ом курсе у студентов преобладают мотив приобретения знаний и мотив получения диплома. Значимость мотива получения диплома существенно снижается к 3-му курсу ($T=2,62$, $p=0,0107$), однако к пятому курсу вновь возрастает ($T=3,7$, $p=0,0007$). К 5-му курсу также наблюдается снижение значимости мотива приобретения знаний ($T=2,52$, $p=0,014$).

У студентов 1-го курса наиболее ярко проявляется мотивационная направленность на себя. Преобладание данной направленности сохраняется у студентов-менеджеров Института управления на протяжении всех лет обучения в вузе, сохраняя свою значимость на 5-м курсе. При этом от 1-го к 5-му курсу статистически значимо снижается направленность на взаимодействие ($T=2,2$, $p=0,0301$).

Таким образом, за время обучения в вузе у студентов-менеджеров Института управления возрастает роль материальных потребностей и потребности в признании на фоне снижения значимости социальных потребностей. К 5-му курсу снижается мотив приобретения знаний, а мотив получения диплома, временно снижаясь в середине срока обучения, к 5-му курсу вновь возрастает. От 1-го к 5-му курсу наблюдается снижение направленности на взаимодействие при сохранении высокой степени направленности на себя.

У студентов-менеджеров Института международного бизнеса в процессе обучения мотивационная сфера изменяется следующим образом:

У первокурсников материальные потребности, а также потребности в безопасности и самовыражении находятся на одном уровне, социальные потребности и потребность в признании имеют для них меньшее значение. К 3-му и далее к 5-му курсу происходит усиление значимости потребностей в признании и самовыражении, при этом потребности материальные и в безопасности снижают свое значение. Нами выявлены статистически значимые различия между студентами 1-х и 5-х курсов в следующих потребностях: материальные ($T=2,17$; $p=0,03$); безопасности ($T=2,68$; $p=0,01$); признании ($T=2,25$; $p=0,03$) и самовыражении ($T=2,17$; $p=0,03$).

Студенты-выпускники нуждаются в признании и уважении окружающих людей, высокой оценке собственных достоинств, т. е. для них актуальны такие понятия, как престиж, признание, репутация и статус.

От 1-го к 5-му курсу у студентов-менеджеров возрастает доля мотива овладения профессией ($T=3,37$, $p=0,002$), при одновременном снижении мотива получения диплома ($T=3,85$, $p=0,0005$). Это означает, что к 5-му курсу в мотивационной структуре студентов ведущее место занимают мотивы, связанные с профессиональной самореализацией. У студентов происходит процесс «принятия» своей профессии – менеджер и личностного осмысления будущей профессиональной деятельности.

Мотивационная направленность на себя по степени выраженности статистически значимо снижается от 1-го к 5-му курсу ($T=3,27$, $p=0,002$). При этом направленность на задание (дело) от 1-го к 5-му

курсу возрастает ($T=4,8$, $p=0$). Т. е. выпускники факультета «Менеджмент» заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество.

Таким образом, за время обучения в ИМБ у студентов-менеджеров от 1-го к 5-му курсу снижается роль материальных потребностей и потребностей в безопасности, при этом наиболее актуальными становятся потребности в признании и самовыражении. Возрастает доля мотива овладения профессией на фоне снижения доли мотива получения диплома. Мотивационная направленность на себя уступает место направленности на дело.

Сравнительный анализ мотивационной сферы студентов в разных образовательных сферах (ИУ и ИМБ) показал следующее.

Нами не обнаружены статистически значимые различия в потребностях, мотивах и направленности студентов первых и третьих курсов двух вузов. Различия в мотивационной сфере пятикурсников изучаемых вузов выразились в том, что для студентов ИУ более актуальны материальные потребности ($T=4,47$, $p=0,0001$) и потребности в признании ($T=2,47$, $p=0,016$). Для студентов ИМБ большее значение имеют социальные ($T=4,16$, $p=0,0002$) и потребности в самовыражении ($T=4,1$, $p=0,0003$).

У студентов 5-го курса ИУ преобладает мотив получения диплома ($T=7,16$, $p=0$), у студентов ИМБ – мотив овладения профессией ($T=3,86$, $p=0,0005$). Это свидетельствует об адекватном выборе студентами ИМБ своей профессии и удовлетворенности ею, об их стремлении к овладению профессиональными знаниями. Они гордятся выбранной профессией и собираются в дальнейшем работать по специальности. Эти мотивы связаны с достаточно близкими целями для выпускников, т. е. с переходом к профессиональной деятельности.

Для студентов-выпускников ИУ более характерна направленность на себя ($T=2,59$, $p=0,012$), для студентов ИМБ – направленность на дело ($T=2,83$, $p=0,0065$). Это говорит о заинтересованности студентами-менеджерами, получающими психолого-педагогическое сопровождение, решением деловых проблем, выполнением работы как можно лучше. Они ориентированы на деловое сотрудничество с коллективом, а также способны отстаивать свое мнение в интересах дела, так как, по их мнению, это полезно для достижения общей цели.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает выдвинутую нами гипотезу и позволяет сделать следующие выводы:

Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального становления студентов вуза, проявляющееся в создании условий для позитивного изменения личности и социально-профессиональной адаптации будущего профессионала-менеджера,

способствует формированию мотивационной сферы, более адекватной для осуществления профессиональной деятельности. Мотивационная сфера студентов-выпускников ИМБ характеризуется преобладанием мотива овладения профессией, направленностью на выполнение задания и актуализацией потребностей более высокого уровня – в признании и самовыражении.

ЛИТЕРАТУРА

Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. // Серия «Мастера психологии». СПб.: Питер, 2000.

Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003.

СИМВОЛИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ СТРАХОВ В ОБРАZE ТЕЛА ДЕВУШЕК

Д. В. Орлова

студент ПГПУ им. В. Г. Белинского, Пенза,

e-mail: dasha.orlova@mail.ru

В теоретико-практических и психотерапевтических исследованиях все большее внимание уделяется взаимосвязи сознания и тела, ментального и телесного, что приводит к возникновению особых направлений в психологии, включающих телесные компоненты в предмет психологии. Особое место занимает новая область научного знания – психология телесности.

Концепция телесности О. В. Лавровой (2006) выстроена на основе анализа довольно большого эмпирического материала (около 450 клинических случаев). В ней используются следующие опорные дефиниции:

- протяженное физическое человеческое тело – онтический объект, принадлежащий субъекту; место протяженного бытия субъекта, дающее возможность физического контакта с внешним миром;
- телесное бытие – совокупность событий, протекающих (а также протекавших) в теле субъекта;
- телесность – категория, включающая гносеологические и онтологические, осознаваемые и неосознаваемые, субъектные и объектные аспекты тела и телесного бытия субъекта;
- образ тела – чувственный ментальный эквивалент тела в сознании субъекта;
- концепт тела – сознательный ментальный эквивалент тела в сознании субъекта;
- схема тела – интегральный физиологический сенсомоторный эквивалент тела в коре головного мозга;
- телесное «Я» – субъектная соотношенность, субъектность (осознанность, активность, осмысленность и целенаправленность) телесного бытия;

- архетип телесного бессознательного – онтическое вместилище телесного бытия субъекта, недоступное непосредственному осознанию, имеющее направленность, смысловую структуру и принадлежность к процессам ментального формообразования.

Тело – это некая живая форма, постоянно самопроизвольно осуществляющая акт жизни, при этом обладающая определенными материальными (телесными) свойствами. Тело способно чувствовать, чувство является свойством жизни, воплощенное в телесной форме. Благодаря психосоматической чувствительности тело носит в себе отпечатки реальности прошлого, влияющие на переживание настоящего. Образ тела – это комплексное понятие, которое включает «либидозный» компонент в теле, осознание тела и его функций, эффективное управление первичными процессами тела и оценками других своего «я», включая культурные нормы, касающиеся физической привлекательности» (Бернштейн, 1972). Образ тела имеет осознаваемые и неосознаваемые компоненты, которые включают положительный вклад в тело, осознание и управление телом.

Сигель (1979, 1984) в образ тела включает и внешние и внутренние выражения телесного образа. Внешнее выражение – это осознанное знание о собственном физическом теле (так называемое телесное «Я»), которое проявляется в границе тела и телесном пространстве. Внутреннее выражение телесного образа проявляется в неустойчивости этого представления, так как и внутренние, и внешние факторы способны изменить его, и внутренний образ существует в каждый данный момент на осознанном и неосознанном уровнях.

В то время как существует много составляющих телесного образа, по-видимому, 3 признака особенно характеризуют здоровый образ тела:

- 1) Здоровый образ тела является подвижным. Образы тела, согласно теории (Ю. Рисе, М. Ханденбергх, Л. М. Хорняк), могут изменяться под влиянием внутренних ощущений, внутренних психических событий и внешних ситуаций, при этом стержневая телесная схема остается неизменной, что обеспечивает чувство стабильности и целостности.
- 2) М. Чейз писала, что, здоровый телесный образ связан с реальностью мира и здоровыми сторонами личности. Ментальный образ тела совпадает с тем, как в действительности выглядит тело, т. е. с тем, как другие объективно воспринимают его.
- 3) Образ тела трехмерен, и каждая часть структуры тела ощущается как живая и легко доступная сознанию при переключении

внимания на нее. Если же часть тела «не ощущается» индивидом, то образ его тела характеризуется большей фиксированностью, нереалистичностью и отсутствием чувства жизни.

Образ тела, согласно О. В. Лавровой, является чувственным ментальным эквивалентом тела в сознании субъекта и, соответственно, связан с эмоциональной сферой человека. Мы в своем исследовании будем изучать образ тела в преломлении с архетипом телесного бессознательного, который определяется как онтическое вместилище телесного бытия субъекта, недоступное непосредственному осознанию и имеющее направленность, смысловую структуру и принадлежность к процессам ментального формообразования. Так, и образ тела, и архетип телесного бессознательного относятся к телесно-чувственному бытию. Поэтому мы предполагаем, что страхи как аффективные реакции будут проецироваться и проявляться в образе тела, базируясь в архетипе телесного бессознательного.

Страхи определяют специфику презентации себя и влияют на установление контакта с окружающими. Возраст 19–20 лет в данном случае является сензитивным для установления интимно-личностных отношений с противоположным полом. И страх часто становится неким невидимым барьером в коммуникациях и становлении доверительных отношений. Поэтому мы предположили, что исследование и последующая работа с образом тела позволит выявить страхи, проявляющиеся в бессознательном на символическом уровне. В качестве испытуемых мы выбрали девушек, обучающихся в гуманитарном вузе.

Мы предположили, что в образе тела проявляются страхи через символическую проекцию, определяемую цветом, формой, локализацией. Таким образом, объектом нашего исследования является психоэмоциональное состояние (страхи), а предметом – образ тела как пространство символической проекции страхов.

В качестве диагностических методов были выбраны следующие:

- 1) Проективная методика «Образ тела» (модифицированный вариант методики «Автопортрет» Р. Бернса – автор модификации Е. В. Буренкова);
- 2) Изучение иерархии страхов (методика А. И. Захарова в авторской модификации). Методика исследования заключалась в выборе и ранжировании наиболее актуальных страхов для респондентов и определение их цветового содержания.
- 3) Методика исследования самоотношения (Р. С. Пантелеев), направленная на изучение особенностей отношения к себе.

В качестве экспериментального метода мы выбрали групповой метод, где испытуемым предлагали различные способы исследования страхов и работы с ними, и интермодальная терапия творческим выражением стала ведущим направлением в ведении группы личностного роста. Мы предположили, что использование методов данного направления позволит участникам группы сделать видимым страхи, присутствующие в образе тела.

Первичная диагностика исследования символической проекции страхов у девушек показала, что наиболее встречающиеся страхи – это витальные, пространственные и архаические страхи. Среди них чаще всего выделяют страх смерти/смерти родителей, воды/глубины, пожара/войны.

Более того, было обнаружено, что при рисунке образа тела используются лишь те цвета, с которыми у исследуемых ассоциируются эти страхи. Так, например, страх смерти чаще всего ассоциируется с черным цветом (в рисунке цветом прорисованы ноги, голова и контур тела ($\phi^*=1,64$, $p=0,05$)); страх воды/глубины с голубым (цветом прорисовано либо все тело, либо его контур ($\phi^*=1,78$, $p<0,05$)); страх пожара/войны с красным (в основном прорисован в верхней части тела, либо тело целиком ($\phi^*=1,83$, $p<0,5$)).

Страхи воды и глубины свидетельствуют о наличии внутренних страхов, о принятии/непринятии себя; пожара и войны об эмоциональных переживаниях, о страхе быть активным в обществе. Об этом и говорит рисунок образа тела целиком. Девушки рисовали чаще внешнюю презентацию себя, нежели силуэт своего тела, что является свидетельством экстернальности, с одной стороны, а с другой, возможно, проявлением ригидности и низкого уровня телесной осознанности.

Исследование самооотношения среди испытуемых показало, что преобладают высокие значения по шкалам внутренняя честность (открытость) (25%) и самооценность (75%), а также низкие значения по шкалам внутренняя конфликтность (41,6%) и самообвинение (41,6%). Высокие значения по шкале открытость говорят о закрытости, неспособности или нежелании осознавать и выдавать значимую информацию о себе. Высокие оценки по шкале самооценность отражают заинтересованность в собственном Я, любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего Я для других. Низкие значения по шкалам внутренняя конфликтность и самообвинение свидетельствуют об отрицании проблем, закрытости, самодовольстве. Полученное распределение выраженности шкал согласуется с психологической интерпретацией рисуночной методики и обозначения актуального страха.

Качественное исследование природы выделенных страхов проводилось с помощью исследовательской работы, построенной по принципу работы группы самоисследования личностного роста. В качестве основного метода исследования были выбраны методы терапии творческим выражением, которые позволяют не только исследовать особенности проявления страха, но и способствует положительному изменению психоэмоционального состояния (страхи) у девушек. Это возможно благодаря феноменологическому подходу, лежащему в основе этого направления, которые предполагает развитие интенциональности и открытию новых возможностей (Бетецки, 2002).

Данная программа была апробирована на исследуемых девушках в возрасте 19–20 лет. После завершения работы группы нами были выявлены статистически значимые изменения в показателях следующих шкал: открытость ($T=0$, $p\leq 0,01$), самообвинение ($T=2,5$, $p\leq 0,05$), внутренняя конфликтность ($T=2$, $p\leq 0,05$).

Показатели по шкале открытость снизились, что является свидетельством изменения осознанности Я, повышении рефлексии и критичности у участников исследуемой группы. Данные по шкале внутренняя конфликтность и самообвинение также снизились, что может свидетельствовать об осознании своих трудностей, адекватном образе Я и отсутствии вытеснения у девушек. Значения по шкале зеркальное Я в целом повысились, что говорит о том, что у девушек в процессе работы сформировалось представление о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание.

Следовательно, после проведения занятий изменилось отношение участников к себе в сторону адекватной оценки. Изменения выявлены и по отношению к собственным страхам. Качественный анализ рисунков показал, что характеристики страха и его проявления согласуются с выделенными шкалами по методике исследования самооотношения. Так, например, снижение баллов по шкале открытость может говорить об изменении отношения к страхам, связанным с нарушением границ тела, таких как страх уколов, боли, огня или пожара. Снижение баллов по шкале самообвинение и внутренняя конфликтность свидетельствуют об изменении отношения к страхам воды и глубины, т. е. о сексуальных страхах девушек.

В заключение отметим, что, действительно, страхи становятся видимыми при исследовании образа тела и методы интермодальной терапии творческим выражением позволяют участницам группы сделать страхи видимыми, и научиться с ними справляться через экспрессивные методы (рисунок, скульптура, движение, поэтическое послание и т. д.), и тем самым снизить влияние страха на установление интимно-личностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

- Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / Пер. с англ. М.: Злотник: М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
- Лаврова О. В. Концепция телесности в интегративной психотерапии // Журнал практического психолога. 2006. № 1. С. 52–67.
- Rice Ю., Ханденбергх М., Хорняк Л. М. Искаженный образ тела при нервной анорексии: вмешательство танцевдвигательной терапии / Julia B. Rice, Marylee Hardenbergh, Lynne M. Horneyak // «Танцевальная и двигательная терапия» («Dance and Movement Therapy») / Пер. Е. А. Чудиной (1997). Available from <http://jungland.narod.ru/Library/Ex/Iska1.htm>.

СВЯЗ СУБЪЕКТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ С НАПРАВЛЕННОСТЬЮ РЕФЛЕКСИИ И ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВОЙ

Д. В. Панасенкова

студент ЯрГУ, Ярославль, e-mail: dashynua@yandex.ru

Мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. От степени развития рефлексивных процессов, гибкости и вариативности форм и стратегий их реализации во многом зависит общий уровень организации личности, простота или сложность ее жизненного мира, выбор и способ реализации жизненной стратегии (Карпов, Скитяева, 2005).

Рефлексивные способности обеспечивают условия для адаптации, саморазвития, самокоррекции, влияя в целом на развитие личности и ее отношения с миром.

Рефлексия, как своеобразный механизм поиска и контроля, также позволяет нам заглянуть в свое прошлое, настоящее и будущее. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего. В свою очередь восприятие прошлого, настоящего и будущего находится под влиянием большого количества других факторов, в том числе состояния субъективного успеха и неуспеха.

Объект исследования: рефлексия и временная перспектива.

«Временная перспектива» – понятие весьма неоднозначное, которое необходимо прояснить. Обычно один и тот же термин «временная перспектива» относят к трем различным аспектам психологического времени (Нюттен, 2004):

- временная перспектива, в собственном значении этого слова;
- временная установка (настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему);
- временная ориентация (доминирующая направленность поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего).

В данной работе мы будем использовать термин «временная перспектива» в аспектах временных установок по отношению к прошлому, настоящему и будущему и временных ориентаций.

Предмет исследования: направленность рефлексии и временные установки, ориентации, эмоциональное переживание времени у субъективно успешных и субъективно неуспешных людей.

Гипотезы исследования:

- 1) Существуют различия во временных установках, ориентациях и эмоциональном переживании времени у субъективно успешных и неуспешных испытуемых.
- 2) Существуют различия в направленности рефлексии у субъективно успешных и субъективно неуспешных испытуемых.

Данные гипотезы обусловили постановку и решение следующих исследовательских задач:

- 1) теоретический анализ литературы по соответствующей проблематике;
- 2) проведение исследования;
- 3) анализ и интерпретация результатов исследования.

В исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 18 до 28 лет. Исследование проходило в 4 этапа:

- 1) Разработка шкалы субъективной успешности.
Для деления испытуемых на две группы, а именно на субъективно успешных и неуспешных, была разработана шкала, основанная на методе семантического дифференциала Ч. Осгуда. Шкала субъективной успешности представляет собой 16 пар антонимичных прилагательных, которые расположены на полюсах 7-балльной шкалы.
- 2) Для проверки выдвинутых гипотез были проведены следующие методики в выделенных группах (субъективно успешные и неуспешные): Методика оценки уровня рефлексивности личности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой; Многомерная шкала временных установок Ван Калстера; Шкала эмоционального отношения к времени и шкала временной ориентации (Кроник, Головаха); Графический тест кругов Котла.
- 3) Обработка результатов.
- 4) Интерпретация результатов.

В результате сравнения выборок субъективно успешных и неуспешных испытуемых по непараметрическому U-критерию Манна–Уитни были выявлены значимые различия по следующим показателям:

- 1) структурированность ($p < 0,01$), ценность ($p < 0,05$) и аффективная оценка настоящего ($p < 0,05$);
- 2) структурированность будущего ($p < 0,05$);
- 3) направленность на прошлое ($p < 0,05$), настоящее ($p < 0,001$) и будущее ($p < 0,05$);
- 4) конфигурация настоящего ($p < 0,001$) и будущего ($p < 0,1$).

Различия в установках по отношению к настоящему показывают, что субъективно успешные испытуемые оценивают настоящее как более определенное, упорядоченное, структурированное; как более интересное, насыщенное, полезное, драгоценное; как более привлекательное, прекрасное, приятное, светлое и теплое. Данные результаты вполне закономерно отражают различия в состоянии испытуемых, а именно субъективный успех и неуспех.

Из различий в установках по отношению к настоящему вытекают соответственно различия в установке по отношению к личному будущему, конкретно по отношению к структурированности будущего. Итак, субъективно неуспешные испытуемые оценивают будущее как более неопределенное, хаотичное, неструктурированное, что также в значительной степени определяется отсутствием уверенности в том, что их действия могут привести к успеху.

Были выявлены различия в направленности на прошлое, настоящее и будущее в группах субъективно успешных и неуспешных испытуемых. Так, субъективно успешные люди больше ориентированы на настоящее. Они непосредственно включены в наличную ситуацию, уверены в эффективности своих действий «здесь и сейчас».

Субъективно неуспешные люди, в свою очередь, более ориентированы на прошлое и будущее. Здесь мы подходим к вопросу о продуктивных и непродуктивных стратегиях рефлексии. Ориентация субъективно неуспешных людей в прошлое может быть связана с поиском ресурсов для выхода из этого состояния, в этом случае это будет продуктивная стратегия рефлексии, которая направлена на трансформацию состояния в настоящем и ближайшем будущем. Если же ориентация на прошлое ограничивается «самокопанием», которое только усугубляет состояние неуспеха, можно говорить о непродуктивной стратегии рефлексии. Также о непродуктивной стратегии говорит связь ориентации субъективно неуспешных людей на прошлое и будущее, минуя настоящее. В данном случае опыт, даже если успешный, переключается в сферу фантазий о его реализации в будущем, без конкретных действий в настоящем, поэтому, не получая подкрепления, такие люди только усугубляют свое состояние.

Подтверждением вышесказанного служат данные о различиях в конфигурации временной транспективы (представлениях о прошлом, настоящем и будущем), а именно в изображении настоящего и будущего. Субъективно успешные люди склонны изображать настоящее и будущее более «крупными», чем субъективно неуспешные люди.

В результате подсчета корреляционных отношений (коэффициентов детерминации) между показателями в данных группах испытуемых, в первую очередь, выявилась разница в количестве значимых коэффициентов. А именно в группе субъективно неуспешных испытуемых количество значимых коэффициентов сильно превышает их количество в группе субъективно успешных испытуемых.

В результате подсчета коэффициентов ранговой корреляции Спирмена для оценки связи показателей у субъективно успешных и неуспешных испытуемых также выявилась разница в количестве значимых коэффициентов. А именно в группе субъективно неуспешных людей количество связей между показателями меньше, чем в группе субъективно успешных. На основе полученных данных были построены коррелограммы для наглядной демонстрации связей между показателями в данных группах испытуемых.

Данные результаты говорят о том, что у субъективно успешных испытуемых направленность рефлексии, временные установки, ориентации, эмоциональное отношение ко времени и конфигурация временной транспективы тесно связаны друг с другом непосредственной положительной или отрицательной корреляционной связью разного уровня значимости. В группе субъективно неуспешных испытуемых таких непосредственных корреляционных связей меньше.

Вместе с тем, как показывалось выше, показатели внутри группы неуспешных людей имеют больше значимых коэффициентов детерминации, отражающих нелинейные связи между показателями, что нельзя сказать про группу субъективно успешных испытуемых, в которой значимых коэффициентов мало.

Тем самым можно говорить о том, что в группе субъективно успешных испытуемых направленность рефлексии тесно связана с переживанием времени, влияет на восприятие времени, но имеет обратное влияние далеко не по всем параметрам. Параметры связаны прямо, но в меньшей мере обуславливают друг друга. В группе субъективно неуспешных испытуемых наблюдается обратная картина. Параметры времени и рефлексии в группе имеют очень большое количество значимых коэффициентов детерминации, но вместе с тем меньшее количество непосредственных значимых коэффициентов корреляции. В данном случае мы имеем дело с опосредованной

связью показателей, что связано с тем, что восприятие времени опосредуется не только направленностью рефлексии.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. Подтвердилась гипотеза о том, что существуют различия во временных установках, ориентациях и эмоциональном переживании времени у субъективно успешных и неуспешных испытуемых. Различия выявлены по следующим показателям:
 - структурированность, ценность и аффективная оценка настоящего: субъективно успешные испытуемые оценивают настоящее как более определенное, упорядоченное и структурированное, более интересное, насыщенное, полезное и драгоценное, более привлекательное, прекрасное, приятное, светлое и теплое;
 - структурированность будущего: субъективно неуспешные испытуемые оценивают будущее как более неопределенное, хаотичное, неструктурированное;
 - направленность на прошлое, настоящее и будущее: субъективно успешные люди больше ориентированы на настоящее – субъективно неуспешные люди в свою очередь более ориентированы на прошлое и будущее;
 - конфигурация настоящего и будущего: субъективно успешные люди склонны изображать настоящее и будущее более крупными, чем субъективно неуспешные люди.
2. Частично подтвердилась гипотеза о том, что существуют различия в направленности рефлексии у субъективно успешных и неуспешных испытуемых. Статистически значимых различий в выраженности направленности рефлексии получено не было, вместе с тем выявились указания на различия в рефлексивных стратегиях субъективно успешных и неуспешных людей. А также выявилось влияние направленности рефлексии (в группе субъективно неуспешных испытуемых) на временные установки по отношению к личному прошлому, настоящему и будущему, на которые, в свою очередь, оказывает влияние субъективное ощущение успеха.

В связи с тем что наша выборка находится в той возрастной категории, когда используются максимальное количество рефлексивных стратегий, целесообразно расширить исследование возрастной динамикой, что позволит выявить различия в направленности рефлексии.

И в завершение необходимо отметить, что данное исследование может быть дополнено феноменологическим анализом опыта субъ-

ективно успешных и неуспешных людей для получения внутренней субъективной картины временной транспективы и выявления продуктивных и непродуктивных рефлексивных стратегий.

ЛИТЕРАТУРА

- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002.
- Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологическое время личности. Киев: Наукова Думка, 1984.
- Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.

ДЕМОНСТРАЦИЯ РАБОТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ В СНОВИДЕНИЯХ

Н. П. Панфиль
аспирант МГППУ, Москва, e-mail: cuore86@gmail.com

Почти треть своей жизни человек проводит во сне. Сейчас уже мало кто считает, что это время потеряно впустую, что видения, которые приходят к человеку ночью, всего лишь галлюцинации, не имеющие отношения к действительности. Доказано, что сновидения не только отражают то, что происходит в нашей жизни наяву, но и могут влиять на поведение и жизненные события сновидца.

Идея этой работы – проникнуть в зыбкий мир сновидений и наложить на столь субъективный материал объективный психологический инструментарий.

Актуальность исследования определяется тем, что эта проблематика недостаточно исследована в научной психологии, хотя анализ сновидений широко применяется в психотерапии.

Новизна работы состоит в том, что мы пытаемся сблизить тексты сновидений и тексты, полученные с помощью проективных методик (в нашем исследовании использовался тематический апперцептивный тест). Основание для такого сближения в том, что, когда мы имеем дело со сновидениями, мы работаем с *рассказами о сновидениях*, хотя они и являются в виде образов. Рассказы по таблицам ТАТ также представляют собой описания образов, представленных на картинках и увиденных испытуемым через призму его жизненной ситуации.

Теоретически и методологически наше исследование опирается на два направления – психологию переживания Ф. Е. Василюка и аналитическую психологию К. Г. Юнга.

Отечественная традиция представлена психологией переживания, суть которой состоит в том, что переживание – процесс, который разворачивается на четырех уровнях: бессознательное, переживание, сознание, рефлексия (Василюк, 1984, 1988). Если работа

переживания идет непрерывно, в том числе и во сне, то логично предположить, что она будет отражаться в сновидениях.

Аналитическая психология выработала своеобразную и глубокую традицию работы со сновидениями. И сам К. Г. Юнг, и его последователи постоянно подчеркивают важность сновидений в процессе анализа, и ни одна их работа не обходится без интерпретации сновидений пациентов (Юнг, 1998б, 2006; фон Франц, 2006; Холл, 1996; Холлис, 2006). В аналитической психологии собрано большое количество проявляющихся в сновидениях мотивов и символов и разработана система общекультурных параллелей (амплификаций) для этих мотивов и символов (Холл, 1996; фон Франц, 2006).

Цель данной работы – показать, как в сновидениях происходит переживание важных для сновидца тем.

Задачи работы сводятся к следующим: 1) собрать большие серии сновидений (в нашем исследовании они были дополнены рассказами по таблицам ТАТ); 2) выделить значимые показатели (по схеме представления результатов ТАТа); 3) провести качественный анализ работы переживания.

Структура и процедура исследования

В нашем исследовании приняли участие трое испытуемых – девушки 21 года, студентки вуза гуманитарного направления, незамужние. Нам удалось собрать их сновидения за два года. Таким образом, к началу работы у нас имелись достаточно большие серии сновидений (у первой испытуемой 16, у второй 8, у третьей 9 сновидений). В каждом сновидении были выделены основные темы, для чего использовался список тем Г. Мюррея для интерпретации рассказов тематического апперцептивного теста (Леонтьев, 2004). Далее для каждой испытуемой было выбрано по десять таблиц ТАТ, которые должны были актуализировать выделенные темы, и в каждый набор обязательно входила таблица № 16 – пустой белый лист.

После того как все тексты были записаны, для рассказов и для сновидений мы составили таблицы, в которые были занесены структурные и содержательные показатели по схеме интерпретации ТАТа, приведенной в монографии Д. А. Леонтьева (2004). Мы добавили в таблицу еще одну графу – ведущий уровень переживания. Так как исследуемый материал соответствует уровню бессознательного, в текстах мы выделяли три оставшиеся уровня: если в тексте описываются в основном чувства героев по какому-то поводу – ведущим считался уровень переживания, если герои пытаются понять что-либо – уровень сознания, если присутствовали попытка подняться над ситуацией на уровень мировоззрения – ведущим считался уровень рефлексии.

Далее мы осуществили качественный анализ полученных данных, который основывался преимущественно на выделенных темах и на особых темах, выделенных в сновидениях и рассказах. На последнем этапе исследования был проведен ассоциативный тест, слова для которого были выбраны исходя из качественного анализа материала. На большинство предположительно значимых слов были отмечены нарушения реакции, что подтверждает значимость выделенных тем для испытуемых.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим основные темы и их изменения у каждой испытуемой.

У **первой** испытуемой основные темы следующие: отношения между мужчиной и женщиной, конфликт долга и чувств (в котором неизменно побеждает долг), алкогольная и наркотическая зависимости. Ведущий уровень переживания в 15 текстах из 26 переживание, в 7 сознание (только в сновидениях) и 4 раза рефлексия – в двух сновидениях и в двух рассказах.

Наиболее яркой темой в протоколах первой испытуемой является тема отношений между мужчиной и женщиной. Бросается в глаза ее неоднозначное отношение к объекту любви: ни в одном из сновидений или рассказов мы не видим пары влюбленных, у которых не было бы преград или конфликтов (пожалуй, исключением можно считать лишь рассказ по таблице 8GF, где женщина ждет мужа). В двух сновидениях встречается конфликт – любовь сновидицы к преступнику, так же в одном сновидении неоднозначен образ ее молодого человека (сначала он обманывает ее, потом объясняет свои поступки, на что она отвечает: «Да! Первый раз ты вырезал мне сердце – и я не могу чувствовать. Второй раз ты вырезал мне душу – и я не могу любить....Я не хочу этого всего помнить – вырежи мне мозг!»). Любовь к преступнику находит отражение в рассказе ТАТ по таблице 16: девушка прощает убившего ее негодяя, и они становятся счастливы в загробной жизни. Таким образом, если при первом появлении этого мотива конфликт не может быть разрешен, то в последнем он разрешается, правда, пока лишь в загробной жизни.

В трех рассказах у первой испытуемой неожиданно появились указания на алкогольную и наркотическую зависимости: в рассказе по таблице 8GF ни с того ни с сего вдруг говорится, что муж главной героини может начать пить. А в рассказах по таблицам 10 и 18GF появляется дополнительный персонаж сын-наркоман, который сильно расстраивает родителей, но, тем не менее, они его любят. Упоминание об алкоголе мы можем найти и в одном из сновидений:

главная героиня – сама сновидица – «немного пьяна» и не помнит, как ее изнасиловали и избили. Сновидица разрешает это противоречие так, что «я злюсь, но думаю – слава богу, что ничего этого не помню». Таким образом, состояние опьянения будто бы было причиной неприятного происшествия, но оно же помогает и субъективно справиться с ним.

Еще одной особой темой является конфликт долга и чувств. Этот конфликт проявился как в сновидениях, так и в рассказах. Во всех случаях неизменно побеждает долг.

Ассоциативный тест подтвердил значимость выделенных тем. Выявлены нарушения реакции на следующие слова (в скобках слова-ответы): связь (преступная, порочная), убийца (хладнокровный, злой), должна (обязана, должна... нужно), наркоман (странный человек).

У **второй** испытуемой ключевой является тема смерти, а также одиночества. По уровням переживания в половине случаев это переживание, в половине сознание и один рефлексия (в рассказе ТАТ по таблице 13MF). Т. е. у нее активен или Наблюдатель, или Наблюдаемое – или она сама выступает объектом своих чувств, или пытается их сделать объектом и отстраненно над ними поразмышлять. И только в одном из последних рассказов появляется уровень рефлексии, попытка интегрировать мысли и чувства, Наблюдателя и Наблюдаемое.

Тема смерти появляется уже в первом сновидении серии: солдату дан приказ, но он не хочет идти на смерть и так и лежит за окопом... Т. е. конфликт остался неразрешенным. Стоит отметить, что у второй испытуемой много неразрешенных конфликтов: из восьми сновидений в четырех конфликт так и остался неразрешенным, и в одном сновидении он разрешается не в пользу сновидицы. В двух рассказах конфликты не разрешены (по таблицам 20 и 12F), а в четырех случаях конфликт разрешается радикально, что будет рассмотрено ниже (рассказы по таблицам 6GF, 13MF, 15, 17GF).

Итак, после того, как сновидица в роли солдата осознала ценность жизни, ей удается перебороть свой страх и все завершается удачно для испытуемой: в одном сновидении корабль, который мог ее придавить, оказался надувным, в другом сновидении она сама смогла победить напавшего на нее человека и он оказался даже слабее нее. Таким образом, в сновидениях вторая испытуемая проделала работу переживания и результатом этого процесса стало то, что она осознала, что то, чего она боялась, бояться не стоит.

В рассказах тема смерти приобретает другой ракурс: это убийство. В рассказе по таблице 13MF герой убивает свою любовницу

из-за ревности, совершает импульсивный поступок, которому предшествовали душевные терзания. Т. е. убийство выступает как мгновенное решение проблемы: чтобы больше не ревновать, не мучиться. Герой рассказа по таблице 13MF долго оставался безнаказанным и погубил многих женщин, пока не убили его самого. Здесь тема убийства разворачивается даже в двух планах: маньяк выбирает своих жертв, выслеживает, т. е. планирует; а в конце рассказа его импульсивно убивает другой герой, защищая свою жену. Таким образом, этот рассказ является переходным между радикальным разрешением конфликта в порыве чувств и трезвым и холодным расчетом. Тема убийства присутствует также в рассказе по таблице 17GF, хотя эта таблица не актуализирует напрямую тему убийства. Здесь оно также является радикальным разрешением проблемы и убийца остается безнаказанной, более того, «она себе будет жить очень хорошо» и абсолютно уверена в правильности своего поступка.

Еще одна особая тема в протоколах второй испытуемой – тема одиночества. Она ярко проявляется в двух рассказах (по таблицам 12F и 14). В первом рассказе главная героиня – женщина, которой снятся странные сны. Она живет одиноко, хотя у нее есть поклонники, а в конце рассказа она сходит с ума от одиночества. В другом рассказе главный герой – молодой человек, который потерял семью и думал о суициде. Но в конце рассказа он заводит новую семью и так преодолевает свое одиночество. Здесь налицо тенденция, что одиночество зависит от того, есть ли у человека близкие отношения с противоположным полом, семья. В первом рассказе ведущим является уровень сознания (женщина пытается *понять*, к чему эти сны), а во втором – переживание (мужчина *переживает* свою боль и одиночество), таким образом, эмоциональное постижение успешно, а интеллектуальное ведет к фиаско.

В ассоциативном тесте выявлены нарушения реакции на слова: страх (испуг, убийство), жертва (искушение, насилие), одиночество (боль, страх). Однако на слова «убийство» и «смерть» отклонения реакции не было, что говорит о том, что процесс переживания темы смерти подходит к концу и для испытуемой становится более актуальной тема одиночества.

В текстах **третьей** испытуемой равно представлены уровни сознания, переживания и рефлексии. Это говорит о том, что работа переживания проходит целостно и гармонично.

В особых темах отражаются размышления испытуемой о жизни. В особых темах, более чем в половине случаев, встречается слово «жизнь, жить», «не хочется умирать» (т. е. «хочется жить»). На наш взгляд, одно это уже говорит о включенности испытуемой в соци-

альную активность, она не замыкается в себе, а, наоборот, старается как можно интенсивнее жить, узнавать что-то новое, обогащать свой опыт.

С темой жизни однозначно связана и тема смерти, суицида: если в жизни есть радость и цели – жить стоит, суицид не нужен, если же этого нет – суицид предстает как единственный выход. На это прямо указывается в рассказе по таблице 17GF: «Я думаю, что она вырвется, да. Что ей не придется прыгать с моста» (героиня рассказа стремится вырваться из рабства и увидеть весь мир).

Выделено возрастание значимости межличностных отношений и индивидуальных целей. В сновидениях чаще всего встречается фантастическая тема (4 раза из 9), в рассказах же она встречается всего один раз, зато явно возрастает актуальность семейной и личной тем (4 и 7 раз из 11 соответственно). Семейной теме посвящен рассказ по таблице 16 (пустой белый лист), из чего можно заключить, что именно семейная тема сейчас наиболее актуальна для испытуемой.

Результаты ассоциативного теста подтверждают наш анализ. Задержка реакции зафиксирована на слова, которые относятся к семейной теме: семья (дети), ребенок (нет), играть (весело, в детстве). Это говорит о том, что хотя актуальность семейной темы для испытуемой явно возросла, причем имеется в виду уже не родительская семья, а ее будущая семья.

Выводы и заключение

Мы предложили схему работы со сновидениями и фантазиями, позволяющую заглянуть в бессознательное испытуемого и обозначить переживаемые им темы. Эта схема основывается на объективных показателях, которые нам удалось выделить в столь субъективном материале, и сближается со схемой интерпретации проективных методик (в нашем исследовании методики ТАТ).

Наше исследование делает видимой сложную и кропотливую работу переживания, которую непрерывно совершает психика, и процесс этой работы идет одновременно на разных уровнях – рефлексии, сознания, переживания и бессознательного.

ЛИТЕРАТУРА

- Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Издательство Московского университета, 1984.
- Василюк Ф. Е. Уровни переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. 1988. №5. С. 27–37.
- Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест. М.: Смысл, 2004.

- фон Франц М.-Л. Процесс индивидуации // Человек и его символы. М.: Медков С. Б., «Серебряные нити», 2006.
- Холлис Дж. Душевные омуты: возвращение к жизни после тяжелых потрясений. М.: Когито-Центр, 2006.
- Холл Дж. А. Юнгианское толкование сновидений. СПб.: Б. С. К., 1996.
- Юнг К. Г. К вопросу о подсознании // Человек и его символы. М.: Медков С. Б., «Серебряные нити», 2006.
- Юнг К. Г. О сущности сновидений // Бог и бессознательное. М.: Олимп, 1998а.
- Юнг К. Г. Проблемы современной психотерапии // Практика психотерапии. М., Издательство АСТ, 1998б.

Ценностные ориентации и социально-психологические компетенции как параметры инновационного потенциала у победителей конкурсной программы «У. М. Н. И. К.»

Ю. О. Петухова

студент ТГУ, Томск, e-mail: im_happy@mail2000.ru

На сегодняшний день серьезную научную проблему составляет выявление внутренней готовности человека к инновационной деятельности. С целью ее решения нами было проведено психодиагностическое исследование социально-личностных компетентностей и мотивации к инновационной деятельности как основных параметров инновационного потенциала в целевой группе победителей (n=401) всероссийского конкурса У. М. Н. И. К. Нам представлялось интересным отработать технологию сравнения «умников» из разных городов и разных университетов по выделенным психологическим параметрам. В связи с этим мы сравнили участников данного конкурса, обучающихся в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР, n=20) и группу «умников» из разных городов России (n=381).

В процессе психодиагностики нами были применены методики, отражающие сформированность у участников конкурса ряда компетенций, которые способствуют, с нашей точки зрения, осуществлению инновационной деятельности: жизнестойкость, креативность, гибкость и коммуникативные способности. Участники исследования выполнили тест «Жизнестойкости» (автор С. Мадди; пер. с англ. и адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), позволяющий оценить базовые убеждения человека относительно его самого, внешнего мира и взаимоотношения с миром. Жизнестойкость представляет собой психологический конструкт, состоящий из независимых друг от друга компонентов: «вовлеченность», в категорию которой входит то, насколько включен человек в деятельность, которую выполняет, в жизненный процесс, даже при воздействии на него стрессовых факторов; «контроль», в который входит представление человека о том, насколько он считает себя способным совладать с возникшими

трудностями; «принятие риска» позволяет оценить готовность человека действовать вопреки неизвестности. Выявление соответствий между личностным креативным потенциалом и образовательной средой в представлениях молодых людей, изучался тестом «Определение креативного потенциала». Также в ходе психодиагностического исследования были оценены параметры актуальной, сензитивной и установочной ригидности – гибкости респондентов с помощью Томского опросника ригидности (автор Г. В. Залевский). Коммуникативные навыки диагностировались с помощью «Методики оценки коммуникативного минимума менеджеров» (автор Л. И. Уманский).

Для выявления мотивации к инновационной деятельности была применена методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД, автор Е. Б. Фанталова), которая позволяет выявить основные базовые ценности, а также их «доступность» и «разрыв» между ценностями и их доступностью, отражающую уровень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Для оценки карьерных ориентаций применялся опросник «Якоря карьеры» (автор Э. Шейн), который позволяет выявить готовность к инновационной деятельности респондента.

Полученные данные были организованы в базу данных и обработаны статистически. Выполненный дисперсионный анализ (метод ANOVA-MANOVA), не выявил существенных различий между двумя группами респондентов по психологическим параметрам. Вместе с тем в группе представителей ТУСУРа обнаружена некоторая тенденция к увеличению показателей ригидности (среднее значение индекса ригидности в этой группе составило $26,8 \pm 6,5$ баллов, а в группе сравнения – $23,9 \pm 8,1$ балла).

Следовательно, ТУСУРовцы оказываются менее гибкими в мышлении и поведении, что может быть обусловлено исключительно технической ориентацией ТУСУРа.

Значимые межгрупповые различия были обнаружены относительно коммуникативной компетентности. Ее среднее значение в группе «умников-ТУСУРовцев» составило $9,95 \pm 1,60$ баллов, а в группе «умников» – $10,5 \pm 2,1$ баллов ($p=0,006$). Причем в структуре коммуникативной компетентности ТУСУРовцы оказались наименее способными подготавливать общение ($p=0,001$), контролировать его ход ($p=0,007$) и распознавать эмоции своего собеседника ($p=0,005$). На наш взгляд, такая особенность может отражать специфику профессиональной подготовки в техническом вузе, когда воспроизводятся традиционные способы отбора и подготовки специалистов, игнорируются значимые психологические составляющие

их личностного развития и личностной готовности быть инноваторами (Богомаз, Непомнящая, 2007).

Для коррекции проблемы сниженной коммуникативной компетентности можно порекомендовать проведение тренинговых занятий коммуникативной компетентности. Поскольку коммуникативная компетентность актуализирует родовую сущность человека, то тренинг должен основываться на принципах гуманистической и экзистенциальной психологии, ставящих во главу угла принципы свободы, ответственности и творчества (Муравьева, 2003).

В ходе дисперсионного анализа (ANOVA-MANOVA) также были обнаружены некоторые достоверные различия. Так при обработки данных полученных при использовании методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД, автор Е. Б. Фанталова), было установлено, что наиболее значимыми ценностями в группе ТУСУРа являются «Свобода» (7,75 баллов; $p=0,0012$) и «Семья» (7,5 баллов), а менее приоритетной – «Красота природы» (1,8 баллов). По сравнению с остальными «умниками» группа ТУСУРа признает терминальную ценность «Свобода» в максимальной степени. Возможно, это связано с тем, что большинство умников ТУСУРа – представители мужского пола, поэтому стремление к свободе у них наиболее выражено. Свобода, как осознанная активность, является значимой для реализации инноваций, она позволяет быть «открытым к взаимодействию с миром», к его преобразованию (Клочко, 2005).

Удивительным является то, что ценности самореализации: «Творчество» и «Активность», характерные для инновационно-ориентированных молодых людей, находятся достаточно низко. Зато во главу угла поставлена такая ценность, как «Семья», что наравне со «Свободой» выявляет точки противоречия в структуре личности. Как известно, их наличие принуждает человека принимать решения. Эти точки и есть потенции человека, его возможность личностного роста. К тому же необходимо учитывать возрастную специфику респондентов (до 28 лет), которые отвечают возрастным задачам периода индивидуализации.

Согласно полученным данным, более доступные ценности: «Познание» (8,35 баллов; $p=0,039$), «Друзья» (7,35 баллов), а минимально доступные: «Материальное благополучие» (2,3 баллов) и семья (3,4 балла; $p=0,047$). Различия между группами в доступности «Познания» означает, что ТУСУР предоставляет условия для раскрытия своего потенциала молодым инноваторам.

Критерий «разрыва» ценностей выявляет мотиваторы к инновационной деятельности. Материальная обеспеченность (2,05 баллов),

свобода (2 балла) и семья (1,6 балла) являются таковыми, поскольку они являются минимально доступными и достаточно значимыми для респондентов. Не оказывают мотивирующего воздействия такие ценности, как познание, находящаяся в избытке (-1,9 балла), и красота природы (-2,35 баллов), не являющаяся желаемой. Различия групп в том, что в большей мере группа «умников» мотивирована ценностью семья (3,29 баллов) и в меньшей – свободой (0,7 баллов), а группа ТУСУРа, наоборот, мотивирована ценностью свобода (2 балла), а семья (1,6 балла) выступает как менее значимый мотиватор.

Интерпретируя полученные результаты, можно отметить, что в качестве побудителя к инновационной деятельности можно использовать материальные стимулы, поскольку «умники» достаточно ориентированы на «индивидуальное благополучие». Мотивация же нематериальными стимулами является менее перспективной для инноваций, хотя тоже оказывают побудительное воздействие.

Интересно отметить, что готовность к инновационной деятельности была выявлена в ходе анализа средних значений карьерных ориентаций. Так, обе группы более ориентированы на служение и меньше – на стабильную работу. Достоверное различие между группами было установлено по показателю «стабильность места жительства» ($p=0,047$). Группа ТУСУРа менее привязана к определенному месту работы (и у них же преобладает ценность «свобода» ($p=0,0012$) как и автономность). Стоит отметить, что, исходя из теории психологических систем, такая характеристика инноватора как способность менять свой образ жизни, «открыто взаимодействовать с миром» является очень важной. Учитывая, что основными ценностями являются материальные, то возможно, что смена жилья будет безболезненна, если того требует новая высокооплачиваемая работа. Схожесть обеих групп также в том, что представления относительно своего трудового положения в будущем недостаточно оформлены.

Анализируя данные, полученные в ходе исследования, стоит отметить, что две группы несильно отличаются по своим психологическим особенностям. Так, обе группы обладают схожим уровнем развития социально-психологических компетенций как основных параметров инновационного потенциала. Наиболее же значимые различия были выявлены при анализе коммуникативной компетентности, которые во многом обусловлены, на наш взгляд, спецификой получаемого образования. В ходе проведенного исследования установлено, что мотивирующими факторами современного инноватора является не познание, активность и красота, а материальное стимулирование, свобода и семья. Карьерные ориентации респон-

дентов выявили общее стремление служить человечеству и нечетко сформированный образ профессионального будущего.

ЛИТЕРАТУРА

Богомаз С. А., Непомнящая В. А. К проблеме поиска психологических оснований развития инновационной компоненты личности в юности и молодости // Сибирский психол. журнал. Вып. 25. С. 78–82.

Муравьева О. И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности. Томск: Томский государственный университет.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДООУ

Л. В. Рындина

студент РГППУ, Екатеринбург, e-mail: rlv-rar@list.ru

Современные условия реформирования образовательной системы в России меняют взгляд на педагогическую деятельность, образовательный процесс в дошкольных образовательных учреждениях и предъявляют новые требования к личности педагога. Одним из направлений дошкольного образования выступает создание условий для полноценного всестороннего развития ребенка в ДООУ, что может обеспечить только профессионально успешный педагог.

Успешность педагога не сводится лишь к совокупности профессиональных знаний и умений, а во многом определяется характером общения и взаимодействия взрослого с ребенком, что влияет на психо-эмоциональное и личностное развитие ребенка. Отношение воспитателя к детям и стиль руководства ими определяют взаимоотношения в детском сообществе, его структуру, обеспечивает состояние удовлетворенности и психологического комфорта детей в ДООУ (поскольку часто педагоги проводят с детьми больше времени, чем родители).

Целью нашей работы выступило изучение индивидуальных детерминант успешности профессиональной деятельности педагогов ДООУ.

В качестве гипотезы мы выдвигаем предположение о том, что положительные показатели эмоционального интеллекта, высокий уровень эмпатии, коммуникативной компетентности и индивидуально-психологические особенности личности взаимосвязаны с субъективным благополучием, которые позитивно проявляются в успешности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Наше исследование проводилось в четырех дошкольных учреждениях г. Красноуфимска Свердловской области.

В нашем исследовании приняли участие две выборки:

- 1) **выборка педагогов.** Гендерный состав – 50 человек – женщины. Около 75% педагогов – люди в возрасте от 35 до 45 лет (наиболее продуктивный период жизни человека), 90% педагогов работают в ДООУ более 10 лет. Семейное положение: 88% – замужние женщины, 12% – не замужем. Образовательный уровень педагогов, принявших участие в исследовании: 8 педагогов имеют высшее педагогическое образование, 27 педагогов – среднее специальное (педагогическое), 15 педагогов обучались в педагогическом (профильном) классе. Педагогический стаж работы: от 0 до 3 лет – у 2 педагогов; от 3 до 10 лет – 18 педагогов; от 10 до 25 лет – 24 педагога; от 25 и более лет – 6 педагогов.
- 2) **выборка экспертов:** Родители детей, посещающих группы, где работают исследуемые педагоги. Каждого педагога оценивало 10 родителей-экспертов. Численность данной группы составила в совокупности 500 человек. Гендерный состав: женщин – 65%; мужчин – 35%. Семейное положение: полная семья – 75%; неполная семья – 25%. Образовательный уровень: высшее образование – 15%; среднее специальное – 60%; начальное профессиональное – 25%.

Результаты анкетирования после обработки показали, что как родители-эксперты, так и сами педагоги имеют склонность к завышению результатов. Поэтому для определения уровня выраженности профессиональной успешности педагога (низкого, среднего, высокого) нами была применена процедура построения шкалы.

На основании этого по девяти показателям анкет были выявлены педагоги с высокой, средней и низкой успешностью.

К показателям успешности в анкетах были отнесены следующие пункты:

- достижение успешности (анкета для педагогов);
- трудности в работе – обратная шкала (анкета для педагогов);
- настроение, с каким ребенок идет в детский сад: радостное, с желанием, без возражения (анкета для родителей);
- трудности в отношениях ребенка с педагогом – обратная шкала (анкета для родителей);
- взаимоотношения ребенка с воспитателем (анкета для родителей);
- удовлетворенность родителей уходом в детском саду за ребенком (анкета для родителей).

Таким образом, в группу педагогов с высоким уровнем успешности попали семь педагогов (педагогический стаж от 12 до 35).

В группу педагогов со средним уровнем успешности попало 35 педагогов (педагогический стаж от 5 до 26 лет).

В группу педагогов с низким уровнем успешности (на низком уровне находятся все показатели успешности) находятся 8 педагогов (педагогический стаж от 2 до 22 лет).

В ходе диагностики эмпатии было выявлено, что и сопереживание, и действенная эмпатия у педагогов нашей выборки в основном относится к верхней границе среднего уровня. Педагоги сопереживают и помогают детям, но используют механизм в меру, дифференцируют реальную необходимость в помощи ребенку и симуляцию с его стороны.

Средние значения социально-коммуникативной адаптации и стремления к согласию говорят, что педагоги чувствуют эмоциональное благополучие в общении, умеют взаимодействовать с самыми различными людьми, не боятся иметь свою точку зрения и отстаивать ее. Большинство педагогов имеют средний уровень толерантности, они без раздражения относятся к чужому мнению, взглядам. Педагоги со средним уровнем оптимизма жизнерадостны, верят в себя, в свои возможности, но при этом присутствует чувство самосохранения. Например, во время аттестации педагог пишет заявление и проходит квалификационные испытания по той категории, по которой он себя оценивает, не завышая и не занижая своих способностей. Педагоги со средним уровнем фрустрационной толерантности способны противостоять различного рода жизненным трудностям и позитивно их решать.

Эмоциональный интеллект у большинства педагогов представлен на среднем и высоком уровне. Это педагоги, добившиеся значительных профессиональных успехов, получающие удовлетворение от профессиональной деятельности.

В результате исследования формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов выявлены следующие результаты: у педагогов развитие психомоторной сферы находится на высоком и среднем уровне. Интеллектуальная сфера у большинства педагогов представлена на среднем уровне (средневыраженное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением). Коммуникативная сфера находится на высоком и среднем уровнях, характеризует педагогов с широким кругом контактов, тягой к людям, легкостью в установлении социальных связей.

Результаты исследования личности педагогов с помощью Фрайбургского личностного опросника таковы: невротичность, спон-

танная агрессивность, раздражительность, реактивная агрессия на низком уровне. Это и понятно: человек с психосоматическими нарушениями, неуживчивый не должен работать в ДООУ и воспитывать детей. Депрессивность (средний уровень) можно рассматривать как небольшое расстройство на какие-то трудности в работе. Общительность, застенчивость, открытость, экстраверсия/интроверсия, эмоциональная лабильность на среднем уровне. Педагоги реагируют на обычные в жизни стрессовые ситуации по нормальному типу, они нескованны, уверены в себе, самокритичны. При взаимодействии с окружающими людьми доверчивы и откровенны, но до разумных пределов (не раскрывают свою душу каждому встречному человеку). Уравновешенность у большинства педагогов на высоком уровне (характерна стабильность эмоционального состояния и умения владеть собой). Показатель низкого уровня по шкале маскулинизм говорит о том, что у педагогов психическая деятельность протекает по женскому типу. Во время общения воспитатель ласково называет ребенка по имени, внимательно выслушает его, то, о чем он хочет рассказать, обнимет ребенка, разговаривает добрым, нежным тоном и т. д. Во время беседы дети оговариваются и называют педагога «мама» или «бабушка».

После деления педагогов на подгруппы по уровню успешности профессиональной деятельности был проведен сравнительный анализ.

При сравнении педагогов с высоким и средним уровнем успешности были обнаружены следующие различия: педагоги с высоким уровнем успешности общительны, социально активны, увлечены своей профессиональной деятельностью, стремятся во всем и во всех видеть позитивное, положительное.

Педагог со средним уровнем успешности менее разговорчивы, общительны, предприимчивы. Проявляют недоверие, боятся трудностей, отсутствие самостоятельности, опасения «как бы чего не вышло».

При сравнении педагогов с высоким и низким уровнем успешности были выявлены следующие различия: педагоги с высоким уровнем успешности обладают более женственным поведением, воспринимают воспитанников как собственных детей (внуков). Педагог дает правдивую информацию о повседневных происшествиях в группе, успехах ребенка в развитии. Педагоги с низким уровнем успешности малоэмоциональны, иногда используют мужской тип поведения, авторитарны, с детьми разговаривают на повышенных тонах, не умеют приласкать, поговорить «по душам».

При сравнении педагогов со средним уровнем успешности и с низким были выявлены следующие различия: педагоги с низким уровнем успешности по сравнению с педагогами со средним уровнем успешности менее толерантны. Они стремятся следовать четким, устоявшимся взглядам на вещи. В процессе взаимодействия с другими людьми не испытывает радости общения, несдержанны, возбудимы, у них частая речевая несдержанность.

В ходе корреляционного анализа были обнаружены многочисленные взаимосвязи между показателями успешности профессиональной деятельности педагогов и их индивидуально-психологических характеристик личности. Например:

- положительная среднезначимая взаимосвязь между сопереживанием и достижением успешности. Ребенок, придя в ДООУ утром, плачет, не хочет заходить в группу. Воспитатель подойдет к ребенку, успокоит его, поговорит с ним о причине расстройства, пожалеет. На следующее утро ребенок, как правило, не плачет, а спрашивает, кто сегодня из воспитателей будет работать?
- положительная среднезначимая взаимосвязь между эмпатией и нежеланием идти в ДООУ из-за игрушек. Педагог, который заинтересован в своей педагогической деятельности, в развитии детей в соответствии с их возрастом будет обязательно создавать развивающую среду в своей группе и оборудует ее на должном уровне.
- отрицательная среднезначимая взаимосвязь между эмоциональной осведомленностью и трудностями в отношениях с педагогом – педагог, с низким уровнем эрудиции, недостатком знаний в области психологических техник общения, с трудом дифференцирующий эмоциональные переживания как свои, так и других, сам создает трудности в общении, которые испытывают родители и дети, взаимодействующие с ним;
- отрицательная среднезначимая взаимосвязь между реактивной агрессией и желанием ребенка идти в ДООУ: к педагогу, у которого доброе, позитивное отношение ко всем и ко всему, ребенок протянет ручки, улыбнется и с желанием к нему пойдет, и наоборот, если педагог постоянно нервничает, не держит себя в рамках дозволенного, то ребенок и не пойдет в ДООУ с желанием
- отрицательная среднезначимая взаимосвязь между маскулинизмом и оценкой взаимоотношений с воспитателем –

педагоги (45–55 лет), когда к ним обращаются молодые мамочки (папы), дают рекомендации, советы не только из педагогических источников, но и из личного опыта. И наоборот, молодой педагог более авторитарен, не разговаривает с родителями, не дает компетентные советы, так как не в совершенстве владеет необходимой информацией (педагогической, психологической, житейской). У молодых педагогов нет еще ярко выраженной житейской женской позиции, что затрудняет их профессиональную деятельность.

По результатам исследования, мы обнаружили не только высокий уровень, но и низкий уровень успешности профессиональной деятельности у педагогов ДОУ. Именно для них мы разработали программу коррекционной работы по развитию профессиональной успешности.

Коррекционная работа по развитию профессиональной успешности педагогов-воспитателей ДОУ рассчитана на 5 семинаров по три часа:

Занятие № 1. «Личностное и профессиональное развитие педагога, психологические аспекты». Цель: просветительская деятельность педагога.

Занятие № 2. «Я и мы». Цель: рефлексия представлений о себе, сознание целостности в восприятии «образа Я».

Занятие № 3. «Педагог III тысячелетия». Цель: развитие эмоционально-чувственной сферы.

Занятие № 4. «Толерантность». Цель: овладение навыками толерантного поведения, развитие фимильности.

Занятие № 5. «Я – успешный педагог». Цель: развитие профессиональной успешности педагога ДОУ с использованием элементов сказкотерапии (манкотерапии).

Данную программу коррекционной работы по развитию профессиональной успешности педагогов можно использовать во всех дошкольных образовательных учреждениях с целью повышения профессиональной успешности педагогов.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТОРНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА

Е. В. Селяева

аспирант ИП РАН, Москва, e-mail: selyaeva_elen@mail.ru

На протяжении многих столетий делались попытки определения взаимосвязи между двигательными характеристиками человека и его поведением, особенностями функционирования отдельных систем, конституцией и психическим складом личности.

Одним из аспектов изучения такой взаимосвязи является исследование взаимоотношения между моторными и психологическими характеристиками личности. Моторика, согласно современным взглядам, является сложным многоуровневым системным образованием, представляющим единство биомеханических, физиологических и психологических особенностей человека. Мысль о единстве психики и поведения, личности и выразительного движения, моторики и смысловых установок личности является центральной в работах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, А. Г. Асмолова и др.

Так, С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что поведение является не просто внешним сопровождением психических процессов, а формой их проявления и существования. Выразительная моторика не только выражает уже сформированное переживание, но и сама, включаясь в него, формирует его, так же как личность, выражая свою мысль, тем самым формирует ее (Рубинштейн, 2000).

А. Н. Леонтьев и А. В. Запорожец утверждали, что в позе человека, в его походке выражается личностная установка субъекта, его уникальный смысловой опыт.

Л. С. Выготский отмечал, что самые тонкие реакции психики есть «не что иное, как особо организованные и особо сложные формы поведения» (Выготский, 1925). Он считал движения человека «иероглифами психической письменности» и полагал, что их можно научиться понимать так же, как мы понимаем речевые высказывания.

Под его руководством в Институте дефектологии О. В. Протопопова провела исследование по изучению связи между характером ребенка и особенностями детской моторики. Наблюдая динамику движения ребенка на коррекционных занятиях и в повседневной жизни, она отмечала особенности шага, бега, стояния, сидения, действий руками, посадку корпуса. О. В. Протопопова обнаружила, что все многообразие двигательных проявлений детской активности можно свести к четырем основным психомоторным типам в соответствии с плоскостью (осью) преимущественного распределения движения: вертикальной (сагиттальный тип), горизонтальной (фронтальный тип), свернутой вовнутрь (закрыто-диагональный тип) и развернутой во многих направлениях (открыто-диагональный тип). Ею были составлены моторные портреты, характерные для каждого типа. Разделив детей на четыре группы в соответствии со стержневой плоскостью, в которой преимущественно осуществляются движения, исследовательница обнаружила, что эти группы весьма сильно различались и по своим психологическим портретам.

Таким образом, исследовательницей были выявлены устойчивые характерные черты моторной организации и связанные с ними устойчивые характерологические черты личности.

Продолжая исследование смысловой моторики личности, мы, прежде всего, задались вопросом: является ли типологическое разделение моторики в соответствии с пространственными осями движения универсальным? Т. е. присущим не только детям, но и взрослым, не только больным, но и здоровым.

Целью нашей работы являлось исследование взаимосвязи между устойчивыми моторными характеристиками человека и его психологическими особенностями, измеренными с помощью стандартизованных тестовых методик.

Методика

В исследовании приняли участие 63 взрослых здоровых испытуемых в возрасте от 20 до 60 лет, имеющих различные профессии и род деятельности. Большинство испытуемых были сняты на видеопленку в процессе различных двигательных занятий, в ситуациях, способствующих наиболее полному проявлению характерных особенностей движения. Телесно-двигательные особенности испытуемых оценивали группа из 3–4 экспертов. В качестве экспертов выступили педагоги, специалисты-практики в области выразительного движения и телесно-ориентированной терапии. Эксперты оценивали каждого испытуемого по 14 шкалам, в каждой из которых степень выраженности признака могла варьироваться от одного до четырех.

Первые четыре шкалы касались «типа» моторики: сагиттальный, фронтальный, закрыто-диагональный и открыто-диагональный. Кроме пространственно-плоскостных характеристик, были выделены параметры, связанные с состоянием мышечного тонуса испытуемых: жесткий, вялый, эластично-пружинный, а также те, которые отражали динамику центра тяжести (динамичный, статичный), его характерную локализацию в движении (впереди или отстающий). Еще одна группа показателей характеризовала типичную для данного испытуемого направленность движения: направлено ли движение «во вне», к миру или же оно больше обращено «вовнутрь» или же испытуемому свойственна нейтральная отстраненность в движении.

Эти же испытуемые тестировались по психологическим методикам, направленным на выявление индивидуально-личностных особенностей человека. Использовались следующие тестовые методики: опросник формально-динамических свойств человека (ОФДСИ, В. М. Русалов), опросник черт характера (ОЧХ, В. М. Русалов, О. Н. Манолова), методика исследования психологических защит (Индекс жизненного стиля Плутчика–Келлермана), Самоактуализационный тест (САТ, Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская).

Для обработки данных использовались процедуры корреляционного, кластерного, входящие в статистический пакет Statistica 6.0.

Результаты и их обсуждение

Эксперты оказались единодушны в своих оценках. Согласованность их мнений оценивалась на основании критерия альфа-Кронбаха, которая во всех случаях была высокой ($A > 0,8$). Другими словами, полученные данные свидетельствуют о том, что выделенные шкалы «работают», по ним можно разделить испытуемых в соответствии с особенностями их моторной сферы. Проведенное исследование показало реальность существования в действительности обозначенных моторных типов.

Исследование корреляционной связи между моторным типом и другими параметрами моторной сферы показало, что каждый из выделенных типов статистически значимо связан со «своим» набором моторных черт. Например, чем выше выставляли эксперты испытуемым баллы по шкале «свободный тип», тем более эластично-пружинным оказывался у тех же испытуемых мышечный тонус, динамичнее центр тяжести и наблюдалась большая обращенность движения к миру ($p < 0,01$).

Исследование взаимосвязей множества моторных переменных с помощью кластерного анализа показало, что эти переменные свя-

заны не только со своим моторным типом, но тесно связаны между собой. Например, показатели, положительно характеризующие центр тяжести как динамичный и устремленный объединились с показателями «эластично-пружинный мышечный тонус» и «обращенность движения к миру».

Таким образом, можно заключить, что моторный тип представляет собой сложную структуру, в которой неразрывно связаны разные стороны моторной сферы.

Полученные корреляции между большинством психологических и моторных шкал позволяют предположить, что в общей структуре моторики отражаются не только индивидуально-темпераментальные качества, но и личностно-смысловые, мотивационные характеристики. Другими словами, кроме формально-динамических особенностей, моторика несет информацию и о содержательной стороне психической жизни.

Заключение

Наше исследование в целом подтвердило и дополнило исследование О. В. Протопоповой. Было показано, что выделенные психомоторные типы существуют в действительности, их можно выделить и в выборе взрослых здоровых испытуемых.

В заключение отметим, что проведенное исследование позволяет расширить представление о возрастных границах моторной типологии, полученной в исследовании О. В. Протопоповой. Что позволяет нам подойти к изучению психомоторной организации личности как целостному феномену.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
- Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. МГУ, 1984.
- Выготский Л. С.* Предисловие // Лазурский А. Ф. Психология общая и экспериментальная. Л.: Госиздат, 1925. С. 16.
- Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М., 1960.
- Самоактуализационный тест // Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. М., 1995.
- Протопопова О. В.* Моторика и психоортопедия // Психология аномального развития ребенка / Хрестоматия под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. 2. М.: ЧеРо; Высш. шк.; Изд-во МГУ, 2002; М.: ЧеРо, 2002. С. 687–729.

Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов // Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова и др. СПб.: НИПИ им. В. М. Бехтерева, 1998.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // Действие и движение. Гл. XIII / Под ред. В. Усманова. СПб.: Питер, 2000. С. 447–454.

Русалов В. М. Опросник формально динамических свойств индивидуальности. М., 1997.

Русалов В. М., Манолова О. Н. Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В). Методическое пособие. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

INTERNSHIP (ИНТЕРНШИП) – ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

П. В. Сенишин

студент, МарГУ, г. Йошкар-Ола, e-mail: hugo-x@mail.ru

Л. В. Лежнина

к. п. н., доцент МарГУ, г. Йошкар-Ола

В последние годы в системе отечественного образования все чаще применяются технологии активного обучения для более эффективной подготовки специалистов всех областей. Эти методы подробно рассмотрены в работах таких деятелей науки, как Л. Д. Кудрявцев, О. О. Пугачевский, Т. А. Федорова, И. Н. Фалина и др. По мнению О. О. Пугачевского (Пугачевский, 2004), технологии активного обучения представляют собой совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. И. Н. Фалина, М. Н. Мохова (Фалина, 2005) в своих работах среди самых широко используемых отмечают следующие:

- практический эксперимент;
- тематические упражнения, направленные на поэлементную отработку новых навыков;
- баскет-метод – метод обучения на основе имитации ситуаций, часто встречающийся в практической деятельности. Метод позволяет оценить способность учащегося к работе с информацией и умение принимать решения на основании имеющейся информации;
- групповые обсуждения – дискуссии по конкретному вопросу в относительно небольших группах учащихся (от 6 до 15 человек);
- поведенческое моделирование, подразумевающее возможность воспроизведения «образцовой» поведенческой модели в конкретных ситуациях;

- тренинги как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы или организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека;
- метод case-study или метод конкретных ситуаций (от англ. case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов) и др.

Проделанный нами теоретический анализ по изучению зарубежной технологии интерншип позволил сделать следующие выводы:

- 1 Технология интерншип имеет свое историческое развитие: от медицинской интернатуры до самостоятельной технологии.
- 2 Психолого-педагогическая суть интерншип-технологии была подробно рассмотрена рядом зарубежных исследователей, таких как К. А. Салливан, В. М. Холл, Дж. Р. Роджерс, Е. А. Скиннер и др., что позволяет применять данную форму обучения на практике в системе высшего образования США.
- 3 Являясь активной технологией обучения, интерншип характеризуется отличительными признаками: заинтересованность всех участников процесса, вариативность в подходе к прохождению практик, направленность на решение социально-экономических задач, связанных с трудоустройством и занятостью молодежи.
- 4 Интерншип-технология имеет свою специфику и отвечает группе поставленных задач, в которые входит: увеличение независимости и творческого потенциала студентов; улучшение профессиональных навыков работы; интеграция теории и практики; научение студентов понимать всесторонние (организационные, финансовые, социальные) аспекты выбранной ими деятельности.
- 5 Технология интерншип имеет четкую структуру, включающую организационный и документационный компоненты. Координацию системы интерншип-практик в университетах носит государственный характер и осуществляется Государственным учреждением Internship Centre.

Обращение к зарубежному опыту показывает эффективность такой технологии активного обучения, как технология интерншип, направленной на интеграцию теории и практики путем активного вовлечения студентов в систему профессиональных стажировок (практик). В контексте российской действительности интернатура традиционно применялась в отношении выпускников медицинских вузов, однако, на наш взгляд, технология также перспективна для подготовки психологов и педагогов.

Таким образом, нашей задачей стала попытка адаптировать и применить данную технологию в системе практик отечественного образования. На этапе экспериментального исследования (констатирующем), который проводился на базе учебных групп факультета педагогики и психологии Марийского государственного университета, было определено содержание работы по разработке и внедрению программы летней практики с использованием интерншип-технологии для студентов данных специальностей.

Как показывает практика западных вузов, одним из важнейших условий для более успешного функционирования технологии интерншип в период прохождения практики является повышение уровня конкуренции среди будущих педагогов-психологов при распределении их на места прохождения практики (в нашем случае – в летние оздоровительные лагеря). Следовательно, было необходимо создание конкурсной основы при распределении студентов. Для этого нами был составлен рейтинг лагерей, позволяющий распределять наиболее компетентных студентов на базы с более выгодными условиями, а также проведен творческий конкурс для самих студентов с целью определить контрольную и экспериментальную группы. Таким образом, экспериментальную группу составили 19 студентов (7 студентов 11 гр. специальности «Педагогика и психология», 12 студентов 14 гр. специальности «Социальная педагогика»). В контрольную группу вошли 14 студентов 11 гр., 13 студентов 14 гр. (контрольная группа № 1). Для более полного отражения динамики в дальнейшем мы определили еще одну контрольную группу (КГ № 2), состоящую из студентов 31 «А» группы специальности «Педагогика и психология» (контрольная группа № 2). Общая выборка составила 67 студентов.

Примененная на констатирующем этапе методика профессиональной направленности и подготовленности позволила оценить уровень профессиональной ориентированности студентов, степень развития их профессиональных навыков, степень сознательной мотивации на учебно-познавательную деятельность, степень сформированности таких качеств, как усидчивость, самостоятельность в поиске решения поставленных задач, наличие организаторских и аналитических способностей.

На следующем этапе нашей работы по внедрению данной технологии нами была составлена программа летней педагогической практики с применением технологии интерншип.

В систему организации данной программы с применением изучаемой нами технологии входят:

- 1) элементы системы наставничества;
- 2) элементы проблемного обучения;
- 3) элементы обучения в сотрудничестве;
- 4) компоненты командного тренинга;
- 5) систему развития творческих способностей;
- 6) элементы рефлексии и саморефлексии.

Таким образом, применение интерншип-технологии в системе летней педагогической практики включает следующие этапы:

- 1 Подготовительный этап: предполагает повышение конкуренции среди студентов-практикантов; включает анализ баз практики с целью составления рейтинга, проведение творческого конкурса среди студентов-практикантов, а также документационный компонент (заполнение заявок, составление плана практики и т. д.).
- 2 Практический этап: является ключевым этапом, так как предполагает собственно практику по системе интерншип-технологии.
- 3 Итоговый этап: предполагает форму отчетности студентов-практикантов, составление необходимой документации, разработанной по аналогии с западными университетами, подготовку творческого отчета и т. д. Также на данном этапе студентам-практикантам выставляется оценка.

На контрольном этапе нашего исследования мы применили методы математической обработки (двухвыборочный t-тест Стьюдента) для более точного анализа полученных результатов. Данный анализ выявил значимые различия в экспериментальной группе, по сравнению с констатирующим этапом, и динамику роста в сторону КГ № 2 (студенты третьего курса), в то время как показатели контрольной группы № 1 значимых различий не имеют, а динамика развития значительно меньше.

Таким образом, активная технология обучения интерншип имеет более рациональную структуру в организации практики студентов и является более эффективной, так как изучаемая технология способствует развитию личностных и профессиональных качеств студентов. К другим положительным психологическим изменениям, вызванным применением данной технологии, следует отнести:

- повышение сознательной мотивации студентов на выполнение профессиональной деятельности, что способствует более успешной интеграции теории и практики;
- улучшение усвоения новых знаний, полученных в процессе деятельности; повышение усидчивости, самостоятельного поиска для решения профессиональных задач;

- развитие профессиональных умений, что ведет к более успешной подготовленности студентов для будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, экспериментальное исследование доказывает, что интерншип-технология является эффективной активной технологией практико-ориентированной подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности, способствующей также решению актуальных социально-экономических задач.

МУЛЬТФИЛЬМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ АРТ-МЕТОД В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

М. Б. Сивкова

аспирант НГПУ, Нижний Новгород, e-mail: sivkowam@yandex.ru

Все возрастающая популярность арт-терапии привела к ее широкому применению во многих образовательных учреждениях. Такая ситуация вполне понятна и объяснима как привлекательностью разнообразных форм и приемов, которые предоставляет это направление психотерапии, так и его эффективностью. При этом следует отметить, что в трактовке самого понятия «арт-терапия» достаточно часто встречаются неточности. Наблюдается тенденция к смешению понятий «арт-терапия» и «терапия искусством». По справедливому замечанию А. И. Копытина, такое смешение является необоснованным. Арт-терапия, согласно международной классификации, является одним из четырех направлений психотерапии искусством (арт-терапия, драмотерапия, танцевально-двигательная и музыкальная терапия) и связана с созданием визуальных образов, при этом процесс предполагает непосредственное взаимодействие между пациентом, его художественной работой и психотерапевтом (Копытин, 2006). Игровая терапия, фототерапия и песочная терапия в той или иной мере могут быть отнесены к одному из выше перечисленных направлений терапии искусством. Нарративные (повествовательные) формы терапии искусством включают в себя библиотерапию, сказкотерапию и кинотерапию. Все многообразие методов и приемов, наработанных за долгие годы в терапии искусством, не может и не должно оставаться без внимания практикующих психологов. Однако не следует забывать, что в подавляющем большинстве случаев квалификация школьного психолога не дает ему права не только решать, но и ставить перед собой терапевтические задачи. Это вовсе не значит, что психолог не имеет права использовать в своей работе отдельные арт-методы, другой вопрос, что эти методы должны использоваться весьма корректно и способствовать

достижению, прежде всего, развивающих целей. Соответственно на данном этапе есть смысл рассматривать понятие «терапия искусством» применительно к условиям образовательной среды в контексте социально-психологического врачевания, изменения стереотипов поведения и повышения адаптивных способностей личности средствами искусства и творческой деятельности самих детей (Рыбакова, 2007). Одним из таких эффективных и весьма уместных в образовательных учреждениях арт-методов, на наш взгляд, может стать мульттренинг. Суть метода достаточно проста и доступна большинству специалистов. Мульттренинг предполагает коллективный просмотр соответствующего теме занятия мультфильма, его последующее обсуждение и выполнение творческих заданий. Многие приемы и подходы заимствованы из сказко-, кино- и арт-терапии. Подобная форма работы носит мультимодальный характер, так как предполагает использование как различных изобразительных материалов (цветная бумага, краски, глина, пластилин), так и различных видов искусств. Анимационное кино уже само по себе имеет интегральный характер, в нем тесно переплелись музыка и сказка, живопись и скульптура. К сожалению, не без основания в последнее время все чаще стали говорить о негативном влиянии мультфильмов (в основном, зарубежного производства) на детское сознание. Бездумное и бесконтрольное потребление информационных ресурсов нашими детьми – это тема отдельного разговора. Следует только пожалеть о том, что информационные потоки сомнительного качества заслоняют для большинства зрителей высокохудожественное анимационное искусство, обладающее не только воспитательным, но и глубоким терапевтическим потенциалом.

Воплощенная на экране сказка или история позволяет человеку увидеть свою проблему, путь ее разрешения, а также дает возможность через эмоциональное отреагирование освободиться от внутреннего психического напряжения. В основу любого мультфильма положено приключение, где герой сталкивается с некоторой проблемой (конфликтом), которую он пытается преодолеть. Чем ближе зрителю герой и чем очевидней параллели между сюжетом и его собственной жизнью, тем выше метафорическое влияние мультфильма. По своей сути мультфильм является визуализированной метафорой. Большинство отечественных мультфильмов имеют глубокий метафорический потенциал, они не просто доставляют зрителю эстетическое удовольствие, но и помогают справиться с наиболее трудными и сложными аспектами жизни, предлагают простой и позитивный пример, побуждая поразмыслить над про-

исходящим и отыскать разные способы решения проблемы. Ценность мультфильма как арт-метода заключается еще и в том, что он является ненавязчивым воспитательным средством, позволяющим передать нравственные ценности и правила поведения, «мягко» намекая о проблемах и перспективах развития. Яркий, образный язык анимационного кино делает даже самую суровую мораль интересней, приемлемей, безопасней. Использование психологом мультфильма в ходе занятия является гарантией психологической защищенности для всех участников, так как осмысление действительности происходит опосредованно, без выставления на всеобщее обозрение проблемы каждого конкретного участника, что создают атмосферу личностной безопасности и доверия. В ходе тренинга каждый получает возможность анализировать собственные жизненные ситуации, поступки, взгляды и качества через посредника, т. е. мультперсонажи. Восприятие мультфильмов в повседневной жизни оставляет большую часть зрителей на уровне бытового смысла, в то время как мульттренинг дает возможность философского, экзистенциального осмысления действительности. Минимальными требованиями к мультфильму, используемому в ходе занятия, являются: ясность и доступность темы, соответствие содержания гуманистическим ценностям, мультфильм не должен иметь трагического конца. Большинство отечественных мультфильмов имеют позитивное содержание, учат высшим ценностям (любовь, добро, терпение, правда, красота) и несут в себе гуманистические идеалы. Некоторые психологи, использующие приемы мульттерапии, критикуют советские и российские мультфильмы за излишнюю философскую «нагруженность», что, в принципе, является их правом, так как выбор мультфильмов определяется, прежде всего, целями тренинга и мировоззренческими взглядами психолога.

Использование в условиях образовательного учреждения мультфильма имеет ряд оснований.

Компактность

Мультфильм позволяет быстро и кратко донести до участников тренинга мысль, обеспечить ее понимание вне зависимости от пола, возраста, образования и национальности. Ввиду того что в условиях образовательного учреждения психолог зачастую ограничен традиционным промежутком времени в 45 мин., целесообразней использовать короткометражный киноматериал (оптимальной является продолжительность 10–15 мин), так как необходимо оставить время на обсуждение и упражнения после просмотра.

Положительное восприятие

Восприятие анимационного материала большей частью зрителей имеет положительную окраску, уходящую корнями в раннее детство. Яркая форма в сочетании с метафорической насыщенностью мультфильмов делает их весьма эффективным арт-средством для всех возрастных категорий.

Общедоступность

Реализация мульттренинга не требует специальной подготовки психолога. Грамотный и опытный практик в состоянии самостоятельно подобрать как анимационный материал, так и продумать упражнения и вопросы для последующего обсуждения. В канву тренинга могут быть удачно вплетены как коммуникативные игры, так и отдельные приемы из терапии искусством, все зависит от целей и задач, которые ставит психолог. Общедоступность мультфильма как арт-метода проявляется еще и в том, что он с одинаковым успехом применяется в различных по составу и возрасту группах.

За последние три года нами были разработаны и апробированы три различные программы, в основе которых лежат мультфильмы.

Цикл занятий «Школа Лунтика»

Цель: психологическое сопровождение процесса адаптации первоклассников.

Категория участников: первоклассники с низким уровнем адаптации.

Количество участников: до 12 человек.

Частота и продолжительность занятий: 12 занятий, 1 раз в неделю по 30–40 минут.

Анимационный материал: мультсериал «Лунтик».

Материалы для занятий: аудиозапись известных детских песен, песок, вода, краски, бусины, цветная бумага, мягкая игрушка.

Техническое оснащение: мультимедийная установка, аудиоколонки.

Тематика занятий:

- 1 «Кто я такой?»
- 2 «Я и мое имя».
- 3 «Дом, в котором я живу».
- 4 «Режим и порядок».
- 5 «Добрые дела».
- 6 «Волшебные слова».
- 7 «Если с другом вышел в путь».

- 8 «По секрету всему свету».
- 9 «Игра и правила».
- 10 «Все мы делим пополам».
- 11 «Чужие вещи».
- 12 «Красота».

Программа «О самом главном»

Цель: оптимизация конфликтного поведения подростков путем актуализации вопросов нравственного выбора.

Категория участников: подростки от 12 до 15 лет с высокой степенью конфликтности.

Количество участников: до 30 человек.

Частота и продолжительность занятий: 10 занятий, 1 раз в неделю по 40–45 минут.

Анимационный материал: м/ф Гарри Бардина выпуск 1, выпуск 3 и м/ф из цикла «Гора самоцветов» молодого авторского коллектива.

Материалы для занятий: краски, цветная бумага, пластилин.

Техническое оснащение: мультимедийная установка, аудиоколонки.

Тематика занятий:

- 1 Конфликт. Конструктивное и деструктивное разрешение конфликта.
- 2 Этапы развития конфликта, конфликтогенные факторы.
- 3 Косвенные причины конфликта: ложь.
- 4 Косвенные причины конфликта: зависть.
- 5 Косвенные причины конфликта: лень.
- 6 Стили поведения в конфликтной ситуации.
- 7 Стратегии разрешения конфликтных ситуаций.
- 8 Социальный конфликт.
- 9 Межличностный конфликт.
- 10 Конфликт между личностью и обществом.

Программа «Внимание! Конфликт!»

Цель: повышение конфликтологической компетентности педагогов.

Категория участников: педагоги школы.

Количество участников: до 12 человек.

Частота и продолжительность занятий: 5 занятий, ежедневно в течение каникул по 1–1,5 часа.

Анимационный материал: м/ф Гарри Бардина выпуск 1, выпуск 3.

Материалы для занятий: краски, цветные мелки, фломастеры.

Техническое оснащение: мультимедийная установка, аудиоконлонки.

Тематика занятий:

- 1 Конфликт. Конструктивное и деструктивное разрешение конфликта.
- 2 Этапы развития конфликта, конфликтогенные факторы.
- 3 Виды конфликтов. Семейный конфликт.
- 4 Виды конфликтов. Внутриличностный конфликт.
- 5 Виды конфликтов. Конфликт между личностью и обществом.

Программы неоднократно реализовывались на базе МОУ Дивеевская СОШ Нижегородской области. Для оценки результативности программ использовалась входная и выходная диагностика. Сравнительный анализ результатов диагностик в начале и в конце каждой программы позволил сделать ряд выводов:

- 1) Влияние программы «Школа Лунтика» на развитие адаптивных навыков первоклассников является статистически значимым ($p < 0,01$), что было доказано с помощью метода χ^2 (хи-квадрат).
- 2) После реализации программы «О самом главном» у подростков произошли изменения предпочтений поведенческого репертуара в ситуациях конфликта. Наблюдается снижение показателей по категориям «соперничество» (от 36% до 23%), «избегание» (от 25% до 18%) и рост приоритетов по категории «сотрудничество» (от 21% до 32%) и «компромисса» (от 32% до 36%). Достоверность изменений определялась с помощью метода χ^2 (хи-квадрат) и составила $p < 0,01$.
- 3) Наличие значимых сдвигов, по тесту К. Томаса, свидетельствует о положительном влиянии занятий «Внимание! Конфликт!» на расширение поведенческого репертуара педагогов в конфликтных ситуациях. На основании анкетирования участников по итогам занятий удалось установить, что занятия получили положительный эмоциональный отклик у 100% педагогов; обогатили участников новыми необходимыми знаниями – 84% участников; желание продолжить участие в подобных занятиях изъявили 100% педагогов.

Несмотря на все положительные результаты, которые дает применение мультфильмов в психологической практике, нет оснований рассматривать мульттерапию как самостоятельное направление в рамках терапии искусством так как оно не имеет на сегодняшний день достаточно широкого применения, а главное – должного теоретического обоснования. Вполне возможно, что мульттерапия так

и продолжит развиваться в рамках кино- или сказкотерапии. Вопрос о статусе данного направления не является принципиальным, куда более важной представляется проблема теоретического осмысления и обоснования глубоких возможностей мультфильма как арт-метода.

ЛИТЕРАТУРА

- Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.
Копытин А. И. Арт-терапия – новые горизонты. М.: Когито-Центр, 2006.
Рыбакова С. Г. Арт-терапия для детей с ЗПР СПб.: Речь, 2007.

Влияние нарушений зрения на пространственную ориентацию дошкольников

В. В. Синцова

студент ВятГГУ, Киров, e-mail: lucky_ki@mail.ru

Статья посвящена изучению пространственной ориентации дошкольников с нарушениями зрения. Данная проблема является актуальной на сегодняшний день, для более подробного ее изучения было проведено эмпирическое исследование. В статье проводится интерпретация полученных данных, сформулированы выводы и дается ряд рекомендаций по развитию пространственной ориентации дошкольников с нарушениями зрения.

Роль зрения в отражении человеком окружающего мира исключительно велика. В процессе филогенеза человек сформировался как «существо оптическое» (С. Л. Рубинштейн).

Зрительные ощущения и восприятие дают человеку наибольшее количество тонко дифференцированных данных широчайшего диапазона. По Сеченову, глаз различает 8 категорий признаков: цвет, форму, величину, удаление, направление, телесность, покой и движение, что позволяет зрению адекватно отражать действительные пространственные отношения. Разумеется, зрение не является единственной структурной единицей чувственного познания, правильно отражающей окружающий мир, однако зрение дает нам наиболее совершенное, подлинное восприятие предметов.

Совершенно очевидно, что частичная, а тем более, полная потеря зрения влечет за собой серьезные изменения в психическом развитии. При межсистемном нарушении функций отмечаются недостатки и задержки не только в развитии психических функций, но имеют место также недостатки в физическом развитии и формировании движений. Отсутствие необходимого самоконтроля и саморегулирования движений при неполноценном зрении отрицательно сказывается на двигательных функциях. Исследования показывают, что у слабовидящих детей наблюдаются замедленность

темпа движений, недостатки координаций и точности, отклонения в развитии чувства ритма и пространственной ориентации.

Под ориентацией понимают умение разобраться в обстановке, главным образом в обстановке окружающего пространства. Ориентироваться в окружающем пространстве – это значит определить величину и форму этого пространства, величину и форму предметов, его наполняющих, пространственное их размещение и свое положение относительно каждого из них.

В психолого-педагогической литературе чаще рассматривается проблема нарушения пространственной ориентации слепых, чем слабовидящих (детей и взрослых с нарушениями зрения), так как в первом случае наблюдаются более явные и серьезные нарушения и изменения в формировании пространственной ориентации вследствие полного выпадения одного из важнейших анализаторов. Исследованиями в данной области активно занимались М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, Л. И. Плаксина и другие.

Однако проблема ориентировки в пространстве стоит очень остро при рассмотрении детей с нарушениями зрения. От уровня сформированности пространственной ориентации в большой степени зависит самостоятельность ребенка, активное включение его в социальные виды деятельности, нормальное физическое развитие, а также, что очень важно, успешное овладение им навыками учебной деятельности. В то же время относительная сохранность зрения дает хорошую основу для предупреждения и коррекции вторичных нарушений в развитии.

Таким образом, изучение пространственной ориентации дошкольников с нарушениями зрения является актуальной проблемой современной психологической науки. Для более подробного изучения данной проблемы было проведено эмпирическое исследование. Методический аппарат исследования включает следующие методики: методика «Домик», «Графический диктант», пространственное рисование, игра «Куда спрятался карандаш».

Исследование проводилось на базе детского сада № 223 Нововятского района г. Кирова. В исследовании участвовало 6 детей в возрасте 6–7 лет с нарушениями зрения. Для сравнения была взята группа детей детского сада № 102 г. Кирова из 6 человек в возрасте 6–7 лет с нормальным зрением.

Первоначально проводилась методика «Домик» с целью оценки умения ориентироваться на образец и выявления уровня развития пространственного восприятия у дошкольников.

100% дошкольников с нормальным зрением обнаружили высокий уровень. У дошкольников с нарушениями зрения имеются

затруднения целостного одновременного и динамичного восприятия, которое часто носит сукцессивный характер. В результате наблюдаются недостатки восприятия формы объектов, их локализации в пространстве. Также нарушена контролирующая функция зрения в связи с дефектами зрительного анализатора. Все это негативным образом влияет на развитие пространственного восприятия, которое у 100% испытуемых с нарушениями зрения находится на среднем уровне.

Далее было проведено исследование уровня дифференциации пространственных отношений в обеих группах испытуемых с помощью пространственного рисования. Анализ результатов детей с нормальным зрением показывает, что все дети, т. е. 100%, точно дифференцируют понятия «верх–низ», «право–лево», «середина».

Среди детей с нарушениями зрения 83% правильно дифференцируют пространственные отношения, это позволяет судить о хороших возможностях самоопределения в пространстве. Однако 17% из них допускают ошибки при дифференцировке понятий, отражающих пространственные отношения. Подобные нарушения являются следствием общей плохой ориентации в пространстве, сопровождающейся нарушениями самоопределения в пространстве, так как усвоение пространственных отношений происходит на основе выработки двигательных дифференциаций, связанных с показаниями органов чувств. Таким образом, различия в показателях в данном случае обусловлены характером зрительного дефекта, а также степенью его компенсации.

Затем на обеих группах испытуемых была проведена методика «Графический диктант», целью которой является изучение возможностей детей в области перцептивной и моторной организации пространства.

В норме наблюдается высокий и средний уровень. У детей с нарушениями зрения выявляется средний и очень низкий уровень перцептивной и моторной организации пространства. Данные показатели демонстрируют тот факт, что нарушения зрения оказывают неблагоприятное влияние на физическое развитие детей, в результате чего мы наблюдаем снижение моторики и нарушения движений. Вариативность показателей от среднего уровня до очень низкого определяется спецификой нарушений зрения, наличием или отсутствием сопутствующих дефектов и индивидуальными особенностями детей.

В качестве заключительной методики использовалась игра «Куда спрятался карандаш», направленная на оценку понимания пространственного смысла предлогов. Пользуясь данными, можно

проследить тенденцию к практически одинаковому уровню понимания пространственного смысла предлогов дошкольников с нормальным и нарушенным зрением при количественном анализе. Однако при проведении качественного анализа необходимо учитывать, что дети с нарушениями зрения допускали больше ошибок в различных предлогах. Поэтому можно говорить о том, что нарушения зрения все же негативно влияют на понимание пространственного смысла предлогов.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования выявлено, что уровень пространственной ориентации у дошкольников с нарушениями зрения ниже, чем у дошкольников с нормальным зрением. Эти нарушения являются вторично обусловленными в связи с дефектами зрения.

Для развития пространственной ориентации, предупреждения и устранения вторичных дефектов необходимо своевременное педагогическое воздействие, которое может оказаться очень эффективным. Так, занятия ритмикой, хореографией, музыкой, пением, организация специально направленных игр может предотвратить нарушения ритмической деятельности. В качестве коррекционных занятий хорошо подойдут музыкальные занятия, целью которых является не только воспитание любви к музыке, формирование слуха и голоса, умения правильно передавать мелодию, ритмично двигаться. Эти занятия преследуют и дополнительные задачи, направленные на преодоление вторичных отклонений в двигательной деятельности, в частности в координации, точности и скорости движений, посредством специальных упражнений развить и усовершенствовать приемы ориентировки в пространстве. Кроме этого существует также система игр по развитию пространственного ориентирования и координации движений. Корректировать нарушения пространственной ориентации детей можно также и вне условий специального учреждения. Их нужно постепенно приучать к преодолению пространства.

Таким образом, пространственная ориентация реализуется благодаря взаимодействию множества компонентов, которые зачастую не формируются самостоятельно в полной мере у детей с нарушениями зрения. Однако данная группа детей имеет хорошие потенциальные возможности при своевременном и адекватном педагогическом воздействии. Коррекция нарушений пространственной ориентации особенно важна в дошкольном возрасте для того, чтобы ребенок мог затем успешно овладевать навыками учебной деятельности. Данная проблема требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

- Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М., 2005.
- Подколзина Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. 2001. №2. С. 84–88.
- Солнцева Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях // Дефектология. 2000. №4. С. 3–8.

СТАНОВЛЕНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Т. В. Скутина

к. п. н., ст. преподаватель СФУ, Красноярск, e-mail: tvforte@mail.ru

К сожалению или к счастью, но конфликт из человеческой жизни неустрашим, по крайней мере, современная действительность не предоставляет доказательств обратного. К сожалению, в связи с угрозой непрогнозируемых деструктивных последствий, которыми чревата ситуация обострившегося противоречия, и, к счастью, в связи с потенциальной возможностью обновления, роста, развития как отношений, так и самих участников конфликта.

Увеличение шансов человека направлять разрушительную стихию конфликта в продуктивное русло всё чаще связывается с развитием конфликтной компетентности. Она понимается как система внутренних ресурсов, позволяющая человеку быть «посредником самому себе» в конфликте – занимать управляющую, рефлексивно-эмпатийную позицию (Петровская, 1997) и удерживать взаимодействие в режиме продуктивного разрешения исходного противоречия (Хасан, 1996а). В конфликтной компетентности, как сложном личностном образовании, выделяют уровни: ценностей, мотивов и установок, умений (Петровская, 1997).

Приобретение конфликтной компетентности представляет собой сложный процесс, разворачивающийся в течение всей жизни, тесно связанный с возрастным развитием, органически вплетающийся в эффекты возрастных новообразований (Хасан, 1996а, с. 47).

Наша попытка определить содержание «подросткового шага» в развитии конфликтной компетентности исходит из представления Д. Б. Эльконина, развиваемой Б. Д. Эльconiным, о условно-стихийной деятельности интимно-личностного общения как ведущей деятельности возраста (Эльконин, 1999). Дискуссионность вопроса о ведущей деятельности подростков, с нашей точки зрения, не «бросает тень» на огромное значение овладения

этой глубинной формой общения для личностного и социального развития.

В раннем подростковом возрасте становящееся интимно-личностное общение чрезвычайно значимо, эмоционально насыщено, что в сочетании с недостатком опыта приводит к многочисленным конфликтам, за которыми нередко следует прекращение общения и разрыв дружеских отношений. Преодоление конфликтов, напротив, ведет к развитию общения и построению более зрелых отношений (Giordano, 1995; Ardington, 2006).

Конфликты в близком дружеском общении не столь часто привлекают пристальное внимание исследователей, как яркие и подчас жестокие групповые конфликты. Разворачиваясь как «внутренняя драма», они затрагивают «ядро личности», глубокие основы становящейся идентичности подростка. В конфликтах с близкими друзьями подростки обнаруживают и осваивают морально-этические нормы равноправных человеческих отношений (Эльконин, Драгунова, 1967). Большинство моральных дилемм, решаемых подростками, тесно связано с конфликтами в отношениях друзей (Johnston, Brown, Christopherson, 1990). Подростки часто испытывают острую боязнь потери близких отношений и поэтому могут прилагать большие усилия к такому разрешению конфликтов, чтобы сохранить дружбу, уцелеть компромиссам, работе с проблемами (Giordano, 1995).

Основываясь на представлении Б. Д. Эльконина о развитии в интимно-личностном общении подростков нового уровня децентрации как новообразовании этой деятельности (Эльконин, 1999), мы предположили, что в младшем подростковом возрасте «точками роста» разрешающей децентрированной позиции в конфликте являются, прежде всего, конфликты с близкими друзьями. В этой практике общения осваиваются также и способы взаимодействия в конфликте, разнообразные природе субъект-субъектных отношений.

Каковы же эти способы? Мы исходили из того, что главным психологическим законом интимно-личного общения является взаимность партнеров (Степанский, 1991), наличие того, что К. С. Станиславский назвал «встречным током», причем взаимность, подразумевающая и презентацию своей индивидуальности, и принятие индивидуальности другого. Лишь для дружеских отношений характерна тенденция совпадения или симметричности психологических позиций, как в плане доверия к себе и к другому, так и в смысле ценностных отношений: «субъект относится к себе как к ценности, а к другому как к себе» (Скрипкина, 1999).

Диалог как форма общения, в отличие от монолога, также характеризуется взаимностью при наличии двух различных смысловых

позиций: взаимной обращенностью его участников друг к другу, взаимностью, сопоставимостью воздействий. По существу, диалог как способ общения воплощает морально-этические нормы равноправия, взаимоуважения, взаимопонимания. Именно поэтому, «диалог как принцип общения придает межличностному конфликту конструктивный смысл» (Братченко, 1990).

В рабочей модели конфликтной компетентности подростков в общении мы выделили следующие составляющие:

- способность обнаруживать и адекватно понимать противоречия, «разрывы» в общении;
- готовность преодолевать трудности, противоречия в общении;
- способность занимать разрешающую рефлексивно-эмпатийную позицию в конфликте;
- способность удерживать в конфликте отношение к сверстнику, отвечающее принципу субъект-субъектности;
- ориентация на сверстника и учет его позиции, интересов, мотивов, возможностей в конфликтном взаимодействии;
- готовность и способность восстанавливать и поддерживать межличностный диалог.

Необходимым психологическим механизмом конфликтной компетентности в общении является децентрация, выступающая основой диалога, взаимопонимания и координации действий (Кучинский, 1988; Эльконин, 1999; Знаков, 2005; и др.).

Мы, предположили, что старшие подростки, получившие в младшем подростковом возрасте опыт интимно-личностного общения с близким другом, обладают ресурсом компетентно действовать в конфликте с неблизким сверстником. Они способны адекватно понимать исходное противоречие и разрешать его активно, децентрированно и диалогически в соответствии с принципами субъект-субъектных отношений. Поведение в конфликте подростков, не получивших опыта интимно-личностного общения с близким другом, отличает конфликтная некомпетентность, связанная с неспособностью занять активную разрешающую позицию, а также недостаточной ориентацией на сверстника, препятствующей диалогическому взаимодействию.

Гипотеза была проверена путем сравнения конфликтного поведения и субъективной картины конфликта старших подростков 13–14 лет, которые развили в младшем подростковом возрасте интимно-личностное общение с близким другом своего пола (экспериментальная группа), и тех, кому это не удалось (контрольная группа «подростки без друзей») (Скутина, 2008).

Предварительный подбор участников осуществлялся на основе данных, полученных из беседы с классными наставниками. Характер отношений подростка со сверстниками уточнялся при помощи методики «Линии отношений» (Кроник, Кроник, 1989) и специально разработанной анкеты. Выборку составили 48 подростков (27 девочек и 21 мальчик) с опытом взаимной, продолжающейся не менее года, близкой дружбы, – экспериментальная группа и столько же «подростков без друзей» – контрольная группа. Группы были уравнены по академической успеваемости.

В эксперименте моделировались две ситуации конфликта, характерные, как показал предварительный этап исследования, для дружеского общения: «Конфликт понимания» по одноименной методике и «Конфликт интересов» по методике «Эксперимент для изучения переговоров» (Хасан, 1996). Продуктивность конфликтного поведения участников оценивалась на основе видеозаписи по следующим параметрам: 1) позиция участника конфликта; 2) обобщенное восприятие ситуации; 3) адекватность понимания «разрыва» в материале конфликта; 4) ориентация на сверстника, учет его позиции. Внутренняя позиция участника, «субъективная картина» взаимодействия выяснялись по материалам постэкспериментального интервью.

Экспериментальная ситуация «Конфликта интересов» задана взаимодействием действий участников, направленных к индивидуальной цели: надо собрать как можно больше «рожиц» на своей половине игрового поля, передвигая полоски, на которых изображены части этих «рожиц». Игровые поля участников разгорожены «экраном», так что они не видят и не сразу понимают, что, собирая свои «рожицы», они разрушают их у партнера. Собрать все рожицы на обеих сторонах одновременно невозможно. Понять суть заданного противоречия можно, анализируя взаимодействие, а разрешить – только в диалоге.

«Конфликт понимания» задан разницей в позициях сторон, он позволяет проявить роль децентрации как детерминанты его продуктивного разрешения. Экспериментальная ситуация организована так, что участники сидят спиной друг к другу. Один из них (индуктор) получает несложную геометрическую композицию и описывает его другому, задача которого рисовать с его слов. Обратная связь с индуктором запрещена, тем самым «разрыв» во взаимопонимании усилен. Для уяснения сути разрыва в данном случае необходимо представить картину ситуации, открывающуюся с позиции партнера, и понять ее отличие от своей. Путь к продуктивному преодолению этого разрыва возможен за счет внутрен-

ней ориентации на другого, на взаимную координацию действий и диалог.

Обе экспериментальные ситуации требовали для своего продуктивного разрешения совместного действия участников. Его условиями в данном случае являлись как предметная рефлексия (интеллект) – ориентация на реальные предметные условия осуществления действия, так и ориентация на другого, на социальный смысл действия (аффект). Как показывают данные по обоим процедурам, подростки экспериментальной группы обладают значимо большими ресурсами, во-первых, в ориентации на партнера по взаимодействию как во внутреннем плане, так и в непосредственном взаимодействии – они значительно более децентрированы и диалогичны. И во-вторых, в готовности разрешать затруднения, противоречия в общении, причем, разрешать их совместно с партнером. Исходя из этого, можно предположить, что в развитии конфликтной компетентности на подростковом этапе из двух выделенных Д. Б. Элькониным систем отношений человека: «отношение к вещам и отношение к людям» – ведущей является вторая.

Обнаруженные различия были особенно выражены в парах «подростки с друзьями» – «подростки без друзей». Подростки с опытом интимно-личностного общения чаще занимали более активную, ведущую позицию. Они на протяжении игры пытались как-то «вытянуть» партнера на взаимодействие, понимая, что исход игры зависит от обеих сторон в равной степени. И это им, как правило, удавалось. Хотя случалось, что подросток, более успешный в общении, занимал обвинительную, подавляющую позицию в отношении своего партнера, пользуясь его пассивностью и уязвимостью. Это провоцировало усугубление пассивности, закрытости «подростка без друзей». Таким образом, ярко выраженная ориентация на сверстника, активность в совместном преодолении трудностей, инициативность и «умелость» в организации общения и взаимодействия на субъект-субъектных принципах в ситуации конфликта – всё это выступает ресурсом дальнейшего развития отношений с далеким сверстником, открывая также перспективу для его развития как субъекта конфликтного общения. Тем более в подростковом возрасте, когда общение носит выраженный личностный характер. Пассивность же или агрессия в адрес сверстника, исходящие из эгоцентрической позиции, восприятие его как «помехи» к достижению своей цели, напротив, перспективы дальнейшего развития межличностного общения, скорее, закрывает.

Таким образом, обнаружена связь между развитием интимно-личностного общения подростка со сверстниками и его конфликтной компетентностью. Полученные результаты также дают основания

ставить вопрос о необходимости «искусственной линии» становления конфликтной компетентности в подростковом возрасте: создании образовательных условий для развития внутренних ресурсов ценностного, мотивационного и операционально-технического уровней, направленных, прежде всего, не на предметные условия разрешения конфликта, а на сверстника, на установление взаимопонимания и сотрудничества с ним. Мы считаем эту линию развития конфликтной компетентности подростков в общении стратегической.

ЛИТЕРАТУРА

- Братченко С. Л. Межличностный конфликт как общение // Конфликт в конструктивной психологии: Тезисы докладов и сообщений. II науч.-практ. конференция по конструктивной психологии. Красноярск, 1990. С. 27–31.
- Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005.
- Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. М.: Мысль, 1989.
- Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988.
- Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник МГУ. Серия: Психология. 1997. № 4. С. 41–45.
- Скрипкина Т. П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 21–31.
- Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: Дис...канд. психол. наук. М., 2008.
- Степанский В. И. Субъектность – предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 98–103.
- Хасан Б. И. Конфликтная компетентность – атрибутивный эффект развивающего обучения // Педагогика развития: материалы III науч.-практ. конф. Красноярск, 1996. Ч. 1. С. 42–47.
- Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996б.
- Эльконин Б. Д. Содержание обучения в подростковом возрасте // Педагогика развития: материалы VI науч.-практ. конф. Красноярск, 1999. Ч. 1. С. 3–13.
- Ardington A. M. Playfully negotiated activity in girls' talk // Journal of Pragmatics. 2006. January. V. 38, Is. 1. P. 73–95.
- Giordano P. C. The Wider Circle of Friends in Adolescence // AJS. 1995. V. 101. № 3. P. 661–697.
- Johnston D. K., Brown, L. M., Christopherson S. B. Adolescents' moral dilemmas: The context // Journal of Youth and Adolescence. 1990. December. V. 19. № 6. P. 615–622.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Т. И. Солодкова

аспирант ИГПУ (филиал), Усть-Илимск, e-mail: vngord@mail.ru

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа уровня эмоционального интеллекта педагогических работников различного возраста и профессионального профиля.

Теоретическую основу данного исследования составили положения, сформулированные в работах отечественных и зарубежных ученых. Так, на актуальность исследования эмоционального интеллекта как профессионально-важного качества педагогов указывает И. Н. Андреева, которая отмечает, что «овладение навыками эмоциональной компетентности представляется актуальным для повышения психологической культуры педагогов» (Андреева, 2003). Как отмечают исследователи, конструкт «эмоциональный интеллект» принимает самые многообразные формы и содержание в зависимости от взглядов исследователей (Карпов, Петровская, 2006).

В настоящее время выделяют два основных подхода к пониманию содержания эмоционального интеллекта (ЭИ). Первый подход получил название «смешанные модели». Согласно этому подходу, эмоциональный интеллект представляет собой взаимосвязь когнитивных, личностных и мотивационных свойств личности, которые обуславливают процессы и результаты адаптации личности к реальной жизни. К смешанным моделям относят представления Д. Гоулмена, Р. Бар-Она.

Второй подход получил название «модели способностей». Согласно взглядам представителей данного подхода (Дж. Мэйера, Д. Карусо и П. Сэловея), эмоциональный интеллект определяется как способность воспринимать, вызывать эмоции; повышать эффективность мышления с помощью эмоций; понимать эмоции и эмоциональные знания и рефлексивно регулировать эмоции для эмоционального и интеллектуального развития.

Также теоретическую основу проведенного исследования составили положения об эмоциональном интеллекте, представленные в работах Д. В. Люсина, который определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. При этом способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. А способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию (Люсин, 2006).

Для оценки уровня эмоционального интеллекта нами применялась методика ЭМИн Д. В. Люсина (Люсин, 2006).

Методика ЭМИн Д. В. Люсина позволяет исследовать следующие структурные элементы эмоционального интеллекта, представленные в опроснике в шкалах:

- 1) Шкала МЭИ – межличностный ЭИ (способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими). Включает в себя субшкалы:
 - МП – понимание чужих эмоций (способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей);
 - МУ – управление чужими эмоциями (способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; возможно, склонность к манипулированию людьми);
- 2) Шкала ВЭИ – внутриличностный ЭИ (способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими). Включает в себя субшкалы:
 - ВП – понимание своих эмоций (способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию);
 - ВУ – управление своими эмоциями (способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддержи-

вать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные);

– ВЭ – контроль экспрессии (способность контролировать внешние проявления своих эмоций);

- 3) Шкала ПЭ – понимание эмоций (способность к пониманию своих и чужих эмоций) – образуется путем суммирования субшкалы МП – (понимание чужих эмоций) и субшкалы ВП (понимание своих эмоций);
- 4) Шкала УЭ – управление эмоциями (способность к управлению своими и чужими эмоциями) – образуется путем суммирования субшкалы МУ (управление чужими эмоциями), ВУ (управление своими эмоциями) и субшкалы ВЭ (контроль экспрессии).

Описание выборки. В исследовании приняло участие 379 педагогов, относящихся к различным возрастным группам и профессиональным категориям: 1) руководители образовательных учреждений (директора средних общеобразовательных учреждений, заместители директора по учебно-воспитательной работе, заведующие дошкольными образовательными учреждениями, заместители заведующих) – 8,7%; 2) педагогические работники дошкольных образовательных учреждений (воспитатели, педагоги по физическому воспитанию, логопеды) – 33,9%; 3) педагоги средних общеобразовательных учреждений (учителя начальной школы, учителя-предметники) – 51,8%; 4) педагоги дополнительного образования – 5,5%.

Все испытуемые – женщины в возрасте от 22 до 65 лет – по возрастным группам распределились следующим образом: в возрасте до 30 лет – 10,7%; от 31 года до 40 лет – 28,8%; от 41 года до 50 лет – 37,8%; от 51 года до 65 лет – 22,7%.

Для выявления возможных различий в уровне эмоционального интеллекта в четырех возрастных группах и четырех профессиональных группах педагогов мы провели расчет Н-критерия Крускала – Уоллиса, который предназначен для оценки различий одновременно между тремя, четырьмя и т. д. выборками по уровню какого-либо признака (Сидоренко, 2002). Расчеты проводились в программе SPSS 9.00.

Мы делаем вывод, что между четырьмя возрастными группами педагогических работников существуют лишь случайные различия по уровню эмоционального интеллекта.

Далее, опираясь на выявленные факты, мы посчитали целесообразным и необходимым произвести сравнительный анализ данных по указанным шкалам посредством попарного сравнения четы-

рех групп, используя критерии t-критерий Стьюдента. Принимая во внимание ограничения применения критерия, мы осуществили проверку сравниваемых выборок на соответствие нормальному распределению. В результате проверки было выявлено, что все показатели распределены нормально.

В результате использования t-критерия было выявлено, что руководители образовательных учреждений превосходят педагогов дошкольных образовательных учреждений по таким элементам эмоционального интеллекта, как способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими; способность к управлению своими и чужими эмоциями; способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Руководители образовательных учреждений превосходят педагогов общеобразовательных учреждений по таким элементам эмоционального интеллекта, как способность к управлению своими и чужими эмоциями и способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Обратим внимание, что статистически достоверных различий в уровне эмоционального интеллекта между группами 1 и 4, а также 2 и 3, 2 и 4, 4 и 3 не выявлено.

Таким образом, сравнительный анализ уровня эмоционального интеллекта педагогических работников различного возраста и профессионального профиля позволяет сделать следующие выводы:

- 1) между четырьмя возрастными группами педагогических работников существуют лишь случайные различия по уровню эмоционального интеллекта;
- 2) установлено, что руководители образовательных учреждений превосходят педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений по уровню эмоционального интеллекта;
- 3) между педагогами дошкольных образовательных учреждений, педагогами общеобразовательных учреждений и педагогами дополнительного образования существуют лишь случайные различия в уровне эмоционального интеллекта.

Полученные данные, с нашей точки зрения, вносят вклад в изучение феномена эмоционального интеллекта, расширяют представления об особенностях его проявления у педагогических работников и дают возможность наметить дальнейшие исследования данного явления.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: Теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 2003. С. 166–168.

Карпов А. В., Петровская А. С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии. 2006. № 4. <http://www.eqspb.ru/item/single-article/select/1/article/11/57.html>.

Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2002.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ И ЕЕ НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ КОРРЕЛЯТОВ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

А. Ю. Степанян

к. б. н., научный сотрудник ЕГУ, Ереван, Армения,
e-mail: sau20@rambler.ru

Л. С. Степанян

к. б. н., научный сотрудник ЕГУ, Ереван, Армения,
e-mail: slusine7@rambler.ru

В. Г. Григорян

д. б. н., профессор, ЕГУ, Ереван, Армения

Профилактика агрессивного поведения детей и подростков предполагает систему мероприятий на различных уровнях социальной организации, направленных на предупреждение начальных стадий развития агрессивности и является одной из актуальных проблем современного общества в связи с увеличением роста агрессивных тенденций среди несовершеннолетних.

Психологическая коррекция агрессивных форм поведения включает в себя широкий арсенал разнообразных методов психокоррекции (Платонова, 2004). В этих целях используются как традиционные корригирующие методики, так и современные, связанные с использованием компьютера. В выявленных нами ранее данных показано, что «агрессивные» компьютерные игры оказывают благотворное влияние на психоэмоциональную сферу «высокоагрессивных» подростков, независимо от гендерной принадлежности, посредством механизма разрядки накопленных негативных эмоций (Григорян, 2007). Это позволяет рассматривать подобные игры как общедоступный корригирующий фактор для данной категории подростков. Тем не менее, несмотря на благотворное влияние «агрессивных» игр, у представителей мужского пола была обнаружена остаточная агрессивность, которая требовала дополнительных коррекционных мероприятий. Учитывая исходно высокий уровень личностной агрессивности испытуемых, а также наличие остаточной агрессивности у представителей мужского пола этой группы, для закрепления благотворного эффекта возникла необходимость проведения дополнительной коррекции общепринятыми психологическими методами.

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что использование «агрессивных» компьютерных игр в сочетании с общепри-

нятыми методами психологической коррекции приведет к полноценному снижению уровня агрессивности у «высокоагрессивных» подростков.

Учитывая вышесказанное, мы задались целью провести психологическое и нейрофизиологическое исследование эффективности психокоррекции подростковой агрессивности с использованием сочетания «агрессивных» компьютерных игр и традиционных методик.

Методика исследования

В эксперименте участвовали 20 «высокоагрессивных» подростков, с каждым из которых проводились 4 сеанса психокоррекции. Для диагностики предрасположенности к развитию агрессивного поведения использовались следующие методики: опросник Басс-Дарки, опросник Г. Айзенка для определения уровня тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности; проективные методики исследования личности «Тест Руки Вагнера» и «Несуществующее животное». На основании вышеуказанных диагностических показателей были отобраны испытуемые, характеризующиеся высоким уровнем агрессивности, которые были разделены на 2 группы: I – «агрессивные» мальчики и II – «агрессивные» девочки.

Для проведения психокоррекционных работ было использовано сочетание «агрессивной» компьютерной игры и следующих общепринятых методик (Платонова, 2004): «Датский бокс», «Безмолвный крик», «Пресс», «Толкалки». Эффективность психокоррекции контролировалась с помощью определения динамических изменений уровня тревожности с помощью теста Люшера, а также анализа объективных нейрофизиологических показателей – уровня активности фронтальной (F_3-F_4), орбито-фронтальной (Fp_1-Fp_2), височной (T_3-T_4) и передне-нижне-височной областей (F_7-F_8) обоих полушарий, для чего регистрировались зрительные вызванные потенциалы (ВП) до начала (T_0) и к концу последнего сеанса коррекции (T_1). Анализировались среднестатистические амплитудные показатели компонентов N200 и P300 ВП, по которым определялся фокус максимальной амплитуды (ФМА).

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ динамических изменений уровня тревожности показал, что до начала коррекционных работ испытуемые группы I характеризовались высоким уровнем тревожности (4,75 усл. ед.), к концу эксперимента наблюдалось достоверное ($p \leq 0,001$) понижение уровня тревожности до низких значений (1,42 усл. ед.) (см. таблицу).

До начала эксперимента испытуемые группы II характеризовались высоким уровнем ситуационной тревожности (4,4 усл. ед.), к концу эксперимента наблюдалось статистически значимое ($p \leq 0,05$) понижение тревожности до среднего уровня (3,1 усл. ед.) (см. таблицу).

Таблица 1

Изменения показателей уровня ситуационной тревожности к концу психокоррекционных мероприятий у «высокоагрессивных» испытуемых обоего пола

	Исходный уровень тревожности (усл. ед.)	Уровень тревожности к концу психокоррекционных мероприятий (усл. ед.)	Степень статистической значимости
«Высокоагрессивные» мальчики (I группа)	4,75	1,42	$p \leq 0,001$
«Высокоагрессивные» девочки (II группа)	4,4	3,1	$p \leq 0,05$

Результаты нейрофизиологического исследования уровня активности исследуемых областей коры левого полушария у испытуемых мужского пола с высоким уровнем личностной агрессивности (I группа) выявили следующую картину.

По компоненту N200 в обеих сериях регистрации доминантный очаг выявлялся во фронтальной и орбито-фронтальной отделах коры ($p < 0,001$), однако к концу коррекционных работ уровень активности в отмеченных областях статистически значимо повышался (при T0–7,7 мкВ и 7,3 мкВ, при T1–12,5 и 12,4 мкВ соответственно). В правом полушарии у испытуемых группы I в исходных регистрациях наибольшую заинтересованность в генезе компонента N200 проявляла передне-нижне-височная область, а при T1 – орбито-фронтальная, однако наблюдался равнозначно высокий вольтаж N200 во фронтальной области ($p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$).

У испытуемых женского пола с высоким уровнем личностной агрессивности (II группа) в левом полушарии по компоненту N200 от T0 к T1 наблюдался «перелив» ФМА из фронтальной области в орбито-фронтальную. В правом полушарии по компоненту N200 в начале эксперимента наблюдалось статистически значимое доминирование передне-нижне-височной области ($p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$). К концу эксперимента наибольшую «заинтересованность» в генезе отмеченного компонента проявляла орбито-фронтальная область ($p < 0,05$, $p < 0,001$).

Полученные объективные данные об активизации фронтальных и орбито-фронтальных областей и ослаблении активности в передне-нижне-височных областях в результате проведенной психокоррекции свидетельствуют об усилении контроля над эмоциональной сферой с понижением уровня тревожности и агрессивности испытуемых, что позволяет говорить о высокой эффективности и целенаправленности комплексных психокоррекционных работ для «высокоагрессивных» испытуемых. Однако необходимо отметить, что интенсивность выявленных изменений находится в тесной зависимости от гендерной принадлежности. Возможно это связано с тем обстоятельством, что для «высокоагрессивных» мальчиков характерно проявление агрессии в открытой и физической форме, в связи с чем и применение этих методов для «высокоагрессивных» мальчиков оказалось более результативным, так как позволяет подростку сформировать новые конструктивные взаимоотношения личности с окружающими.

ЛИТЕРАТУРА

- Агрессия у детей и подростков: Уч. пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб.: Речь. 2004.
- Григорян В. Г., Степанян Л. С., Степанян А. Ю. Исследование локализации ФМА компонента N200 ВП коры головного мозга у подростков. Журнал «Нейронауки». 2007. 4 (12) С. 12–17.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС ВЫПУСКНИКА ВУЗА

С. С. Суворова

*студент КГПУ им. В. П. Астафьева, Красноярск,
e-mail: kozulina@kspu.ru*

Е. В. Ощепкова

ст. преподаватель КГПУ им. В. П. Астафьева, Красноярск

Ежегодно российские вузы выпускают примерно 900 тысяч молодых специалистов. Одновременно, согласно данным СМИ, примерно 60 процентов выпускников вузов не могут реализовать себя в выбранной профессии. Многие выпускники, впервые выходя на рынок труда, не знают, куда приложить свои силы. Наши наблюдения, а также опыт работы в службе психологической помощи вуза позволяет выдвинуть предположение о том, что окончание высшей школы вызывает у молодого человека состояние психологического кризиса, который хронологически совпадает с кризисом перехода к зрелости, но имеет более глубокий внутренний смысл. Психологическое содержание этого кризиса определяется задачами достижения устойчивой социальной и личностной эго-идентичности, прояснения своего отношения к экзистенциальным данностям существования.

Находясь в рамках экзистенциального подхода, мы понимаем кризис как состояние острого психологического напряжения (тревоги, страха, потерянности, утраты), вызванное столкновением человека с базовыми данностями существования – смертью, свободой, бессмысленностью, одиночеством и, как следствие, необходимостью выработки нового способа существования. Конструктивное прохождение кризиса возможно на основе актуализации психологических ресурсов личности и предполагает выход на более высокий уровень личностного развития.

В связи с вышеизложенным нам представляется интересным исследовать особенности психологического проживания ситуации окончания вуза. Это позволит, на наш взгляд, определить направление деятельности системы высшего образования в области повышения эффективности выпускаемых молодых специалистов.

Для проведения исследования был привлечено 100 студентов V курса исторического и филологического факультетов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Сбор материалов для проведения исследования был осуществлен методом интервью. Подробной разработке данного метода посвящено несколько специальных работ С. Квале.

В ходе интервью обсуждались следующие вопросы:

- 1 Как вы думаете, какие изменения произойдут вашей жизни после окончания вуза?
- 2 Что вы чувствуете при мысли, что скоро окончите учебу?
- 3 Что вас беспокоит в связи с окончанием университета?
- 4 Что вы чувствуете, когда думаете о предстоящей независимой от родителей жизни?
- 5 Какие чувства вызывают у вас мысли о создании своей семьи, рождении детей?
- 6 Что вы чувствуете по поводу устройства на работу?
- 7 Как изменятся ваши социальные роли после окончания университета? Как вы относитесь к этим изменениям?
- 8 Предложите несколько метафор, передающих ваше индивидуальное переживание по поводу окончания университета. Сравните ситуацию окончания вуза с другими ситуациями, которые случаются в жизни.

Для обработки материалов интервью был использован метод контент-анализа. Среди достоинств метода следует отметить его гибкость. Автор исследования может самостоятельно выбирать и выделять критерии анализа, соотнося их с предметом и целью исследования.

Нами были выделены следующие категории:

- 1 *Субъективные негативные переживания.* Выделение категории обусловлено основным эмоциональным содержанием кризисных переживаний.
- 2 *Амбивалентные переживания.* Осознание противоречивости собственных переживаний.
- 3 *Одиночество.* Разрыв связей со значимыми людьми. Осознание экзистенциальной данности одиночества. Окончание вуза ведет к разрыву многих социальных связей, перемещению в новую социальную среду, что, в свою очередь, может привести к столкновению с экзистенциальной данностью одиночества;
- 4 *Свобода.* Окончание вуза ведет к повышению уровня ответственности. Индивид сам, опираясь на свою волю, принцип личной

- ответственности взрослого человека, перестраивает свою дальнейшую деятельность.
- 5 *Смерть*. Окончание вуза может актуализировать экзистенциальную данность смерти, поскольку индивид сталкивается с необходимостью подведения итогов своей жизни, необходимости ее оценки для постановки глобальных жизненных целей. Может актуализироваться понимание невозвратности ушедших возможностей.
 - 6 *Смысл*. Столкновение с экзистенциальной проблемой смысла или бессмысленности жизни. Окончание вуза, переход на новый возрастной этап требуют определения жизненных целей, оценивания смыслов жизненных периодов – прошедших и грядущих.
 - 7 *Выбор*. Окончание вуза и переход на новый возрастной этап – это время принятия самостоятельных решений, выбора новых видов деятельности, жизненных целей.
 - 8 *Статус*. Изменение социального статуса может вызвать эмоциональную реакцию индивида и спровоцировать кризисное состояние.
 - 9 *Нарушенная идентичность*. Попытка определения своей идентичности. В отличие от статуса категория идентичности имеет более глубокое внутриличностное значение, хотя кризис идентичности может быть спровоцирован изменением статуса. Нарушенная идентичность способна непосредственно вызвать состояние кризиса.
 - 10 *Психологический ресурс*. Позитивное, конструктивное прохождение кризиса подразумевает опору на тот или иной психологический ресурс.
 - 11 *Регресс*. Стремление вернуться на предыдущий этап развития. Неконструктивное проживание кризиса может проявиться в явлении регресса, попытке решить проблему путем ухода от ситуации, вызвавшей кризис.

Каждой категории соответствует несколько единиц анализа. За единицы анализа мы принимаем метафоры, идеи, слова и предложения, присутствующие в тексте и являющиеся признаками отдельной категории.

По результатам качественного анализа материалов исследования, мы сделали попытку вывести процентное соотношение выделенных категорий. Важно отметить, что количественная обработка в контент-анализе неизбежно носит условный характер – это значит, что возможна некоторая погрешность в подсчетах. Также следует отметить, что ответы опрашиваемых по методу интервью носят

характер самоотчетов и не всегда построены на глубокой личностной рефлексии, передают чувства интервьюируемого не только здесь и сейчас, но также в прошлом и предполагаемом будущем. Часть опрошенных отметила в беседе, помимо того, противоречащие друг другу категории (например, «ресурс» и «регресс»).

Выверяя процентные показатели выделенных 11 категорий, мы получили следующие результаты.

Подавляющее большинство опрошенных – 90% – отметили категорию «субъективные негативные переживания». При этом часть респондентов определила ее таким экспрессивными эпитетами, как «угнетающий страх», «жуткая, дикая паника», «тревожусь каждой клеточкой», «начало конца», «очень боюсь», «целую неделю редела, пока не поняла о чем».

Значительное число респондентов связывает негативные переживания с категорией «свобода». В 85% интервью выделяется эта категория, обозначенная в понятиях «свобода, воля, ответственность». В их текстах фразы по данной категории строятся следующим образом: «смогу ли я выдержать такую ответственность?», «больше всего беспокоит ответственность во всех сферах». При этом только 20% сделали акцент на позитивном отношении к изменениям в данной категории («На позитиве. Все в моих руках», «Я бы хотела сама контролировать свою жизнь», «колея закончилась», «я – птица, я – лечу»).

70% в качестве значимой для них отметили категорию «Разрыв социальных связей» («грусть из-за расставания с друзьями», «беспокоит смена коллектива», «ощущаю оторванность от корней, боюсь одиночества»).

Для 65% значимой оказалась категория «выбора». В текстах интервью это выражается фразами «Дилемма стоит», «распутье», «метания души», «все думаю, куда двигаться дальше», «вечный выбор – чистый горизонт».

Несколько меньше из числа опрошенных, но все же достаточно, чтобы определить это как тенденцию, от 45% до 60% в качестве значимых выделили категории «изменение статуса», «амбивалентные переживания», «смысл», «смерть», «нарушенная идентичность». Вместе с тем мы предполагаем, что категория «нарушенная идентичность» имеет все же большее значение для выпускников вузов, чем удалось выявить.

75% респондентов отметили в интервью категорию «психологический ресурс» как нечто, помогающее им продуктивно действовать в сложных внешних условиях, в ситуации окончания вуза («меня ободряет, что все всегда через это проходят», «это будет глотком све-

жего воздуха... мир откроет для меня новые возможности», «горжусь тем, что умею, чему научилась», «я знаю, что смогу найти достойное место в этой жизни», «не зря же я пять лет работал», «пора применять то, чему научился»).

Такую категорию, как «регресс», отметили 15% опрошенных («не хочу быстро взрослеть», «хочу продлить процесс», «всё было ясно и просто»). При этом 5% совместили в своих переживаниях категории «психологический ресурс» и «регресс», отметив в интервью и то, и другое.

Из количественного анализа материалов интервью можно сделать вывод, что кризис окончания вуза существует, так как большинство опрошенных студентов-пятикурсников испытывают в связи со скорым выпуском острое психологическое напряжение. Т. е. мы видим молодого человека, который переживает чувства страха тревоги, волнения, паники.

Кроме того, из результатов анализа интервью видно, что основным содержанием негативных переживаний, связанных с окончанием вуза, является актуализация экзистенциальных данностей свободы и ее элементов – воли и ответственности, а также одиночества. Экзистенциальная составляющая этих категорий предстает перед выпускником со всей отчетливостью. Молодой человек прямо ставится перед фактом, что его жизнью никто не управляет, кроме него самого, и что принятие на себя ответственности он должен совершить в условиях экзистенциальной изоляции.

Учитывая то обстоятельство, что фактически больше двадцати лет (а это так для большинства молодых людей) внешние обстоятельства – школа, родители – создавала психологическую защиту от столкновения с конечной данностью свободы, можно признать закономерность экзистенциального кризиса свободы у выпускников.

Актуализацию данности одиночества мы соотносим с категорией «разрыв связей со значимыми людьми» следующим образом: создавая для себя значимые группы, индивид как бы убеждает себя, что от одиночества можно спастись. Так, через отрицание, работает защитный механизм от экзистенциального одиночества. С окончанием вуза для выпускника связано расставание с университетскими друзьями, для некоторых – с родителями (переезд в другое место). Актуализируется одиночество и через вливание в новый коллектив на будущей работе. Какой-то период жизни молодой человек действительно может быть одинок.

Скорее, как дополнение к общей картине, в кризисе окончания вуза звучат и другие экзистенциальные данности – смерть и смысл. Мы предполагаем, что их актуализация может произойти на осно-

ве длительного и глубокого проживания кризиса, и это не всегда может быть конструктивное проживание. Защитные механизмы от этих данностей остаются в этой ситуации достаточно сильными. Ну, и в целом, проблемы свободы и одиночества более актуальны при проживании кризиса окончания вуза.

Проблему определения эго-идентичности в кризисе выпускника тоже можно определить как некую дополнительную тенденцию. Для выпускника эта проблема выглядит таким образом, что, хотя он представляет свое будущее изменение статуса, принять и понять это изменение ему сложно. Молодой человек может говорить о том, что становится взрослым, самостоятельным, но при этом добавляет что-либо вроде «я не принимаю себя взрослым человеком в полном смысле слова», «Кто я? Пойму не скоро».

Отдельно необходимо отметить, что изменение статуса молодых людей, связанных с увеличением свободы, одновременно может восприниматься выпускниками позитивно. И этот факт, т. е. готовность к восприятию новых возможностей, объясняет явление амбивалентных переживаний в кризисе выпускника. Таким образом, молодые люди, оканчивающие вуз, склонны оценивать свое состояние как противоречивое. Находясь в состоянии страха и тревоги, выпускник вместе с тем ждет и хочет изменений в своей жизни.

Внутренняя готовность выпускников к изменениям, таким образом, является одним из ресурсов в преодолении кризиса. В качестве дополнительных ресурсов выступают поддержка близких, уверенность в своей профессиональной компетентности, убеждение в том, что это состояние кризиса можно преодолеть (на примере старших родственников, друзей), ориентирование на деятельность, на достижение успеха.

Это значит, что данный кризис, в большинстве случаев, не оказывает заметного разрушающего личностное воздействие. Молодой человек к моменту окончания вуза имеет достаточный психологический ресурс для перевода этого кризиса в конструктивное русло.

ЛИТЕРАТУРА

Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003.

КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. С. Суханова

студент БПГУ им. В. М. Шукшина, Бийск

Е. Б. Манузина

к. пед. н., доцент БПГУ им. В. М. Шукшина, Бийск,

e-mail: manuzina70@mail.ru

Школьная тревожность – это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог. Особое внимание она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности, причем не только на учебу, но и на общение, на здоровье и общий уровень психического благополучия.

Актуальность исследования такого состояния личности, как тревожность определяется, прежде всего, тем, что его последствия, проявляющиеся в поведении человека и свойствах его характера, нарушают нормальное протекание жизнедеятельности.

Некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие тревожности как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии. Она мешает нормальной деятельности, полноценному общению.

Исследования ряда психологов (А.И. Киколов, В.В. Плотников и др.) показывают, что тревожность, как личностное свойство, является наиболее значимым риск-фактором, ведущим к нервно-психическим заболеваниям. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что высокая тревожность затрудняет интеллектуальную деятельность в психически напряженных ситуациях (например, во время экзаменов), снижает уровень умственной работоспособности учащихся, вызывает неуверенность в своих способностях.

Интенсивное развитие проблема тревожности получила в зарубежной психологии (А. Taylor, G. D. Spilberger, N. E. Miller, G. Mandler, S. Ross, W. Davison и др.), где изучались происхождение, содержание и функции данного психологического образования, а также виды тревожности и пути ее преодоления.

Отечественные исследования тревожности представлены работами Л.И. Божович, В.В. Белоусова, В.Ф. Березина, А.И. Захарова, А.М. Прихожан и др. В качестве причин учебной тревожности рассматривались школьные и домашние санкции, связанные с результатами учебной деятельности ребенка, боязнь физического насилия, неблагополучие в общении со сверстниками, неуверенность в себе, дискомфорт в общении с педагогами и др. Особое место среди них занимают работы, посвященные анализу учебной тревожности, источником продуцирования которой является традиционная система обучения. Причины школьных неврозов и их особенности являлись объектом исследования в работах Ю.А. Александровской, Г.В. Бурменской, В.И. Гарбузова, А.Л. Гройсмана, Р.А. Зачепиского, В.Е. Кагана, А.С. Спиваковского и др.

Под тревожностью понимают переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности (Прихожан, 1998).

Психологи установили, что тревога начинает оказывать мобилизирующее влияние только с подросткового возраста, когда она может стать мотиватором деятельности. В дошкольном и младшем школьном детстве тревога вызывает только дезорганизующий эффект. Школьная тревожность младшего школьника является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации. Повышенная школьная тревожность препятствует эффективной учебной деятельности независимо от того, осознается она самим ребенком или нет. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому знание причин возникновения повышенной тревожности приведет к созданию и проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста.

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей школьного возраста можно перечислить:

- внутриличностные конфликты, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова и др.);
- нарушение внутрисемейного и/или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская и др.);
- соматические нарушения (Ю.В. Щербатых, П.И. Ивлева и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме школьной тревожности была организована опытно-экспериментальная работа.

На этапе констатирующего эксперимента были выявлены тревожные дети младшего школьного возраста. Результаты, полученные после проведения методики «Измерения уровня тревожности Тейлора» показали, что 43% испытуемых имеют очень высокие и высокие показатели тревожности. Средний, с тенденцией к высокому показатель тревожности имеют 23% испытуемых, средний, с тенденцией к низкому – 32%, низкий – 2%.

Результаты диагностики детей младшего школьного возраста по методике Филлипса свидетельствуют о том, что общую тревожность в школе имеют 14% детей, переживания социального стресса – 3%, фрустрацию потребности в достижении успеха – 7%, низкую физиологическую сопротивляемость стрессу – 18%, проблемы и страхи в отношениях с учителями – 14% детей, страх самовыражения – 18%, страх ситуации проверки знаний – 18%, страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 27%.

Выявленный уровень тревожности позволил составить коррекционно-развивающую программу занятий для учащихся второго класса по проблеме школьной тревожности. Программа имела два направления: работу с педагогическим коллективом и проведение коррекционно-развивающих занятий, направленных на снижения уровня тревожности.

Контрольный эксперимент позволил проследить динамику снижения тревожности у детей младшего школьного возраста. Проанализировав результаты диагностики по методике «Измерение уровня тревожности Тейлора» в экспериментальной группе, можно сделать вывод, что уровень тревожности у детей значительно снизился. Очень высокие показатели тревожности отсутствуют, высокие составили 21%, средние, с тенденцией к высокому показатель тревожности – 28%, средние, с тенденцией к низкому – 47%, низкие – 4%. Анализ результатов диагностики по методике «Измерение уровня тревожности Тейлора» в контрольной группе позволил сделать вывод, что уровень тревожности у детей остался на высоком уровне. Очень высокие показатели тревожности составили 4%, высокие – 37%, средние, с тенденцией к высокому – 26% детей, средние, с тенденцией к низкому – 31% детей, низкие – 2% детей.

Сравнив результаты диагностики детей экспериментальной группы по методике Филлипса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента была отмечена положительная динамика. После проведения групповой коррекционно-развивающей работы

у 7% детей уменьшилось переживание социального стресса. У 13% снизились фрустрация потребности в достижении успеха, проблемы и страхи в отношениях с учителями. У 27% испытуемых снизился страх не соответствовать ожиданиям окружающих. У 6% детей физиологическая сопротивляемость стрессу увеличилась. У 7% детей уменьшился страх ситуации проверки знаний.

Таким образом, на контрольном этапе подтвердилась эффективность предлагаемой коррекционно-развивающей программы.

ЛИТЕРАТУРА

Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. №2. С. 11–17.

КОРРЕКЦИЯ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Л. И. Сухорукова
студент, БПГУ им. В. М. Шукшина, Бийск,
e-mail: manuzina70@mail.ru

А. Ю. Артюнян
к. пед. н., доцент БПГУ им. В. М. Шукшина

Рождение больного ребенка неизбежно влечет изменение уклада и психологического климата в семье. Все члены семьи находятся в состоянии эмоционального стресса. Эмоциональный стресс матери отражается и на взаимоотношениях с супругом. Пониженный фон настроения, постоянное беспокойство, раздражительность матери, полное самоотреченное переключение ее внимания на больного ребенка формируют у отца непроходящее чувство дискомфорта, эмоционально болезненного состояния, что может привести к распаду семьи.

Кроме того, аффективная напряженность матери, возникающая при рождении больного ребенка, оказывает неблагоприятное влияние не только на супружеские отношения, но, прежде всего, на отношение к ребенку.

Для выявления педагогических условий коррекции отношения родителей к лицам с синдромом Дауна в современной социокультурной ситуации нами была организована опытно-экспериментальная работа с родителями, которую вели с ноября 2007 по май 2009.

С ноября 2007 по январь 2008 мы проводили социологическое исследование уровня информированности и отношения населения г. Бийска к людям с умственной отсталостью – синдромом Дауна; с ноября 2008 по май 2009 работали над выявлением педагогических условий коррекции отношения родителей к лицам с синдромом Дауна. Экспериментальной базой исследования выступил Краевой реабилитационный центр (КРЦ) для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Бийска. Для получения объективных результатов, выборку составили родители, воспитывающие детей с синдромом Дауна в возрасте от 7 месяцев до 11 лет, обратившиеся в Краевой реабилитационный центр для детей и подростков с огра-

ниченными возможностями. Всего в исследовании участвовало 14 родителей.

Предполагалось, что при проведении мероприятий, корректирующих отношение родителей к детям с синдромом Дауна, возможна оптимизация этого отношения.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы была проведена первичная диагностика для исследования психологического состояния родителей и их отношения к собственному ребенку. Результаты этой диагностики подтвердили наличие психо-эмоциональных проблем у родителей, имеющих ребенка с синдромом Дауна, оказывающих неблагоприятное влияние на их отношение к ребенку и необходимость коррекции этого отношения.

Следующим этапом стала разработка мероприятий, которые могут скорректировать и оптимизировать отношение родителей к своему ребенку с синдромом Дауна. Для определения содержания этих мероприятий было проведено анкетирование родителей. Специально разработанная для этого исследования анкета содержала 28 вопросов открытого и закрытого типа.

Среди условий, которые смогут скорректировать и оптимизировать отношение родителей к детям с синдромом Дауна, были выделены:

- 1 Психолого-педагогическое просвещение родителей, включающее следующие мероприятия:
 - публикацию цикла статей в средствах массовой информации (многотиражная газета БПГУ им. В. М. Шукшина «Вестник университета»);
 - размещение информационной стенгазеты в КРЦ для детей и подростков с ограниченными возможностями;
 - разработку и издание методических рекомендаций «Если у малыша синдром Дауна» для родителей.
- 2 Организация особого социокультурного творческого контекста, посредством которого обеспечивается знакомство родителей с достижениями людей с синдромом Дауна, реализуемое в форме семинаров в рамках деятельности Родительской академии при КРЦ.

Для определения эффективности разработанных выше мероприятий по коррекции отношения родителей к детям с синдромом Дауна родители были поделены на две группы по 7 человек в каждой.

С родителями I группы в период с февраля по май 2009 проводилось психолого-педагогическое просвещение. Также был органи-

зован особый социокультурный творческий контекст, посредством которого происходило их ознакомление с достижениями людей с синдромом Дауна. С родителями II группы никакой работы не проводилось.

В апреле 2009 года с I и II группой родителей была проведена повторная диагностика, которая показала, что у родителей I группы, с которыми проводилась коррекционная работа, снизилось чувство вины, тревоги и нервно-психического напряжения, а также у них наметилась тенденция к оптимизации отношения к детям с синдромом Дауна. В свою очередь, при диагностике родителей II группы, с которой коррекционной работы не проводилось, никаких изменений их психологического состояния и отношения к детям с синдромом Дауна не выявилось, что доказывает верность предположения, о том, что при соблюдении обозначенных выше условий, в рамках которых проводились мероприятия, корректирующие отношение родителей к детям с синдромом Дауна, возможна оптимизация этого отношения.

ЛИТЕРАТУРА

- Шалимов В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
- Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития: книга в помощь родителям / Под ред. Д. В. Колесова. М.: Педагогика, 1988.
- Мастюкова Е. М. Они ждут нашей помощи. М.: Педагогика, 1991.
- Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие для вузов / Под ред. Е. А. Стребелевой. М.: Академия, 2001.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ»

О. В. Сучкова

к. п. н. ТвГУ, Тверь, e-mail: olga_suchkova@mail.ru

На современном этапе развития науки необходимо уточнение содержания понятия «психологическая безопасность» (ПБ). Она представляет собой новую предметную область и несводима к ряду схожих феноменов. В большинстве современных работ по психологии безопасности заявлена актуальная задача – разработка инструментария для эмпирического изучения психологической безопасности, но практически отсутствуют сведения, как ее измерять, и данные конкретных исследований.

В целом психологическая защищенность рассматривается нами как устойчивое эмоциональное состояние и как более частное явление по отношению к психологической безопасности, ее составная часть. Психологическая безопасность (ПБ) – это состояние психологической защищенности (Баева, 2008). При конструировании методики и выделения эмпирических признаков мы придерживаемся следующего определения. «Психологическая защищенность – устойчивое эмоциональное положительное состояние, основанное на осознании личностью стабильной возможности удовлетворения своих базовых потребностей; обеспечивается чувством принадлежности к устойчивой социальной группе, личностными возможностями (Кондратьев, 1997)». Оно релевантно тем, что здесь учтен социально-психологический аспект – включенность личности в группу.

При разработке инструментария мы опираемся на следующие теории и концепции: концепцию позитивного психического здоровья (Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский, Е. Р. Калитевская и др.). Психологический подход к здоровью (Ермаков, Лабунская, 2007). Социальный когнитивизм, психосемантический подход к психическим состояниям (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Петренко, Ч. Осгуд и др.).

В соответствии с психологическим подходом к здоровью психологическую защищенность можно обозначить как его (здоровья) психологические и социальные факторы. Поскольку психологические факторы – это особенности эмоциональной сферы, социальные – принятие других. Психологическая защищенность представляется собой эмоциональное переживание, чувства, связанные с принадлежностью к устойчивой социальной группе, можно отнести к социальным факторам здоровья. В соответствии с положениями социального когнитивизма, с психосемантическим подходом к психическим состояниям изучаются представления, как разновидность когнитивных о проявлениях безопасности и защищенности, их субъективная интерпретация.

Параметры

Оценивание возможности удовлетворения потребностей, обеспечения прав (на основе субъективного оценивания). Выделен, исходя из определения психологической защищенности. Пример: *Я могу добиться того, чего мне хочется.*

Переживание защищенности. Параметр выделен в соответствии с подходом, постулирующим значимость субъективного восприятия и оценивания опасностей личностью; это важно, поскольку реальность воспринимается, преломляясь через психику. Мы разделяем точку зрения, согласно которой важно субъективное восприятие, осознание личностью своей защищенности (И. А. Баева, Б. А. Еремеев, Т. С. Кабаченко, С. К. Роцин). Например: *Я чувствую себя в безопасности.*

Отношение (чувства и ожидания) к малым группам. Выделен, исходя из определения. Психические состояния и переживания являются отражением благополучия/неблагополучия человека в качестве субъекта социального взаимодействия (Панферов, 2002). Также послужил основанием учет референтной значимости среды, доверительное общение как условия, обеспечивающие психологическую безопасность (И. А. Баева), а значит, и психологическую защищенность. Происходит субъективное оценивание ПБ микросреды, в которой протекает жизнедеятельность индивида.

Были взяты группы: семья, компания друзей, учебная группа, так как исследование проводилось на молодежной выборке. Выделены моменты, связанные с референтностью и безопасностью: симпатия, доверие (так как при этом объекты окружающей действительности априорно наделяются свойствами безопасности и значимости), чувство своей включенности, чувство, что группа устойчива (из определения), ожидания от групп помощи, защиты и уважения.

Кроме того, учтен фактор – количество групп, куда человек включен. Итого 21 пункт.

Выборка апробации составила 223 человека – студенты ТвГУ различных факультетов очного и заочного отделений: 101 мужчина и 122 женщины в возрасте от и 17 до 28 лет. Кластерный анализ выявил «выбросы», что позволяет далее анализировать данные 219 человек. Корреляционный анализ по критерию Спирмена показал надежность шкалы, различные пункты связаны между собой. Не обнаружено взаимозаменяемых переменных. Удалены переменные, снижающие надежность. Показатель **надежности**, выявленный по коэффициенту альфа Кронбаха, повысился, составил 0,820 («хорошая»).

Был произведен факторный анализ по методу вращения Варимакс с нормализацией Кайзера. Анализировалась 31 переменная, из них 28 прямых вопросов, 3 – обратных. Коэффициент выборочной адекватности Кайзера – Мейера – Олкина 0,797, достаточно высокий, это позволяет считать факторный анализ приемлемым и интерпретировать его результаты. Кумулятивный процент составил 63,9, что является допустимым.

Выделены следующие факторы.

- Фактор 1. Чувства и ожидания от учебной группы. Вес фактора 6,301. Объясняет 20,3% дисперсии.
- Фактор 2. Чувства и ожидания от семьи. Вес фактора 3,590. Объясняет 11,5% дисперсии.
- Фактор 3. Чувства и ожидания от друзей. Вес фактора 3,337. Объясняет 10,8% дисперсии.
- Фактор 4. Оценивание (осознание) своих возможностей. Вес фактора 2,433. Объясняет 7,8% дисперсии.
- Фактор 5. Выраженность страхов. Вес фактора 1,659. Объясняет 5,4% дисперсии.
- Фактор 6. Субъективное восприятие безопасности. Вес фактора 1,265. Объясняет 4,1% дисперсии.

В соответствии с результатами факторного анализа выделено две субшкалы: «Оценивание своих возможностей» и «чувства и ожидания от групп» Проведен анализ надежности этих субшкал с помощью вычисления коэффициента Альфа Кронбаха. Надежность «Оценивание своих возможностей» приемлемая 0,747, «чувств и ожиданий от групп» высокая – 0,861. Ретест, проведенный на другой выборке (295 человек), показал надежность шкалы (Альфа Кронбаха 0,885). Факторный анализ позволяет сделать выводы: выделились подобные факторы, что и по результатам пилотажного исследования,

их содержание такое же (КМО = 0,871, кумулятивный процент дисперсии – 69,6).

Валидизация методики. Подтверждена внешняя валидность теста. Изучено, чем психологическая защищенность не является, и рассмотрено содержание представлений самих респондентов о защищенности. Одновременно в опросе применялись методики: «Тревожность» Д. Тейлора в адаптации В.Г. Норакидзе и «Рефлексивный опросник уровня доверия к себе» Т.П. Скрипкиной. Были выявлены умеренные и слабые корреляции по критерию Спирмена между названными явлениями, шкалой «психологическая защищенность» и ее двумя субшкалами. Установлены отрицательные умеренные взаимосвязи между тревожностью и психологической защищенностью ($r = -0,322$, $p < 0,01$), слабые взаимосвязи доверия к себе и психологической защищенности ($r = 0,273$, $p < 0,01$).

Конструктная валидность вычислялась внутренней согласованностью шкал опросника и с помощью установления взаимосвязей шкалы и субшкал с пунктами методики. С помощью корреляционного анализа по критерию Спирмена выявлены статистически значимые ($p < 0,01$) прямые взаимосвязи между психологической защищенностью и ее субшкалами: сильная с субшкалой «Чувства и ожидания от малых групп» $r = 0,916$, и средняя с субшкалой «Осознание возможностей» $r = 0,551$. «Психологическая защищенность» умеренно и на среднем уровне коррелирует с вопросами теста (r от 0,2 до 0,5), что говорит о ее валидности.

Стандартизация методики «Психологическая защищенность». Проводится нелинейная нормализация, сырые данные переводятся в стандартную шкалу стеноидов (от 1 до 9). Вид нормализации определило распределение, которое статистически отличается от нормального (выявлено по критерию Колмогорова – Смирнова, асимптотическая значимость меньше 0,05). (Был произведен частотный анализ: рассчитана частота встречаемости ответов и процент встречаемости, в соответствии с этим определено соответствие сырых баллов стеноидам (см. таблицу 1).

Процедура обработки предполагает суммирование баллов по пунктам (количественных), при этом следует учитывать, что №9, 10, 11, (всего 3) обратные, оценка испытуемого по тесту инвертируется в соответствии с таблицей. «Сырой» балл, полученный по тесту, сверяется с «ключом». В зависимости от того, в какой интервал он попадает, определяется уровень психологической защищенности: низкий, средний, высокий. Аналогично вычисляются показатели по субшкалам. «Оценивание своих возможностей» содержит пять пунктов, №3, 4, 5, 6, 7.

Таблица 1

СООТВЕТСТВИЕ СТЕНОИДОВ И СЫРЫХ БАЛЛОВ
ШКАЛЫ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ»

%	4%	7%	12%	17%	20%	17%	12%	7%	4%
Стеноид	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сырой балл	110–129	130–138	139–148	149–158	159–167	168–178	179–187	188–199	200–216

Среднее значение – 162,5, и стандартное отклонение – 18,7.

Методика может быть использована в диагностических и исследовательских целях. Она позволит решить ряд практических и теоретических задач. Полученные знания могут быть применены для практических целей, можно будет узнать, как обеспечить личности психологическую защищенность, например, с помощью социально-психологических тренингов, создать условия для успешного, гармоничного существования социальных субъектов.

ЛИТЕРАТУРА

- Баева И. А. Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека. <http://web.ruscenter.ru/conf2/baeva.doc>.
Панферов В. Н. Психология человека: Учебное пособие. 2-е издание. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2002.
Психология личности. Учебное пособие / Под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. М.: Эксмо, 2007.

ПРИЛОЖЕНИЕ:

ОПРОСНИК «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ»

Инструкция. Просим Вас принять участие в исследовании. Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Постарайтесь выразить свое мнение как можно точнее. Форма ответов или место для ответа даются непосредственно в анкете. Мы рассчитываем на Ваши искренние и подробные ответы, со своей стороны гарантируем конфиденциальность. Данные будут использоваться в обобщенном виде и только в научных целях.

- 1 Какие у Вас возникают ассоциации при слове «защищенность»?
- 2 Как Вы считаете, чего больше всего боятся современные россияне?

Оцените, пожалуйста, в баллах, насколько Вы согласны со следующими утверждениями. Обведите соответствующую цифру: 1 – полностью не согласен. 7 – полностью согласен.

3	Я в состоянии защитить себя	1	2	3	4	5	6	7
4	Я могу добиться того, что мне хочется	1	2	3	4	5	6	7
5	Я умею преодолевать препятствия	1	2	3	4	5	6	7
6	Я в состоянии осуществить свои желания	1	2	3	4	5	6	7
7	Я многого могу добиться	1	2	3	4	5	6	7
8	Я могу удовлетворить свои потребности	1	2	3	4	5	6	7
9	Я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4	5	6	7

Что у Вас вызывает наибольший страх? (Оцените все пункты в баллах по шкале: 1 – совсем не вызывает, 7 – вызывает больше всего. Обведите соответствующую цифру.)

10	Собственная беспомощность	1	2	3	4	5	6	7
11	Неопределенность	1	2	3	4	5	6	7
12	Невозможность себя защитить	1	2	3	4	5	6	7

Продолжите, пожалуйста, предложения:

- 13 Окружающий мир...
 14 Мне обеспечивает защищенность...
 15 Какие ассоциации вызывает у Вас слово «опасность»?
 16 Отметьте, пожалуйста, членом каких нижеперечисленных групп Вы являетесь?

Семья. Компания друзей. Учебная группа. Коллектив на работе. Клуб по интересам. Религиозная группа. Свой вариант (если есть).

- 17 Насколько у Вас выражены следующие чувства по отношению к группам? (обведите цифру в первой таблице, т. е. слева). По шкале: 1 – совсем не выражено, 7 – очень выражено.

В какой степени от группы можно ожидать: помощи и т. д.? (обведите цифру во второй таблице, т. е. рядом справа) 1 – совсем нельзя ожидать, 7 – можно ожидать в большой степени.

Мои чувства по отношению к семье								
симпатия		1	2	3	4	5	6	7
доверие		1	2	3	4	5	6	7
чувство своей включенности		1	2	3	4	5	6	7
она устойчива		1	2	3	4	5	6	7
В какой степени от семьи можно ожидать								
помощи		1	2	3	4	5	6	7
защиты		1	2	3	4	5	6	7
уважения		1	2	3	4	5	6	7

Мои чувства по отношению к друзьям								
симпатия		1	2	3	4	5	6	7
доверие		1	2	3	4	5	6	7
чувство своей включенности		1	2	3	4	5	6	7
она устойчива		1	2	3	4	5	6	7
В какой степени от друзей можно ожидать								
помощи		1	2	3	4	5	6	7
защиты		1	2	3	4	5	6	7
уважения		1	2	3	4	5	6	7
Мои чувства по отношению к учебной группе (группе, в которой вы занимаетесь деятельностью)								
симпатия		1	2	3	4	5	6	7
доверие		1	2	3	4	5	6	7
чувство своей включенности		1	2	3	4	5	6	7
она устойчива		1	2	3	4	5	6	7
В какой степени от группы можно ожидать								
помощи		1	2	3	4	5	6	7
защиты		1	2	3	4	5	6	7
уважения		1	2	3	4	5	6	7

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

М. В. Талпа

ст. преподаватель СПИ Педагогическая академия, Кировоград,
Украина, e-mail: naivnauk@i.ua

Относительная молодость психологической науки и ее интенсивное развитие проявляются, в частности, в сосуществовании интеграционных и противонаправленных им дифференциальных процессов по отношению к другим наукам. Это свойство молодых наук уже отмечено исследователями, которые считают, что одним из следствий сочетания этих процессов становится нечеткость и размытость содержания психологических категорий и понятий, нетождественность данных им разными авторами определений. Однако было бы упрощением трактовать этот факт однозначно как состояние кризиса в психологической науке.

Столь же правомерна другая точка зрения, согласно которой в данном случае имеет место своеобразная акселерация науки: развитие одних систем и теоретических образований не успевает за развитием других (Журавлев, Сергиенко, 2007).

При этом важно отметить безусловную необходимость постоянной работы над усовершенствованием категориально-понятийного аппарата психологической науки, в частности описания тезауруса, выработки четких определений для употребляемых понятий, введения критериев того или иного явления, указания контекстуальных границ употребления понятий и категорий, статуса предлагаемых к употреблению лексических единиц в уже существующей системе взаимосвязанных понятий и терминов.

Результатом такой работы стало бы уточнение дефиниций понятий и категорий, возрастание степени их определенности, обоснованности, более четкое установление их специфических признаков и, что важно, разграничение их от других понятий и категорий, уже «прописанных» в лексике психологической науки. Тем самым уменьшается вероятность «засорения» категориального аппарата

психологической науки понятиями, которые, по существу, являются тождественными уже наличествующим, а также уменьшается степень его «метафоричности» в пользу определенности и использования объективных критериев.

Пополнение и упорядочение собственного понятийно-категориального аппарата – важное задание для науки. Можно сказать, что развитие науки и пополнение ее «лексического запаса» – два однонаправленных процесса. И привнесение в систему понятий определенной науки нового элемента с необходимостью требует:

- 1) раскрытия его содержания посредством операции дефиниции;
- 2) установления отношений между новым понятием и уже употребляемыми, близкими к нему по значению понятиями;
- 3) определения статуса данного понятия с учетом установленных критериев.

Вопрос о критериях, позволяющих установить статус и место определенного понятия в уже сложившемся понятийно-категориальном аппарате, также является дискуссионным и решается разными исследователями вариативно. Например, Н. В. Богданович на основе обобщения различных подходов, используемых современной психологической наукой, выделяет четыре **критерия категориального статуса понятия**:

- 1) наличие собственного поля значений, «невыводимого из других и несводимого к другим» (М. Г. Ярошевский) – критерий границы;
- 2) связь с основными принципами науки и ее предметом – методологический критерий;
- 3) пребывание в определенном соотношении с другими понятиями и категориями – критерий систематизированности (Б. Ф. Ломов);
- 4) каждая категория должна выдвинуть новый принцип науки – принципообразующий критерий (Богданович, 2004).

Философия относит категории к понятийно-категориальному знанию, подчеркивая при этом: любая категория является понятием, однако не каждое понятие имеет основания называться категорией, достигает этого статуса. Философский энциклопедический словарь определяет категории как общие, фундаментальные понятия, которые отображают наиболее существенные закономерные связи и отношения реальной действительности и познания.

Приходится признать, что философия до сих пор не выработала достаточно точно обоснованных критериев, которые позволили бы конкретным наукам на их основе четко указывать на статусы понятий, проходящих «апробацию» на внесение их в понятийно-категориальные аппараты конкретных наук.

Однако, с нашей точки зрения, облегчить решение этой проблемы в определенной мере способна логика. Вот как определяет категории В. Е. Жеребкин – автор одного из самых удачных среди украинских учебников логики: «Категории – это понятия с гранично широким объемом. Категории не имеют рода, поэтому не подлежат обобщению... от них нельзя перейти к каким-либо иным понятиям с большим объемом» (Жеребкин, 2008).

Среди понятий, которыми обогатила свой понятийный аппарат современная психологическая наука в последнее время, интерес вызывает понятие «личностная (психологическая) суверенность». Его привнесение в лексикон психологов связано с именем С. К. Нартовой-Бочавер и требует работы по уточнению места данного понятия в системе категорий и понятий, которые уже получили «прописку» в психологии, определения статуса новой лексической единицы науки.

Не выдерживает критики трактовка рассматриваемой лексической структуры как **термина**. Традиционно терминами логика предлагает считать понятия, имеющие единственное значение. Таким образом, поскольку психологической суверенности приписывается значение и способности человека к контролю, защите и развитию собственного психологического пространства и состояния его границ, то наличествуют, по крайней мере, два варианта принадлежащих ему значений. Этот факт убеждает в правильности вывода о том, что понятие «психологическая суверенность» не может претендовать на статус термина, что, однако, не уменьшает его значения для исследования и интереса, проявляемого к данному понятию научной общественностью.

Принимая во внимание позицию В. Е. Жеребкина, приходим к заключению о том, что понятие «психологическая суверенность» не является и **категорией**, а имеет статус именно понятия в категориально-понятийном аппарате психологической науки. С. К. Нартова-Бочавер определяет психологическую суверенность как «способность» или «состояние», а эти понятия позволяют указать по отношению к ним понятий с большим объемом, например «свойство», «качество».

Таким образом, мы отстаиваем ту точку зрения, согласно которой «психологическая суверенность» в системе понятий психологической науки имеет статус именно понятия, а не категории или термина. К этому же выводу приводят и попытки приложения к указанному понятию критериев категориального статуса понятия, предлагаемых Н. В. Богданович.

Реализация требования установления межпредметных и внутрипредметных связей в ходе научных изысканий, обнаружения

преимущества идей и их взаимовлияния подводит к вопросу о наличии предпосылок формирования нового знания, тех теоретических построений и концепций, которые послужили исходным пунктом в исследовательском процессе. По отношению к теории психологической суверенности среди таких предпосылок называют **биологические и культурологические** (Нартова-Бочавер, 2008).

Так, биологическим аналогом психологической суверенности признаются **границы** в этологии (понятие границ возникает в ходе исследований территориальности в работах К. Лоренца, Н. Тинбергена и др.). Аналогии, проведенные между ее специфическими особенностями в мире животных и в человеческом обществе, позволяют сделать вывод о том, что психологическое пространство, ощущаемое человеком как собственное, позволяет ему отмежеваться от мира как среды жизнедеятельности в широком понимании.

Другой методологией, способствовавшей формированию биологических предпосылок для создания теории психологической суверенности, признаются исследования Т. Лири, выделившего в обеспечении деятельности мозга **восемь нейролингвистических контуров**, которые импринируются в течение жизни человека в различных социо-биологических обстоятельствах и имеют разную степень влияния на дальнейшую жизнь человека с момента образования. Четыре контура исследователи рассматривают как базовые, делающие возможным выживание человечества как вида и обеспечивающие культурную преемственность. Четыре другие контура не обязательно присущи каждому индивиду и влияют, скорее, на будущее развитие человечества (Уилсон, 2005).

Результаты указанных исследований позволяют осмыслить эволюционный смысл психологической суверенности, осознать наличие связи между некоторыми формами поведения животных и психологической суверенностью, убедиться в неоднозначности мотивов к охране границ психологического пространства и найти подтверждение тому, что потребность в суверенности является одной из существенных для человека.

Культурологические предпосылки, социальное значение психологической суверенности рассматривается в контексте обращения к философским концепциям соответствующего направления, в частности к трудам А. Шопенгауэра, П. Тейяр де Шардена, Х. Ортеги-и-Гассета.

Перечисление теоретических построений, имеющих отношение к подготовке предпосылок создания теории психологической суверенности, с нашей точки зрения, необходимо продолжить. Гуманиза-

ция общества, демократизация общественной жизни способствовали использованию понятия «суверенитет» не только по отношению к государству, стране, народу, но также по отношению к отдельной личности, тем самым детерминируя перемещение фокуса внимания обществоведов от институционального аспекта исследования феномена суверенности к личностному, человеконаправленному. Одним из проявлений такой заинтересованности и предстает возникновение и развитие теории личностной суверенности.

Интересным представляется проанализировать особенности использования понятий «суверенитет», «суверенность» **политико-правовыми теориями**, юриспруденцией и политологией. Коротко рассмотрим основные положения, принятые указанными науками по отношению к понятию «суверенитет».

Политико-правовые концепции определяют **суверенитет как независимое от каких-либо сил, обстоятельств и лиц верховенство**. Суверенность же трактуется как свойство государства, которое, однако, не является константным и требует поддержки политическими средствами, не исключая войны. Заслуга характеристики суверенного государства принадлежит французскому политическому мыслителю XVI в. **Жану Бодену**. Разработка проблемы суверенитета государства справедливо считается важным вкладом исследователя в развитие политико-теоретического знания. Мыслитель считал суверенитет **самым существенным признаком государства**, определяя его как **высшую, абсолютную и постоянную власть**. При этом подчеркивалось:

- а) **абсолютность** суверенитета означает отсутствие каких-либо ограничений для проявления властью своего могущества;
- б) **постоянство** суверенитета гарантируется существованием суверенной власти неизменно на протяжении неопределенно длительного промежутка времени;
- в) **высший характер** власти означает ее верховенство над всеми другими видами господства в государстве (Шляхтун, 2002).

Французский философ указывает **пять признаков суверенитета государства**:

- издание законов, адресованных всем без исключения подданным и учреждениям, подчиненным государству;
- решение вопросов войны и мира;
- назначение должностных лиц;
- действия в качестве суда последней инстанции;
- помилование.

Однако суверенная власть имеет над собой и определенные ограничения. При всей своей абсолютности она должна соблюдать Божьи и природные законы, не имеет права вмешиваться в дела семьи, нарушать принцип веротерпимости и т. п.

Обращаясь к вопросу о правомерности утверждения наличия связи между политико-правовыми взглядами Жана Бодена и теорией психологической суверенности, считаем необходимым указать на возможность проведения параллелей между признаками суверенитета государства и проявлениями личностной суверенности:

- 1 Изданию законов логично соответствует установление личностью границ своего психологического пространства, их развитие и контроль.
- 2 Решению вопросов войны и мира государством адекватны определение личностью пределов и форм конфликта в случае «несанкционированных» нарушений установленных границ личного психологического пространства.
- 3 Назначение должностных лиц государством ассоциируется с предоставлением личностью статусов и рангов окружающим другим, установлением для них дистанции близости–отдаленности.
- 4 Действия государства в качестве суда последней инстанции могут быть соотнесены с безусловным правом суверенной личности оставаться при собственном мнении и иметь свою точку зрения на людей или события (даже если она не поддерживается или осуждается окружающими или социальными нормами).
- 5 Наконец, право помилования вполне соотносимо с установленными личностью границами толерантности, что также является одним из проявлений психологической суверенности.

Таким образом, автору представляется вполне корректным считать одной из теоретических предпосылок возникновения теории личностной суверенности политико-правовые исследования суверенности государства.

ЛИТЕРАТУРА

- Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии // Дис. канд. психол. наук. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- История политических и правовых учений. Учебник для вузов / В. Г. Графский, Н. М. Золотухина, Л. С. Мамут, В. С. Нерсисянц, Л. Р. Сюкияйнен. М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА-М, 1999.
- Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008.

Уилсон Р. А. Психология эволюции // Перевод с англ. М.: ООО Издательский дом «София», 2005.

Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Жеребкін В. Є. Логіка: підручник. К.: Т-во «Знання», КОО, 2008.

Шляхтун П. П. Політологія (теорія та історія політичної науки): Підручник. К.: Либідь, 2002.

ПРОБЛЕМА Я-КОНЦЕПЦИИ В МИРЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ж. И. Трафимчик

аспирант БГУ, Минск, Беларусь, e-mail: zhanna_grgu@mail.ru

Человеческое поведение складывается из ряда приспособлений к жизненным условиям, но каждый человек должен прийти к соглашению с самим собой точно так же, как и с другими особенностями своего мира. Понять, что делают люди, мы сможем только тогда, когда узнаем, что значит для самого себя каждый человек. Важно понять, что же человек считает самым собою, ибо многое из того, что он делает, логически вытекает из такого определения (Шибутани, 1998).

Я (self), «Я-концепция», «Я-образ», «картина Я», Я-схема, самосознание, «самость» – что стоит за этими понятиями, чем они отличаются, какое понятие наиболее полно отражает значимость самого себя для каждого отдельного человека? Данные понятия в социально-психологической литературе рассматриваются как синонимы, однако каждое из них в рамках каждой отдельной теории личности имеет свою специфику. Дело состоит не столько в терминологической нестрогости гуманитарных наук, сколько в том, что разные исследователи озабочены разными аспектами проблемы личности и человеческого «Я».

Как научное понятие Я-концепция используется в литературе сравнительно недавно, однако это не означает, что данная психическая реальность не изучалась ранее. Труды У. Джемса говорят об этом с достаточной убедительностью. Уильям Джемс первым из психологов начал разрабатывать проблематику Я-концепции. Глобальное, личностное Я он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознающее и Я-как-объект (Джемс, 1991).

Но если взять западную психологию в целом, то интерес к данной проблематике долгие годы был ослаблен из-за преобладания

в ней бихевиористской традиции, для которой характерно нигилистическое отношение к исследованию собственно психических процессов и сведение всего жизненного проявления человека, лишь к внешне наблюдаемому поведению. Однако в 50-х годах внимание западной научной общественности к проблематике человеческого Я и его уникальности резко возросло в рамках гуманистического или феноменалистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс), сторонники которого обратились к целостному человеческому Я и его личностному самоопределению в микросоциальном окружении.

В первое десятилетие XX в. изучение Я-концепции временно переместилось из традиционного русла психологии в область социологии. Главными теоретиками здесь стали Ч. Кули, Дж. Мид, Т. Шибутани – представители символического интеракционизма. Ими был предложен новый взгляд на индивида – рассмотрение его в рамках социального взаимодействия.

В рамках социально-когнитивной теории личности (А. Бандура, У. Мишел) существует особое представление о проблеме Я-концепции. Согласно социально-когнитивной теории, люди формируют понятие о себе и самооценку, но у них нет обобщенных Я-концепций, так как глобальная Я-концепция не способна вместить множество образов самоэффективности, изменяющихся в зависимости от обстоятельств и видов деятельности. Считается, что человек обладает Я-концепциями и процессами самоконтроля (Первин, Джон, 2001).

Начиная с 60-х годов в психологии зарождалась так называемая когнитивная революция. Эта революция в психологии шла параллельно технологической революции в промышленности. Ведущими силами технологической революции были компьютер и связанные с ним новые способы переработки информации. В начале когнитивной революции понятию «Я» не уделялось должного внимания, не просто было вписать его в компьютерную модель. Затем Маркус сделала шаг, который подтолкнул многих начать исследования в этом направлении. Маркус предположила, что люди формируют когнитивные структуры, отражающие их Я точно так же, как они это делают в отношении других явлений. Подобные когнитивные структуры назвали Я-схемами. Я-схемы, в соответствии с когнитивным представлением о «Я» – это когнитивные обобщения в отношении себя, сделанные на основе прошлого опыта, которые упорядочивают и направляют процесс переработки информации, так или иначе связанной с «Я». В соответствии с этой точкой зрения, каждый из нас располагает семейством Я, содержание и организация которых уникальны (Первин, Джон, 2001).

Когнитивная революция в психологии протекала параллельно технологической революции в промышленности, а также возрастающей компьютеризации современного общества, что привело к возникновению достаточно актуальной проблемы в современном социуме, такой как игровая компьютерная зависимость или зависимости от компьютерных игр.

В рамках нашего исследования впервые было проведено изучение Я-концепции и ее подструктур (Я-реальное и Я-идеальное) у молодых людей с игровой компьютерной зависимостью. Также была предпринята попытка выявить и изучить новый компонент Я-концепции молодых людей с игровой компьютерной зависимостью – Я-виртуальное и его взаимосвязи с другими компонентами Я-концепции (Я-реальным и Я-идеальным).

В качестве диагностического метода нами была использована методика изучения стилей межличностного взаимодействия (опросник Т. Лири). С ее помощью можно получить сведения о межличностных отношениях и личностных особенностях существенных для интерперсонального взаимодействия. Методика полифункциональна и применяется для исследования представлений субъекта о себе и о других, точности межличностного восприятия, оценки социального поведения личности, самооценки, «идеала Я», стиля руководства и др. (Змановская, 2005).

Материал теста представляет собой перечень из 128 прилагательных, характеризующих различные варианты межличностного поведения. Испытуемому предлагалось описать с помощью данного перечня различные реально существующие или воображаемые объекты: себя («реальное Я»), себя воображаемого («идеальное Я»), а также себя в виртуальной реальности компьютерной игры («виртуальное Я»). Таким образом, из предложенного перечня испытуемый отбирал те прилагательные, которые соответствуют описываемому объекту.

В исследовании приняли участие 113 молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет, которые были распределены по результатам анкетирования с помощью теста Т. А. Никитина, А. Ю. Егорова на определение компьютерной и Интернет-аддикции на три группы: две экспериментальные – группа аддиктов и группа риска и контрольная группа.

По результатам анкетирования на определение зависимости от компьютерных игр нами были обнаружены следующие характеристики, свойственные молодым людям, зависимым от компьютерных игр:

- 67% испытуемых предпочитают играть в компьютерные игры с видом «из глаз» «своего» героя; этот тип игр характе-

ризуется наибольшей силой «затягивания» или «вхождения» в игру. Специфика здесь в том, что вид «из глаз» провоцирует игроющего к полной идентификации с компьютерным персонажем, к полному вхождению в роль. Через несколько минут игры (время варьируется в зависимости от индивидуальных психологических особенностей и игрового опыта игроющего) человек начинает терять связь с реальной жизнью, полностью концентрируя внимание на игре, перенося себя в виртуальный мир. Игравший может совершенно серьезно воспринимать виртуальный мир и действия своего героя считать своими. У человека появляется мотивационная включенность в сюжет игры (Иванов, 2004).

- Во время игры в компьютерные игры молодые люди в основном испытывают такие эмоциональные состояния, как облегчение, азарт и расслабление; 67% респондентов отметили, что в реальной жизни они не имеют возможности расслабиться. В этом смысле может показаться, что ролевые компьютерные игры служат средством снятия стрессов, снижения уровня депрессии, т. е. своего рода терапевтическим методом.
- 67% респондентов отмечают отрицательное отношение к их увлечению со стороны родителей; что указывает на наличие психологических проблем и конфликтов в семье испытуемых по поводу их чрезмерной увлеченности компьютерными играми.
- 50% респондентов часто откладывают встречи с друзьями и личные дела из-за компьютерных игр; 33% испытуемых отмечают, что компьютерные игры становятся причиной проблем с учебой или работой; это свидетельствует о том, что игра в компьютерные игры становится преобладающей в структуре хобби и деятельности молодых людей с игровой компьютерной зависимостью.
- 33% респондентов говорят о том, что в реальной жизни они испытывают одиночество; таким образом, возникает потребность уйти от реальности, «погрузившись» в другую реальность – виртуальную.

Изучение структурных компонентов Я-концепции в группе аддиктов показало следующее: особую специфичность представляет образ Я-виртуальное, который характеризуется значительной выраженностью всех стилей интерперсонального взаимодействия в виртуальной реальности компьютерной игры. Мы предполагаем,

что данное обстоятельство можно интерпретировать следующим образом: компьютерная игра дает возможность проиграть различные способы взаимодействия, различные Я-концепции или Я-схемы в виртуальной реальности компьютерной игры. В компьютерной игре молодой человек принимает роль компьютерного персонажа «властного и лидирующего», «независимого и доминирующего», «недоверчиво-скептического», «прямолинейно-агрессивного», с одной стороны, и «покорно-застенчивого», «зависимого и послушного», «сотрудничающего и конвенционального», «ответственного и великодушного» – с другой.

Практически по всем шкалам, предложенным в методике Т. Липри, были выявлены значимые различия при сравнении образов Я-реального, Я-идеального и Я-виртуального в группе молодых людей с игровой компьютерной зависимостью, что дает возможность сделать нам следующие заключения:

- образ Я-реальное не идентифицируется с образом Я-виртуальное и является практически полной его противоположностью;
- образ Я-идеальное не идентифицируется с образом виртуального героя компьютерной игры. Напротив, образ идеального «Я» является полной противоположностью образу виртуального Я;
- образ Я-реальное не соответствует представлению молодых людей о том, какими они хотели быть в идеале. С точки зрения некоторых теорий личности, данный факт может интерпретироваться как наличие внутриличностного конфликта.

При изучении внутренней взаимосвязи и согласованности образов Я-реального, Я-идеального и Я-виртуального у молодых людей с игровой компьютерной зависимостью были получены следующие результаты:

- При анализе взаимосвязи образов Я-реального и Я-виртуального в группе аддиктов по результатам корреляционного анализа значимых связей по восьми стилям интерперсонального взаимодействия между образами Я-реальное и Я-виртуальное обнаружено не было, что говорит об отсутствии внутренней взаимосвязи между ними, об уходе молодых людей, зависимых от компьютерных игр, от реальности в виртуальный мир.
- При анализе взаимосвязи образов Я-виртуального и Я-идеального в группе аддиктов по результатам корреляционного

анализа были выявлены отрицательные корреляционные взаимосвязи по пяти стилям интерперсонального взаимодействия, что подтверждает наличие отрицательной взаимосвязи между образами Я-виртуальное и Я-идеальное у молодых людей, зависимых от компьютерных игр. Таким образом, Я-виртуальное выступает у них в качестве своеобразного антиидеала.

- При сравнении образов Я-реального и Я-идеального в группе аддиктов по результатам корреляционного анализа были получены отрицательные корреляционные связи по семи стилям интерперсонального взаимодействия. Данное обстоятельство можно интерпретировать следующим образом: образ Я-реальное противопоставляется образу Я-идеальное.

Следовательно, молодые люди с игровой компьютерной зависимостью обладают неустойчивой Я-концепцией, характеризующейся рассогласованностью ее компонентов. Личностная дисгармония молодых людей с игровой компьютерной зависимостью характеризуется существованием нереалистического собственного идеала, а также несоответствием между Я-концепцией и идеальным Я.

В рамках когнитивного и информационно-процессуального подходов люди настойчиво стремятся получить от других свидетельства, подтверждающие их Я-схемы, и представляют себя другим таким образом, чтобы породить эти свидетельства. Причем в соответствии со взглядами Суонна, люди стремятся к самоподтверждению даже тогда, когда их Я-схемы являются негативными. Т. е. человек, имеющий негативную Я-схему, будет искать информацию и обратную связь от окружающих, которые подтвердят его негативную Я-схему (Первин, Джон, 2001). Мы предполагаем, что именно в виртуальной реальности компьютерной игры юноша имеет возможность получить подтверждение не только позитивных, но и негативных Я-схем.

Кроме этого, в компьютерной игре юноша создает новый образ Я или новую для себя Я-схему – Я-виртуальное, которое значительно отличается как от представлений индивида о том, каков он есть на самом деле, так и от представлений индивида о том, каким он хотел бы стать. Однако, в соответствии с взглядами Роджерса, очень высокая вариабельность Я-концепции неблагоприятна для психического здоровья, поскольку свидетельствует о фрагментарности и отсутствии единого «ядра» Я (Первин, Джон, 2001).

Таким образом, неумеренное использование компьютерной игры приводит к формированию игровой компьютерной зависимости

и таким психопатологическим симптомам, как неустойчивость Я-концепции, фрагментарность и рассогласованность ее компонентов и, как следствие, отсутствие единого ядра Я и высокая степень невротизации личности.

ЛИТЕРАТУРА

Джемс У. Психология. М., 1991.

Змановская Е. В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2005.

Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / Пер. с англ. М. С. Жамкочьян / Под ред. В. С. Магуна. М.: Аспект Пресс, 2001.

Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека // Психология зависимости: хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. Минск: Харвест, 2004.

Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ И ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

П. А. Тропотяга

соискатель ИГПУ, Иркутск, e-mail: ya303@rambler.ru

В современной психологической науке и практике неоднократно ставились вопросы повышения профессиональной успешности субъекта труда. Как известно, еще в 70-е годы Е. А. Милерян под успешностью деятельности понимал такое «качество трудовой деятельности», которое характеризуется надежностью, эффективностью, разносторонностью, гибкостью и темпом работы. Изучение профессиональной успешности личности в настоящее время приобретает все более комплексный характер, являясь предметом различных областей знания. В настоящей статье представлены результаты исследования диагностических и прогностических критериев профессиональной успешности будущего психолога.

Анализ научной литературы показывает, что некоторые психологические факторы повышения профессиональной успешности изучены в науке достаточно хорошо, например роль профессионально важных качеств личности (Шадриков, 2007; Бодров, 2006; Укке, 1990; и др.). Роль же других факторов (интернальный локус контроля; эмоциональная привлекательность профессионального будущего, временная профессиональная перспектива личности и т. д.) изучена еще далеко недостаточно.

Между тем анализ практического опыта и некоторые исследования показывают, что наличие сформированного ценностно-смыслового и пространственно-временного аспектов временной перспективы позволяет личности строить субъектную модель профессиональной деятельности; сформированный интернальный локус контроля выступает одним из основных критериев профессионализма; эмоциональная привлекательность профессиональной перспективы личности способна оказывать сильное мотивационное влияние, активизировать и регулировать профессиональное поведение человека и т. д.

Для решения поставленной задачи мы, во-первых, на основе выделенных нами критериев успешности, сформировали и провели диагностику на группе студентов-психологов с высоким уровнем профессиональной успешности, во-вторых, воспользовались факторным анализом, подвергнув факторизации все полученные эмпирические данные (всего 33 переменных). При проведении психодиагностического обследования использовались следующие методики: методика мотивационной индукции Ж. Нюттена, методика «Локализация контроля» Е. Г. Ксенофоновой, методика «Эмоциональное отношение к будущему», разработанная М. Р. Гинзбургом и тест смысложизненных ориентаций «СЖО» (Д. А. Леонтьев). При обработке данных использовались методы математической статистики: первичная группировка данных, ранжирование, корреляционный анализ, факторный анализ (Varimax-вращение), регрессионный анализ, которые проводились с применением пакета прикладных компьютерных программ SPSS 17.0. Основными критериями выделения группы успешных студентов (n=21) стал уровень учебной успешности по профильным дисциплинам, экспертная оценка преподавателями профессионально важных качеств студентов по существующей психограмме психолога (Укке, 1990), показатель удовлетворенности студентами своей учебно-профессиональной деятельностью и жизнью в целом. В экспертную группу вошли 5 человек: преподаватели и заведующие двух кафедр психологии. Результаты факторного анализа представлены таблице 1.

Первый фактор получил условное название «Общая интернальность личности» (объясняет 26% суммарной дисперсии). С большими положительными факторными нагрузками в него входят показатели: интернальность в сфере достижений, в суждениях о жизни вообще, в межличностном общении, интернальность при описании личного опыта, в сфере семейных отношений, в профессиональной деятельности, в сфере здоровья, в сфере неудач. С отрицательными факторными нагрузками вошел показатель мотивационные цели, имеющие религиозную, экзистенциальную или трансцендентальную природу. Совсем не случайным нам кажется то, что общая интернальность влияет на профессиональную успешность студентов-психологов, ведь она является одним из показателей развития профессионализма практических психологов (Сикорская, 2005). Полученные данные по этому фактору свидетельствуют о том, что профессиональная успешность студента-психолога обусловлена их верой в свои возможности реально влиять на происходящее в их жизни (в профессиональной деятельности, в сфере отношений, здоровья и т. д.). Они считают, что происходящее с человеком в значительной степени является

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

№ п/п	Факторы, его показатели	Расчет факторного значения (среднее для группы)
1	Общая интернальность личности (дана факторная нагрузка): локус контроля ИД (0,953); локус контроля ИЖ (0,952); локус контроля ИМ (0,939); локус контроля ИЯ (0,935); локус контроля ИС (0,919); локус контроля ИП (0,901); локус контроля ИЗ (0,843); локус контроля ИН (0,704); ММИ_религия (-0,624)	0,65
2	Приоритет учебной деятельности в период обучения в вузе (дана факторная нагрузка): ММИ-ОЗ (0,921); ММИ-учебная деятельность (0,851); отдаленная временная перспектива (0,826); ближняя временная перспектива (0,748); ММИ-открытое настоящее (-0,723)	0,76
3	Осмысленность и желание быть целостной личностью: (дана факторная нагрузка) ММИ-У (-0,865); ММИ-В ₁ (-0,695); СЖО-Цель (0,674); дальняя временная перспектива (-0,564); эмоционально притягательное будущее (0,560); ММИ-Я (0,502)	1,21
4	Социальное взаимодействие и удовлетворенность жизнью (дана факторная нагрузка): СЖО-Процесс (0,872); СЖО-Результат (0,832); ММИ-реципрокная мотивация (-0,700); ММИ-цели для других (0,603)	0,93
5	Стремление сделать профессиональную карьеру (дана факторная нагрузка): ММИ-В ₂ (0,882); ММИ-профессиональная активность (0,867); дальняя временная перспектива (0,635); потребность в достижении (0,608)	1,42
6	Переживание «навязанности» будущего и самореализация (дана факторная нагрузка): ММИ-самореализация (0,791); ММИ-контакт с другими (0,693); ММИ-иметь (-0,657); Переживание «навязанности» будущего (0,621)	0,78

Примечание: Метод выделения: Анализ методом главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера (вращение сошлось за 9 итераций).

результатом его активности и, следовательно, ответственность за собственную жизнь лежит на самом человеке, а не на каких-либо других, внешних по отношению к нему, силах. Отсутствие трансцендентальных мотивационных объектов (философские, религиозные или экзистенциальные проблемы) у профессионально успешных студентов-психологов, возможно, является работой защитных механизмов, так как глубокая личностная рефлексия над данностями существования (смерть, свобода, изоляция, бессмысленность) непременно порождает тревогу, которая требует психотерапевтической проработки, поскольку мешает нормальной адаптации человека к изменяющейся жизни общества.

Второй фактор «Приоритет учебной деятельности в период обучения в вузе» (объясняет 17% суммарной дисперсии). С большими положительными факторными нагрузками в него входят следующие показатели: период учебы в вузе, учебная деятельность, ближняя и отдаленная временная перспектива. С отрицательной факторной нагрузкой вошел показатель «открытое настоящее». Эмпирические данные по данному фактору свидетельствуют о том, что у успешных студентов-психологов мотивационные цели расположены в зоне ближайшего будущего, что делает восприятие локализации объекта во времени точным и реальным. Ценностно-мотивационный компонент характеризует студентов как ориентированных на профессиональное развитие. Основное свое время они используют для полноценной учебы и подготовки к будущей профессиональной деятельности. Отсутствие мотивационных объектов, являющихся модальностью, качеством или способностью, которыми студент хотел бы обладать не только на данный момент, но и в более или менее отдаленном будущем, позволяет им ставить или иметь цели с определенными временными границами. Наличие же большого числа высказываний, которые можно отнести к категории «открытое настоящее», свидетельствует о не дифференцированности временной перспективы личности.

Третий фактор «Осмысленность и желание быть целостной личностью» (объясняет 14% суммарной дисперсии). С большими положительными факторными нагрузками в него входят следующие показатели: цели в жизни, эмоционально-притягательная оценка своего будущего и желания или стремления приобрести отдельные характеристики личности (черты личности, интеллектуальные умения и т. д.) либо характеристики, которые относятся к целостной личности (независимость, самостоятельность и т. д.). С отрицательными факторными нагрузками вошли показатели пространственно-временного содержания временной перспективы, а именно ближней,

отдаленной и дальней. Отсутствие пространственно-временной локализации мотивационных объектов позволяет нам отнести другие показатели к ценностно-смысловому содержанию перспективы. Так, для успешных студентов-психологов характерно наличие целей в будущем, которые придают их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Таких людей можно охарактеризовать как целеустремленных, планы которых имеют реальную опору в настоящем и подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Для них характерно ценностно насыщенное и эмоционально привлекательное будущее, которое мотивирует и валоризует, продолжает и развертывает психологическое настоящее. Однако полное отсутствие временной локализации будет характеризовать личностное самоопределение как беспечное (Гинзбург, 1996).

Четвертый фактор получил условное название «Социальное взаимодействие и удовлетворенность жизнью» (объясняет 10% суммарной дисперсии). С большими положительными факторными нагрузками в него входят следующие показатели: эмоциональная насыщенность жизнью и удовлетворенность самореализацией, цели, формулируемые для других. Отрицательное значение получил показатель социальная реципрокность. Успешным психологам характерно переживание своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. У них есть ощущение, что пройденный отрезок жизни прожит продуктивно и осмысленно. Они редко ожидают от других людей привязанности, любви и поддержки, не проявляя к этому свою собственную активность. Популярность и одобрение других людей мало их заботит, увлеченность учебой и работой является достаточным стимулом для обучения и усердной работы. Студенты часто высказывают желания общегуманитарной природы по отношению к человечеству или к каким-то группам меньшинств.

Пятый фактор «Стремление сделать профессиональную карьеру» (объясняет 7% суммарной дисперсии). В этот фактор вошли такие показатели, как дальняя временная перспектива, профессиональная активность и потребность в достижении. Профессиональная успешность студента-психолога по данному фактору характеризуется следующими особенностями: наличием протяженной временной перспективы (темпоральное измерение 35–55 лет), отдаленных и долгосрочных поведенческих проектов, выражающихся в целенаправленной профессиональной активности субъекта, способности видеть инструментальные взаимосвязи между поведением в настоящем (учебой) и отдаленными целями (пик карьеры). Наличие у студентов выраженной потребности в достижении способствует

как более реалистичному уровню профессиональных притязаний, так и большей профессиональной мобильности в продвижении по карьерной лестнице (Макклелланд, 2007).

Последний, шестой фактор «Переживание «навязанности» будущего и самореализация» (объясняет 6% суммарной дисперсии). В него входят активность субъекта направленная на развитие своей собственной личности, желание вступать во взаимодействие с людьми, ощущение отчужденного будущего, а также отрицательная факторная нагрузка по показателю «иметь». С учетом полученных данных можно отметить, что успешность студента-психолога обусловлена стремлением стать личностью определенного типа и вести определенный образ жизни, который подразумевает наличие интимных социальных контактов и более широких контактов с другими людьми. Для студентов-психологов также характерно осознание того, что выбор предпочитаемой профессиональной сферы был первоначально кем-то навязан (родители, друзья и т. д.), однако такое понимание способствует более активному стремлению реализовать себя в выбранной профессиональной области. Отрицательная факторная нагрузка по показателю «иметь» свидетельствует о том, что приобретательская и стяжательская мотивация затрудняет профессиональную успешность личности. Мы считаем, что это связано с тем, что человеку с такой ориентацией представляется, что источник благ лежит вне его и единственный способ обрести желаемое – это получить его из этого внешнего мира. Как справедливо указывает Э. Фромм, плодотворная ориентация – это способность человека использовать свои силы и реализовать заложенные в себе возможности и, используя их, он оказывается свободным и независимым от того, кто желает контролировать его силы (Фромм, 2007).

Таким образом, в результате исследования были выявлены шесть факторов (объясняющие 80% суммарной дисперсии), установлена их взаимосвязь и факторная нагрузка каждой структурной составляющей. Полученные показатели могут выступать диагностическими и прогностическими критериями профессиональной успешности будущего психолога. Как видно из таблицы, максимальное количество баллов у профессионально успешных студентов-психологов в нашем исследовании имеет фактор «Стремление сделать профессиональную карьеру» (1,42), минимальное – фактор «Общая интернальность личности» (0,65). Целенаправленное коррекционное воздействие уже на этапе профессионального обучения позволит в значительной степени повысить сформированность профессиональной успешности будущих психологов.

ЛИТЕРАТУРА

- Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения // Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996. С. 77.
- Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб: Питер, 2007. С. 286–288.
- Сикорская Т. В. Развитие профессионализма практических психологов средствами логоанализа // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Укке Ю. В. Диагностика сознательного выбора профессии у японских школьников // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 150–157.
- Фромм Э. Человек для себя; Революция надежды; Иметь или быть / Пер. с англ. Л. А. Чернышевой М.: АСТ, 2007.

СВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ СПОНТАННОЙ АКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОКОЖНОЙ ПРОВОДИМОСТИ ЧЕЛОВЕКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ЕГО ЛИЧНОСТИ

А. М. Унакафов, Е. И. Патана
аспиранты ТТИ ЮФУ, Таганрог,
e-mail: helena.patana@gmail.com, anton@rista.ru

Т. Г. Непышная
аспирант КГУФКСТ, Краснодар, e-mail: titu2001@rambler.ru

Введение

В настоящее время в психологии, медицине, полиграфологии, а также во многих междисциплинарных разработках все шире используются исследования физиологических показателей состояния человека, таких как электрокардиограмма, электроэнцефалограмма, кожно-гальваническая реакция (КГР) и т. п. Одной из актуальных проблем таких исследований является интерпретация изменений физиологического показателя, которые могут быть связаны как с реакциями человека на внешние раздражители, так и с его спонтанной активностью (изменения физиологического показателя, трудно связываемые с каким-либо раздражителем).

Следует отметить, что изменения физиологического показателя, в связи со спонтанной активностью, могут быть не меньше, чем в ответ на внешние раздражители. Это значительно затрудняет анализ состояния человека и придает большую важность изучению спонтанной активности человека.

Одним из наиболее широко используемых физиологических параметров является кожно-гальванический рефлекс (КГР), одним из основных проявлений которого является электрокожная проводимость (ЭКП). Исследованию ЭКП посвящено множество работ, но в основном они направлены на изучение изменений ЭКП в ответ на ту или иную стимуляцию. Достаточно подробно изучены физиологические причины, вызывающие спонтанные изменения ЭКП (Vossel, 1990). В работе (Nikula, 1991) было показано, что количество и амплитуда спонтанных колебаний КГР связаны с общим напряжением, а также положительными и отрицательными эмоциями. В ряде источников (напр., Карвасарский, 2002), отмечается, что многие

психологические и психосоматические расстройства сопровождаются повышением амплитуды спонтанных колебаний КГР.

В целом спонтанные (неспецифические) колебания ЭКП в настоящее время исследованы не в полной мере и во всяком случае недостаточно изучены их количественные характеристики (амплитуда, длительность и т.д.), за исключением, пожалуй, частоты (Vossel, Zimmer, 1990; Scarga и др., 1997).

Настоящая работа посвящена исследованию связи спонтанной активности кожной проводимости человека с особенностями его личности (экстраверсия, нейротизм, тревожность). Цель работы – выявление характеристик личности человека, оказывающих значительное влияние на особенности его спонтанной активности. Это позволит в дальнейшем моделировать спонтанную активность и отделять ее от реакций человека на раздражители.

Методика. В исследовании участвовало $n=30$ человек, в том числе 12 юношей и 18 девушек. На первом этапе изучались особенности личности участников исследования: экстраверсии и нейротизм (с помощью опросника Айзенка); личностной и реактивной тревожности по тесту Спилберга–Ханина.

На втором этапе проводился съем электрокожной проводимости (ЭКП) в течение 3 минут без подачи внешних раздражителей (т.е. можно считать, что все изменения ЭКП связаны со спонтанной активностью). Физическую составляющую ЭКП каждого испытуемого можно рассматривать как выборку дискретной случайной величины, распределенной по нормальному закону.

Введем и определим три основных уровня ЭКП: уровень спокойствия (L_0), среднего спонтанного возбуждения (L_1) и высокого спонтанного возбуждения (L_2).

Уровень среднего спонтанного возбуждения L_1 характеризует, насколько сильно ЭКП в целом отклоняется от уровня спокойствия. Небольшие значения L_1-L_0 свидетельствуют о слабой, а существенные – о сильной спонтанной активности (большая частота или амплитуда спонтанных изменений ЭКП).

L_2 тем сильнее отличается от L_1 , чем чаще и сильнее превышает ЭКП уровень L_1 . Значение L_2-L_1 представляет интерес при относительно высоком значении L_1-L_0 , так как позволяет определить, с чем связано оно связано. Если L_2-L_1 отклонения ЭКП от уровня спокойствия связаны преимущественно с редкими, но мощными всплесками, в противном случае имеют место небольшие, но частые колебания ЭКП.

Представляется, что такие параметры спонтанной активности, как $X_1 - X_0$ и $X_2 - X_1$, могут быть связаны с особенностями личности

человека и его эмоциональным состоянием. Проверим это предположение, изучив полученные результаты.

Результаты

Были получены следующие выборки:

- X_1 – личностная тревожность;
- X_2 – реактивная тревожность;
- X_3 – экстраверсия;
- X_4 – нейротизм;
- X_5 – разность уровней спокойствия и среднего фонового возбуждения;
- X_6 – разность уровней высокого и среднего фонового возбуждения.

Введем дополнительный параметр «темперамент» X_7 : разность нейротизма и экстраверсии, $X_7 = X_4 - X_3$.

Исследуем наличие линейной статистической зависимости между полученными параметрами. Воспользовавшись методами корреляционного анализа, построим матрицу парных коэффициентов корреляции.

Отметим параметры, связь между которыми представляется наиболее существенной.

- 1 Связь *личностной тревожности и нейротизма* (0,52) известна из литературы (Балин и др., 2000), и достаточно большое значение коэффициента корреляции между ними не является неожиданной.
- 2 Корреляции «*темперамента*» и *экстраверсии* (– 0,65), а также *темперамента* и *нейротизма* ($r_{4,7}=0,87$) объясняются их прямой зависимостью.
- 3 Достаточно большое значение коэффициента корреляции между *разностями уровней высокого и среднего спонтанного возбуждения и уровней среднего спонтанного возбуждения и спокойствия* (0,7) связана с особенностью расчета этих параметров.
- 4 Коэффициент корреляции между *темпераментом* и *разностью уровней среднего спонтанного возбуждения и спокойствия* (0,56) представляет особый интерес. Рассмотрим его более подробно.

Обсуждение

Таким образом, можно предположить, что спонтанная активность (и в частности – рассчитываемый по предложенному способу уровень среднего спонтанного возбуждения) зависят от таких личностных характеристик, как нейротизм и экстраверсия. Чем выше нейротизм и чем ниже экстраверсия, тем выше уровень среднего спонтанного возбуждения.

Обосновать данную зависимость можно следующим образом. В самом деле, чем выше эмоциональная неустойчивость и тревожность, свойственные нейротизму, тем выше спонтанная активность. С другой стороны, чем выше ориентированность человека внутрь себя (т. е. интроверсия), тем более выражены его спонтанные реакции (которые могут быть связаны с переживаниями и размышлениями) по сравнению с реакциями на внешние раздражители.

Несмотря на простоту обоснования, полученный результат весьма важен, поскольку в ряде работ (напр., Чораян, 2001), указывается, что параметры КГР, вообще говоря, не связаны с нейротизмом и экстраверсией – интроверсией. Отсутствие единого мнения по этому вопросу указывает на необходимость дальнейших исследований.

Заключение

Результаты данной работы могут быть использованы для дальнейшего изучения спонтанных реакций человека. В частности, возможно уточнение или корректировка использованных в данной работе параметров спонтанной активности ЭКП.

Перспективным представляется использование полученных результатов для предсказания спонтанной активности человека на основе анализа его личностных характеристик. Это позволит учитывать спонтанные реакции при исследовании ЭКП и отделить их от реакций на внешние раздражители.

ЛИТЕРАТУРА

- Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. 2-е изд. 2002.
- Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998.
- Чораян О. Г., Айдаркин Е. К., Чораян И. О. Индивидуально-типологические особенности регуляции и взаимодействия функциональных систем в разных режимах деятельности (обзор). Валеология. 2001. №2. С. 4–16.
- Nikula R. Psychological correlates of non-specific skin conductance responses. Psychophysiology. 1991. Vol. 28 (1). P. 86–90.
- Scarpa A., Raine A., Venables P. H., Mednick S. A. Heart rate and skin conductance in behaviorally inhibited Mauritian children. Journal of Abnormal Psychology. 1997. Vol. 106 (2). P. 182–190.
- Vossel G. Elektrodermale Labilität. Ein Beitrag zur Differentiellen Psychophysiology. Göttingen: Hogrefe, 1990.
- Vossel G., Zimmer H. Psychometric properties of non-specific electrodermal response frequency for a sample of male students. International Journal of Psychophysiology, 1990, Vol. 10 (1). P. 69–73.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАДЕЖНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЖАРНЫХ

Г. Р. Федотова

соискатель ИЭУиП, Казань, e-mail: ramicovna@mail.ru

Впервые проблема надежности в отечественной психологии была освещена в работах В. Д. Небылицина (1961) и Б. Ф. Ломова (1960). Проблема надежности возникла из проблемы ошибок человека при выполнении профессиональных обязанностей. Расплатой за ошибочные действия может быть жизнь людей. Критерии оценки надежности деятельности затруднительно определить из-за сложности, изменчивости, непрогнозируемости поведения человека.

Б. Ф. Ломов (1960) настаивает на различии понятий эффективность и надежность. Эффективность – это наличие свойств человека, а надежность – ее потенциальные резервы. В профессиональной деятельности эффективность можно рассматривать как результативность, а надежность – сохранение высокой результативности независимо от складывающихся, зачастую экстремальных условий.

Надежность, с точки зрения А. Ф. Вендриха (1974) не может быть определена ни как качество, ни как свойство, это характеристика процесса функционирования любого объекта, а показатели надежности есть степень реализации присущих ей качеств в конкретных условиях в соответствии с требованиями, к ней предъявляемыми.

В. А. Бодров и В. Я. Орлов (1998) предлагают различать профессиональную и функциональную надежность. Профессиональная надежность – это безотказность, безошибочность, своевременность трудовых действий в объективно заданных условиях. Функциональная надежность – это психофизиологическая устойчивость при выполнении профессиональных обязанностей в течение определенного времени и с заданным качеством.

Повышение надежности деятельности в экстремальных условиях, с точки зрения А. К. Марковой (1996) возможно благодаря: мобилизационному настрою; повышению продуктивности мышления,

ускорению быстроты действия за счет укрупнения его единиц; расширению сенсорного входа, избирательное ограничение действий, экономичность; расширению мышления и сознания, выход за пределы данной ситуации; способность к поиску нового, творческого решения; созданию новой системы действий либо новой комбинации ранее известных действий, вследствие чего неопределенный сигнал превращается в определенный, происходит укрупнение оперативных единиц в единый целостный план решения.

Надежность деятельности, с точки зрения В. Ю. Щебланова и А. Ф. Боброва (1990), – это «способность человека выполнять предписанные функции с заданным качеством и своевременно при сохранении в допустимых пределах психофизиологической «цены» этой деятельности». Кроме психофизиологических характеристик, указывается и на необходимость учитывать качества, обеспечивающие достижение трудовой цели: устойчивые личностные характеристики, особенности мышления, памяти и внимания, навыки и др. Надежность связывается с эффективностью, с процессуальными характеристиками результативности деятельности. Снижение надежности не всегда может сказываться на конечных результатах. Надежность и эффективность близкие, но не тождественные характеристики деятельности. Необходимо отличать надежность от стабильности выполнения деятельности.

В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов (1983) предлагают различать качественные и количественные характеристики надежности. К качественным относят работоспособность, функциональную и психическую готовность к деятельности. Количественная характеристика – это показатели результативности и эффективности.

По мнению Ю. А. Цагарелли (2002) надежность в экстремальных ситуациях понимается как свойство человека безошибочно, устойчиво и с необходимой точностью выполнять поставленную задачу. Структуру надежности он разделяет на два блока:

- 1) подготовленность, под которой подразумевается специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие возможность качественного выполнения деятельности;
- 2) функциональные характеристики, которые включают в себя психоэмоциональную устойчивость, саморегуляцию и стабильность деятельности.

Важнейшими критериями надежности, согласно В. М. Дьячкову, Н. А. Худадова (1977), являются эффективность и устойчивость в экстремальных условиях. Также отличительной особенностью надежности является ее вероятностный характер.

Профессиональная деятельность сотрудников пожарной службы обусловлена экстремальностью, поскольку носит напряженный, ответственный характер, обусловленный присутствием реальной угрозы, как личной безопасности, так и безопасности окружающих людей.

Одна из характерных черт деятельности пожарных состоит в необходимости выполнять профессиональные обязанности в экстремальных условиях, в состоянии повышенной психической напряженности. Работа в подобных условиях представляет собой серьезное испытание физического и психического здоровья пожарного.

Профессиональные качества, с точки зрения Г. Т. Берегового и В. А. Пономоренко (1983), нужно разделять на две категории: «а) проявляющиеся в обычных условиях; б) проявляющиеся в сложных, аварийных условиях». Таким образом, измерение психологических характеристик экстремальных профессий в состоянии покоя может дать искаженную картину.

Учитывая, что пожарные работают в условиях высокой температуры, влажности, выделения токсичных продуктов горения, угрозы взрывов, разрушений конструкций, которые могут привести к гибели людей, будем относить данный вид деятельности к разряду экстремальных. Возможные неудачи в профессиональном обучении пожарного связаны с тем, что тренировки проходят в особых условиях, а к выполнению деятельности в реальных, экстремальных условиях не готовы.

В деятельности пожарной службы существует постоянная угроза жизни и здоровью (возможны обрушения горящих конструкций, взрывы газов, отравление ядовитыми химическими веществами, выделяющимися в результате горения). На пожарных действуют большие физические нагрузки, связанные с необходимостью выполнять профессиональные обязанности в туннелях, газопроводных и кабельных коммуникациях, что зачастую сопровождается нарушением привычных рабочих поз (продвижение ползком, работа лежа и т. д.). При тушении пожаров бывает необходим демонтаж конструкций и оборудования, прокладка рукавных линий, вынос материальных ценностей, что приводит к повышенным требованиям к двигательным навыкам. В данном исследовании замеры функциональной надежности опираются, прежде всего, на двигательный состав деятельности.

Под воздействием экстремальных факторов надежность, устойчивость психических и психомоторных резервов у человека обычно снижаются. Надежная работа пожарного связана с потребностью постоянно и подолгу поддерживать интенсивность и концентра-

цию внимания и высокий уровень оперативного мышления, чтобы следить за изменением среды и окружающей обстановки, держать в поле зрения состояние многочисленных конструкций, а также технологических агрегатов и установок в процессе тушения пожара. Опытные пожарные по запаху дыма могут определить, что горит, ощупывая рукой поверхность пола и стен, – степень распространения огня, по характерному треску и шипению горящих предметов – место пожара. Таким образом, необходимо развитие специализированных ощущений и восприятий. Для обеспечения надежности выполнения трудовых обязанностей в экстремальных условиях, возможно, использовать идеомоторную тренировку. Проигрывание в уме нестандартных профессиональных ситуаций должно быть как можно более полным и подробным. В пути следования на пожар необходимо мысленно программировать свои будущие действия.

Таким образом, анализ работ по изучению экстремальных условий деятельности выполнения позволяет говорить, что измерение психологических характеристик экстремальных профессий в состоянии покоя может дать искаженную картину. Поэтому в данном исследовании применялся метод моделирования экстремальных ситуаций для выявления критериев надежного функционирования психики пожарного. В данном исследовании замеры функциональной надежности опираются, прежде всего, на двигательный состав деятельности.

В исследовании приняли участие 42 работника пожарной части № 67 г. Чистополя. Объем выборки определялся количеством боевых караулов находящихся на дежурствах в городе Чистополь – четыре караула по десять человек. Стаж работы испытуемых в войсках пожарной службы составляет от 1 года до 23 лет. Возраст колебался от 21 года до 45 лет. Исследование проводилось летом 2008 г. в рабочее время с помощью прибора «Активациометр АЦ-9».

В качестве метода исследования надежности использовалась технология исследования надежности в экстремальных ситуациях, разработанная Ю. А. Цагарелли (2002).

Диагностика надежности в экстремальной ситуации предполагает изучение следующих параметров:

- 1 Психоэмоциональная устойчивость.
- 2 Устойчивость психомоторной деятельности.
- 3 Саморегуляция психоэмоциональных состояний (ПС).
- 4 Устойчивость функциональной асимметрии полушарий головного мозга (ФАП).
- 5 Саморегуляция функциональной асимметрии полушарий головного мозга (ФАП).

- 6 Стабильность в фоновых условиях.
- 7 Стабильность в экстремальных условиях.
- 8 Общий интегральный показатель надежности. Вычисляется как сумма всех перечисленных выше параметров.

Результаты были переведены в единую 25-балльную шкалу, которая включает в себя пять равных диапазонов по пять основных баллов каждый.

По результатам обследования надежности деятельности все испытуемые были разделены на 2 группы: 1 группа – «более надежные» пожарные, общий интегральный показатель надежности которых ≥ 89 баллов ($n=20$), 2 группа – «менее надежные» пожарные, общий интегральный показатель надежности которых < 89 баллов ($n=22$).

«Более надежные» пожарные имеют такие ярко выраженные параметры надежности, как «Психоэмоциональная устойчивость» (18,35 балла), «Устойчивость функциональной асимметрии полушарий головного мозга» (18,75 балла), «Саморегуляция функциональной асимметрии полушарий» (19,75 балла). Параметры характеризуются как высокоразвитые. Это говорит о том, что психоэмоциональная устойчивость, устойчивость и гибкость мышления способствуют проявлению большей надежности в экстремальной ситуации.

В группе «менее надежных» обнаружен высокий уровень лишь по одному параметру – «Психоэмоциональная устойчивость» (18,59 балла). В данном случае можно утверждать, что психоэмоциональная устойчивость является важной для всех сотрудников с разной степенью надежности.

Слабопроявляемыми компонентами надежности в группе «более успешных» являются «Саморегуляция психоэмоциональных состояний» (6,4 балла) и «Стабильность в экстремальных условиях» (8,2 балла). В данном случае это может являться конкретным сигналом для того, чтобы повысить их надежность, моделируя экстремальные условия.

В группе «менее надежных», что интересно, обнаружены аналогично слабо проявляемые компоненты надежности, как и в группе «более надежных». Кроме этого, у «менее надежных» слабо проявилась и «Устойчивость психомоторной деятельности в экстремальных ситуациях» (9,09 балла), что может проявиться в практической деятельности как менее успешная деятельность.

Чем надежнее пожарный, тем выше у него уровень устойчивости и саморегуляции мышления, а также более высокий уровень устойчивости психомоторной деятельности и стабильности в экстремальных условиях.

Возрастные особенности сказываются на надежности в экстремальной ситуации: «более надежные» пожарные моложе по сравнению с «менее надежными».

Таким образом, изучение надежности в экстремальной ситуации у пожарных показало, что не все компоненты надежности ярко выражены. К ярко выраженным компонентам высокой надежности относятся: 1) устойчивость психомоторной деятельности в экстремальной ситуации; 2) саморегуляция функциональной асимметрии полушарий головного мозга (ФАП); 3) устойчивость функциональной асимметрии полушарий головного мозга (УФАП); 4) стабильность в экстремальных условиях.

Слабовыраженными компонентами надежности в экстремальных ситуациях у большинства пожарных являются саморегуляция психоэмоциональных состояний и стабильность в экстремальных условиях, что требует их специальной тренировки.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Вендрих А. Ф. Проблема надежности спортсмена в психологическом аспекте // Теор. и практ. физ. культ. 1974. №2. С.53–56.
- Дьячков В. М., Худадов Н. А. Проблемы технического мастерства как фактора надежности деятельности спортсмена // Психологические факторы надежности деятельности спортсмена. М., 1977. Вып. 1. С. 21–29.
- Ломов Б. В. Человек и техника. М., 1960.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. // А. К. Маркова. Междунар. гуманитарный фонд «Знание». 1996.
- Плахтиенко В. А., Блудов Ю. М. Надежность в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983.
- Цагарелли Ю. А. Теория и практика системной диагностики человека. Учебное пособие. Казань: Изд-во «Таглитат» Института экономики, управления и права, 2002.
- Щебланов В. Ю., Бобров А. Ф. Надежность деятельности человека в автоматизированных системах и ее количественная оценка // Психологический журнал. 1990. Т. 11. №2. С. 60–69.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ ВНЕШНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ НА ЕГО ОБЩЕНИЕ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ

А. А. Фирсов
студент ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары,
e-mail: gorshenina83@mail.ru

Г. И. Мазуров
к. п. н., доцент ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары

В процессе жизнедеятельности человек постоянно оценивает свои возможности, состояния, поступки и результаты своих действий. Профессиональная деятельность преподавателя – учителя, учащегося – студента в условиях рыночных отношений сегодня как никогда требует глубокого изучения самооценки.

Однако в педагогической психологии до последнего времени доминирует понимание учащегося (студента) как объекта педагогического взаимодействия, в процессе формирования взаимоотношений на уровне «учитель–ученик»; «преподаватель–студент». Их воздействие на эффективность учения исследованы совершенно недостаточно. По нашему мнению, важную роль оказывает оценка собственной внешности, ее влияние на самооценку личности, а последняя – на общение обучающихся с обучаемыми, в процессе передачи им знаний, умений, навыков. А если ощутимо влияние собственной внешности на самооценку личности, а последней на общение, то можно ли определить, в какой мере связаны сама оценка внешности и самооценка личности? В данной статье нами сделана попытка изучить проблему влияния собственной внешности учащихся на их общение с другими людьми с точки зрения одного из важнейших свойств личности – самооценки.

В исследовании приняли участие студенты ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары I и II курсов ТЭФ и учащиеся девятых и десятых классов СОШ № 10 г. Чебоксары (всего – 82 студента и столько же учащихся старших классов базовой школы). Предпочитаемое общение учащихся изучалось с учетом реальной деятельности, в которую включены испытуемые. Испытуемым предлагалось составить свободное описание своей внешности с указанием ее оценки: высокая – полностью удовлетворен своей внешностью, средняя – частично удовлетворен, низкая – полностью не удовлетворен.

Анализ полученного экспериментального материала позволил разделить испытуемых на группы с различной самооценкой внешности (см. таблицу 1).

Выделение групп по половозрастному признаку диктуется тем, что, как известно из психологической литературы (Бодалев, 1983; Ломов, 1984), принадлежность к той или иной группе существенно влияет на восприятие и оценку своей внешности. Более того, полный анализ взаимосвязей между самооценкой внешности, самооценкой личности и общением требует знания специфики внешности не только для той или иной половозрастной группы, но и учета конкретных особенностей учебного коллектива, в деятельность которого включены обучающиеся (Мазуров, 2005). Для познания специфики оценки внешности и учета особенностей учебного коллектива возникла необходимость выяснить, в какой мере соотносится самооценка внешности и самооценка личности. Для этого всем участникам эксперимента было предложено отнести себя к одной из трех групп: удовлетворенны собой (высокая самооценка), частично удовлетворены (средняя самооценка), не удовлетворены (низкая самооценка). Обработка результатов свидетельствуют о том, что оценка своей внешности достаточно тесно связана с оценкой личности.

Таблица 1

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ИСПЫТУЕМЫХ С РАЗЛИЧНОЙ САМООЦЕНКОЙ ВНЕШНОСТИ

Группа, количество испытуемых	Пол	Количество испытуемых в подгруппе	Высокая самооценка внешности	Средняя самооценка внешности	Низкая самооценка внешности
Девятый класс	М	19	7	10	2
46 человек	Ж	27	9	14	4
Десятый класс	М	15	8	6	1
38 человек	Ж	23	8	11	4
Студенты	М	34	18	14	2
82 человека	Ж	48	24	15	9

Полученные данные позволили перейти к анализу вопроса о влиянии самооценки внешности (и в том числе личности) на общение. Для этого мы сочли необходимым выяснить два момента: 1) сказываются ли самооценка внешности и самооценка личности на общительности в целом, т. е. насколько часто и охотно испытуемые вступают в контакт с родственниками, друзьями, сверстниками; 2) какова структура общения лиц с различной самооценкой. При этом по ха-

рактеру общения нами различались неофициально-деловое и досуговое (Бодалев, 1983; Мазуров, 2006) по выбору партнера общения – родители, друзья, учителя, преподаватели.

В ходе эксперимента возникали трудности, связанные с многообразием форм общения и их различной значимостью для обучающихся, что затрудняло их сопоставление. Нас интересовала более всего структура желаемого неофициально-делового общения (общение здесь играет подчиненную роль) и реальной структурой досугового общения.

Для экспериментального изучения общения испытуемым предлагалось ответить на следующие вопросы: 1. С кем вы предпочитаете выполнять общественно полезную работу? 2. С кем вы предпочитаете выполнять домашнюю работу? 3. С кем вы предпочитаете выполнять учебно-познавательную деятельность? 4. С кем вы охотнее всего проводите свободное время? 5. Довольны ли вы своим положением в коллективе?

Итак, выяснение характера и структуры общения осуществлялось через анализ различных видов деятельности, с учетом лиц, участвующих в ней. Это цели служили 1–3-й вопросы. Кроме того, для большей четкости по каждому из видов деятельности был назван ориентировочный перечень занятий. Анализ приведенных материалов целесообразно проводить по следующим линиям: 1) необходимо выявить предпочитаемых партнеров для различных видов деятельности или проведения досуга в рамках группы с данной самооценкой; 2) сравнить результаты, полученные в группах с разной самооценкой; 3) проследить возрастную динамику результатов.

При анализе общения в процессе общественно полезной деятельности обнаружено, что, независимо от самооценки, девушки 9-х и 10-х классов предпочитают выполнение ее совместно с друзьями, тогда как среди мальчиков с понижением самооценки возрастает число предпочитающих заниматься общественно полезной деятельностью в одиночку. Студенты в качестве партнеров по деятельности выбирают друзей, хотя среди девушек с высокой самооценкой довольно значительно число лиц, желающих выполнять эту деятельность в одиночку.

Данные, связанные с практической деятельностью, показывают, что для юношей 9-х классов процент выполнять ее в одиночку растет, а в 10-м классе практически зависит от самооценки, у студентов же этот показатель падает. Процент желающих выполнять практическую деятельность совместно с родителями или друзьями при понижении самооценки для девятиклассников падает, для десятиклассников не зависит от самооценки, а для студентов резко возрастает процент желающих работать с родителями.

Различная возрастная динамика в выборе партнера по практической деятельности отличается в группах с разной самооценкой. Для юношей с высокой самооценкой по мере взросления стремление выполнять эту работу с родителями имеет обратный характер. Сопоставление аналогичных данных для девушек показывает, что при переходе к старшей возрастной группе для лиц с высокой самооценкой родители в качестве желаемых партнеров выбираются реже, чем в младшем возрасте, тогда как для группы со средней самооценкой этот выбор происходит существенно чаще.

Анализ данных, связанных с учебно-познавательной деятельностью, показывает, что в 9-м и 10-м классах стремление выполнять эту работу самостоятельно при пониженной самооценке падает. Следует отметить низкое число выборов учителей (преподавателей) в качестве партнеров по деятельности для всех опрошенных групп и девушек-десятиклассниц с падением самооценки число таких выборов несколько увеличивается, тогда как для студенток и девятиклассниц падает. Отмечается частый выбор родителей в качестве партнеров девочками-девятиклассницами со средней самооценкой.

Анализ частоты выбора друзей в качестве партнеров по учебно-познавательной деятельности показывает довольно пеструю картину, существенно зависящую от пола, возраста и самооценки. Во всех рассмотренных ситуациях, на наш взгляд, выбор партнера диктовался не только предпочитаемым общением, но и спецификой практических задач, решаемых в том или ином виде деятельности.

Обращаясь к анализу выбора партнеров по досуговому общению, нетрудно заметить различия для разных половозрастных групп с различной самооценкой. Спектр партнеров по общению у девятиклассников с высокой самооценкой шире, чем у учащихся со средней самооценкой, хотя в обеих группах наиболее часто в качестве партнеров указываются друзья. В группе с высокой самооценкой весьма велико число лиц, стремящихся проводить досуг в одиночестве.

При переходе к 10-му классу различие между группами с высокой и средней самооценкой существенно уменьшается за счет увеличения роли друзей в проведении досуга для группы с высокой самооценкой и роста числа лиц, стремящихся проводить досуг в одиночестве, для группы со средней самооценкой. Рост значимости друзей при переходе к группе студентов, как с высокой, так и со средней самооценкой.

Важным аспектом взаимосвязи самооценки внешности и общения является их зависимость от коллектива, в деятельность которого включен испытуемый. Интегральной характеристикой этого соотношения является самооценка положения испытуемого

в коллективе, в зависимости от его самооценки внешности. Вопросы корректировки самооценки не могут не учитывать самооценку статуса используемого в коллективе. В группе всех возрастов абсолютное большинство лиц с высокой самооценкой своим положением в коллективе удовлетворены, тогда как в группе со средней самооценкой процент неудовлетворенных существенно ниже (таблица 2).

Таблица 2
Оценка положения в коллективе в %

Само-оценка внешности	9-й класс				10-й класс				Студенты			
	Доволен		Недоволен		Доволен		Недоволен		Доволен		Недоволен	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
Высокая	93	70	7	30	83	92	17	8	90	86	10	14
Средняя	67	62	33	38	71	78	39	22	78	91	22	9
Низкая	0	33	0	67	50	40	50	60	0	90	0	10

Для девушек процент лиц, недовольных своим положением в коллективе, в 9-м и 10-м классах с падением самооценки существенно растет, тогда как у студенток I и II курсов падает. С возрастом для всех групп, различающихся самооценкой, процент довольных своим положением в коллективе увеличивается.

Таким образом, полученные материалы позволяют говорить о высокой (действенной) роли оценки собственной внешности (в ее связи с самооценкой личности) в разных структурах общения, что необходимо учитывать при организации учебно-воспитательной работы в коллективе школьников и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Политиздат, 1983.
 Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
 Мазуров Г. И. Манипулятивное общение в социальной психологии. Чебоксары: ЧГПУ, 2006.
 Мазуров Г. И. Роль самооценки отношения учителя с учащимися в регулировании межличностных контактов. Чебоксары: ЧГПУ, 2005.

ФАКТОРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

*Г. Ю. Фирсова, А. А. Фетисов
студенты СУГТИ, Обнинск, e-mail: sugi@mail.ru*

В последние несколько лет проблеме качества образования в высшей школе уделяется очень много внимания. Почему мы обратились к ней? Так как эта проблема, в первую очередь, затрагивает нас, студентов. Современное качественное образование – это залог нашей успешной карьеры.

В российском обществе высшее образование становится очень популярным. Работодатели все чаще при приеме на работу требуют наличия высшего образования. Что это? Новое модное веяние или очередной виток прогресса? Безусловно, высшее образование дает определенные преимущества. Однако, как известно, спрос рождает предложение. И на сегодняшний день предложение достаточно высоко. К тому же возможность организации высшего образования на платной основе сделало это предложение еще выше. И часто оно не отвечает многим требованиям.

Многие утверждают, что уровень подготовленности современного выпускника вуза, да и студента, сильно упал. В первую очередь, обвиняя в лени и распушенности самих молодых людей. Однако современные студенты – это не те студенты, которые были 20 и даже 10 лет назад, у них есть ряд следующих особенностей:

- 1 Изменился менталитет людей. Поговорка «Цель оправдывает средства» становится все более актуальной: студент ради получения образования готов на любые действия, не всегда социально приемлемые.
- 2 Студенты живут в условиях информационного общества, каждый день, помимо информации, получаемой на учебных занятиях, он вынужден переработать еще практически такой же объем дополнительной информации, которая поступает по каналам

радио, телевидения, Интернета, от друзей. Отгородиться от этой информации студент не может, так как в этом основа его успешной социализации. Много информации развлекательного характера, но от этого она только выигрывает, так как быстро провоцирует возникновение чувства удовольствия и поэтому вызывает привыкание.

- 3 Многие студенты вынуждены работать, поэтому не в состоянии в полной мере уделять внимание учебе.
- 4 Также есть студенты, которые пришли в вуз, сами не зная зачем: надо чем-то заниматься, вот они и занимаются – естественно, ожидать от таких студентов проявления интереса к учебе не приходится.
- 5 Многие юноши-студенты приходят учиться ради того, чтобы «откосить» от армии.

В связи с этим организация учебного процесса должна быть такой, чтобы привлекать максимум внимания студента. Только таким образом можно добиться усердия и старания студента в овладении профессией. Поэтому, кроме выполнения требований, предъявляемых государством к содержанию образования и организации учебного процесса, вуз должен обеспечивать дополнительные условия обучения, привлекающие студентов.

Среди этих условий наиболее важной, по нашему мнению, является разработка следующих:

- 1 Организация рабочего места студента.
 - 2 Организация учебного процесса:
 - организация учебных занятий;
 - структурирование учебных занятий;
 - организация практики;
 - техническое оснащение учебного процесса.
 - 3 Внедрение в учебный процесс достижений науки и техники.
- Рабочее место студента должно быть организовано так, чтобы оно было не только максимально комфортно, но также повышало продуктивность учебной деятельности. В данный пункт мы включаем следующие параметры: площадь учебных аудиторий, мебель, цвет мебели, количество света, температуру в помещении и др. Например, нами в процессе нашего теоретического исследования было обнаружено, что окраска стен в учебной аудитории может определенным образом влиять на состояние студента. Наиболее рекомендуемыми для учебных аудиторий являются голубой и светло-желтый цве-

та. Голубой цвет способствует лучшему усвоению информации, а светло-желтый стимулирует мозговую деятельность и повышает эффективность умственного труда. При организации учебного процесса немаловажное значение играет площадь учебных аудиторий. Студенты в переполненных аудиториях испытывают недостаток кислорода, что отрицательно сказывается на их функциональном состоянии, уменьшает работоспособность, снижает уровень внимания, памяти, замедляет интеллектуальную деятельность. Кроме того, студенты в переполненных аудиториях часто отвлекаются.

При рассмотрении пункта организация учебного процесса мы затронули следующие вопросы.

Организация учебных занятий предполагает учет таких аспектов, как количество студентов на занятиях; продолжительность занятий; чередование учебы и отдыха; время суток, когда необходимо проводить занятия; оптимальное количество занятий в день; оптимальное количество учебных дней в неделю.

Например, студенты нашего института утверждают, что продолжительность занятий в день должна быть не более 6 учебных часов. При большем количестве часов материал на последних занятиях усваивается плохо.

Еще один важный вопрос – это формы проведения занятий. В последнее время увеличивается доля самостоятельной работы студента в освоении учебного материала. Студенты же утверждают, что большинство материала должно рассматриваться на лекциях, так как он труден для самостоятельного освоения. Но здесь следует учитывать трудоемкость дисциплины. Кроме этого, на лекциях должно уделяться внимание и наиболее важным практическим вопросам, так как это позволяет лучше усвоить материал.

Также следует применять игровые методы обучения: они обеспечивают активное участие всех студентов в занятии и позволяют развивать интеллектуальные и творческие способности.

Кроме теоретического обучения в вузе, студенты проходят практику, где они получают навыки работы по своей будущей профессии. Проведение практики в конце учебного года является не вполне рациональным, студенты не в состоянии изучить все особенности деятельности сотрудника его профессии за месяц. Наиболее оптимальным вариантом, на наш взгляд, будет проведение практики в течение всего учебного года, когда студент сможет в определенные заранее дни посещать организацию, где он будет проходить практику.

При рассмотрении вопроса о внедрении достижений науки и техники в учебный процесс мы хотим выделить два аспекта. Во-первых, необходимо применять достижения науки и техники при проведе-

нии занятий, т. е. сюда можно отнести использование компьютерной техники, системы видеоконференций и т. д. Во-вторых, студенты должны знать о новых открытиях в области их профессиональной деятельности, это выводит образование на другой, более высокий уровень. Можно даже ввести отдельную дисциплину «Современные научные открытия» (например, в области психологии).

Вот примерный перечень тех факторов, которые, по нашему мнению, необходимо учитывать для обеспечения качественного образования, а значит, интеллектуального развития и высокого профессионализма.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИППОТЕРАПИИ КАК ЭЛЕМЕНТА ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ДЛЯ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Д. В. Фуникова

студент ЯрГУ, Ярославль, e-mail: df888@mail.ru

Иппотерапия в традиционном понимании – это физиотерапевтическое лечение, основанное на нейрофизиологии, использующее лошадь и верховую езду.

Лошадь (от греч. *hippos*) при движении шагом выступает в роли «терапевтического посредника» для всадника, передавая двигательные импульсы, аналогичные движению человека при ходьбе. Общение с лошастью осуществляется так же, как общение с человеком, – посредством слова, а также по принципу аналогичного общения, где имеют значение позы, жесты, мимика, тон речи, скорость произнесения слов, их ритм и т. д. При аналогичном общении телесный контакт, близость, которая создается при ритмичных и гармоничных движениях лошади, ощущаемая телом теплота способствуют выражению эмоций. Важной особенностью лошади является то, что, будучи чувствительным и реактивным животным, она реагирует на несловесные сообщения, посылаемые ей всадником. Лошадь передает пациенту от 90 до 110 разнонаправленных двигательных импульсов в минуту. На основе стимуляции реакций, направленных на удержание равновесия, решаются следующие задачи: нормализация мышечного тонуса, координация движений, укрепление мышц, достижение двигательной симметрии.

Хорошо понять механизмы иппотерапии можно с помощью рассмотрения ее с точки зрения телесно-ориентированного подхода (ТОП). Что же такое телесно-ориентированный подход? ТОП – это направление психотерапии, включающее биоэнергетику, метод Фельденкрайса, метод Александра, структурную интеграцию, первичную терапию и другие групповые подходы, подчеркивающие значение физических характеристик. Все виды телесной терапии восходят к Вильгельму Райху, который описал, как защитное поведение

выражается в напряжении мышц (мышечном панцире) и стесненном дыхании. Основные понятия телесной терапии введены учеником В. Райха Александром Лоуэном, основателем биоэнергетики, и включают энергию, мышечный панцирь и почву под ногами. Хронические блокировки спонтанного течения энергии отражаются в телесной позе, движении и физическом строении. Между этими физическими переменными, структурой характера и типами личности существуют тесные взаимосвязи. Эмоции и движения, их выражающие находятся в неразрывной связи: если меняется эмоция, немедленно меняется и внешняя форма ее проявления, если меняется внешнее выражение, это неизбежно влечет за собой изменение самой эмоции.

Телесная терапия включает физический параметр в групповой опыт и предлагает альтернативу чрезмерно когнитивным и расщудочным групповым методам. Она является сильным методом высвобождения эмоций. Рассматривая иппотерапию с точки зрения телесно-ориентированного подхода, нами были выделены следующие положения.

В ходе занятий по иппотерапии, за счет работы практически всех групп мышц, происходит «раскрепощение тела, включение его в жизнь», что приближает нас к первичной природе человека и помогает ослабить отчужденность, испытываемую большинством людей. Сам вид лошади и контакт с ней способствует выражению сильных чувств, тем самым помогая человеку пробудить собственную энергию. Сидя верхом, у человека и лошади нет контакта глаз, поэтому контакт происходит непосредственно телесно. Ритмичные колебания в 3-х взаимоперпендикулярных плоскостях, вызывающие поочередное напряжение и относительное расслабление мышц туловища, температура лошади, превышающая человеческую на 1,5 градуса, способствуют разогреванию тела всадника. Движения мышц спины идущей лошади разогревают и массируют спастичные мышцы ног всадника, усиливая кровоток в конечностях и тазовой области, снимается мышечное напряжение, или «панцирь», на уровне таза, являющегося последним «бастионом защиты» (по В. Райху), и человек начинает полнее ощущать жизнь. Блокирование таких глубинных чувств, как печаль и любовь, осуществляется в широких мышцах груди, мышцах плеч, лопаток, грудной клетки, рук. При верховой езде все эти группы мышц задействованы, идет работа с блоком грудного сегмента. Наличие выраженного брюшного блока естественным образом приводит к снижению общего тонуса как организма, так и психики человека. Верховая езда помогает исправить осанку, улучшает поворотливость, происходит снятие

блока на брюшном сегменте. При занятиях иппотерапией решается проблема контактов (по В. Баскакову), которая прежде всего связана с руками. Иппотерапия позволяет решить еще и такую важную проблему, как проблему опор. «Опираясь» на лошадь, человек учится чувствовать малейшие изменения в ее состоянии, вырабатывается та самая чувствительность. Практика верховой езды при нарушениях социальной адаптации может удовлетворять потребность в релаксации, т. е. приносить удовольствие. Верховая езда может помочь человеку с нарушенной социальной адаптацией осуществить перестройку собственной личности, интеграцию.

В начале 2008 г. стартовал проект «Лошади – детям» под эгидой общественной организации «Друзья русских сирот» (США–Россия).

Целью проекта являлось создание модели использования иппотерапии в рамках психологической адаптационной, реабилитационной, коррекционной работы с детьми-сиротами. Проект дал возможность использовать дополнительные методы воспитания, адаптации, реабилитации и социализации воспитанников в условиях проживания в детском доме, а также был направлен на разработку и апробацию оригинальной модели психологического и психотерапевтического воздействия.

Выборку составили воспитанники детского дома от 9 до 16 лет. Две группы по 7 человек: экспериментальная – воспитанники детского дома, посещающие занятия с лошадьми; и контрольная – воспитанники детского дома, которые такие занятия не посещали. Был проведен экспериментальный комплекс методик: 1) Методика диагностики уровня самооценки Дембо – Рубинштейна; 2) Методика диагностики уровня базовой тревожности Тейлора; 3) Проективная методика «Несуществующее животное»; 4) Проективная методика «Дом. Дерево. Человек».

По обобщенным результатам методик видно, что самооценка, отношение к себе у ребят, значительно повысилось, улучшилось, это может быть связано и с тем, что приобретение новых знаний дает уверенность в себе, понимание своих эмоций и эмоций окружающих, что позволяет индивидууму повысить самооценку. Тревожность понизилась, так как с приобретением новых знаний, навыков появляется уверенность в себе и своих силах, что способствует снятию тревожности. Агрессивность понизилась, это связано с тем, что лошадь является своеобразным индикатором ребенка и поэтому всаднику необходимо контролировать свои чувства, эмоции. Эмоциональный фон практически не изменился, это может быть связано с тем, что на эмоциональный фон ребят действуют многие факторы, такие как место проживания, обучения. Активность повысилась, это может

быть связано с тем, что занятия и общения с лошадью активируют активность детей к познанию, к деятельности.

Также был составлен диагностический сопровождающий комплекс, включающий:

1. Дневник обратной связи, в котором дети отвечают на вопросы: что больше всего запомнилось в занятии; что больше всего понравилось и не понравилось в занятии; какое настроение было перед занятием; изменилось ли настроение после; что еще хочется рассказать? Основной результат: дети отмечают большую значимость занятий, всеми участниками занятия воспринимаются положительно, вызывают интерес и позитивные эмоции. Отмечается усиление вовлеченности со времени участия в проекте.

2. Диагностическое интервью с каждым из участников проекта. Основной результат: большинству участников большее удовольствие и интерес приносит уход за лошадьми, нежели непосредственно верховая езда. Этот факт подтверждает влияние иппотерапии на формирование ответственности, чувства заботы, потребности взаимодействия на уровне коммуникаций и телесного контакта с большим животным, которое зависит от человека; несколько участников заявляли о преодолении первичного страха перед лошадьми; как свойство верховой езды ребята отмечали физическое удовольствие, улучшение осанки и вместе с этим появление гордости за себя; отмечали важность достижений в искусстве верховой езды, подчеркивая тот факт, что лошади начинают слушаться. Наряду с ответственностью и повышением самооценки верховая езда формирует и лидерские качества ребенка. Также в интервью ставился вопрос о предпочтении ребят в выборе лошади (какая лошадь тебе нравится больше и почему?). Здесь были получены от каждого участника интересные и разнообразные ответы: кому-то больше нравится строптивый и гордый скакун, кому-то – спокойный и ласковый.

Эти данные можно использовать как проективные собственного характера и поведенческих стратегий ребенка в социуме. Большинство ребят отмечает, что если в конюшню они приходят расстроенные, или обиженные, или равнодушные, то после взаимодействия с лошадьми настроение повышается, повышается жизненная активность, неприятности забываются. Дети используют лошадь как собеседника, который всегда выслушает, поймет и примет ребенка любым. Большое и сильное животное, такое как лошадь, подсознательно воспринимается ребенком как символ родителя.

3. Еще один вид диагностики, проведенный за подотчетный период, где-то на 5 месяцев работы, – это телесно-двигательная игровая групповая диагностика. Участникам были даны несколько

игровых заданий, в которых проявились: восприятие ребенком своей схемы тела, уровень агрессивности к самому себе и другим детям, умение взаимодействовать между собой в решении игровой задачи, наличие и локализация мышечных зажимов и панцирей. Основной результат: телесная картина участников представляется довольно благополучной, что свидетельствует об отсутствии серьезных внутренних конфликтов и психосоматических расстройств. Можно предположить, что этому активно способствует иппотерапия. Агрессивность во взаимодействии между участниками присутствует, при этом конфликты быстро решаются, ребята умеют выстраивать совместную работу. Приведенный выше диагностический комплекс является первичным блоком в формируемой в настоящее время модели иппотерапевтической коррекции для воспитанников детского дома. Уже сейчас, руководствуясь полученными данными, можно утверждать, что комплекс процедур в рамках проекта иппотерапии оказывает благотворное влияние на социальную адаптацию воспитанников детского дома к полноценной жизни в социуме.

Иппотерапия как элемент телесно-ориентированного подхода, влияя на личностные свойства и состояния – повышая и корректируя самооценку и активность, снижая тревожность и агрессивность, способствует адаптации воспитанников детских домов.

ЛИТЕРАТУРА

- Адаптивная (реабилитационная) верховая езда. Учебное пособие университета Paris-Nord / Пер. с франц. М.: Московский конноспортивный клуб инвалидов, 2003.
- Баскаков В. Ю. Свободное тело: Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004.
- Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / Пер. с англ. С. Коледа. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000.
- Райх В. Анализ личности / Пер. с англ. С. Ю. Романюк, Т. В. Русина, Я. Л. Шапиро СПб.: Ювента, 1999.

ПРОСОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В АСПЕКТЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

*Д. А. Харлинская
магистрант БГПУ им. М. Танка, Минск,
e-mail: dianaoffice@yandex.ru*

*А. В. Асмольская
студент БГПУ им. М. Танка, Минск, e-mail: shadre@yandex.ru*

В современной педагогике и психологии наблюдается активизация исследований в области психологии творчества, так как практическая деятельность педагогов в различных сферах деятельности подтвердила научные изыскания в аспекте: творческие достижения имеют не только личностный характер, но и социальный.

С научной точки зрения, продукты творческого мышления (иногда называемого дивергентным мышлением) определяют как оригинальные и целесообразные. Как вариант, обыденное понятие креативности включает в себя просто процесс создания чего-то нового. Несмотря на кажущуюся простоту, этот феномен достаточно сложен, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко. Современные определения во многом сводятся к определению креативности как многогранному конструкту, формирующемуся как под воздействием факторов окружающей среды, так и наследуемых характеристик.

В современной отечественной и зарубежной психологии творчества в аспекте предметно-процессуального уровня доминирует представление об этапности творческого процесса: возникновение проблемы, стадия инкубации, инсайтное озарение, формализация идеи, верификация. Ключевым элементом считается интуитивный этап.

Просоциальные проявления креативности воспринимаются положительно, и личность получает поддержку в процессе социализации, что существенно облегчает процесс самореализации. Однако не все следуют правилам просоциального проявления креативности, вероятно, вследствие отсутствия четких критериев и их определения. Основная проблема креативности на сегодняшний день – отсутствие четких, универсальных и емких определений как самой креативности, так и характеристик ее реализации. До-

статочно часто проявления креативности блокируются и потенциал оказывается нереализован. Это происходит в силу разнообразных причин и направляется самой личностью и социальным окружением. Творческая нереализованность приводит к дезадаптации личности и личностной деструктивности.

Социальное окружение имеет достаточно сильное влияние на реализацию креативного потенциала. Сложности при самореализации в рамках социально одобряемых шаблонов приводят к интенсивному проявлению элементов девиантного поведения.

Интеграция индивидуума в общество начинается с момента рождения. От новорожденного уже требуется вести себя как все, иначе ему ставят «отклонение в развитии». Дошкольника активно учат усваивать правила и нормы поведения в обществе, после поступления в школу первая диагностика, которой подвергается ребенок, – адаптация в коллективе. От меры интеграции в обществе зависят практически все аспекты жизни личности.

Общество задает направление и эмоциональную окраску проявлениям креативности, но не саму креативность. Следовательно, можно предположить, что элементы проявления девиантного поведения могут снизиться, если личности предоставляется возможность творить.

Согласно закону Йоркеса–Додсона, деятельность улучшается при умеренном уровне тревожности, но начинает давать сбой, если тревожность становится чрезмерной. С точки зрения М. Чиксентмихали, существует «внешние ключи», которые способствуют сосредоточенности на проблеме, определенные требования к деятельности и определенная структура этой деятельности. Воспользоваться скрытыми ресурсами легче в ситуациях, которые обеспечивают следующие возможности: исследование неизвестного и открытие нового (для субъекта деятельности), решение проблем и принятие решений, соревнование и появление чувства опасности, возникновение чувства близости или трансцендентности. Решаемая задача реорганизует воспринимаемый ими мир в терминах действий и свои действия в терминах и смыслах решаемой задачи. Т. е. больше видит тот, кто меняет свою позицию и смотрит на объект с разных точек зрения, не теряя его сути.

Проявление творческих способностей более вероятно в такой деятельности, которая бросает вызов способностям субъекта. Помимо этого, субъект должен уметь замечать их, вовремя реагировать соответствующими умениями и навыками. Следовательно, одно из необходимых условий – баланс между требованиями деятельности и индивидуальными особенностями субъекта.

В случае, когда задача не обеспечена соответствующими навыками, появляется состояние тревоги, а субъект полностью сконцентрирован на решении этой задачи, то такая деятельность создает условия для полного включения субъекта в деятельность, мобилизации всех ресурсов.

На фоне стресса в сессионный период (в ситуации экспертной оценки знаний студента) проявляется экзаменационная тревожность. Ситуативная меньше по длительности (острая), личностная – приржденная характеристика личности, стресс – ответная реакция организма на любое проявление ему требования. Стресс связан с зарождением и проявлением эмоций, отражается в мотивационных, волевых, когнитивных, характерологических и других компонентах личности (Доскин, 1988; Фаустов, Щербатых, 2000; Ноздрачев, Щербатых, 2001).

Экзаменационная тревожность протекает на фоне стресса, является более длительной, чем ситуативная и не характеризуется привязкой к ситуации (в течение сессии, а не по отношению к одному экзамену). Наблюдаются пиковые зоны (до ответа), но характеризуется протяженностью во времени (подготовка к первому экзамену – сдача последнего).

Таким образом, экзаменационная тревожность – длительное эмоциональное состояние, характеризующееся высокой эмоциональной напряженностью, актуализацией тревоги и страха, проявляющейся в ситуации и длящаяся в течение определенного периода времени (сессии).

Для определения взаимосвязей актуальных уровней экзаменационной тревожности было проведено экспериментальное исследование, состоявшее из двух этапов.

Предэкзаменационная диагностика (тест творческого мышления Ф. Е. Вильямса в модификации Е. Е. Туник, опросник Басса–Дарки, методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орла, опросник творческих характеристик Ф. Е. Вильямса в модификации Е. Е. Туник, самооценка творческих характеристик Ф. Е. Вильямса в модификации Е. Е. Туник, опросник Ч. Д. Спилберге-ра в адаптации А. Д. Андреевой, опросник для родителей и учителей по оценке креативности (творческого начала) ребенка Ф. Е. Вильямса в адаптации Е. Е. Туник.).

Проведено 3-шаговое наблюдение за студентами БГПУ во время экзамена:

- 1 «Наблюдение в коридоре» перед экзаменом: особое внимание уделялось внешним признакам тревожности и способам, при помощи которых студенты справлялись с тревожностью. Дополни-

тельно испытуемым был предложено определить свое психическое состояние по самоотчету и тесту личностной и реактивной тревожности Спилбергера, Ханина.

- 2 «В аудитории при подготовке студентов к ответу». В протоколе наблюдения фиксировались внешние признаки тревожности и способы, используемые студентами, для ее снижения.
- 3 «Непосредственно ответ». Фиксировались внешние признаки тревожности студентов непосредственно при ответе, также давалась экспертная оценка креативности ответов студентов.

Был проведен комплекс тренинговых занятий, направленный на снижение актуального уровня тревожности у студентов в сессионный период.

Далее была проведена обработка полученных данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона, так как изучалась взаимосвязь двух метрических переменных, измеренных на одной и той же выборке.

Полученные экспериментальные данные, с определенной долей вероятности, позволяют утверждать о взаимосвязи уровней тревожности и креативности: ($r_1=0,81$ при $p<0,05$ и $r_2=0,77$ при $p<0,05$).

Чем труднее студенту справиться с тревожностью, суетливостью ($r=-0,87$ при $p<0,05$), зажатостью ($r=-0,60$ при $p<0,05$), метаниями при выборе билета ($r=-0,62$ при $p<0,05$), тем ниже полученная оценка. Чем меньше студент списывает и пишет при подготовке к ответу на листе ключевые слова, рисует схемы, восстанавливая ход логики автора, тем выше его оценка ($r=-0,74$ и $r=-0,74$ при $p<0,05$; соответственно).

Между итоговым показателем креативности и полученной оценкой наблюдается умеренная связь ($r=0,66$ при $p<0,05$). Развернутость и структурность ответа также влияют на отметку ($r=0,67$ и $r=0,64$ при $p<0,05$; соответственно). Находчивость коррелирует итоговым показателем креативности ($r=0,61$ при $p<0,05$), однако связь с полученной оценкой статистически незначима. Это можно объяснить тем, что креативность подчиняется законам эргономики и для достижения хорошего результата необходима основа (знания), на которую будут опираться логические построения. Креативен не тот, кто «знает все», и не тот, кто фантазирует и строит «бредовые» предположения, а тот, кто умеет применять те знания, навыки и умения, которые у него есть здесь и сейчас.

В результате проведенного комплекса тренинговых занятий уровень агрессивности у студентов значимо снизился с $54,12\pm 2,55$ до $48,37\pm 0,68$ ($t=3,0$ при $p\leq 0,05$), возможно, это связано с тем, что значимо повысился уровень волевого контроля эмоциональ-

ных реакций (с $54,125\pm 3,11$ до $49,37\pm 2,65$; $t=-4,7$ при $p\leq 0,009$). Суммарный уровень креативности, впрочем как и отдельные его характеристики, практически не изменился ($76,2\pm 2,4$ и $76,75\pm 2,25$; $t=-1,52$ при $p\leq 0,17$), что является статистически незначимым изменением, так как его изменение не являлось целью тренинга. Однако, что интересно, оценки студентов (при равнозначной подготовке по предмету), участвовавших в тренинге, изменились, и кардинально: до проведенного комплекса тренинговых упражнений преподаватель философии оценивала знания студентов как $5,2\pm 1,92$, после – $7,6\pm 1,84$ ($t=-41,0$ при $p\leq 0,0$), а преподаватель немецкого языка – $6,1\pm 1,8$ и $8,3\pm 1,54$ ($t=-24$ при $p\leq 0,0$). Это можно объяснить тем, что у участников эксперимента снизился уровень экзаменационной тревожности, повысился уровень волевого контроля эмоциональных реакций, а полученная возможность реализации своего творческого потенциала в учебной ситуации не могла положительно не сказаться и на отношении к учебе в целом и к окружающим, повысив тем самым гибкость в адаптации к нормам и правилам ($55,62\pm 4,65$ и $49,62\pm 4,5$; $t=2,03$ при $p\leq 0,04$).

Следовательно, можно предположить, что презентация в рамках социально одобряемых требований не только позволяет окружающим заметить креативность и знания студента, но и делает ее востребованной, что, в свою очередь, снижает проявления девиантного поведения, позволяя студентам лучше адаптироваться в своем социальном окружении и помогая им в самореализации в сессионный период.

Таким образом, творческое решение имеет конструктивно-порождающий характер. Оно вырабатывается на основе логическо-семантической реконструкции мира, а не в результате механического перебора средств решения.

В случае просоциального проявления креативности и реализации своего творческого потенциала личность получает поддержку в процессе социализации, что является необходимой частью самореализации. Таким образом, общество через процесс социализации влияет на реализацию творческого потенциала. Следовательно, сложности при творческой самореализации будут проявляться в элементах девиантного поведения. Акцент проведенного исследования ставился на том, что при предоставлении личности возможности творить и презентовать свои достижения так, чтобы их приняли, проявления непатологических форм девиантного поведения снизятся. Результаты проведенного исследования показали, что в случае создания определенных психолого-педагогических условий проявления креативности в юношеском возрасте приобретают просоциальный характер.

ПРОЯВЛЕНИЕ СКЛОННОСТИ ЛИЧНОСТИ К КОНФЛИКТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

М. Р. Хачатурова

соискатель ГУ-ВШЭ, Москва, e-mail: milanahse@mail.ru

Существует большое количество определений понятия «конфликт». Известный специалист в области психологии конфликтов Н. В. Гришина определяет конфликт как «возникающее и протекающее в сфере общения столкновение, вызванное противоречивыми целями, способами поведения, установками людей, в условиях их стремления к достижению каких-либо целей» (Гришина, 2004, с. 14).

Проблема склонности личности к конфликтному поведению разрабатывалась отечественными и зарубежными психологами на протяжении многих лет. Вопрос о причинах, влияющих на возникновение и протекание конфликтов – один из самых актуальных в теории и практике изучения конфликтов. Необходимо отметить, что конфликт возникает в процессе взаимодействия человека с окружающим миром, следовательно, для возникновения конфликта необходимы внешние и внутренние условия. Они и выступают в роли детерминант конфликтного поведения. Как утверждает Н. Д. Левитов, «конфликт всегда выступает как внешний в том смысле, что определяется объективными внешними причинами, и как внутренний в форме переживания. В одних конфликтах более резко выступают внешние стороны, в других – внутренние» (Левитов, 1964, с. 175–176).

Важную роль в разработке проблемы внутренних и внешних условий конфликтов сыграл В. С. Мерлин. По его мнению, внутренние условия конфликтного взаимодействия – это противоречие между особенностями личности, ее различными мотивами и т. д. (Мерлин, 1986).

Таким образом, необходимо выделить ряд психологических характеристик, качеств, особенностей личности, влияющих на ее склонность к конфликтному поведению. Но прежде необходимо дать определение самому понятию «склонность».

Понятие «склонность к конфликтному поведению» имеет некоторое сходство с понятием «конфликтный потенциал личности», которое было предложено Л. А. Петровской. Под ним понимается ряд психологических характеристик, мотивов, убеждений и т. д., которые проявляются в конфликтных взаимодействиях субъекта.

В данной работе под понятием «склонность к конфликтному поведению» понимается избирательная направленность личности на конфликтное поведение, обусловленная наличием или отсутствием у нее тех или иных личностных особенностей.

В современной отечественной и западной литературе по конфликтологии основными внутренними условиями, влияющими на конфликтное поведение, называются такие личностные особенности, как *уровень субъективного контроля (локус контроля), эмпатия, темперамент, уровень тревожности, самооценка* и т. д. (О. Елисеев, Е. Ильин, О. Громова, А. Анцупов, Н. Гришина, С. Ерина, Т. Полозова, А. Ташева, Т. Ньютон, Б. Фелтон и т. д.). Остановимся на них более подробно.

Эмпатия – это постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия (Елисеев, 2002).

Локус контроля характеризует волевой аспект личности человека, который отражает его склонность приписывать ответственность за свои результаты внешним обстоятельствам или собственным способностям и усилиям. Приписывание ответственности за результаты своей деятельности внешним силам носит название *экстернального*, или внешнего, локуса контроля, а приписывание ответственности собственным способностям и усилиям – *интернального*, внутреннего, локуса контроля (Rotter, 1990).

Темперамент – это характеристика человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности (Гиппенрейтер, Романов, 2002)

Тревожность – это склонность человека к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги (Крылов, Маничев, 2003).

Самооценка – это ценность, значимость которой человек наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения (Большой психологический словарь, 2004).

Целью нашего исследования было изучение проявления склонности личности к конфликтному поведению. В качестве **эмпирической базы** были выбраны 120 человек – 60 мужчин и 60 женщин, в возрасте от 18 до 55 лет.

В связи с поставленной целью в работе нами были выдвинута следующая **гипотеза**: склонность человека к конфликтному пове-

дению зависит от его личностных особенностей, таких как эмпатия, локус контроля, тревожность, а также темперамент и самооценка.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методики**: опросник «Определение локуса контроля поведения» Л. А. Радзиховского, опросник эмпатических тенденций А. Меграбяна и Н. Эпштейна, методика «Самооценка конфликтности», опросник на определение типа темперамента Г. Айзенка, опросник на выявление уровня тревожности Ч. Спилбергера и методика самооценки личности А. Будасси.

В результате проведенного исследования была выявлена статистически значимая связь между конфликтностью личности и такими ее особенностями, как уровень эмпатии и самооценка.

Большинство принявших участие в исследовании испытуемых имеют либо низкий уровень конфликтности (38%), либо средний уровень конфликтности (38%). При этом достаточно значительная часть испытуемых высококонфликтны (24%). Таким образом, это означает, что большинство респондентов всегда настойчиво отстаивают свое мнение, однако, тем не менее, они не ищут поводов для споров, в отличие от людей с высоким уровнем конфликтности. Необходимо отметить, что 38% испытуемых, имеющих низкий уровень конфликтности, стараются избегать спорных ситуаций, неприятных инцидентов, однако, возможно, они слишком осторожны и осмотрительны.

Результаты анализа уровня эмпатии испытуемых показали, что 89% сотрудников относятся к категории высокоэмпатийных и только 11% – к низкой. Хорошо развитая эмпатия позволяет личности более глубоко понимать и сопереживать своему партнеру по общению, вести себя адекватно ситуации социального взаимодействия, отвечать ожиданиям партнеров по общению.

При этом большинство респондентов, принявших участие в исследовании, имеют либо заниженную (41%), либо адекватную самооценку (34%). При этом 25% сотрудников – личности с завышенной самооценкой.

При рассмотрении уровня конфликтности испытуемых в зависимости от уровня эмпатии видно, что среди респондентов, обладающих высоким уровнем эмпатии, меньше людей с высоким уровнем конфликтности (6%) и больше – с низким уровнем конфликтности (26%). А среди респондентов с низким уровнем эмпатии больше людей с высоким уровнем конфликтности (25%) и меньше – с низким (17%).

При этом статистический анализ уровня эмпатии и конфликтности респондентов (коэффициент корреляции Спирмена $r=0,43$)

позволяет говорить о том, что между данными личностными особенностями действительно имеется связь. Коэффициент корреляции не позволяет оценить направление этой связи, однако, можно предположить, что высокий уровень эмпатии связан с низким уровнем конфликтности. Это объясняется тем, что эмпатия во многом способствует сбалансированности межличностных отношений, пониманию своего партнера по общению, его мыслей, желаний, установок, а это, в свою очередь, снижает вероятность конфликтного поведения и возникновения конфликтных ситуаций.

При рассмотрении распределения уровня конфликтности испытуемых в зависимости от типа самооценки можно увидеть, что наиболее неконфликтны респонденты с адекватным уровнем самооценки (62%), а наиболее конфликтны – испытуемые с заниженной самооценкой (14%).

Проанализируем связь между данными личностными особенностями с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Полученное значение ($r=0,6$) позволяет говорить о связи между уровнем конфликтности и уровнем самооценки респондентов. Как уже было сказано выше, коэффициент корреляции не позволяет оценить направление этой связи, однако, можно предположить, что заниженная самооценка связана с высоким уровнем конфликтности.

Это объясняется тем, что заниженная самооценка может свидетельствовать о развитии комплекса неполноценности и о внутренней тревожности респондентов. При этом любые сомнения в их деловых и личностных качествах, в их результатах рассматриваются ими как угрожающие и могут привести к конфликтам.

Необходимо также отметить, что к конфликтам также может привести и завышенная самооценка, связь которой с конфликтным поведением не получила подтверждения в нашем исследовании. Ведь завышенная самооценка часто приводит к тому, что человек переоценивает свои возможности, выдвигает необоснованные претензии, что также может привести к возникновению конфликтного поведения.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза подтверждается частично: была выявлена связь между конфликтностью личности и такими ее особенностями, как уровень эмпатии и самооценка. При этом проведенное исследование не обнаружило статистически значимой связи между конфликтностью личности с ее уровнем тревожности и типом локуса контроля. Наши данные также не подтверждают связь конфликтного поведения с темпераментом. Тем не менее, прослеживается тенденция к повышенной конфликтности меланхоликов и холериков.

В заключение стоит отметить, что апробированный в работе комплекс методик на выявление склонности личности к конфликтному поведению может быть использован при практической работе с конфликтами. Материал исследования может помочь сформулировать ряд рекомендаций по предотвращению конфликтов, которые могут быть положены в основу социально-психологического тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

- Анцупов А. Я., Шпилов А. И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 1999.
- Большой психологический словарь / Составители и общ. редакция Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
- Гиппенрейтер Ю. Б., Романов В. Я. Хрестоматия по общей психологии. Психология индивидуальных различий. М.: ЧеРо, 2002.
- Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2004.
- Громова О. Н. Конфликтология. М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», 2001.
- Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2002.
- Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1964.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Пермь: ПГПИ, 1986.
- Rotter J. // Amer. Psychologist. 1990. V. 45. P. 339–342.

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

М. А. Цебрук

преподаватель АУнПРБ, Минск, Беларусь, e-mail: tsebruk@mail.ru

Проблема изучения внутриличностных конфликтов в современных условиях носит актуальный характер. Высокая значимость и недостаточная практическая разработанность в области выявления внутриличностных противоречий определяют несомненную новизну данного исследования. Внимание к данному вопросу обусловлено необходимостью более глубокого и обоснованного разрешения актуальных проблем внутренней жизни индивида.

Психологические причины возникновения внутриличностных конфликтов изучались З. Фрейдом в рамках психоаналитической концепции развития личности и определялись им через конфликт между интенсивными влечениями и социальными запретами (Фрейд, 2000). Э. Фромм причины внутриличностных противоречий видел в дихотомической природе человека (Фромм, 1994), А. Адлер – в комплексе неполноценности (Адлер, 1997). В поведенческой психологии внутриличностный конфликт – это конфликт между конкурирующими силами, это плохая привычка, результат ошибочного воспитания (Бандура, Уолтерс, 1984). В когнитивной психологии – ситуация диссонанса, как несоответствия друг другу элементов когнитивной структуры (Фестингер, 2000); в гуманистической психологии – личностная неконгруэнтность (несоответствие «реального Я» и «идеального Я») (Маслоу, 1997; Роджерс, 2001).

В отечественной психологии причина внутриличностных конфликтов определяется через противоречие между желаемым и возможным (или достижимым), актуальным и потенциальным, также определяется разнонаправленностью мотивов, несогласованностью тенденций, ценностей и смыслов (Н. Д. Левитов, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев и др). Ф. Е. Василюк как внутриличностный конфликт описывает критическую жизненную ситуацию наряду со стрес-

сом, фрустрацией и кризисом (Василюк, 1984). По В. В. Столину, единицей внутриличностного конфликта является конфликтный смысл «Я», отражающий столкновение различных жизненных отношений субъекта, противоречие его мотивов и деятельностей (Столин, 1983), а Н. Н. Коростылева описывает внутриличностный конфликт в рамках конфликтного сознания личности (Коростылева, 2005). Внутриличностный конфликт можно рассматривать как поляризацию позиций человека, свидетельствующую о борьбе смысловых образований и вызывающую индивидуальную степень дискомфорта до тех пор, пока один из полюсов не начинает доминировать (Грешнев, 2002).

Понимание внутриличностного конфликта как противоречия между определенными структурами личности определяет разнообразие внутриличностных конфликтов. В исследовании мы обратились к изучению ролевых конфликтов, связанных с гендерной направленностью личности. Под гендерной направленностью понимается личностная направленность индивидуальных характеристик и поведения индивида в зависимости от его полоролевой ориентации (Вержибок, Цебрук, 2008).

Ситуация ролевого конфликта вызывается тем, что индивид оказывается не в состоянии выполнять предъявляемые ролью требования. Выбор между актуализированными образами «Я» и «не-Я» – это самая общая стратегия поведения в ролевом конфликте. Длительно переживаемые личностью конфликты могут привести к трудностям в процессе формирования целостной структуры личности, к дезорганизации ролевого поведения, взаимоотношений с людьми, к конфликтам в структуре самосознания (Налчаджян, 1988).

На внутриличностном уровне можно говорить об особых конфликтах, связанных с внутренним самочувствием и состоянием индивида по поводу его гендерной идентичности и исполнения гендерной роли. Специфика гендерного конфликта на внутриличностном уровне И. С. Клециной раскрывается при соотнесении подструктур: «Я как индивидуальность – Я как представитель гендерной группы», т. е. через соотношение внешней социальной оценки, получаемой личностью в процессе взаимодействия с другими людьми, и собственной оценки как носителя гендерных характеристик и субъекта полоспецифических ролей (Клецина, 2004).

В 2006–2008 г. в г. Минске проводилось исследование с целью выявления особенностей гендерной направленности юношей и девушек, а также изучения специфики внутриличностных противоречий в рамках доминирования той или иной модели полоролевой ориентации (в исследовании участвовало 348 человек) (Цебрук, 2008).

Как у юношей, так и у девушек доминирующим типом гендерной направленности является невыраженная андрогиния (31%), характеризующаяся средней выраженностью феминных и маскулинных качеств. Андрогинный тип (описанный С. Л. Бем как сочетание высокой степени феминности и высокой степени маскулинности) имеет низкую процентную выраженность в общей выборке испытуемых (6%). Возрастает тенденция к проявлению феминности у юношей (18%) и маскулинности у девушек (13,5%), по сравнению с «классическими» типами полоролевой ориентации (феминный для женского пола (3%) и маскулинный для мужского пола (3,5%)).

На основе сравнительного возрастного анализа выявлена линия проявлений типов гендерной направленности: у юношей – в начале возрастного периода – маскулинный, в середине – феминный либо с тенденцией к феминности, в конце – андрогинный. Линия проявлений типов гендерной направленности в рамках возраста ранней юности у девушек следующая: от «классической» маскулинности в начале возраста к ее обесцениванию в середине возраста и далее тенденция к проявлению невыраженной феминности или невыраженной андрогинии.

Данные результаты свидетельствуют о нивелировании ролей мужчин и женщин, изменении традиционных канонов мужественности и женственности, снижении отчетливости традиционных форм поведения представителей разного пола. Примечателен тот факт, что юноши к андрогинии «приходят» через маскулинность и феминность, у девушек же наблюдается своеобразное обесценивание маскулинности. Однако необходимо отметить, что успешное «функционирование» маскулинной роли у незначительного числа девушек закрепляет в дальнейшем данную ролевую позицию.

Диагностика внутриличностных противоречий осуществлялась путем изучения особенностей самоприятия себя юношами и девушками, специфики их локуса контроля и эмоциональной комфортности, а также степени интеграции гендерной направленности: отсутствия значительного расхождения между аспектами Я-реальное и Я-идеальное («Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, в адаптации А. К. Осницкого; «Многомерный опросник исследования самоотношения» Р. С. Пантелеева и В. В. Столина (фактор «внутренняя неустойчивость») и «Опросник гендерных ролей» С. Л. Бем).

Результаты показывают, что в целом уровень приятия себя высок как у девушек, так и у юношей (79%). Показатель «самоприятие» – характеристика, изменяющаяся в зависимости от ситуации самооценки. Как и показатель «эмоциональной комфортности», который зависит

и от внутреннего состояния личности, и от особенностей взаимодействия с ближайшим окружением. Эмоциональный дискомфорт гораздо чаще проявляется у девушек ($p < 0,01$) в основном с преобладанием внутреннего локуса контроля ($p < 0,1$). Это объясняется значимостью межличностных отношений для представительниц женского пола. В ходе исследования были обнаружены особенности самопрятия, эмоциональной комфортности и интернальности в зависимости от степени маскулинности/феминности юношей и девушек.

Маскулинность в целом способствует приятию себя, эмоциональной комфортности и внутреннему локусу контроля. Феминность – в меньшей степени взаимосвязана с эмоциональной комфортностью, так как у юношей может вызывать и эмоциональный дискомфорт ($p < 0,1$). Полученные данные свидетельствуют в пользу маскулинной модели гендерной идентичности, а также показывают, что при общем возрастании феминности и маскулинности (андрогиния) Я-образ является более позитивным. Наиболее высокий уровень по показателям социально-психологической адаптации «самопрятие», «эмоциональная комфортность», «интернальность» показывают юноши и девушки со следующими типами гендерной направленности: невыраженная маскулинность, невыраженная феминность, андрогинный, невыраженная андрогиния ($p < 0,05$).

Высокий уровень по шкалам «внутренняя конфликтность» и «самообвинение» зафиксировано у 29% девушек и 27% юношей, средний уровень – 36% и 41% соответственно, низкий уровень – 35% и 32%. Наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с собой, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки – у юношей и девушек взаимосвязаны с низкой маскулинностью ($p < 0,001$). Гендерная направленность по недифференцированным типам (с тенденцией к феминности и маскулинности) является индикатором внутренней дезадаптации личности в силу неопределенности гендерной позиции ($p < 0,01$).

Сравнение параметров «Я-реальное» и «Я-желаемое» показало, что юношество гораздо чаще хотело бы проявлять маскулинные качества (49% респондентов, $p < 0,05$), что соответствует общепринятой системе традиционных взглядов относительно личностных характеристик мужчин, в соответствии с которой мужчины должны стремиться быть более маскулинными и менее феминными. Позиция девушек не укладывается в традиционные представления, так как одна часть опрошенных стремится быть более феминными (45% девушек, $p < 0,05$), другая часть ориентируется на проявление маскулинных качеств и в меньшей степени на проявление феминности (35,5% девушек, $p < 0,05$).

Рассогласование подструктур гендерной направленности «Я-реальное» и «Я-желаемое» характеризует оценку юношами и девушками себя, как представителя мужского либо женского пола. Степень несоответствия «Я-реального» «Я-желаемому» указывает на неудовлетворенность содержанием гендерной идентичности. Такой диссонанс ведет к возникновению внутриличностных конфликтов гендерного плана, в меньшей степени обеспечивает адаптацию личности, защиту и чувство самоидентичности. С другой стороны, описываемое несоответствие подтверждает идею рассмотрения гендерной направленности личности как явления развивающегося и изменяющегося на протяжении всего раннего юношеского возраста – возраста самоопределения в плане гендерной идентичности.

Внутриличностные противоречия порождают внешнюю конфликтность, приводят к неадекватному реагированию и оценкам, что негативно сказывается на отношениях и взаимодействии с окружающими. Так, Е. Д. Божович отмечает, что неразрешенные внутриличностные конфликты и выраженная поведенческая конфликтность человека в отношениях с окружающими взаимосвязаны (Божович, 2007).

Согласно нашему исследованию, юноши и девушки, готовые идти на компромисс, часто испытывают негативное отношение к себе, а невозможность осуществления собственных желаний в конфликте вызывает эмоциональный дискомфорт. Стратегия избегания позволяет уменьшить эмоциональное напряжение, хотя неизбежно связана с преобладанием внутриличностных конфликтов. Описанные тенденции во многом обуславливаются личностными (в том числе и гендерными) характеристиками юношей и девушек.

Корреляционный анализ результатов исследования показывает, что преобладание маскулинных характеристик в структуре гендерной направленности положительно взаимосвязано со стратегией «соперничество» и отрицательно с «приспособлением» и «компромиссом» ($p < 0,01$), а у девушек и со стратегией «избегание» ($p < 0,05$). Феминно направленные юноши склонны использовать для разрешения конфликтов стратегию «приспособление» ($p < 0,01$), а девушки – «сотрудничество», «избегание» и «приспособление» ($p < 0,05$).

Соотношение стратегий поведения юношества в конфликте с их гендерной направленностью позволяет проанализировать альтернативные модели отношений – партнерскую и доминантно-зависимую. Юноши и девушки, реализующие соперничающий тип поведения в конфликтной ситуации, а также использующие тактики приспособления и избегания, выстраивают свои отношения с партнерами в конфликте по доминантно-зависимому типу. Юноши

и девушки, предпочитающие урегулировать конфликты при помощи компромисса и тактики сотрудничества, реализуют партнерскую модель отношений. Феминность в большей степени способствует партнерским отношениям, а маскулинность – доминантно-зависимым, что отражает традиционные стереотипные взгляды о мужском и женском поведении (Клецина, 2004).

Таким образом, внутриличностные конфликты в раннем юношеском возрасте могут быть обусловлены гендерной направленностью юношей и девушек. Значительную роль при этом играют противоречия в формировании гендерной идентичности, неосознанное выполнение гендерной роли, несоответствующей внутренним устремлениям индивида. Полученные данные в ходе исследования позволяют определить важные направления практической деятельности психологов и психотерапевтов в области разрешения внутриличностных конфликтов гендерного плана.

ЛИТЕРАТУРА

- Адлер А. Мужское и женское начало // Понять природу человека. СПб.: Академ. проект, 1997. С. 106–130.
- Бандура А, Уолтерс Р. Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М.: Издат. Моск. универс., 1984. С. 55–60.
- Васильюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: МГУ, 1984.
- Вержибок Г. В., Цебрук М. А. Гендерная направленность личности: стандартизация психодиагностической методики // Весці БДПУ. Серья 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2008. № 1. С. 39–43.
- Грешнев Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта // Дисс. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2002.
- Клецина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004.
- Коростылева Н. Н. Женщина и мужчина: от конфликта к согласию. (Исследование гендерного конфликтогенеза.) М.: Библионика, 2005.
- Маслоу А. Г. Дальнейшие пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.
- Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / Отв. ред. Э. А. Александрян. АН АрмССР. Ин-т философии и права. Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988.
- Роджерс К. Становление личности: взгляд на психотерапию. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
- Столин В. В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983.
- Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Речь, 2000.

- Фрейд А. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов: сборник. СПб.: БИК: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 2000.
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994.
- Цебрук М. А. Особенности гендерно-ролевого конфликта в раннем юношеском возрасте: внутриличностный уровень проявления // Психологический журнал. 2008. № 4. С. 63–67.

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕРЕМЕННОСТИ: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

И. С. Чеботарева

к. п. н., доцент НФ УРАО, e-mail: s60042@newmsk.tula.net

Беременность сопряжена для женщины с трудностями психологической адаптации к этому состоянию (Walkind, 1974; Lederman, 1984; Менделевич, 1996). Доказано, что многие осложнения беременности имеют психосоматический характер (Абрамченко, Коваленко, 2007). Психологическая составляющая дискомфорта влияет на физическое самочувствие, ухудшая его, что, в свою очередь, ухудшает эмоциональное состояние и вызывает эффект «снежного кома». Эта взаимосвязь отчетливо проявляется на примере астенических состояний беременных при анемии средней и тяжелой степени или рвоте. Утомляемость, вялость выводят на первый план астеноневротические и депрессивные паттерны поведения, которые, закрепляясь в отсутствие психологической коррекции, ухудшают самооценку женщинами своего физического состояния и нередко сохраняются даже после прекращения токсикоза (Рыжков, 1992). Однако, если психотерапевтическая помощь была оказана, эмоциональное состояние и активность возвращались к норме сразу после исчезновения физического дискомфорта.

Женщин с осложненной беременностью, несомненно нуждающихся в психологической помощи, сейчас очень много (средняя цифра по России – более 90%) (Менделевич, 1996; Коваленко, 1998). «Мишенями» психокоррекции, выявляемыми при экспресс-обследовании женщин с помощью тестов: МЦВ (метода цветных выборов Люшера), «hand-test» и теста направленности личности (Чеботарева, 2001), являлись состояния тревоги и напряжения, раздражительности и агрессивности, слабость контроля эмоциональных импульсов, коммуникативная недостаточность, сужение мотивационной сферы и пр.

Для коррекции эмоционального состояния беременных в настоящее время широко используются фармакология, иглорефлексотерапия, физиотерапевтические методики нейроанальгезии и некоторые виды психотерапии: аутотренинг, гипноз, рациональная и семейная психотерапия. Трудно исключить негативное воздействие медикаментов на развитие плода. Традиционные методы психотерапии или малоэффективны при осложненной беременности (рациональная психотерапия), или ухудшают их состояние, обостряя латентные интрапсихические конфликты (психодинамическая психотерапия); они могут быть связаны с организационными трудностями (семейная терапия в стационаре), или приводят к кратковременным, нестойким улучшениям (нейролингвистическое программирование, аутотренинг), или быстро исчерпывают ресурс врача (гипноз). Для коррекции эмоционально-личностных особенностей женщин, препятствующих благополучному протеканию беременности, нами был использован метод *позитивной психотерапии* (ПП) (Пезешкиан, 1993, 1996), выгодно отличающийся от других, прежде применявшихся для той же цели (Коваленко, 1998).

Объектом исследования были 105 женщин с различными осложнениями беременности, большая часть которых являлась пациентками отделения патологии беременности (ОАП), а остальные лечились амбулаторно. Они дважды были обследованы (тесты МЦВ, Спилбергера, Розенцвейга, «hand-test», Смекайла и ММРП) – при постановке на учет и в третьем триместре. По данным многих исследователей, третий триместр беременности, как и первый, является периодом наибольшего психологического неблагополучия (Менделевич, 1996). Поэтому в контрольной группе (в отсутствие ПП) ожидалось ухудшение тестовых показателей, а в экспериментальной, при условии успешности проведения ПП, коррекция эмоционально-личностных особенностей женщин. *74 пациентки получили индивидуальную (19%) или групповую (51,5%) психотерапию на основе концепции ПП.* Контрольная группа (не прошедшие ПП) составила 31 человек (29,5%). Контрольная и экспериментальная группы сравнимы по паритету и возрасту. Субъективно беременные после проведения курса ПП отмечали снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности и раздражительности. Все симптомы эмоциональных нарушений (раздражительность, тревога, страх и пр.) полностью редуцировались. Со слов пациенток, у них улучшался сон, ровнее становились отношения с окружающими. Такие изменения оказались стойкими после выписки женщин из стационара, перенесли и на отношения в семье, на работе.

Из 74 женщин, прошедших курс ПП, у 71,6% тестовые показатели при повторном тестировании соответствовали уровню, присущему беременным с физиологической беременностью.

На втором этапе исследования нашей целью было выявить отсроченные эффекты ПП для самой матери, ее ребенка и семьи, так как авторский метод сопровождения беременности ориентирован на личностный рост и перестройку отношений субъекта с социумом. Мы предположили, что на начальном этапе психологическое сопровождение беременной женщины уменьшает количество и выраженность мозговых дисфункций у младенца, действуя на психофизиологическую диаду мать – дитя. В наших прежних исследованиях подтверждено положительное влияние ПП на течение беременности. После 3-х лет, когда ребенок становится самостоятельным субъектом, действие метода продолжается, так как взаимодействие и решение проблем в семье благодаря новым коммуникативным навыкам матери теперь протекают более эффективно.

Ни в одном из прежде использовавшихся методов психологического сопровождения беременности не проводилось лонгитюдного исследования когнитивных показателей родившихся детей. После метода дородового воспитания «Сонатал» психическое развитие младенцев прослеживалось в течение 1 года (Лазарев, 2009), а после методов Н. П. Коваленко и Г. Г. Филипповой – до 3-х лет (Абрамченко, Коваленко, 2007).

Полученные нами показатели развития детей за эти периоды соответствовали или превышали вышеуказанные (Чеботарева, 2006). Настоящее исследование проводилось индивидуально, в возрасте 7–7,5 лет (все дети учились в первом классе). Контрольная группа составила 29 чел. (у матерей отсутствовало психологическое сопровождение беременности), экспериментальную – 65 чел. (проводилась ПП в авторском тренинговом (Чеботарева, 2001, 2005) или индивидуальном варианте). Кроме того, матери заполняли анкету, характеризующую микро- и макросоциальную ситуацию детей (таблица 4). Исследование внимания проводилось по методике Тулуз-Пьерона (Ясюкова, 1997), позволяющей диагностировать ММД, исследование памяти – по методикам «истории в картинках» и тесту 10 слов. С детьми проводились: беседа по методике Л. Цветковой (1998), а также «исключение лишнего» и классификация картинок, позволяющие выявить уровень развития мышления и речи.

Нами было выявлено, что в отсутствие психологического сопровождения беременности появилось в 6 раз больше детей с выявленными мозговыми дисфункциями. Почти в 2 раза меньше

среднее количество ошибок в данной корректурной пробе также подтверждает нашу гипотезу. В результате личностного роста и развития самосознания матерей и у детей формирование III блока мозга, отвечающего за планирование и контроль деятельности, идет ускоренными темпами.

Результаты исследования памяти. Так как воспроизведение по памяти рассказа в картинках требует не только памяти в «чистом виде», но и развития наглядно-образного мышления, различия результатов в экспериментальной и контрольной группах, полученных по этой методике, выражены отчетливее, чем различия других показателей памяти. Это согласуется с концепцией внимания как планирования и контроля умственных действий П. Я. Гальперина и подтверждает нашу гипотезу: ускоренное формирование функций III блока мозга, отвечающего за планирование и контроль, повышает продуктивность любой деятельности. **Результаты исследования мышления и речи.**

У детей, рожденных в контрольной группе, развитие речи отстает от детей другой группы гораздо сильнее, чем развитие мышления: фразы короче, меньше словарный запас, больше дефектов звукопроизношения, что позволяет предположить: с детьми экспериментальной группы больше общаются, побуждая их высказываться и обосновывать свое мнение. И действительно, анкетирование матерей показало, что отношение к ребенку как к полноправному субъекту отражается не только на темпе и качестве развития его познавательных способностей, но и на физическом здоровье.

Результаты анкетирования матерей. Участие ребенка в «семейных советах» приводит к воспитанию самоконтроля и умению решать проблемы. Отсюда значимые различия в качестве школьной адаптации и резкое уменьшение частоты и выраженности (со слов родителей) конфликтов с ребенком дома. Опыт совместного решения проблем на основе концепции ПП, который женщина приобретает в период беременности, стабилизирует семейную систему, а значит, снижает частоту и выраженность психотравм ребенка. Такова, на наш взгляд, еще одна из важнейших причин более успешного развития познавательных процессов родившихся у них детей.

Таким образом, индивидуализированное психологическое сопровождение беременности на основе концепции позитивной психотерапии не только снижает количество и выраженность осложнений у беременных, но и укрепляет семью, а также оптимизирует развитие родившихся у них детей.

ЛИТЕРАТУРА

- Абрамченко В. В., Коваленко Н. П. Перинатальная психология. СПб., 2007.
- Коваленко Н. П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов // Автореф. дисс. канд. психол. наук. СПб., 1998.
- Лазарев М. Л. Сонатал – метод музыкальной стимуляции плода и новорожденного. <http://www.noabort.net/node/110>.
- Пезделевич В. Д. Гинекологическая психиатрия. Казань, 1996.
- Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Пер. с нем. М.: Медицина, 1996.
- Рыжков В. Д. Клинико-психологические особенности астенических состояний у беременных женщин, их психотерапия и фармакотерапия // Дисс. канд. мед. наук. Психоневр ин-т им. В. М. Бехтерева. СПб., 1992.
- Чеботарева И. С. Эмоционально-личностные особенности беременных женщин и их динамика в процессе позитивной психотерапии. Автореф. дисс. канд. психол. наук, Казань, 2001.
- Чеботарева И. С. Лучше быть здоровым и богатым. М.: Изд-во Института позитивной психотерапии, 2005. С. 91–115.
- Чеботарева И. С. Исследования особенностей развития детей после психологической подготовки матерей к беременности и родам // Сборник материалов III междунар. конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». Казань, 2006. М.: Изд.-полигр. центр «Глобус», 2006.
- Ясюкова Л. А. Оптимизация диагностики и обучения детей с ММД. СПб.: Иमतон. 1997.
- Lederman R. P. Psychological adaptation in pregnancy. New Jersey: Prentice-Noli Loc., 1984.
- Walkind S. J. Psychosom. Res. 1974. V. 18. №3. P. 161–165.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ НА ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ.

А. В. Чернов

студент КГУ, Казань, e-mail: albertprofit@mail.ru

Концептуальная модель пространственно-временной организации психического состояния представлена следующими составляющими: ситуация и событие, субъективный опыт, субъектно-личностные характеристики, а также социально-психологические особенности групп, членом которых является человек (Прохоров, 2008). Все эти составляющие занимают определяющее место в жизни человека, а также детерминируют феноменологические особенности пространственно-временной организации состояний. Поэтому для прогноза возникновения и дальнейшего исследования тех или иных состояний актуальным является изучение особенностей влияния личностных свойств на пространственно-временную организацию психических состояний.

В данной работе мы сделаем акцент на 2 аспектах модели пространственно-временной организации психического состояния: ситуации и субъектно-личностных характеристиках. Составным элементом ситуации является «событие». Это понятие объединяет время, пространство и бытие (жизнедеятельность) субъекта. События и ситуации жизнедеятельности создают пространственно-временной континуум, в котором субъект связывает пространство и время. Последнее отражается в субъективном переживании психического состояния.

В параметр субъектно-личностных характеристик индивида включены: когнитивные процессы и свойства личности, включая интеллект, индивидуально-психологические особенности, активность и специфику саморегуляции, систему Я, возрастные и гендерные характеристики и пр. В контекст этих составляющих также включены когнитивные, смысловые и операциональные характеристики опыта субъекта. В данной работе акцент сделан на свойст-

вах личности, интеллекте, свойствах темперамента и структуре ценностей.

Взаимодействие особенностей ситуаций и индивидуальных свойств личности, а также субъективного опыта приводит к формированию устойчивых корреляций (конstellаций) из отдельных значимых структур. Эти корреляции оказывают влияние на психические процессы, физиологические реакции, переживание и поведение человека, меняя тем самым пространственно-временную организацию психических состояний.

Мы предположили, что существуют специфические особенности влияния личностных свойств на пространственно-временную организацию психических состояний, проявляющиеся в разных видах деятельности (учеба, работа, хобби).

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления особенностей взаимовлияния свойств личности и психических состояний у студентов в учебной деятельности, во время занятия хобби и в трудовой деятельности. Также целью ставилось выявление различий в особенностях структуры состояний в типичных и нетипичных (напряженных) ситуациях.

В нашем исследовании особенностей взаимовлияния свойств личности и психических состояний приняло участие 3 группы испытуемых: студенты 4–5 курсов факультета психологии КГУ в возрасте 20–22 лет, участники хоровой капеллы КГУ (1–5 курсы) и группа работающих людей (в основном, той же возрастной категории). В каждой из 3-х выборок насчитывалось по 30 человек.

Для проведения исследования мы использовали следующие общеизвестные методики:

- 1) 16-факторный тест Р. Б. Кеттелла;
- 2) Опросник для определения типов темперамента Яна Стрелая;
- 3) Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажин;
- 4) Прогрессивные матрицы Равена;
- 5) Методика изучения структуры ценностей Б. С. Алишева;
- 6) Методика «Рельеф психического состояния личности» А. О. Прохорова.

В каждой из групп, с помощью названных методик, определялись особенности свойств личности, характерные для данной выборки испытуемых. После чего необходимо было ответить на вопросы последней методики («Рельеф психического состояния личности»), причем для каждой группы были предложены типичные и нетипичные ситуации (напряженные): для студентов-психологов (выборка 1) – ситуации лекции и экзамена; для участников хорового

коллектива (выборка 2) – репетиции и выступления; для группы с работающими людьми (выборка 3) – типичная рабочая ситуация и нетипичная. Испытуемым также необходимо было определить и обозначить испытываемое ими состояние. Таким образом, мы получаем 6 различных выборок, находящихся в разных ситуациях: в учебной деятельности, во время занятия хобби и в трудовой деятельности.

Лекция-экзамен

С психическими состояниями прямую связь имеют показатели общительности студента, а также силы возбуждения и торможения (уравновешенности). Таким образом, общая активность на лекции выше у студентов с сильной и уравновешенной нервной системой. Общительные студенты также более активны, нежели замкнутые. Показатели доминантности напрямую связаны особенностями состояний. Т. е. чем более студент независим и уверен в себе, тем более активен он на лекции. Еще одна очевидная связь прослеживается между ценностью работы (учебы) и особенностью психических состояний на лекции. Чем выше ценность учебы для студента, тем более он активен на лекции. Показатели ценности пользы и психического состояния на лекции: если лекция кажется студенту полезной, то это вызывает активизацию студента на получение знаний.

Если выделить те свойства, что оказывают наибольшее влияние на состояние студентов на экзамене, то среди них можно отметить показатели общительности и экспрессивности. Такое свойство, как экспрессивность, в целом, усиливает и улучшает психические процессы на экзамене. Прямую корреляцию со шкалами методики имеет и ценность материального благополучия, из чего следует, что, вероятно, от экзаменационных успехов и зависит материальное благосостояние студента, т. е. стипендия. Такая же связь наблюдается и с показателем практичности. Добросовестность и педантичность позволяют человеку чувствовать себя свободно на экзамене, быть уверенным в своих знаниях, ощущать легкость. Силы возбуждения и торможения (уравновешенности), подвижности темперамента также оказывают прямое влияние на экзаменационное состояние. Нельзя не отметить также параметры интеллекта. Таким образом, умные люди более уверенно чувствуют себя в ситуации экзамена, что подтверждается прямой связью логического мышления и параметров поведения.

Переживания и поведение студентов на лекции и экзамене статистически значимо не отличаются. Тогда как психические процессы (мышление, память, внимание) лучше функционируют на лекции,

чем на экзамене. Физиологические реакции выдают изменившееся состояние: общее самочувствие ухудшается во время экзамена.

Репетиция-концерт

Наибольшее влияние на состояние представителей хорового коллектива на репетиции оказывают такие показатели, как общительность, сила возбуждения, подвижность и интернальность. Показатель чувствительности напрямую связан с протеканием психических процессов на репетиции. И действительно, участникам коллектива присущ артистизм в восприятии мира, артистизм природы, позволяющий более тонко чувствовать музыку и передавать ее настроение слушателям. Подвижность нервной системы напрямую связана с психическим состоянием, что объясняется тем, что во время репетиции коллектив исполняет большое количество различных произведений, зачастую непохожих по своему настроению, что требует от исполнителей способности быстро переключаться. Показатель ценности общественной жизни напрямую связан с показателями шкалы переживания. Занятие в капелле можно с уверенностью причислить к общественной жизни и здесь ее участник представляет уже не столько себя как музыканта, сколько свой вуз и город на всероссийских фестивалях. Наблюдается связь ее с общительностью. В капелле многие находят друзей, единомышленников, партнеров по общению – это настоящий дружный коллектив! Показатель интернальности напрямую связан с позитивностью переживаний.

С психическими состояниями на концерте прямую связь имеют показатели: доминантность, экспрессивность, сила возбуждения, смелость и ценность общественной жизни. Показатель экспрессивности напрямую связан с активацией большинства психических процессов, что связано с мобилизацией всех процессов во время выступления. Доминантность, а как следствие, и уверенность в себе и своих силах повышает активность психического состояния. Возможно, они испытывают меньшее концертное волнение или же способны успешно с ним бороться. Это же относится и к свойству смелости.

Наиболее значимые различия в состояниях наблюдаются по шкале физиологических реакций: самочувствие хоровиков на порядок хуже на выступлении, нежели на репетиции. Изменения по показателям наблюдаются также по шкале психических процессов и по средней шкале в целом. Небольшие изменения и по переживаниям – в них обнаруживается напряженность и некоторая скованность. Различия в средних чуть более значимы, чем в группе с учебной деятельностью.

Типичная–нетипичная ситуация на работе

С психическими состояниями прямую связь имеют показатели интеллекта, интернальности и ценности разнообразия. Чем более разнообразна и интересна работа, тем более позитивное состояние она вызывает у человека. Работа связана также с интеллектом или определенным набором знаний, которыми человек должен обладать для успешного выполнения своих функций. Интернальность проявляется, если работник считает, что он сам вполне способен успешно справиться с заданием, то это влечет за собой определенный эмоциональный подъем.

С психическими состояниями прямую связь имеют такие показатели: общительность, эмоциональная устойчивость, сила возбуждения, также ценности сохранения среды обитания. Показатель общительности напрямую влияет на состояние, а значит, общительные люди легче переносят необычные ситуации, преодолевая их в общении с коллегами. Очевидна связь эмоциональной устойчивости с психическим состоянием. Высокий уровень устойчивости к сложным ситуациям улучшает работу психических процессов. Ценность сохранения среды обитания обратно связана со шкалой в целом. Как следствие, нестабильность на работе способна вызвать у работника чувство напряжения.

Различия в данной паре наиболее ощутимы. В нетипичной ситуации происходит существенное падение активности всех параметров состояний, за исключением шкалы физиологических реакций, где разница в показателях не столь значима. Следовательно, наиболее тяжелым (стрессовым) вариантом перехода из типичного состояния в нетипичное является именно ситуация на работе.

Выводы

Если сравнивать средние внутри каждой из видов активности, то получим следующие общие значимые связи. Состояние на лекции и состояние на экзамене: общительность, ценность учебы, сила возбуждения и сила торможения. Ситуация репетиции и выступления: общительность, сила возбуждения, подвижность и ценность общественной жизни. Типичная и нетипичная ситуации на работе: ценность сохранения среды обитания.

Если провести такое же сравнение по типичным состояниям в различных видах активности, то общим для них будет показатель интернальности, а значит, именно активная жизненная позиция играет наибольшую роль в нашей повседневной жизни. Все виды нетипичных ситуаций требуют от человека таких свойств, как общительность, сила возбуждения и подвижности темперамента.

Наиболее сложным является ситуация напряжения на работе, которая вызывает ухудшение психического состояния. Далее следует экзаменационное волнение, которое в целом оказывается сильнее, чем волнение на концерте. Наиболее активным является состояние на репетиции, чуть менее – на работе в типичной ситуации. Среди типичных ситуаций наименее активным является ситуация лекции, что, вероятно, связано с отсутствием соответствующей мотивации на учебу. Итак, типичные состояния отличаются более высоким уровнем активизации всех шкал, в отличие от нетипичных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

Прохоров А. О. Пространственно-временная организация психического состояния // Ученые записки Казанского государственного университета (гуманитарные науки). 2008 Т. 150. Кн. 3. С. 114–128.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АРХЕТИПА РЕБЕНКА ЛЮДЬМИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

*Е. И. Чикурова
студент ТГУ, Томск, e-mail: ranetka.007@mail.ru*

В современной науке практически все внимание ученых-психологов уделяется исследованию сознательных процессов, в то время как бессознательное, в частности выделенное К. Г. Юнгом коллективное бессознательное, проявления которого исследовать крайне сложно, отходит на второй план. Затруднения в изучении данной стороны психики объясняются по большей мере ограниченностью возможностей исследователя в выделении чистых проявлений коллективного бессознательного из всей массы психических процессов, явлений, состояний и продуктов психической деятельности. Однако, несмотря на сложности, возникающие при попытках его диагностирования и изучения, коллективное бессознательное по сей день вызывает колоссальный интерес со стороны многих исследователей и оказывает значимое влияние на все сферы жизни человека, на его мотивацию, интересы, предпочтения, установки, ценности, жизненные смыслы и т. п.

Коллективное бессознательное представляет для нас особый интерес, так как оно оказывает влияние на каждого человека в отдельности и на все общество в целом, передается из поколения в поколение, являясь хранилищем латентных следов памяти человечества, носителем особых конструкций – архетипов, – универсальных элементов личности человека.

Значимую роль в современном обществе играет реклама как способ получения информации и привлечения внимания потребителей к чему-либо. Она окружает нас повсюду: когда мы просыпаемся утром и включаем радио, едем на работу и выглядываем из окна автобуса, разбираем почту и включаем телевизор, придя вечером домой. Именно поэтому использование архетипов коллективного бессознательного в рекламе, особенно в видеоряде, является одним

из основополагающих принципов привлечения внимания различных социальных групп и увеличения влияния на общество. И в связи с этим особый интерес вызывает вопрос особенностей восприятия архетипов коллективного бессознательного в социальной рекламе. В рамках данной работы мы остановились на архетипе ребенка в социальной рекламе, так как демографическая проблема остро стоит в целом ряде государств и, в частности, в нашей стране. И то, как молодое поколение воспринимает архетип ребенка, во много обуславливает их отношение к семье, браку, продолжению рода.

Методологическими основами нашего исследования являются аналитическая психология, в особенности работы, посвященные изучению архетипов коллективного бессознательного, К.-Г. Юнга и его последователей: И. Якоби, А. Гуггенбуль-Крейг и др.

Целью работы является выделение различий в восприятии архетипа ребенка у людей разных возрастных групп на примере социальной рекламы демографической проблемы России, Казахстана и Германии.

Выборку нашего исследования составили три возрастные группы: школьники старших классов 15–17 лет (55 человек), студенты 18–22 лет (30 человек) и люди старшего возраста от 40–55 лет (15 человек). Общая выборка исследования составила 100 человек.

Респонденты первой группы – старшеклассники элитной гуманитарной гимназии г. Ленинска-Кузнецкого Кемеровской области и учащиеся начального профессионального образования училища №38 г. Ленинска-Кузнецкого Кемеровской области. Респонденты второй группы – студенты Томского государственного университета очной формы обучения разных специальностей. Третья группа представлена людьми взрослого возраста разного семейного положения и разных профессий, но имеющими детей. Обследуемые группы были максимально уравновешены по полу.

Каждому респонденту предлагались три листовки социальной рекламы демографической проблемы разных стран (Россия, Казахстан, Германия). Согласно инструкции, опрашиваемые составляли свой ассоциативный ряд к каждой листовке; ограничений в количестве ассоциаций не предусматривалось.

Далее для выявления особенностей восприятия архетипа ребенка мы применили количественно-качественный метод контент-анализа. Он позволяет подойти к изучению коллективного бессознательного с качественной стороны, дает ему количественную оценку. В качестве категорий анализа использовался архетип ребенка, в качестве индикаторов – образы, которые он принимал, и чувства, которые он вызывал у респондентов.

В ходе исследования были получены следующие данные. Характерной особенностью первой группы явилось то, что школьники в качестве ассоциативного ряда отмечали не возникающие у них образы, а чувства (грусть, печаль, восторг и т. д.) и состояния (задумчивость, умиление, размышление и т. д.). Различий в восприятии архетипа ребенка старшеклассниками элитной гуманитарной гимназии и учащимися начального профессионального образования не обнаружилось. Молодые люди использовали одни и те же вербальные образы вне зависимости от пола и социального положения. При подсчете положительных и отрицательных оценок листовок и образов процентное соотношение таково: положительные образы составили 57%, а отрицательные образы – 43%. Чаще всего респонденты использовали неокрашенную лексику.

Вторая группа респондентов использовала для создания ассоциативных рядов больше образы, чем чувства. При анализе ассоциативных рядов явно проглядывается влияние личностного опыта. Образы в сравнении с первой группой становятся более точными и колоритными, встречаются слова как высокого стиля (мольба, хорор, святость), так и разговорного (почемучка, разнузданость и т. д.). Динамика роста положительных или отрицательных образов по сравнению с первой группой не наблюдается (процентное соотношение одинаковое). Согласно концепции, лежащей в основе проективных методик, человек выделяет в мире то, что ему ближе и оценивает это либо радикально положительно, либо отрицательно. И в связи с этим можно сказать, что студенты ТГУ не склонны оценивать ребенка как дар или несчастье, а воспринимают все реалистично. В ассоциативном ряде во второй группе доминируют такие слова, как: чистота (9%), беззаботность (8%), открытость будущему (5%), одиночество (5%).

Особенностью третьей группы был не только возраст респондентов, но и наличие детей в возрасте от 11 до 19 лет. В целом при анализе ассоциативных рядов можно выявить общую склонность группы оценивать ребенка и детство как положительный фактор в жизни (положительно окрашенные ассоциации – 67%, отрицательные – 33%). Еще одной отличительной чертой данной группы стало наличие большого количества устойчивых (штамповых) выражений – широкий кругозор, светлое будущее, мольба о помощи и т. д. Возможно, это связано с тем фактом, что респонденты данной группы жили во время существования Советского Союза, когда СМИ изобиловали штамповыми высказываниями, и их индивидуальное бессознательное ассимилировало эти выражения.

Итак, из анализа полученных данных можно выделить следующие закономерности. Коллективное бессознательное является хранилищем мудрости времен, скрытым в мозге как результат длительной социальной и биологической эволюции человека. Однако с возрастом архетипы меняются под воздействием опыта человека: культуры, в которой он воспитывался; событий, происходящих с ним, и т. д. Первые две группы, согласно концепции А. Иващенко, оказались под влиянием рекламных образов, где ребенок транслируется как «беззаботность и новые возможности» (Иващенко, 2008). В то время как респонденты третьей группы ассимилировали образы советского периода. Также большое воздействие на формирование образа ребенка оказывает наличие ребенка. У родителей материнские и отцовские чувства находятся в активном состоянии, поэтому они склонны оценивать ребенка как «трудно достижимые драгоценности» или в сочетании с образом самости как «венец мироздания» (Юнг, 1912). Именно эти тенденции и проявились в третьей возрастной группе.

ЛИТЕРАТУРА

- Иващенко А. Теория архетипов и практика брендинга // <http://www.advertology.ru/article19720.html>.
- Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов // Пер. с англ. Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996.
- Якоби И. Психологическое учение К. Г. Юнга. М.: Алелейя, 2002.

ГЕНДЕРНЫЙ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ И СТРЕССОРНОСТЬ В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ

Г. Ф. Шакурова

аспирант ТГГПУ, Казань, e-mail: gulshatik@inbox.ru

Категория внутриличностных конфликтов объединяет психологические конфликты, состоящие в столкновении различных личностных образований (мотивов, целей, интересов и т. д.), представленных в сознании индивида соответствующими переживаниями. Такие конфликты представляют собой противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на его преодоление.

С точки зрения западных ученых, термин «внутриличностный ролевой конфликт» подразумевает «семейно-рабочий конфликт» (Argye et al., 1992; Higgins & Duxbury, 1992), предназначенный для познания одновременно конфликтующих потребностей работы и семьи (Carver, Pozo, Harris et al., 1993).

На основе исследований бикарьерных пар было доказано, что существует два основных источника внутриличностного ролевого конфликта: ролевая перегрузка и ролевое доминирование, которые приводят к состоянию стресса, которое подразумевает значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья (Ю. М. Губачев, Б. В. Иовлев, Б. Д. Карвасарский и др.).

А. Г. Ковалевым был отмечен тот факт, что внутриличностный конфликт вызывает психоэмоциональное напряжение и значительные эмоциональные переживания.

* Работа выполнялась при поддержке гранта РГНФ (09-06-29 602а/В).

Выборку составили 14 женщин в возрасте от 22 до 55 лет и 14 мужчин в возрасте от 27 до 59 лет, семейные пары проживающие в Республике Татарстан.

Респондентам была предоставлена батарея тестов, состоящая из двух тестовых методик: «Внутриличностный ролевой конфликт», разработанный Г. Ф. Шакировой и методики «Диагностика состояния стресса», разработанной К. Шрайнером.

После проведения корреляции у мужчин обнаружилась слабая обратная связь между сферами «супруги» ($r=-0,1$ при $p<0,05$), «дети» ($r=-0,2$ при $p<0,05$), «работа» ($r=0,1$ при $p<0,05$) и стрессорностью. Между сферой «я» ($r=0,2$ при $p<0,05$) и стрессорностью обнаружена слабая прямая связь. В данном случае мы не можем утверждать, что есть зависимость. В отношении же сферы «дом» и стрессорность связь прямая умеренная ($r=0,4$ при $p<0,05$). Это говорит о том, что конфликт в сфере «дом» в целом влияет на степень подверженности стрессам.

У мужчин обнаружена средняя прямая связь между сферами «Я» и «супруги» ($r=0,5$ при $p<0,05$) (рис. 3). Можно утверждать, что чем больше конфликт в супружеских отношениях, тем больше выражен внутриличностный конфликт. Также наблюдается средняя прямая связь между сферами «я» и «работа» ($r=0,5$ при $p<0,05$). Полученный коэффициент дает основание сделать предположение, что чем больше выражен внутриличностный конфликт, тем больше выражен и конфликт в сфере «работа». Так как конфликт протекает в форме тяжелых внутренних переживаний, сопровождается специфическими состояниями – страхом, депрессиями, стрессом, такое состояние, конечно же, налагает определенные отпечатки на взаимоотношения с коллегами по работе.

У женщин же обнаружена прямая умеренная связь между сферой «дом» и стрессорностью, ($r=0,4$ при $p<0,05$), прямая связь между сферой «я» и стрессорностью, ($r=0,5$ при $p<0,05$). В этом случае можно утверждать, что чем ярче выражен внутриличностный конфликт, тем больше подверженность стрессу. Возможно, объяснением является то, что женщины стараются совмещать имеющие первоначальное значение домашние обязательства с обязательствами работы, тем самым у них практически не остается свободного времени, на рефлексию собственных поступков.

Между сферой «дети» и стрессорностью обнаружилась обратная слабая связь ($r=-0,3$ при $p<0,05$). Можно сделать предположение о том, что чем выше конфликт в сфере «дом», тем ниже подверженность стрессу. Между сферами «работа» и «супруги» и стрессорность очень слабая связь, ($r=-0,01$ при $p<0,05$ и $r=0$ при $p<0,05$ соответст-

венно). Это объясняется тем, что женщины стараются совмещать имеющие первоначальное значение домашние обязательства с обязательствами работы.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что у женщин подверженность стрессу напрямую связана с конфликтами в сфере «я», а у мужчин подверженность стрессу связана с конфликтами в сфере «дом». Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что мужчины могут твердо придерживаться четко определенной социальной роли «кормильца семьи», и, вероятно, поэтому они больше испытывают рабоче-семейный конфликт. И наоборот, женщины стараются совмещать имеющие первоначальное значение домашние обязательства с обязательствами работы. Поэтому им более свойственно испытывать семейно-рабочий конфликт.

ЛИТЕРАТУРА

- Губачев Ю. М., Иовлев Б. В., Карвасарский Б. Д. и др. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека. Л., 1976.
- Carver C. S., Pozo C., Harris S. D., Noriega V., Scheier M. F. & Robinson D. S. How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer // *Journal of Personality and Social Psychology*. 65. 1993. P. 375–390.
- Higgins C., Duxbury L. & Lee C. Impact of life-cycle stage and gender on the ability to balance work and family responsibilities // *Family Relations*. 43. 1992. P. 144–150.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Д. Д. Шибанкова
студент ЯрГУ, Ярославль, e-mail: psylab@mail.ru

Н. Г. Живаев
аспирант ЯрГУ, Ярославль

В настоящее время в сложившейся социально-экономической ситуации возрос интерес к проблеме преодолевающего поведения. Увеличение количества критических, стрессовых и проблемных ситуаций требует изучения общих и индивидуальных способов их решения. Под *стрессом* понимают ситуацию высоких требований и ограниченных ресурсов (Муздыбаев, 1998). *Постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы называются совладающим, или копинг-поведением* (Lasarus, Folkman, 1984). Большинство исследований копинг-поведения направлено на изучение его связи с особенностями субъекта: личностными, половозрастными, социальными и т. п. Исследования таких крупных ученых, как Л. И. Анцыферова, С. К. Нартова-Бочавер, Д. Терри и других показали, что это направление продуктивно и перспективно (Анцыферова, 1994; Нартова-Бочавер, 1997; Terry, 1994). Наше исследование не выходит за рамки этой тенденции: оно направлено на поиск взаимосвязи между предпочитаемым типом совладающего поведения и профессиональными предпочтениями субъекта. Под *профессиональным предпочтением* мы понимаем *интерес человека к определенному виду профессиональной деятельности, выражающийся в превосходящей по сравнению с другими ее положительной оценке*.

Цель данного исследования – обнаружение такой взаимосвязи – была подразделена на следующие задачи: поиск общей закономерности, а также тенденций в группах, разделенных по половому признаку.

* Работа подготовлена при поддержке РГНФ (проект №08-06-00 775а).

В исследовании участвовало 44 ученика 11 классов двух школ г. Ярославля, среди них 18 юношей и 26 девушек. Предпочтение было отдано именно 11 классу по следующим причинам. Во-первых, в силу того, что одной из главных движущих сил их активности в этом возрасте является профессиональное самоопределение, профессиональное предпочтение может стать фактором, определяющим и другие стороны поведения. Во-вторых, проводя исследование в школах, гораздо проще формировать группы по профессиональным предпочтениям. В университете собираются люди со смежными профессиональными предпочтениями, таким образом, здесь сильное влияние оказывает социальная ситуация и мнение большинства.

Участникам исследования было предложено заполнить 2 опросника: дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова (ДДО) и копинг-тест Лазаруса и Фолкмана (КТ, Lasarus, Folkman, 1984). Эксперимент проводился групповым методом, и стимульный материал зачитывался.

Обработка результатов проводилась в несколько этапов. На первом этапе была составлена матрица интеркорреляций по шкалам КТ и ДДО, определена сила и значимость связей между предпочитаемыми стратегиями совладающего поведения и профессиональными предпочтениями. Для расчета корреляции применялся критерий Пирсона. Затем были рассмотрены значимые различия в группах, сформированных по половому признаку. На третьем этапе были составлены интеркорреляционные матрицы в группах девушек и юношей». Для расчета корреляции применялся критерий Спирмена.

Нормальное распределение рассчитывалось путем применения критерия Колмогорова. Ниже представлены таблицы, отражающие результат исследования взаимосвязей показателей шкал для общей группы и для групп молодых людей и девушек. Уровень значимости – $p < 0,05$.

В исследовании мы получили результаты, позволяющие выделить некоторые закономерности, суть которых отражена ниже. Эти данные не могут определить детерминанту связи, однако отражают уровень значимости связей и их направленность.

На этапе обработки результатов по всей выборке (коэффициент корреляции Пирсона) была обнаружена связь между предпочтением *дистанцирования* в качестве копинг-стратегии и профессии типа «человек – природа» ($r = 0,34$; $p < 0,05$) (см. таблицу 1). Мы связываем это с тем, что проблемы, появляющиеся в этой сфере профессиональной деятельности чаще связаны с неблагоприятными внешними факторами, чем с ошибками человека, работающего в этой сфере. Например, болезни растений и животных и неурожай, скорее, связа-

Таблица 1

Взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения
и профессиональными предпочтениями

	Ч-П	Ч-Т	Ч-Ч	Ч-З	Ч-Х
Конфронтационный копинг	-	-	-	-	-
Дистанцирование	0,34*	-	0,26*	-	-
Самоконтроль	-	-0,29*	-	-	0,37**
Поиск социальной поддержки	-	-	0,35*	-	-
Принятие ответственности	-	-	-	-	0,33*
Бегство-избегание	-	-	-	-	-
Планирование решения проблемы	-	-	-	-	-
Положительная переоценка	-	-	0,28*	-	0,34*

Таблица 2

Взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения
и профессиональными предпочтениями в группе девушек

	Ч-П	Ч-Т	Ч-Ч	Ч-З	Ч-Х
Конфронтационный копинг	-0,34*	-	-0,34*	-	-
Дистанцирование	-	-	-	-	-
Самоконтроль	-	-0,36*	-	-	0,36*
Поиск социальной поддержки	-	-	-	-	-
Принятие ответственности	-	-	-	-	0,38*
Бегство-избегание	-	-	-	-	-
Планирование решения проблемы	-	-	-	-	-
Положительная переоценка	-	-	-	-	0,49**

Таблица 3

Взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения
и профессиональными предпочтениями в группе юношей

	Ч-П	Ч-Т	Ч-Ч	Ч-З	Ч-Х
Конфронтационный копинг	-	-	-	-	-
Дистанцирование	-	-	-	-	-
Самоконтроль	-	-	-	-	-
Поиск социальной поддержки	-	-	-	-	-
Принятие ответственности	-	-	-	-	-
Бегство-избегание	-	-	-	-	-
Планирование решения проблемы	-	-	-	-	-
Положительная переоценка	-	-	-	0,46*	-

Примечание: шкалы ДДО: Ч-П «человек-природа»; Ч-Т «человек-техника»; Ч-Ч «человек-человек»; Ч-З «человек-знаковый образ»; Ч-Х «человек-художественный образ»
* - на уровне значимости $p < 0,05$

ны с неблагоприятными климатическими условиями, эпидемиями, жизнедеятельностью бактерий и паразитов, чем с переизбытком токсинов или отсутствием ухода. Поскольку для юношей или девушек, выбирающих сферу человек – природа, уход за растениями и животными является одной из наиболее релевантных сфер интересов, критические ситуации здесь важнее решить. Набираясь опыта, человек склонен переносить его и на другие ситуации, отсюда дистанцирование в качестве предпочитаемой стратегии: «проблема вызвана не мной, а другими обстоятельствами».

Люди, проявляющие *самоконтроль* в критических ситуациях, склонны выбирать профессии типа «человек-художественный образ» ($r=0,37$; $p < 0,05$), предпочитающие профессии «человек-техника», наоборот, **не** склонны к самоконтролю ($r = -0,29$; $p < 0,05$) (см. таблицу 1). Объяснение этому можно найти в степени автоматизированности навыка людей той или иной профессии. Если для людей, работающих в сфере техники, важно единично выработать навык, который в дальнейшем успешно применяется и не требует самоконтроля, то людям творческих профессий необходимо постоянно контролировать свои действия, поскольку они редко повторяются и каждый раз обладают своим, оригинальным оттенком.

Также для субъектов, предпочитающих профессии «человек-художественный образ», свойственно *принятие ответственности* ($r=0,33$, $p < 0,05$) и *положительная переоценка* ($r=0,34$; $p < 0,05$) (см. таблицу 1) в качестве копинг-стратегий. Люди творческого склада более склонны к положительной переоценке, поскольку у них не возникает затруднений креативно и нетривиально подойти к проблеме и интерпретировать ее на свой лад. Такие люди принимают ответственность, поскольку в их профессиональной деятельности практически отсутствуют интерферирующие внешние факторы. К ошибкам приводит неадекватное использование функциональных средств. Отсюда понимание, что проблема была вызвана ошибками субъекта, а не внешними факторами.

Чем более субъект склонен выбирать профессию типа «человек-человек», чем больше в его поведении преобладают *дистанцирование* ($r=0,26$; $p < 0,05$), *поиск социальной поддержки* ($r=0,35$; $p < 0,05$) и *положительная переоценка* ситуации ($r=0,28$; $p < 0,05$) (см. таблицу 1) как стратегии преодолющего поведения. Склонность к поиску социальной поддержки объясняется высоким уровнем коммуникативности таких людей. С поиском социальной поддержки связано и дистанцирование: человек не только использует социум как источник информации, но и подчас может переложить ответственность за решение проблемы на другого человека. Однако, несмотря на то,

что усилия по решению проблемы принимает другой человек, проблема по-прежнему относится к дистанцирующему субъекту, она приносит ему эмоциональные страдания. Чтобы ограничить себя от эмоциональных переживаний, необходимо применить стратегию положительной переоценки.

Половые различия в предпочтении тех ли иных копинг-стратегий также подтверждают приведенную интерпретацию. В результате обработки данных было обнаружено, что для девушек более характерны *дистанцирование* и *самоконтроль* ($p < 0,05$), в то же время они же выбирают профессии типа «человек–природа» ($p < 0,01$) и «человек–художественный образ» ($p < 0,01$) чаще, чем молодые люди. Как мы выяснили раньше, дистанцирование связано с профессиями типа «человек–природа», а самоконтроль – с профессиями типа «человек–художественный образ». Поэтому в некоторой степени результаты, полученные по общей выборке, можно объяснить половыми различиями в копинг-поведении.

Кроме того, девушки, выбирающие профессии типа «человек–природа» и «человек–человек», **не** склонны к проявлению *конфронтационного копинга* ($\rho = -0,34$; $p < 0,05$) (см. таблицу 2). Это связано с тем, что девушки более склонны выбирать эмоционально-ориентированный копинг, в то время как конфронтационный копинг – стиль, направленный на решение проблемы, подчас агрессивными, исторически «мужскими» методами.

Молодые люди, предпочитающие профессии типа «человек–знаковый образ», склонны к *положительной переоценке ситуации* ($\rho = 0,46$; $p < 0,05$) (см. таблицу 3). Здесь мы выдвинули следующую гипотезу: у молодых людей более аналитический ум, поэтому для них, особенно предпочитающих такой тип профессии, не составляет труда подогнать результаты, перестроить статистику в соответствии с желаемым, так сказать, «положительно переоценить» ситуацию. Ту же самую подгонку они делают и в критических ситуациях.

Кроме того, основная масса связей падает на группу девушек, в то время как в группе молодых людей связей очень мало. Возможно, это обусловлено тем, что связь между копинг-поведением и профессиональными предпочтениями больше выражена у девушек. Видимо, для девушек данная область более значима и более связана с критическими ситуациями, чем для молодых людей, которые относятся к выбору будущей профессии нейтрально.

Таким образом, нами была обнаружена связь между стратегиями совладающего поведения и профессиональными предпочтениями старшеклассников. Также были выявлены закономерности распределения этих связей по половому признаку. Однако нет данных

о том, что является детерминантой этой связи: копинг-поведение, профессиональные предпочтения или некий третий фактор или даже группа факторов. Перспектива дальнейшего исследования заключается в поиске этой детерминанты.

ЛИТЕРАТУРА

- Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.
- Климов Е. А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.
- Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. Вып. 2.
- Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5.
- Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N. Y., 1984.

САМОМЕНЕДЖМЕНТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Е. С. Штепа

ассистент ЛНУ, Львов, e-mail: elena_shtepa@list.ru

Современному человеку, чтобы успевать в ногу со временем, необходимо, в первую очередь, уметь организовывать себя, т. е. осуществлять self-management.

К настоящему времени сформировались такие основные точки зрения о самоменеджменте, как о: 1) науке о самоконтроле и самоорганизации человека, 2) работе человека над собой в рамках личного саморазвития и овладения методами деловой активности (в частности, руководство проектами и распоряжение деньгами). Авторское определение самоменеджмента принадлежит Аните и Клаусу Бишоф, по мнению которых, самоменеджмент – «ключевая техника», заключающаяся в умении «ставить перед собой профессиональные цели и достигать их, организовывать свою работу, правильно использовать время и эффективно сотрудничать с коллегами» (Бишоф, Бишоф, 2006).

Способность человека к самоменеджменту рассматривают как важную характеристику успешного человека и традиционно определяют как компетенцию перспективных менеджеров и лидеров. При этом мы считаем необходимым обратить внимание на *проблему* недостаточной обоснованности и систематизированности показателей готовности личности к самоменеджменту, представленных в литературе, и требований к персоналу.

На наш взгляд, сформулированную проблему можно прояснить, если определить координаты самоменеджмента как направления, теории, технологии или инструментария в структуре научного мировоззрения. Мы полагаем, что самоменеджмент целесообразно позиционировать как технологию оптимальной самоорганизации личности для достижения значимых для нее целей.

Технологию самоменеджмента нам представляется возможным построить в соответствии с критериями социально-психологической технологии В. Панок (Панок, 2003), а именно: 1) теоретическая составляющая – составляющие самоменеджмента; 2) диагностическая – Шкала самооценки уровня самоменеджмента (Штепа, 2008); 3) коррекционная составляющая – методики формирования функции самоменеджмента.

Анализируя наполненность критериев технологии самоменеджмента, следует отметить, что, во-первых, задействованные в практике коучей методики самоменеджмента существуют отдельно от теории возможности его формирования; во-вторых, отсутствует информация о структуре функции самоменеджмента.

Поэтому целью проведенного нами исследования было определить составляющие, а также описать процесс формирования функции самоменеджмента.

Мы предположили, что природа самоменеджмента является мотивационной. В целях исследования был задействован такой диагностический инструментарий: методика «Активность–Оптимизм» Г. Никифорова, «Смысложизненные ориентации» Д. Леонтьева, «Мотивационная структура» В. Гербачевского, «Мотивационные источники» Дж. Барбуто и Р. Сколл, шкала интеллектуальной эффективности СМИЛ Л. Собчик, матрица «квалификация/желание работать» М. Ландсберг, «Анализ собственных ограничений» М. Вудкок и Д. Френсис, авторская Шкала самооценки уровня самоменеджмента.

В исследовании приняли участие 184 человека 20–37 лет (менеджеры, медсестры, преподаватели, учителя, студенты, домохозяйки; из них 103 женщины и 81 мужчина). Математико-статистическое обоснование результатов исследования было проведено с помощью сравнительного, кластерного, многофакторного и регрессионного анализа.

Основные результаты исследования, получившие интерпретацию, таковы: составляющие самоменеджмента можно обоснованно представить как мотивационные особенности и личностные диспозиции, которые обуславливают готовность человека к осуществлению самоменеджмента в проблемной ситуации.

К личностным диспозициям самоменеджмента относятся: 1) саморазвитие – человек способен к самодетерминации; 2) четкие личностные цели – человек готов реализовать свою цель; 3) четкие личностные ценности – способ действий человека соответствует ранее задекларированным им ценностям; 4) творческий подход – человеку свойственна непредвзятость в выборе наиболее эффективного

решения проблемы в сложившейся ситуации; 5) интеллектуальная эффективность – человек компетентен и способен к децентрации; 6) умение обучать – человек умеет рефлексировать и систематизировать идеи, чтобы сделать их понятными для других.

Мотивационные составляющие самоменеджмента представляют собой: 1) активность – равнодушное отношение человека к действительности и ощущение им возможности влиять на нее; 2) «внутренний» мотив – человек самостоятельно формулирует цель действий и критерии ее достижения; 3) интерес к жизни – человек видит смысл в своей деятельности; 4) самопоследовательность – человек обоснованно, а не импульсивно принимает решения, к тому же у него есть план действий; 5) направленность на результат – человек не склонен увлекаться процессом деятельности, для него приоритетно достижение цели; 6) желание работать (мотивированность) – стремление человека воплотить свой замысел в жизнь, увидеть последствия собственных усилий.

Результаты исследования дают основание представить процесс формирования функции самоменеджмента в такой последовательности (рисунок1).

- 1 Фактором активации функции самоменеджмента является проблемная для человека ситуация, желание изменить свое неэффективное поведение.



Рис. 1. Формирование функции самоменеджмента

- 2 Рассмотрение возможных различных вариантов решения проблемы требует интеллектуальной эффективности. На этом этапе уровень самоменеджмента может быть изменен в зависимости от желания и возможности человека получить информацию для анализа ситуации. Следует отметить, что креативные люди легче и быстрее проходят этот этап формирования функции самоменеджмента.
- 3 После рассмотрения разных путей решения проблемы человек формирует из них последовательность действий и желаемый результат, что актуализирует внутренний мотив. Если человек избегает принятия решения проблемно, можно предположить, что он не хотел бы брать на себя ответственность за решение своей проблемы.
- 4 Самостоятельно принятое человеком решение можно считать проявлением его жизненной позиции и видением целесообразности и смысла в последующих действиях. Таким образом, проявляются активность личности и ее интерес к жизни. На этом этапе уровень самоменеджмента может быть изменен, в зависимости от сформированности жизненной философии личности и одобрения ее инициативы.
- 5 Готовность реализовать принятое решение в реальных действиях сопряжена с необходимыми для этого умениями или квалификацией. На последнем этапе формирования функции готовность человека к самоорганизации проявляется в его реальных действиях, которые мы предлагаем систематизировать по критериям М. Ландсберга (Ландсберг, 2004) для того, чтобы определить уровень самоменеджмента – инструктаж и стимулирование (низкий уровень самоменеджмента), направление (средний уровень самоменеджмента), делегирование (высокий уровень самоменеджмента).

Среди основных результатов исследования внимания заслуживает следующее:

- 1 выделены составляющие функции самоменеджмента, которые представлены мотивационными особенностями и личностными диспозициями, из чего следует, что самоменеджмент целесообразно объяснить как мотивационный феномен;
- 2 в процессе формирования функции самоменеджмента на его уровень можно влиять на этапах проявления интеллектуальной эффективности и интереса к жизни. Умение обучать, креативность и сформированная личностная философия – характеристики человека с высоким уровнем самоменеджмента;

3 целесообразно уточнить, ситуационно ли формирование функции самоменеджмента.

Результаты исследования интересны для педагогической психологии, а также для специалистов в области управления и консультирования.

ЛИТЕРАТУРА

Бишоф А., Бишоф К. Самоменеджмент. М.: ОМЕГА-М, 2006.

Ландсберг М. Коучинг. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете // Пер. с англ. М: Изд-во «Эксмо», 2004.

Штена Е. С. Шкала самооценки уровня самоменеджмента // Тезисы XI междунар. конференции «Психология XXI века». СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2008. С. 343–345.

Панок В. Соціальне проектування і прикладна психологія // Соціальна психологія. № 2. 2003. С. 21–28.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К СЕМЕЙНО-ГРУППОВЫМ ФОРМАМ ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА

О. Н. Юрлова

студент ВятГТУ, Киров, e-mail: yurlove-a@mail.ru

В настоящее время, в связи с частыми и стремительными социально-экономическими изменениями в обществе, остро встает проблема социально-психологической адаптации. Социально-психологическая адаптация обеспечивает достижение такого равновесия между личностью и средой, в результате которого личность может не только приспособиться к условиям среды, но и раскрыть свой потенциал. Конечной целью процесса адаптации является физически и психически здоровая личность, гармонично развитая, получающая удовольствие от жизни и способная эффективно и быстро реагировать на изменения, происходящие в обществе, и оказывать на них влияние. Таким образом, социально-психологическая адаптация гармонизирует отношения человека и среды, обеспечивает функционирование современного человека как субъекта своей жизни.

Наиболее остро проблема адаптации встает в учреждениях интернатного типа. Помощь воспитанникам в адаптации к условиям новой социальной среды является существенной задачей детских учреждений. В некоторых интернатах существует система разновозрастных семей, согласно которой дети при поступлении в четвертый класс переходят в разновозрастные семьи. Следовательно, проблема адаптации встает в подобных интернатах дважды: при прибытии детей в интернат и при переходе их в разновозрастные семьи. В обоих случаях детям необходимо оказывать психологическую, социальную, педагогическую помощь в социально-психологической адаптации, поскольку адаптационный период даже в рамках перехода из одного коллектива в другой, в структуре интерната, протекает непросто. Особенности физического, психического, социального развития воспитанников детских домов, к сожалению, зачастую осложняют адаптационные процессы.

На основе анализа психологической литературы были выделены личностные особенности детей-сирот. К ним относятся высокая тревожность, слабая эмоциональная устойчивость, агрессивность, нарушение идентичности, негативная «Я-концепция» и самооценка, неуверенность в себе, снижение волевой саморегуляции. Общение со взрослыми и сверстниками характеризуется агрессивностью, стремлением обвинить окружающих. Это связано с незрелостью продуктивных, конструктивных форм общения (Прихожан, 2007; Фурманов, 2004; Шипицына, 2006). Данные личностные особенности затрудняют адаптационные процессы воспитанников детских учреждений, выступая в качестве факторов дезадаптации.

Именно этот факт был заложен в основу гипотезы нашего исследования: формирование конструктивных навыков общения, повышение самооценки, снижение уровня тревожности, уровня агрессивности, повышение степени интеграции личности с коллективом и социального статуса воспитанников способствуют успешной адаптации детей-сирот при переходе к семейно-групповым формам жизнеустройства.

Необходимо пояснить, почему именно эти качества были выбраны для работы.

Самооценка – это чувство собственного предназначения и своих возможностей: она определяет не только выбор человеком действий, уменьшающих отрицательные последствия воздействия адаптирующего фактора среды (Бодров, 2007). Высокая или средняя самооценка обеспечивает уверенность в себе, способствует тому, что человек в кризисной ситуации не теряется, предпринимает меры по ликвидации проблемной ситуации. Также данное качество обеспечивает выносливость, что особенно важно в процессе адаптации к новым условиям.

Уровень тревожности применительно к адаптации можно рассматривать как тенденцию к переоценке опасности той или иной ситуации (при высоком уровне) или недооценке своих возможностей противостоять реальной или мнимой угрозе. Т. е. тревожность, как личностное свойство, определяет, насколько сам субъект адаптации уверен в своих способностях проявить адаптивное поведение.

Путем изменения поведения, в частности формирования конструктивных навыков общения, осуществляется важнейшая для человека сторона адаптации – активное воздействие на среду, позволяющее преобразовать ее в нужном направлении. Также расширение поведенческих навыков обеспечивает пластичность реагирования на воздействия окружающей среды.

Наличие высокого уровня агрессивности, как правило, указывает на наличие неконструктивных навыков общения, что значительно ухудшает взаимодействие человека с окружающими людьми, а следовательно, ведет к снижению уровня социально-психологической адаптированности. Поэтому работа над снижением уровня агрессивности, обучение более продуктивным формам взаимодействия способствует успешному функционированию индивида в обществе.

Благоприятный социальный статус свидетельствует о включенности индивида в социальную группу, большое количество членов, обладающие данным статусом, указывают на высокий уровень эмоциональной сплоченности группы, что является показателем социально-психологической адаптированности.

Экспериментальное исследование по развитию и формированию выше перечисленных качеств проводилось на базе школы-интерната г. Кирова с сентября 2008 г. по март 2009 г. В данном интернате существует система разновозрастных семей. В исследовании принимало участие 7 семейных групп. Примерный состав каждой семьи: мальчики и девочки в возрасте от 10 до 15 лет, по 10–13 человек. Дети переходят в разновозрастные семьи при поступлении в 4 класс, до этого они живут по классам в соответствии с возрастом, т. е. им приходится адаптироваться к условиям жизни интерната во второй раз.

На первом этапе, с сентября по октябрь 2008 г., мы проводили констатирующий эксперимент с целью изучения уровня социально-психологической адаптации детей-сирот к жизни в разновозрастных семьях. На этом этапе участвовали дети, вновь поступившие и прожившие в семьях один – два года, поскольку процесс социально-психологической адаптации детей-сирот, по данным исследования Л. М. Шипицыной, длится около двух лет. Воспитателям семей предлагалась карта наблюдения Д. Стотта, целью которой является выявление уровня социально-психологической адаптации к условиям школы-интерната; анкета, направленная на выявление уровня агрессивности данных детей. Непосредственно с детьми проводились такие методики, как методика исследования самооценки Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, «Шкала явной тревожности» для детей, социометрический метод Дж. Морено, проективная методика «Несуществующее животное».

На формирующем этапе эксперимента реализовывалась программа «Мы – семья», способствующая процессу адаптации детей-сирот в разновозрастных семьях. На данном этапе участвовали все 7 семей в полном составе.

Цель программы: психологическая коррекция личностных особенностей детей-сирот для содействия успешной адаптации при переходе в разновозрастные группы.

Данная программа психологического содействия успешной адаптации в разновозрастных группах имеет в своей основе гуманистический подход. Согласно данному подходу, ребенок – это субъект, автор, активно работающий над развитием самого себя, своей личности и сам несущий ответственность за это самостановление. Работа по освоению новых навыков, приемов общения осуществляется в рамках поведенческого подхода. Представители данного подхода считают, что адаптивные способности, конструктивные поведенческие навыки приобретаются через научение (Налчаджян, 1988). При обращении к эмоциональной сфере, к переживаниям и состояниям участников использовались подходы и взгляды арт-терапии, основные техники которой позволяют достичь спонтанности в самовыражении, являются безопасным способом разрядки напряжения.

Программа включает 3 блока: коммуникативный блок и личностный блок включают 6 занятий, эмоциональный блок включает 5 занятий. Структура каждого занятия следующая. Организационный момент (ритуалы, приветствия, разминочные упражнения), основная часть (настрой как подготовка к восприятию нового материала, введение), подведение итогов (эмоциональное отреагирование – осмысление), домашнее задание, ритуал прощания (Вачков, 2008).

Для реализации программы была выбрана тренинговая форма работы. В программе использовались следующие методы: информирование, ролевые игры, имитационные игры, групповая дискуссия, шерринг, проективное рисование, психогимнастические упражнения.

При составлении программы, при подборе упражнений учитывались особенности участников. Во-первых, подбирались упражнения небольшой продолжительности, невысокой сложности, поскольку большая часть детей интерната – это социально и педагогически запущенные дети. Во-вторых, учитывая тот факт, что семьи разновозрастные, подбирались такие задания, которые были бы понятны и интересны ребятам в возрасте от 10 до 15 лет.

Рассмотрим назначение каждого блока.

Первый блок – коммуникативный блок. В этом блоке велась работа по развитию конструктивных форм общения, развитию умения принятия группового решения, развитию умения аргументировать и отстаивать свою позицию, сплочению группы, содействию успешному взаимодействию воспитанников в различных социальных ситуациях, выстраивание конструктивных отношений в обществе.

Второй блок – эмоциональный блок. Здесь мы работали над расширением знания воспитанников о чувствах и эмоциях, развитием безоценочного их принятия, умения отреагировать эмоции, формированием умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций, основной упор делался на снижение уровня агрессивности, повышением эмоциональной зрелости воспитанников в целом.

Третий блок – личностный блок, который направлен на формирование стремления к самопознанию, погружение в свой внутренний мир, знакомство с чертами личности, формирование возможности распознавать собственные личностные качества и качества других людей, повышение самооценки, снижение уровня тревожности.

Целью контрольного эксперимента являлось выявление эффективности проводимой программы. Для чистоты эксперимента использовались те же методики, которые проводились на первом этапе.

Для статистической проверки гипотезы, выдвинутой нами в начале эксперимента, мы использовали критерий Т-Вилкоксона. Критерий Т-Вилкоксона позволяет определить интенсивность сдвига исследуемого признака. Интенсивность сдвига высчитывалась по результатам всех использованных методик. По всем методикам, за исключением методики Т.Д. Дембо, С.Я. Рубинштейн, по которой была принята гипотеза H_1 (0,05), была принята гипотеза H_1 (0,01).

Таким образом, благодаря теоретическому исследованию психологической, педагогической, социологической литературы было получено наиболее полное целостное представление о проблеме социально-психологической адаптации детей-сирот. На основе этого была разработана, а впоследствии реализована программа «Мы – семья» содействия процессу социально-психологической адаптации детей-сирот при переходе к жизни в разновозрастных семьях. Данная программа может рассматриваться как одно из направлений комплексной работы, проводимой в рамках интерната, направленной на оптимизацию процесса социально-психологической адаптации детей-сирот при переходе к семейно-групповым формам жизнеустройства.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодров В. А. Психологические механизмы адаптации человека // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. редакторы Л. Г. Дикая, А. А. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 42–60.
- Вачков И. В. Психология тренинговой работы. М.: Эксмо, 2008.

- Налчаджян А. А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. 3-е изд. М.: Питер, 2007.
- Фурманов И. А. Фурманова Н. В.* Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов. М.: Владос, 2004.
- Шпицына Л. М.* Психология детей-сирот: Учебное пособие. Спб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.