

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 5

Издательство «Универс-Групп»
2007

УДК [159.9](#) (092)

ББК 88

Рецензент

кандидат педагогических наук,
профессор кафедры общей психологии и психологии развития
К.С. Лисецкий

Редакционная коллегия:

Агафонов А.Ю. (председатель), Шпунтова В.В.,
Долгополова А.В., Коновалова Т.В., Пыжикова Ж.В.,
Черкасова О.В., Шапатина О.В.

Психологические исследования: Сборник научных трудов. Выпуск 5. /
Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой – Самара, Изд-во: «Универс-
Групп», 2007. – 308 с.

Пятый региональный выпуск сборника содержит статьи, написанные студентами, аспирантами, соискателями и преподавателями факультетов психологии Самарского государственного университета, Самарского государственного педагогического университета, Самарского муниципального института управления, Самарского филиала Московского городского педагогического университета, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Московского городского психолого-педагогического университета, Международного Славянского Института. Данное издание включает в себя работы теоретического и эмпирического характера, отражающие современное состояние науки в таких отраслях как психология личности, психология развития, психология труда, психология познания, психология рекламы, социальная, педагогическая, практическая психология, психология здоровья и клиническая психология и др.

Сборник ориентирован на студентов, аспирантов, преподавателей и всех, кто интересуется новыми исследованиями в психологии.

УДК [159.9](#) (092)

ББК 88

СОДЕРЖАНИЕ

.....	2
.....	2
.....	2
ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ	6
Д.М. Горновитова.....	6
Философия психологии: история и перспективы развития.....	6
Н.С. Куделькина.....	12
Сознание как предмет психологического анализа.....	12
Д.Ю. Сысоев.....	22
«Память» – редукция к эстафетным структурам.....	22
Н.А. Трофимова.....	35
Роль социального контекста в работе познавательных процессов.....	35
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	41
Е.В. Иванушкина.....	41
Учет психологических особенностей развития детей с ограниченными возможностями в работе психолога и социального педагога.....	41
Т.С. Осипова.....	49
Виды девиантного поведения и методы его коррекции.....	49
Н.Ю. Самыкина.....	57
Взросление личности как процесс решения задач.....	57
Ю.Ю. Терюшкова.....	62
Особенности локус контроля у юношей с ДЦП.....	62
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	66
Т.В. Гайдуллина.....	66
Особенности экономической идентичности личности в юношеском возрасте: опыт эмпирического исследования.....	66
Д.В. Гнедков.....	71
Предпочтение типов каузальной атрибуции в разных возрастных группах.....	71
Н.А. Добровидова.....	77
Социальные факторы компьютерной зависимости: эмпирическая ретроспектива.....	77
С.В. Зорина.....	83
Влияние новостных телепередач на социальные репрезентации миропонимания.....	83
Н.А. Лукина.....	91
Н.Ю. Шалаева.....	94
Влияние эффекта физической привлекательности человека на оценку его личностных качеств.....	94
О.В. Щипова.....	101
Социально-психологический климат как фактор влияния на коллектив.....	101
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	113
Р.Р. Гаврилова.....	113
Имидж преподавателя как основа его профессиональной компетентности.....	113
В.Ю. Живцов.....	118
Воспитание безопасного поведения подрастающего поколения.....	118
А.В. Сейчук.....	120
Причины возникновения тревожности и школьных страхов у младших школьников.....	121
Н.В. Тихтелева.....	127
Родительно-детские отношения: анализ концептуальных подходов в отечественной и зарубежной психологии.....	127
С.Е. Чепурных.....	138

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Значение художественной литературы в эстетическом и нравственном воспитании старшеклассников.....	138
ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	144
Т.В. Емелина.....	144
Проблема формирования здорового образа жизни у детей.....	144
М.Г. Зорин.....	152
Сновидения и диагностика соматических заболеваний.....	152
Ю.А. Стребкова.....	157
Телесность как предмет психологического анализа.....	157
М.С. Щербакова.....	165
Психологическое сопровождение социализации детей в процессе лечения нарушений опорно-двигательного аппарата.....	165
Т.В. Шульц.....	171
Психосемантический анализ Я – концепции подростков 14-16 лет, зависимых от психоактивных веществ.....	171
ПСИХОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ.....	179
А.Б. Штриков.....	179
Оценка эффективности наружной рекламы на примере рекламы компаний сотовой связи.....	179
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	186
Р.М. Арефулин.....	186
Исследование зависимости личностного развития от отношения к смерти.....	186
Е.А. Бессонова.....	194
Формирование ценностных ориентаций на начальном этапе развития малой группы (опыт эмпирического исследования).....	194
А.В. Гусенкова, Д.Б. Бутаков.....	201
Исследование феномена эмоционального воздействия музыкального текста на сознание человека.....	202
Ю.В. Кобзева.....	205
Дифференцирование людей на «отрицательные» и «положительные» образы (причины отрицательного отношения к человеку).....	205
Н.В. Лапина.....	211
Исследование конфликта ценностей у подростков с девиантным поведением.....	211
К.С. Лисецкий.....	216
Бессилие как «культурная патология».....	216
Е.А. Павлова.....	224
К вопросу локального устремления личности в психологии.....	224
М.В. Самыкина.....	229
К проблеме смысла жизни и смысла смерти.....	229
М.Е. Серебрякова.....	236
Наркоманская субкультура как социальное условие динамики ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации.....	236
Ю.А. Стребкова.....	243
Образ физического Я в ракурсе эмпирических исследований.....	243
В.В. Шпунтова.....	249
Роль ценностей в выстраивании жизненного пути личности.....	250
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	261
А.В. Редина.....	261
Девиантное поведение в контексте истории.....	261
ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА.....	269
М.С. Бобылев.....	269
Категории ошибок в методика БОС.....	269

<u>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА.....</u>	<u>274</u>
<u>Г.М. Ерошкина</u>	<u>274</u>
<u>Особенности связи креативности и потенциальных лидерских качеств студентов различных специальностей.....</u>	<u>274</u>
<u>Н.А. Лисенко, Ж.В. Пыжикова.....</u>	<u>286</u>
<u>Влияние типа корпоративной культуры на выбор системы мотивации персонала.....</u>	<u>286</u>
<u>Е.В. Погодина</u>	<u>294</u>
<u>Особенности проявления креативности как профессионально важного качества студентов-дизайнеров.....</u>	<u>294</u>

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Д.М. Горновитова

студентка 4 курса Самарского государственного университета

Философия психологии: история и перспективы развития

Научный руководитель А.Ю. Агафонов

Если использовать терминологию Т. Куна, то можно сказать, что психология находится в периоде "школ". В России и на Западе выходят многочисленные работы, посвященные обзору психологических школ. Так, многие авторы констатируют, что бихевиоризм утратил свои позиции, что когнитивные науки - это многообещающее направление, но только в своей собственной области, психоанализ никаким образом не соотносится с богатым экспериментальным материалом, накопленным в психологии, гуманистическая психология охватывает хотя и очень важную психологическую феноменологию, но при этом не может претендовать на статус общепсихологического направления [8]. Ни одна из существующих на сегодняшний день версий психологии не дает возможность изучать человека во всей сложности его природы. Но давайте зададимся вопросом, возможно ли получить комплексное знание о человеке с помощью научного метода? Этот вопрос до сих пор остается открытым. Ясно одно: объединение психологии возможно лишь на базе единой парадигмы, а само создание такой парадигмы в свою очередь невозможно без разработки философских основ психологии. Психология не сможет стать монолитной, но вместе с тем многоаспектной наукой, если не будет создан философский фундамент психологии.

Современная психология столь разнообразна, столь раздроблена на отдельные области, что для неспециалиста было бы простительно заключить, что единый предмет здесь вообще отсутствует. Это состояние дел является результатом историко-психологического развития. Вопреки распространенному суждению, психологию ни в каком смысле не следует считать "молодой дисциплиной", хотя ее обширные экспериментальные программы и появились сравнительно недавно. Первая психологическая лаборатория, основанная Вундтом в Лейпциге в 1879 году, возникла лишь немногим позже подобных лабораторий в других дисциплинах. Робинсон считает, что если психология молода, то она молода именно как научная

дисциплина [9]. Основы ее – философские, и именно к ним он обращается в поисках истоков психологии. По мнению Л. Витгенштейна философия является для психологии не только основой, так как цель философии – логическое прояснение мыслей, а теория познания есть философия психологии. По мысли Витгенштейна, психология не ближе к философии, чем любая другая естественная наука, но философия ограничивает спорную область естествознания. Она должна ставить границу мыслимому и тем самым немислимому. Она должна ограничивать немислимое изнутри через мыслимое. С точки зрения Витгенштейна все то, что вообще может быть мыслимо, должно быть ясно мыслимо, а все то, что может быть сказано, должно быть ясно сказано, это относится и к психологии [4].

"Философская психология" и "философия психологии" – это два совершенно отдельных направления, возникших на стыке философии и психологии. Основанием для их различения могут послужить различия двух парадигм – феноменологической (метафизической) парадигмы и позитивистской. В этом случае на феноменологической парадигме основана философская психология, в частности, философия сознания. К "феноменологическим" рассуждениям относятся, например, такие: «душа проста» (Платон), "сознание интенционально" (Брентано), "сознание - это свойство высокоорганизованной материи" (материалистически ориентированные исследователи), "субъект - это структура" (Лакан) [6]. По критерию демаркации Поппера предложения эти метафизические. Философская психология (термин Г.И.Челпанова), по мнению Б.С. Братусь, затрагивает область, пограничную между философией и психологией, где отдельные психологические исследования могут быть отражены в своем единстве, откуда мы можем обозреть психологию как единое целое, проникнуть в ее общий смысл и назначение [3].

Традиции у философской психологии богатейшие: началась она в Античности с рассуждений Платона и Аристотеля о душе, и затем была продолжена в трудах Августина, Декарта, рационалистов/эмпириков, Канта. В конце 19 века философская психология была потеснена сразу двумя эмпирическими школами, собственно научными в современном смысле этого слова: интроспекционизмом и школой Вундта. В рамках позитивистской парадигмы развивалась методология науки и философия науки в том виде, в каком она была разработана критическим рационализмом и постпозитивизмом 20 века [6]. Позитивистская или методологическая парадигма для психологии почти не разработана.

Философия психологии призвана разработать единую методологическую парадигму психологии и помочь в решении основных методологических проблем. Одной из них является проблема демаркации, так как до сих пор в методологии науки не выработаны универсальные критерии демаркации научного и ненаучного знания. В качестве таких критериев кро-

ме принципа Поппера предлагались: принцип непротиворечивости, принцип редукции теоретических положений к экспериментальным фактам или фактам наблюдения, принцип верификации, принцип элиминации субъекта познания из продуктов научного творчества, принцип эквивалентности, принцип конвенциональности (принцип Куна), принцип практической полезности, эстетический принцип, принцип терминологической релевантности, принцип независимой проверяемости, принцип простоты (принцип Оккама) и т.д. Невозможность установления общепринятых критериев научности привело к тому, что во второй половине XX века «методологический анархизм» в лице П. Фейрабенда саму проблему демаркации объявляет фиктивной. Однако принятие такой позиции лишает смысла сам процесс научного поиска [1]. Другой проблемой является невозможность отнесения психологии только к естественным наукам (где по Ясперсу преобладает парадигма объяснения) или только к гуманитарным наукам (парадигма понимания), вследствие чего психологи пользуются и метафизическими и эмпирически-научными типами высказываний. Бросается в глаза даже стилистическая неоднородность научно-психологических текстов. Например, А.Р. Лурия пишет: «В процессе развития предметной деятельности и речи ребенок начинает выделять важнейшие свойства вещей и обозначает их названиями, а с этим меняется и восприятие ребенка, который приобретает предметный характер и которые все больше превращается в сложные формы наглядного анализа и синтеза» [7]. А вот высказывание Ф.Е. Василюка в его авторской научной монографии: «Целостность личности одновременно и дана и не дана ей примерно так же, как дано и не дано художнику задуманное произведение: целостность личности – это как бы замысел человека о себе, о своей жизни. И назначение воли как раз и состоит в воплощении этого идеального замысла» [6].

Если воспользоваться терминологией Ясперса, то эмпирическое описание с объяснением мы находим у Лурии, а метафизическое предложение у Василюка. То есть психология оперирует всеми типами высказываний и практически неспособна обходиться каким-то одним типом. В.М. Аллахвердов считает, что психология вынуждена пользоваться разными языками для описания изучаемых ею явлений, но, по его мнению, важно каждый раз отдавать себе отчет, каким языком в каждом конкретном случае мы пользуемся, и в зависимости от предмета изучения следует применять разные способы обоснования своих утверждений [2]. По мнению К. Ясперса, психология всегда имеет как бы «два лица», вследствие чего невозможно отнести ее только к естественным или только к гуманитарным наукам [10]. С точки зрения А. Ю. Агафонова разрешение этого парадокса возможно, если определяются методологические принципы, которым должна отвечать не научная дисциплина, а само исследование конкретно-

го феномена. Тогда принципы научности определяются при выборе жанра исследования конкретного явления, и тогда становится неуместным разговор о том, какой наукой является психология: гуманитарной или естественной, эмпирической или практической [1].

Для философии психологии сознание является одним из ключевых понятий, так как современные представления о сознании во многом обязаны философскому базису. Каждая психологическая школа считала свои долгом дать определению сознанию, при этом методологии разных психологических школ – это разные философские доктрины, т.е. почти все психологические школы имеют в своей основе определенную философскую теорию, а сама философская теория изначально содержит в себе определенное отношение к сознанию. Более того, психологические школы периода расцвета психологии, то есть начала и середины 20 века, отчетливо группируются в пары с философскими доктринами [6].

Таблица 1.
Соотношение психологических школ и философских доктрин

Психологическая школа	Философская доктрина
Интроекспекционисты (Вундт, Титченер)	Картезианство (в частности дуализм, Декарт)
Гештальт-психология	Феноменология (у Гуссерля есть понятие гештальт)
Деятельностный подход (Выготский, Леонтьев)	Прагматизм, затем антропологическая теория Гелена
Бихевиоризм	Логический бихевиоризм (Г. Райл)
Экзистенциальная и гуманистическая психология	Экзистенциализм (Ясперс, Сартр) и трансперсональная антропология
Психофизиология	материализм (материальный монизм), затем интеракционизм
Когнитивная психология	Философия сознания (Дж.Серль, Д.Деннет)

Развитие психологической школы может идти параллельно или независимо с разработкой соответствующей философской методологии, иногда они разрабатываются людьми, принадлежащими к одному кругу (так, основатели гештальтпсихологии – ученики феноменолога Гуссерля). Вот что Гуссерль пишет о гештальте: «В каждом частичном восприятии, протекающем как фаза целостного восприятия, воспринимается предмет, единый смысл которого протягивается через смыслы фаз, так сказать, питается ими, наполняясь и определяясь подробнее, но уж ни в коем случае не собираясь из отдельных частей и не соединяясь в целое с помощью гештальта чувственности» [5]. Также психологи могут использовать уже существующую философскую теорию. Эта связь и составляет содержание любого исторического обзора по философии психологии.

Начнем обзор с истоков психологии, с интроекспекционистов – В. Вундта и Э. Титченера (школы это разные, но по методологии и философской основе они близки, так что имеет смысл их рассматривать вместе).

Методики изучения сознания Титченера базировались на основном положении Р. Декарта: наша психическая жизнь дана нам непосредственно. Т.е. интроспекционизму как психологической школе соответствует такая философская доктрина, как картезианство, в частности в форме дуализма "тело-сознание" [6]. Могут ввести в заблуждение некоторые термины Вундта, например, "физиологическая психология", однако если вчитаться в его работы, становится ясно, что сознание и тело для него принципиально различны.

Реакций на неудачу интроспекционизма было несколько. Школа гештальт-психологии удачно отбросила самую ошибочную идею интроспекционистов - идею атомарности восприятия, а в качестве философской доктрины выбрала феноменологию. Свою основную идею гештальтисты позаимствовали у Э. Гуссерля: сознание прежде всего конструирует смысл, и эта его синтетическая деятельность происходит не до перцепции (как следует, например, из гносеологической схемы И. Канта), а одновременно с перцепцией, причем для достраивания образов до осмысленных привлекаются фон, предыдущий опыт, ожидание, желания и т.п. У Гуссерля все это обозначается емким понятием "горизонт". Но у него же есть и понятие «гештальт». На пути изучения восприятия гештальтисты продвинулись гораздо дальше интроспекционистов, но глобальной загадки сознания - наличия Я, свободы воли, высших функций - не объяснили.

Особое внимание следует обратить на необычную философскую судьбу психофизиологии и естественном для нее базисе материализма. Их взаимодействия пришлось ожидать до 50-х годов 20 века. Были найдены мозговые структуры, отвечавшие едва ли не за все мозговые функции. Что же - торжество материалистического монизма, проблема «сознание-тело» решена? Ничего подобного. Вот группа самых выдающихся представителей этого направления, кому психофизиология обязана буквально всем: Ч. Шеррингтон (первооткрыватель, наряду с И. Павловым, рефлексорной дуги), Д. Экклз (открыл тормозные пути ЦНС и механизм синаптической передачи), У. Пенфилд (первооткрыватель мозговых локализаций), Р. Сперри (первооткрыватель межполушарной асимметрии). Все они - сознательные интеракционисты, доказывающие принципиальное отличие сознания от мозга. По их мнению, функционирования мозга недостаточно для появления сознания. Говоря словами Фогта, мозг умеет вырабатывать вещество мысли, но он не умеет вырабатывать вещество сознания. Мозг может быть приравнен к компьютеру, но человек - не компьютер. Сознание - это принципиальное, хотя нелегко ухватываемое различие между ними, и сознание не в компетенции мозга, оно пользуется мозгом, но к нему не сводится [6]. Таким образом, на этом примере ясно видно, как недостаточность одной философской платформы (вульгарного материа-

лизма) влечет за собой переход к другой (интеракционизм), и все это в рамках одной психологической школы.

Во второй половине 20 века необходимость в появлении единой философии психологии стала уже очевидна. Параллельно с этим произошло рождение новой большой психологической школы - когнитивной психологии. Естественно, со стороны этой школы возник запрос на философский базис. Ответом на оба запроса - со стороны философии психологии к метафизике и со стороны когнитивной психологии к философии - стала философия сознания, особенно в том виде, в каком она представлена, например, Д. Серлем, Н. Блоком, Д. Фодором и Д. Деннетом. Критерием сознания у Деннета является интенциональность, не только сознание всегда интенционально, но и все, что интенционально – сознание (Деннет, 2004). По собственному его мнению, Деннет находится в оппозиции к Декарту (он не согласен с его идеализмом), но не очень далеко уходит от его парадигмы.

Таким образом, до сих пор в философии психологии продолжается "метафизический" этап. Философия сознания развивается очень продуктивно, но это философская психология, а не философия науки. В настоящее время же существует необходимость в философии психологии как методологической дисциплины, предметом изучения которой являются условия возможности психологии как науки. Западные исследователи единодушно признают, что философия психологии не соответствует уровню, который должна иметь философия науки. Философия психологии явно проигрывает философии математики, физики и другим. В перспективах ее развития стоит задача изучения надежности, прогностичности и объяснительной силы методов психологической науки.

Перспективами данной научной работы являются дальнейшие исследования в данной области, такие как: современная проблематика философской психологии, философия сознания как базис когнитивной психологии, а также другие исследования на стыке философии и психологии.

Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: «Универс-групп», 2006.
2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология. Т.1). СПб., 2000.
3. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии, 1997, №5.
4. *Витгенштейн Л.* Заметки о философии психологии: Философия: Т. 1 / Пер. с нем. Латушкина С.Д.; Под ред. Анашвили В.В. М., 2001.

5. Гуссерль Э. Феноменологическая психология: Амстердамские доклады. М., 1998г.
6. Косилова Е.С. Исторический обзор развития философии психологии в XX в. // Историко-философский альманах. М., 2006.
7. Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию / Лекции по общей психологии, СПб., 2004.
8. Прист С. Теории сознания. М., 2000.
9. Робинсон Д.Н. Интеллектуальная история психологии. М., 2005.
10. Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997.

Н.С. Куделькина

ассистент кафедры общей психологии и психологии развития
Самарского государственного университета

Сознание как предмет психологического анализа

Научный руководитель А.Ю. Агафонов

Необходимость изучения сознания на основе естественнонаучной методологии предопределила возникновение психологии в ее современном статусе. В. Вундт утверждал, что «психология должна изучать состояния сознания, их связь и отношения, чтобы найти, в конце концов, закономерности, управляющие этими взаимоотношениями» [Вундт, 2002, с 7].

Тем не менее, приходится констатировать, что загадка человеческого сознания так и не была решена. Как пишет В.М. Аллахвердов: «Величие этой тайны подчеркивают попытки ее раскрыть [Аллахвердов, 2000, с. 40]. Проблема сознания связана с необходимостью построения релевантного ей методологического подхода. Несостоятельность попыток найти такой подход является системообразующей составляющей кризиса теоретической психологии, о котором упоминают многие ученые. Так А.Ю. Агафонов раскрывает суть этого кризиса применительно к современной отечественной психологии через три ключевые тенденции.

Во-первых, это «центробежная тенденция», связанная с «дроблением предметной области исследования и соответственно увеличением локальных, узконаправленных эмпирических исследований, результаты которых, подобно элементам плохо выполненной мозаики, не укладываются в целостную картину, научно-психологического знания [Агафонов А.Ю, 2003, с.22].

Во-вторых, в сознании современных академических психологов имеет место «инерционное действие» теоретических постулатов классиков отечественной науки – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева. В этом смысле верным оказывается утверждение, со-

гласно которому, степень гениальности той или иной теории определяется тем, насколько долго она тормозит дальнейшее развитие науки. Вместе с тем, как пишет А.Ю. Агафонов: «Беда состоит в том, что полноценное, а не аномальное развитие науки возможно только при условии появления новых теорий, построенных на новых основаниях, теорий с более сильным объяснительным потенциалом» [Там же, с.23]. Необходимо так же упомянуть о том обстоятельстве, что долгое время отечественная психология развивалась в условиях монометодологии: марксизм подменял собой все разнообразие теоретических подходов, характерных для мировой психологии.

И, наконец, третьим симптомом кризиса автор считает «инфляцию рационализма», связанного с отказом ученых-психологов от собственно теоретических построений, и концентрации на феноменологии и практике. «Я бы охарактеризовал развитие современной отечественной психологии не как эволюцию или инволюцию, а как *иноволлюцию*, понимая под этим развитие не вглубь, а вширь» – указывает А.Ю. Агафонов [Там же, с. 24].

Тем не менее, тема сознания получила широкое освещение в отечественной психологии. Особенностью изучения данной темы является то, что проблема сознания, будучи поставленной в том, или ином методологическом ключе, раскрывается в различных проблемных плоскостях. Эти проблемные плоскости характеризуются самым способом постановки вопросов о сознании (или каком – либо его проявлении). Для того чтобы произвести более или менее систематизированный обзор (не претендующий на исчерпывающую полноту) существующих в отечественной школе теорий, имеющих отношение к «загадке сознания», представляется логичным анализировать их с точки зрения тех вопросов о сознании, отвечая на которые, авторы выстраивали свои концепции.

Традиционно проблема сознания в отечественной психологии в первую очередь ставилась как вопрос о фило- и онтогенезе. Для чего и как возникает сознание в процессе антропогенеза? Дано ли оно человеку с рождения или оно формируется при жизни? Как развивается (или, может, точнее сказать, формируется) сознание у ребенка? Подобная постановка проблемы содержится в трудах классиков отечественной психологии как А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Р Лурия, В.П. Зинченко и др.

А.Н. Леонтьев, первым в отечественной психологии поставил проблему сознания. Он считал сознание «главной загадкой человеческой психики» [Леонтьев, 1983]. Основное условие и причину появления в антропогенезе сознания ученый усматривал в необходимости включения субъекта в «общественные отношения». При этом индивидуальное сознание может формироваться только под влиянием общественного сознания. А.Н. Леонтьев при проведении экспериментов с инвертированным зрением обнаружил, что сразу после одевания инвертирующих призм субъекту

представлен зрительный образ, лишенный предметного содержания, а затем постепенно при продолжении эксперимента происходит восстановление предметности образа. Это первоначальная данность опыта вне предметности получила название чувственная ткань образа. Интерпретируя этот феномен, автор говорит о том, что чувственная ткань образа и есть опыт непосредственного восприятия (он не предметен, следовательно, не понятен субъекту), вместе с тем обычно чувственный образ обладает предметной отнесенностью как одной из основных своих ключевых характеристик. Механизм такой отнесенности и есть собственно сознательный механизм, который заключается в «означивании». За языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы действия, в процессе которых люди познают и преобразуют объективную реальность. В индивидуальном сознании значения присутствуют не в чистом виде, а в форме личностных смыслов (во взаимообусловленности с мотивами, потребностями, деятельностью конкретной личности). Сознание, по Леонтьеву, не статичное образование – оно есть движение составляющих его элементов.

Воззрения Л.С. Выготского в полной мере согласуются со взглядами А.Н. Леонтьева. Л.С. Выготский утверждает, что опыт социального взаимодействия выступает необходимым условием формирования и развития сознания. Сформулированный Выготским закон культурного развития гласит, что «каждая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах: сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая». [Выготский, 1983, с. 145]. Механизм сознания так же понимается как означивание. Он формируется благодаря использованию знаков в качестве психических орудий в процессе межличностного общения.

А.Р. Лурия., работая в том же методологическом ключе и разделяя взгляды своих коллег, акцентирует ту особенность сознания, которая позволяет ему отражать не только непосредственно данную реальность, но и отвлеченный опыт. «Эта черта, способность выходить за пределы наглядного, и есть фундаментальная особенность сознания» [Лурия, 1979, с. 13].

В.П. Зинченко пытается более подробно описать механизм означивания. Значения автор понимал как кристаллизацию исторического опыта. Он выделял три вида значений – операциональные, предметные, вербальные. Вслед за Леонтьевым, В.П. Зинченко использовал понятие «чувственная ткань». Она представляет из себя строительный материал образа. Но образ всегда более многомерный и емкий, чем сама чувственная ткань, которая используется для его построения. Только преодоление этой избыточности, придает разумность человеческому действию, обеспечивает эффективность предметной деятельности. «Работа внимания может быть уподоблена работе скульптора, который отсекает от дикого камня все

лишнее, кроме того, что он видит внутри него» – писал В.П. Зинченко [Зинченко, 1995, с. 5].

Методологический прием описания сознания, применяемый обозначенными выше авторами, заключается в попытках объяснить сознание через способ и смысл его возникновения в филогенезе. Этим смыслом видится передача общественно-исторического опыта. Необходимым условием возникновения сознания является речь и язык как специфическая система универсальных для данной культуры значений, своеобразная надличная память. Индивидуальное сознание воспринимает мир сквозь призму этих значений. Это положение имеет как минимум два важных следствия. Во-первых, человек способен воспринять только то, что означено, т.е. названо. Во-вторых, люди имеют возможность взаимодействовать в общем для всех поле значений, могут быть понятными друг другу. В этом, собственно говоря, и заключается основная роль сознания, рассматриваемого в данном методологическом ключе. Индивидуальное сознание развивается как производное «общественного». Механизм этого процесса видится в соотношении воспринятых, в результате обучения языку, значений с индивидуальными потребностями и мотивами, превращении значений в смыслы (значения значения для субъекта).

Представители другого методологического направления в отечественной психологии видят основную причину неспособности психологии решить проблему сознания в эклектичности существующих теоретических подходов, отсутствии какой либо системности в понимании данного феномена. Действительно, любой, кто решит прояснить для себя суть научного представления о сознании в психологии, вряд ли сможет это сделать, т.к. вместо ответа на свой вопрос он столкнется с обилием теорий, описывающих разные феномены разными терминами, которые порой практически невозможно соотнести между собой. Совершенно очевидно, что до тех пор пока эта ситуация сохраняется, «загадка сознания» не может быть решена.

Ряд отечественных ученых предпринимают попытку систематизации представлений о феноменах сознания. Так А.В. Петровский и В.А. Ганзен предлагают классифицировать «наработанное» теоретической психологией понятийное поле явлений связанных с сознанием, соотнести понятия между собой.

А.В. Петровский рассматривает понятие «сознание» через «базисные категории психологической науки». В качестве таковых предлагаются: образ, мотив, действие, отношение, переживание, индивид. На основе каждой из них можно выявить «метакатегории», такие как – сознание, ценность, деятельность, чувство, Я. Так Петровский приходит к тому, что сознание – это «целостный образ действительности, реализующий мотивы и отношения и включающий в себя самопереживание, наряду с пережива-

нием внеположности мира, в котором существует субъект» [Петровский, 1998, с. 19].

В.А. Ганзен предложил свою модель структурно-функциональной организации сознания [Ганзен, 1984]. Он предлагал использовать для анализа и описания любого явления в психике основные категории «понятийного ядра психологии». Психика, по Ганзену, может быть рассмотрена через две основные ее функции – отражение и регулирование. Они, в свою очередь, по вектору направленности активности в системе организм-среда подразделяются на активные и реактивные.

Группируя множество понятий, которыми описываются явления психической жизни человека, В.А. Ганзен выделяет следующие структурно-функциональные триады:

1. функция реактивного отражения реализуется через *перцепцию*, которая в свою очередь находит свое выражение в *ощущениях* и *восприятиях*;
2. функция активного отражения реализуется через *мышление* посредством *представления* и *речи*;
3. функция реактивного регулирования реализуется через *аффект* посредством *эмоций* и *чувств*;
4. функция активного регулирования осуществляется *волей*, которая находит свое выражение в *мотивах* и *действиях*.

Сознание выполняет интегральную функцию, включая в себя *внимание* и *память* в качестве сквозных процессов. Память интегрирует всю информацию в едином хранилище, внимание интегрирует человека со средой в актуальный момент времени.

Рассмотренный выше методологический подход к постановке проблемы сознания пытается реконструировать феномен сознания с позиции системного подхода, позволяет упорядочить понятийное поле, обнаружить взаимозависимости понятий. Так А.Ю. Агафонов, характеризуя теорию Ганзена, подчеркивает, что «данное описание позволяет прийти к выводу о том, что в случае наличия сознания у человека, все психические процессы и состояния не могут рассматриваться безотносительно к факту наличия сознания» [Агафонов, 2007, с. 123].

В настоящий момент в отечественной психологии обозначился еще один методологический подход к постановке проблемы сознания. Он представлен трудами В.М. Аллахвердова, А.Ю. Агафопова, а так же их учеников. Этот подход, по сути, представляет собой попытку моделирования работы сознания, которое понимается как система когнитивных механизмов. В.М. Аллахвердов пишет: «Цель организмов, обладающих сознанием, – не выживание, а познание... Следует рассматривать человека как существо познающее, призванное решать исключительно познавательные задачи» [Аллахвердов, 2006, с. 19].

Основные принципы теоретического моделирования сознания, предлагаемые авторами, заключаются в следующем:

1. Модель должна быть идеальной. «Теоретическое представление о сознании должно строиться таким образом, как если бы сама когнитивная деятельность сознания не зависела от конструкции мозга, строения нервной системы и физиологии организма с одной стороны, и социологии микро и макроокружения личности с другой... Теоретическая репрезентация сознания – это всегда идеализация» [Агафонов, 2007, с 289].

2. Модель должна быть эвристичной. Модель должна объяснять эмпирические факты. Из этого следует так же то обстоятельство, что модель должна проверяться экспериментально. При этом, проверке подвергаются эмпирически наблюдаемые следствия работы тех механизмов, которые были теоретически смоделированы.

3. Модель должна быть функциональной. Под этим подразумевается то, что она демонстрирует, вскрывает работу механизмов сознания: «Теоретическая реконструкция неосознаваемой деятельности сознания означает описание принципов работы, функциональных механизмов и выявление детерминант осознаваемого опыта» [Там же, с. 290].

Рассмотрим содержание модели, предложенной В.М. Аллахвердовым. Свою теорию автор называет «психологией». Она базируется на двух основных предположениях. Во-первых, для того, чтобы объяснить те или иные феномены сознания необходимо отказаться от представления о том, что работа сознания обуславливается возможностями и ресурсами работы нервной системы и головного мозга, в частности. Как пишет Аллахвердов «ни объем воспринимаемой мозгом информации, ни на объем ее хранения в памяти, ни на скорость ее восприятия не наложено никаких существенных физических и физиологических ограничений» [Аллахвердов, 2000, с. 262]. Мозг – идеальная система, способная перерабатывать весь объем поступающей информации одновременно. Если мозг при обработке информации и имеет какие-то ограничения, то их можно не принимать во внимание, в силу того, что сама познавательная деятельность, осуществляемая сознанием, имеет ограничения несравнимо более мощные. Из этого положения автор делает вывод о том, что все феномены сознания могут быть поняты только как следствия внутренних механизмов работы самого сознания: «Мы заранее утверждаем, что объяснение всех психических феноменов должно опираться только на логику познания» [Там же, с. 13]. Второе предположение состоит в том, что работа сознания как когнитивного механизма происходит по законам логики. «Психика написана на языке логики», она «не только может трактоваться как логическая система, но и на самом деле есть логическая система» [Аллахвердов, 2000, с. 119].

Как же работает сознание согласно модели предложенной Аллахвердовым? Для объяснения механизмов его работы автор «психологии», предлагает выйти за пределы ставшей традиционной парадигмы понимания сознания как осознания, предложенной еще Вундтом. Осознанные переживания, данные носителю сознания с субъективной очевидностью, являются лишь результатом, продуктом работы механизма сознания, который обеспечивает трансформацию информации в осознанное переживание. Сама работа механизмов сознания происходит в неосознаваемом плане. В бессознательном строятся гипотезы, догадки о том, какова окружающая нас действительность (или собственный внутренний мир). «Мозг всегда готовит к осознанию одновременно несколько конструктов, по разному интерпретирующих детерминацию явлений». [Аллахвердов, 2006, с. 23]. При этом существует специальный механизм, «механизм осознания», принимающий решение о том, какой из подготовленных конструктов осознать (в авторской терминологии «сделать позитивный выбор»), а какие отвергнуть («сделать негативный выбор»). Этот выбор осуществляется случайным образом, и затем, осознанная догадка упорно защищается сознанием от опровержений. Сознание строит так называемый «защитный пояс осознаваемых гипотез». «Роль случайности выбора по мере развития и взросления человека постоянно уменьшается, но никогда пока работает сознание, полностью не исчезает» [Там же, с. 24].

Автор предлагает множество экспериментальных подтверждений предложенной теоретической модели, интерпретаций широко известных эмпирических фактов. Так, например, объяснение получают такие факты как повторяемость ошибок («закон последствия позитивного или негативного выбора»), инсайт (смена позитивно и негативно выбираемых гипотез), способность осознавать одновременно только один вариант восприятия ситуации, вариант решения (если одна гипотеза выбрана позитивно, то все остальные оказываются негативно выбранными) и т.д.

Методологическая позиция, которой придерживается А.Ю. Агафонов в изучении феномена сознания, оказывается достаточно близкой к выше обозначенной.

Так А.Ю. Агафонов так же отстаивает идею о том, что «для объяснения осознаваемых переживаний нужно выйти за пределы осознаваемого опыта, сознание нельзя отождествлять с осознанием» [Агафонов А.Ю., 2007, с. 289]. Сознание включает в себя неосознаваемое как необходимое условие своей деятельности. Сознание, таким образом, видится как некий универсальный механизм работы психики как целого. Суть работы сознания понимается автором в когнитивном ключе. Сознание выступает инструментом построения картины мира познающего субъекта. Как пишет А.Ю. Агафонов, «Сознание – это «ученый» внутри эмпирического субъекта, а картина мира – это «теория», которая строится в течение всей жизни»

[Там же, с. 292]. Построение такой теории предполагает включение прошлого опыта. «Сознание, реализуя познавательную активность, проверяет именно мнемические гипотезы» [Там же, с. 293].

В этой связи особое внимание автор акцентируется на роли памяти как одного из ключевых элементов в работе сознания, так как «все категории психического являются дериватами многомерных связей памяти» [Агафонов, 2003, с. 163]. Развивая свою «смысловую теорию сознания», автор отталкивается от вопроса о том, что представляет собой мнемический след, иными словами, что именно хранит память. Вопрос о природе мнемического следа вытекает из попытки объяснить такие, казалось бы, элементарные и вместе с тем фундаментальные феномены работы сознания как опознание и узнавание. Ученый указывает на то, что узнаваемость, обеспечиваемая актами идентификации возможна только как следствие работы механизма сличения. Как же возможно сличение если:

- «в памяти не может храниться перцептивный образ, поскольку он есть только в актуальный момент времени... перцептивный образ всегда связан с наличной ситуацией и никогда не повторяется... это справедливо и для вторичных образов представлений» [Агафонов, 2003, с. 55],

- в памяти отсутствует образ аналогичный актуальному.

Как память позволяет реализовывать понимание (идентификацию, опознание), хотя и не сохраняет сами продукты психической активности?

Этот же вопрос автор задает себе и на более обобщенном уровне. Как обеспечивается относительное тождество модели мира построенной человеком с самим реальным миром при условии, что «у человека нет возможности сопоставить свою картину мира с реальным миром»? Отвечая на данный вопрос, А.Ю. Агафонов приходит к выводу о том, что, у человека существует только одна возможность доказательства объективного существования вещей, а, следовательно, и доказательства своего непосредственного существования. Эта возможность, по мнению автора, заключается в соотнесении моделей мира построенных в различные периоды времени, и в разных познавательных контурах в один и тот же момент времени: «эти модели должны существовать и допускать возможность сравнения» [Агафонов, 2003, с. 48]. Такое предположение порождает дальнейшие вопросы:

- что является основание такого сравнения?
- как сличаются неповторимые «модели мира в разные моменты времени» или качественно различные «модели мира, построенные в разных познавательных контурах»?

Рассматривая проблему сознания в подобном ключе, А.Ю. Агафонов приходит к представлению о семантической природе организации памяти и, в более широком смысле, сознания: «Познавательные контуры сознания: сенсорно-перцептивный, контур представления, мыслительный и ре-

флексивный – есть формы, содержащие смыслы» [Там же, с. 99]. Ключевой характеристикой смысла, по Агафонову, является его амодальность. Именно это обстоятельство, с точки зрения автора, обеспечивает «возможность обнаружения, различения, опознания, другими словами, процесса познания» [Там же, с. 98].

Таким образом, сознание в концепции А.Ю. Агафонова представляет собой механизм понимания, осмысливания: «В силу наличия у эмпирического субъекта неустранимой способности к пониманию, во всем, что окружает человека сознание стремится найти смысл» [Агафонов, 2007, с. 299]. Агафонов изучает влияние на процесс осознания ранее осознаваемой и не осознанной информации. В результате анализа экспериментальных данных (например, результатов экспериментов с использованием неосознаваемых прайм-стимулов) автор приходит к выводу, о том, что понимание воспринятого существует и на неосознаваемом уровне. «Обнаружение и сличение осуществляются еще до принятия решения об осознании, то есть на начальном этапе построения когнитивного процесса. Т.о. человек как носитель сознания осознает лишь часть той информации, которую понимает, и хранит в памяти несравненно больше информации, чем способен вспомнить или узнать» [Там же].

Модель неосознаваемой когнитивной деятельности, по Агафонову, должна включать четыре этапа:

1. Обнаружение. Это исходный вариант построения когнитивного процесса.
2. Сличение информации с эталонами памяти. На этом этапе происходит семантизация информации. В процессе такой семантизации, по Агафонову, происходит приписывание каждой единице информации множества смыслов. Возникает латентный эффект избыточности понимания.
3. Принятие решения об осознании/неосознании. Результатом работы механизма принятия решения является преодоление избыточности понимания. Осознается только один из вариантов интерпретации реальности.
4. Исполнение решения. Обеспечивается работой рефлексивного механизма сознания. Он включается, если предварительно принято решение об осознании. Исполнение принятого решения и порождает субъективное переживание осознанности.

Модели, предложенные В.М. Аллахвердовым и А.Ю. Агафоновым, во многом являются взаимодополняющими. Ключевыми характеристиками методологического подхода к постановке проблемы сознания, из которого исходят авторы, являются следующие утверждения:

1. Сознание рассматривается в когнитивном ключе. Смыслом работы сознания видится познание.

2. Сознание видится как интегральный механизм работы психики в целом, анализируются его осознаваемые и неосознаваемые составляющие.

3. Изучение сознания предлагается осуществлять методом построения идеальной модели сознания как некоего когнитивного механизма, дальнейшей ее верификации в соответствующих экспериментальных исследованиях. Итогом такого моделирования, с точки зрения авторов, должно являться обнаружение и описание конкретных механизмов сознания.

4. Выделяются следующие механизмы работы сознания: механизм принятия решения об осознании/неосознавании, рефлексивный механизм, механизм сличения, механизм опознания, механизм узнавания и т.д.

5. Формулируются закономерности работы выделенных механизмов сознания (например, закон последствия позитивного и негативного выбора).

6. Проблема сознания в данном методологическом ключе ставится в виде вопросов о логике работы сознания:

- в чем состоят универсальные механизмы работы сознания?
- как они действуют?
- как происходит осознание или неосознавание?
- как осуществляется операция сличения (например, в процессе восприятия)?
- как происходит понимание на бессознательном уровне?
- какие факторы влияют на принятие решения об осознании или неосознавании той или иной информации? Как именно влияют?

Таким образом, проблема сознания в данном методологическом ключе перестает быть терминологической проблемой, а вопросы о механизмах работы сознания переводятся из разряда риторических в конкретную экспериментальную плоскость.

Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара, 2007.
2. *Агафонов А.Ю.* Основы смысловой теории сознания. СПб, 2003.
3. *Аллахвердов В.М. и др.* Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб, 2006.
4. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб, 2000.
5. *Вундт В.* Введение в психологию. СПб, 2002.
6. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т 3.М., 1983.
7. *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии., Л., 1984.
8. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания.//Вопросы психологии, 1991, №2.

9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1983.
10. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.
11. *Петровский А.В. Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М, 1998.

Д.Ю. Сысоев

старший преподаватель кафедры общей психологии
и психологии развития Самарского государственного университета

«Память» – редукция к эстафетным структурам

Проблемы, порожденные анализом памяти человека, до сих пор не позволяют исследователям, принадлежащим различным научным дисциплинам, прийти к устраивающему нас ответу на вопрос о том, что это, собственно, такое. С одной стороны, уже давно и прочно зафиксированы основные свойства исследуемого объекта. С другой, существуют и постоянно воспроизводятся различные классификации типов памяти. И то и другое, вроде бы, однозначно свидетельствует о необходимости дальнейших исследований памяти как процессов запоминания, хранения и воспроизведения. Да, конечно, это необходимо. Но являются ли данные, которые мы до сих пор собирали, достаточным условием для продолжения анализа в рамках общепринятых представлений? Полагаю, эти они свидетельствуют как раз об обратном. Попробуем несколько видоизменить основной и традиционный вопрос – «Что такое память?» – на другой, акцентирующий наше внимание не на памяти, а на методах ее исследования. Вопрос звучит так: «Как мы вводим представление о памяти человека?»

Обратимся к фактическому положению дел. Поскольку достаточно редко встречаются возражения против самой постановки основного вопроса, то все, вероятно, начинается тогда, когда студент-психолог слушает свою первую лекцию о памяти. То, что он слышит, с одной стороны, является почти очевидным и соответствует здравому смыслу, с другой, определяет метод исследований на долгие десятилетия. Слышит он примерно следующее/эта цитата фактически универсальна, поэтому она здесь принципиально на месте/: «Мы пользуемся памятью, чтобы актуализировать в сознании самые разнообразные временные промежутки. ... К примеру, вы читаете это предложение и вам нужно помнить его начало, пока вы дочитаете его до конца; тогда вы сможете связать идею, заключенную в начале предложения, с той, речь о которой идет в его конце. В этом случае вы пользуетесь своей оперативной памятью». [Глейтман, 296] Все это, безусловно, так. Но в том то и дело, что каждый носитель сознания, вероятно, согласится с этим утверждением. По какой причине?

Обращают на себя внимание два принципиально важных обстоятельства, проявляющихся уже на первых этапах введения представления об объекте изучения. Первое – представление о памяти является целесообразным: она нужна человеку для того, чтобы совершать те или иные определенные действия или поступки. Но не получается ли так, что представление о памяти маскирует именно рациональный, целесообразный характер наших поведенческих актов? Второе – память необходимо избирательна. Данное обстоятельство становится очевидным тогда, когда вы сравниваете, к примеру, два отношения носителя языка к чтению текста. Одно дело принципы внимательного вычитывания содержания, о которых идет речь в цитате Глейтмана, а совсем другое – подсчет количества слов в предложении. В первом случае вы фиксируете соотношение начала и конца предложения, не обращая большого внимания на количество слов в нем. Во втором случае вы, вероятно, начинает играть другую роль – но в рамках той же пьесы, того же сценария чтеца. В нашем примере вы меняете одну из программ управления /речь идет о программах ролеобразования/ на другую. Так поступают, к примеру, лингвисты, когда определяют количество тех или иных лексических категорий в данном тексте. При этом вы можете себе позволить не столь внимательно относиться к связям начала и конца предложения, к соотношению темы и ремы.

Выделенные факторы являются не просто принципиальными для исследования памяти, они, собственно и позволяют решить головоломку. Первое обстоятельство обычно замалчивается, тогда как второе весьма часто выдается за фундаментальное свойство самой памяти. Речь идет о строго ограниченном объеме оперативной или кратковременной памяти. При этом мы, очевидно, пытаемся противопоставить друг другу две разные стороны одной и той же медали. Вот как описывают второе свойство памяти – ее избирательность – американские психологи явно физиологической ориентации – П. Линдсей и Д. Норман: «Совершенно очевидно, что нет нужды преобразовывать в слова все то, что мы видим. Но в представлении о том, что вводимый в систему материал переводится в какую-то единую форму, заложен здравый смысл. Следует признать необходимость некоторого единообразия вводимого материала. Безусловно, глупо было бы хранить мельчайшие детали каждого отдельного сигнала. Неважно, произнесено ли предложение медленно или поспешно, держим ли мы печатный текст прямо перед собой или под каким то углом. Это несущественные физические вариации: запоминанию подлежит смысл слов, а не их внешний вид. Подобным же образом смысл предложения остается неизменным, произнесено он или прочитано, – зачем же хранить в памяти различия?» [2, 324] Обратите внимание: авторы описывают работу памяти так, как будто бы речь идет о своеобразном «не физическом» фильтре, позволяющим нам в той или иной ситуации решать, что в ней является су-

щественным, а чем можно пренебречь. Этот фильтр и гарантирует фундаментальное свойство памяти – избирательность. Ясно, что это свойство присуще всем типам памяти, а не только оперативной. Вопрос об основаниях классификаций типов памяти требует методологического обсуждения, что будет сделано ниже.

С чем мы здесь сталкиваемся? Да с тем, что избирательность фильтра и целесообразность поведенческого акта – это одно и то же. Вопрос заключается только в том, что именно обеспечивает фильтрацию, т.е. что привносит в акт поведения его целесообразность. Фильтрация или избирательность означают, что мы ведем себя, учитывая особенности ситуации, в которой мы находимся. На некоторые детали мы обращаем внимание, на некоторые – нет. А это обстоятельство, как мы уже выяснили, определяется вовсе не ситуацией самой по себе, а программами ее оценки. Последние и отвечаю на вопрос о том, что эта за ситуация и что, собственно, в ней можно делать. Носитель психики всегда является и носителем программ оценки ситуации, в противном случае он не является человеком, обладающим сознанием. Причем заметим, что количество вопросов или параметров оценки всегда строго ограничено. Фиксируя именно это требование программ оценки, мы и приходим к представлению об ограниченном объеме памяти оперативной. Не означает ли это, что представление о памяти является результатом описания программ управления, программ оценки ситуации? Да, означает: /представление о памяти человека – это результат описания образцов, заданных программами управления, программами оценки ситуации/. Именно в этом заключается разгадка головоломки под названием «проблема памяти».

Введенный тезис о памяти можно детализировать и сделать более наглядным. Представим себе, что перед нами некоторая заданная ситуация S_1 , в которой нам еще только предстоит совершить акт поведения B_1 , но фильтр F разрешает поступить далеко не любым способом. Фильтр F и есть в данном случае программа оценки ситуации, результатом воспроизведения которой является разрешение или запрет на реализацию того или иного поведенческого сценария. Описывая требования программы оценки ситуации, мы и получаем представление о памяти человека, точнее – о процессах запоминания. Заметим, что в обычных ситуациях работы программ управления не происходит вербализации этого требования программ оценки ситуации, поэтому и представление о памяти человека не возникает. Представление о процессах воспроизведения мы получаем тогда, когда фиксируем и описываем требования программы оценки ситуации, выполняющей как бы обратную функцию. Вполне можно себе представить, что мы намерены совершить вполне определенный акт поведения B_2 , однако фильтр F^* – т.е. соответствующая программа оценки ситуации – пропускает или разрешает совершить его далеко не во всякой ситуации

S2, а только в некоторых. Вполне, кстати, может оказаться, что таких ситуаций практически не существует. Это обстоятельство требует детального анализа, поскольку мы здесь сталкиваемся с одним из проявлений принципа дополнительности Н. Бора в формулировке для гуманитарных наук /ПД Бора – Розова/.

Теперь становится очевидным что, говоря о процессах запоминания и воспроизведения, мы рассматриваем одно и то же – работу программ управления результатами. Вернемся к нашему примеру с различными способами прочтения предложения. Какую бы программу мы ни выбрали – внимательное чтение либо подсчет количества слов – в любом случае мы сталкиваемся с обработкой нового для нас результата в рамках хорошо знакомой нам программы управления, с одной стороны, а с другой – с подбором подходящей программы, участниками которых мы являемся, но для воспроизведения уже существующего результата. Речь идет о программно-имитационной симметрии поведенческих актов. Данный тип симметрии /если говорить о рефлексивной симметрии актов деятельности/ основан на том, что результатами срабатывания эстафеты, помимо практических результатов, являются как воспроизведение того или иного образца, так и задание образца для воспроизведения. Вообще говоря, программно-имитационная симметрия является условием существования и воспроизведения любых эстафетных структур: ведь эстафета живет только тогда, когда воспроизводятся ее образцы, а значит и тогда, когда они служат, в свою очередь, образцами для воспроизведения.

В случае с процессами запоминания и воспроизведения мы сталкиваемся с двумя факторами. Первый: необходимое для нормальной работы психики воспроизведение одной и той же программы управления, обычно программы оценки ситуации. Второй: вербализация содержания образцов или требований данной программы, что и приводит к представлению о памяти человека. Заметим, что вербализация не является необходимой в данном случае. Вербализация или описание возможны с двух различных точек зрения. В рамках первой из них мы рассматриваем нашу работу в рамках программы оценки как воспроизведение ранее существовавшего образца, что и является основным результатом поведенческого акта в свете нашей рефлексивной установки. При этом результатом побочным является то обстоятельство, что наша работа в рамках данной программы оценки служит или может служить образцом для воспроизведения. Смена рефлексивной установки меняет местами основной и побочный результаты поведенческого акта. Можно выделить в качестве основного результата то обстоятельство что, реализуя программу оценки, мы задаем образец для последующего воспроизведения, тогда в качестве побочного результата окажется воспроизведение программы по образцам. Различным образом осознавая основной и побочный результат, мы придем к противопоставлению

процессов запоминания и воспроизведения. Суть дела можно кратко охарактеризовать так: только наша рефлексия /та или иная рефлексивная установка/ является причиной возникновения представлений о процессах запоминания и воспроизведения.

Представление о хранении материала в нашей памяти или хранении полученных нами результатов до их последующего воспроизведения предоставляет весьма обширный материал для методологического обсуждения. Принципиально интересно здесь то обстоятельство, что именно процессы хранения являются в глазах теоретиков психологии источником различных классификаций типов памяти человека. Помимо весьма расплывчатых и просто логически некорректных объяснений оснований той или иной классификации, обращает на себя внимание то, что феноменологическая психология не способна увидеть саму память за тем материалом, который она призвана, якобы, хранить. Именно этот аргумент всегда можно припомнить в споре с психологом, отстаивающим феноменологический подход как единственно возможный. Действительно, речь идет о принципиальной логической ошибке феноменологии. Её можно обнаружить уже тогда, когда Э. Гуссерль формулирует так называемое фундаментальное свойство сознания. Утверждается, что сознание всегда направлено на объект. С этим положением достаточно трудно спорить, за тем исключением, что феноменолог здесь остается логическим должником. Утверждая, что свойство сознания – быть направленным на объект, обычно как бы забывают ответить на вопрос о том, чем, собственно, сознание отличается от объекта, на который оно направлено. Без ответа на этот вопрос может показаться, что в утверждении Гуссерля речь идет не о нескольких референтах /о сознании – это раз, об объекте – это два, об отношениях между ними – это три/, а об одном. Но тогда мы имеем дело не с фундаментальным свойством человеческого сознания, а с тривиальной и ставшей классической логической ошибкой в определении. Ситуация с памятью как процессом хранения материала или результатов запоминания изоморфна неприятной ситуации с так называемым «фундаментальным свойством сознания». Действительно, чем именно память как процесс хранения отличается от того, что она, якобы, хранит? В рамках обычного для психологии подхода на этот вопрос невозможно ответить рационально.

Изоморфизм ситуаций здесь совсем не трудно объяснить. Ведь мы сталкиваемся с различными проявлениями одного методологического подхода, с феноменологией. Последний, как доказал М.А. Розов, есть описание содержания образцов актов деятельности. [см. Розов] Именно это печальное для феноменолога обстоятельство и является ключом к решению головоломки о процессах хранения. Здесь необходимо ответить на вопрос о том, о каких именно образцах идет речь?

Ответ на этот вопрос удобно начинать с объяснения того, почему избирательность является свойством любого из возможных типов памяти человека. Обычно это свойство рассматривают как основание для выделения двух типов памяти человека: кратковременной или оперативной, и долговременной. Ну и действительно, трудно не согласиться с обычно приводимыми примерами и экспериментальными данными. Все подобного рода наблюдения акцентируют наше внимание на одном обстоятельстве. Речь идет, как известно, о времени хранения данных в том или ином типе памяти. Одно дело – помнить номер телефона вашего нового знакомого в течение нескольких десятков секунд, а совершенно другое – хранить в памяти номер вашего домашнего телефона, что по времени может исчисляться годами и даже десятилетиями. И в том и в другом случае мы обязательно сталкиваемся с избирательностью нашей памяти, которая безусловно проявляется хотя бы в том, что вы запоминаете не ряд несвязанных друг с другом цифр, а номера телефонов, что может существенно повлиять на качество их воспроизведения. Если, к примеру, мне нужно запомнить номер телефона интересной мне женщины, то вряд ли обстоятельства или время хранения номера станут для меня решающими, а вот если речь идет о номере человека, с которым мне неприятно да и не хочется общаться, то я вполне могу позволить себе роскошь тут же его забыть, объяснив это ситуативным отсутствием пишущих принадлежностей.

Обратите внимание на одну особенность приведенных нами примеров: они явным образом распадаются на два типа. В первых двух случаях речь явно идет о времени хранения номера телефона, при этом, однако, указана хотя бы в общих чертах ситуация, подлежащая оценке. В двух вторых на первый план выдвигается уже оцененная и, тем самым, спроектированная во временной перспективе ситуация, при этом речь идет и о времени хранения, которое как бы отходит на второй план. Так что же является, выражаясь более привычным для психолога языком, решающим фактором «перевода информации из оперативной в долговременную память» [1, 301]?

Надо заметить, что здесь мы сталкиваемся с методологическими трудностями, на которые обречен любой из вариантов феноменологического подхода к изучаемому нами явлению. Действительно, о каком демаркационном принципе идет речь в противопоставлении оперативной памяти долговременной? Совершенно очевидно, что не о содержании хранимой информации, поскольку психолога не интересуют и не могут интересовать особенности цифровой кодировки телефонных номеров. На это, кстати, недвусмысленно указывает точка зрения Линдсея и Нормана, согласно которой существенной для запоминания или хранения является то обстоятельство, что запоминаются именно телефонные номера и, если последние репрезентированы, к примеру, набором букв латинского алфави-

та, мало что изменится. Можно предположить, доверившись интуиции классификаторов памяти, что принципом демаркации является время хранения. Достаточно быстро выяснится, что интуиция или, скорее, здравый смысл, обманывают классификаторов дважды. Первый раз тогда, когда они пытаются забыть об отношении носителя памяти к запоминаемой информации – об этом шла речь в наших примерах второй группы. Здесь ведь решающим фактором эффективности запоминания не являются ни время хранения, ни объем информации /а если у нее двенадцатизначный номер, и зовут ее Венера – то же, кстати, еще шесть символов/. Второй – тогда, когда происходит явное смещение времени как параметра физических систем со «временем» в психике человека.

Но самой, пожалуй, обидной ошибкой является смещение материала памяти и самой памяти. Эта ошибка неизбежна при феноменологическом анализе происходящего. Вот почему: хранить можно только то, что в том или ином виде так или иначе представлено в нашем сознании, только то, что когда-то являлось объектом, на которое сознание было направлено, а поскольку мы принципиально не знаем чем они друг от друга отличаются, то – если мы хотим сохранить феноменологический подход, – нужно предположить, что в нашей бедной памяти должно хранить не только объект, но и направленное на него сознание, а это, в свою очередь, означает, что наше сознание направлено на то, что было раньше нашим сознанием, направленным на объект и т.д. и т.п. Не имеет значения, какая именно из логических ошибок лежит в основании этого неприятного вывода. Это может быть логический круг в определении, может быть – принципиально неизгладимая редукция к бесконечности. Это не столь важно. Важно ответить на вопрос о возможности теоретической ориентировки, с точки зрения которой подобного рода казусы получили бы свое объяснение.

Головоломку этого типа можно решить в два хода. Первый: представление о памяти – результат фиксации требований программ управления. Второй: психика человека, т.е. набор программ управления результатами, существующими и воспроизводимыми на уровне социальных эстафет, – надличностное образование. Первый ход нужно связать со спецификой представления о процессах хранения информации. Неизбежность появления второго объясняется историчностью психики. Поясним суть дела.

Удобнее начать с анализа роли второго тезиса. Любое надличностное образование является социальным куматоидом. Существование куматоида – связь актов деятельности, при которой одни выступают образцами при воспроизведении других. Известно [Розов, 4], что наиболее яркой иллюстрацией куматоида является волна, бегущая по поверхности водоема – она захватывает при движении все новые частицы, которые фактически с места не сдвигаются. В этой иллюстрации аналогия с чело-

веческой психикой может быть выявлена так. Человек как биологическое или физиологическое существо – аналог частицы воды. Человек как существо семиотическое и, в частности, обладающее психикой, – аналог самой волны. Точнее: участие человека в воспроизведении тех или иных эстафетных структур или программ является необходимым и достаточным условием его бытия в качестве семиотического или сознательного существа. Взаимодействие человека как существа биологического и существа семиотического является точкой бифуркации для физической и гуманитарной антропологий, или в частном случае для физической и гуманитарной психологий. Изучая строение центральной нервной системы, опираясь на методы физиологии, мы никак не сможем получить ответы на вопросы психологии как дисциплины гуманитарной. Потому, что исследование химического или физического строения и состава воды ничего не может сообщить о свойствах волн, распространяющихся в этой воде. Верно и обратное. Что могло бы послужить исходным ориентиром при рациональном подходе к взаимодействию физической и гуманитарной психологий /к примеру, основой психофизиологии/? Полагаю, что таковой вполне может оказаться аналогия между воздействием океанских волн, к примеру, на рельеф побережья, с одной стороны, с другой – воздействием программ управления на физиологическую составляющую человека. Аналогия станет более убедительной, если заметить, что время такого взаимодействия гораздо больше, чем время жизни одного человека. Вот это и нуждается в пояснении.

Программы управления, как и любые эстафетные структуры, существуют и воспроизводятся на уровне воспроизведения непосредственных образцов деятельности. Именно в рамках программ управления совершаются рефлексивно-симметричные преобразования, лежащие в основе взаимодействия сознания и деятельности. Обнаружение и фиксация именно такого способа существования программ управления результатами позволяет сделать вывод о принципиальной историчности психики человека. Да, конечно, в рамках гипотезы об эстафетных механизмах как фундаментальном способе бытия психики человека вполне возможно ставить задачу реконструкции истории программ управления, их формирования и взаимообогащения. Короче говоря, именно здесь становится возможным рациональный и научный подход к построению истории психики как дисциплины гуманитарной. Для построения этой дисциплины необходимы совместные усилия представителей значительного количества гуманитарных дисциплин. Далеко не претендуя на полноту списка, укажем на необходимость сотрудничества психологов с историками, антропологами, лингвистами, культурологами и т.д.

Однако надо осознать, что речь вовсе не идет о превосходстве психологии в том комплексе дисциплин, в рамках которых только и возмож-

ны попытки реконструкции истории психики. Скорее, наоборот: психолог может на нынешнем этапе развития во-первых, указать на объект, историю которого следует реконструировать /речь идет о программах управления/, во-вторых, начать собирать известные уже специалистам других гуманитарных дисциплин знания о историческом развитии психики человека. При этом психолог весьма сильно начинает зависеть от методов исследования всего комплекса гуманитарных наук. Ведь очевидно, что раз речь идет об истории психики, то не следует выдумывать велосипед, а корректнее воспользоваться методами исследований, уже известных историкам, лингвистам, антропологам. Полагаю, что интерес к такого рода междисциплинарным исследованиям уже существует у представителей данных научных дисциплин. К примеру, редко кто из лингвистов устоит от соблазна проследить историю взаимодействия языка /языков/ и психики /точнее, психик/, обогатив тем самым и лингвистику, и психологию. Кто из культурологов откажется реконструировать историю менталитета той или иной эпохи? Сейчас можно только обрисовать контуры такой дисциплины, как история психики. Однако эти контуры заданы ответом на вопрос «что такое психика?» в рамках волновой ее теории, т.е. теоретической реконструкцией объекта ее изучения.

Вернемся к противопоставлению оперативной и долговременной памяти. Очевидно, что это противопоставление лишено смысла тогда, когда мы предполагаем основанием классификации время хранения материала в памяти. Речь надо вести вовсе не о материале и не о физическом времени. А о реализации программ управления результатами, вербализация которых и приводит к представлению о хранении.

Вернемся к нашему примеру с номерами телефонов. Чем именно определяется наше отношение к материалу, который предстоит запомнить? Да тем, какую роль мы избираем, т.е. программами ролеобразования. Именно они и определяют наш выбор сценария в игре, «фигурами» которой является запоминаемый материал. Одно дело, если мы выбрали роль мимолетного знакомого, и совершенно другое – если роль друга. Именно выбор роли и определяет тот сценарий обращения с материалом, который мы воспроизводим в дальнейшем.

Здесь для наглядности удобно рассуждать так. Чем именно обусловлен тот факт, что мы обычно помним собственное имя? Вероятно тем, что мое имя является элементом или одним из результатов такой длительной игры, как сценарий жизни человека. В конце – как и принято в большинстве игр данного типа в нашей культуре – мое имя должно появиться на моей могильной плите. Этим, вероятно, и определяется удивительный факт весьма «длительного хранения» имени моего в моей же «памяти». Но при чем тут программы ролеобразования? Дело в том, что именно программа ролеобразования, которую можно условно назвать «я

сам» /т.е. роль самого себя/, и лежит в основе связи тех событий, постепенная реализация которых и складывается в реализацию избранного сценария жизни. Эта программа ролеобразования и соединяет данные события в одно целое – такова в данном случае функция управления различными результатами. Не получается ли так, что представление о хранении материала в памяти человека – результат описания требований программ ролеобразования? Попробуем это проверить.

Рассмотрим ситуацию отдельного хода в шахматной игре. Пусть для наглядности речь идет о первом ходе белых пешка e2-e4. До начала шахматной партии мы должны решить, фиксируем ли мы последовательность ходов от начала до конца партии. Если – да, то к концу партии у нас в руках описание последовательности ходов с результатом партии. Если последовательность ходов зафиксирована, то можно предположить, что данную партию можно будет восстановить в любой момент. Если нет, то можно предположить, что функции и статус каждого хода как бы записаны и определяются в стратегии, избранной шахматистами, и существуют ровно столько, сколько длится данная партия. О чем идет речь тогда, когда в рамках шахматной игры стратегия определяет функцию каждого хода? О том, вероятно, что только в рамках той или иной стратегии совершенному ходу можно приписать ту или иную цель. В любом случае у нас есть как бы путеводная для данной партии нить – стратегии игроков. Вопрос только в удобстве воспроизведения той или иной ситуации на шахматной доске. Однако определенный выигрыш в удобстве в случае ведения записи игры мы получаем за счет смены нашей рефлексивной установки. Удобство последующего воспроизведения в первом случае гарантировано тем, что запись партии начинает выполнять функции устройства внешней, по отношению к самой партии, памяти. Понятно, что и сама шахматная партия, и ее запись построены по различным образцам непосредственной деятельности. Решающее для удобства переключение рефлексивной установки происходит тогда, когда мы начинаем запись партии рассматривать как основной результат игры.

Здесь происходит нечто очень похожее на ситуацию, с которой мы сталкиваемся при анализе соотношения «памяти человека» и материала, который в ней «хранится». Как было показано, «материалом» являются результаты актов деятельности, воспроизводимые на уровне социальных эстафет. А за представлением о памяти человека стоят программы управления. Но тогда становится очевидным, что соотношение памяти и хранимого в ней материала сводится к рефлексивно-симметричным преобразованиям, которые мы постоянно осуществляем при переходе от деятельности к сознанию и обратно.

Деятельность и сознание, как мы предположили, рефлексивно симметричны. Что это означает? То, что и то и другое являются артефактами,

артефактами, порожденными нашей рефлексией. Суть дела в данном случае сводится к тому, что именно рефлексия привносит в действие, осуществляемое человеком, те или иные цели. Чем детерминированы последние? Теми эстафетными структурами, в свете которых мы воспринимаем и строим акты деятельности. И вот в одном случае мы, пользуясь вилами при уборке опавших листьев, полагаем, что основным результатом наших действий является очищенная от листьев земля, при этом в разряд побочных результатов попадает роль дачника, исполняемая нами, а в другом – наоборот, можем основным результатом считать исполнение роли дачника, а в разряд побочных отнести очищенную землю. Роль дачника в данном случае осознается нами как цель совершаемых нами действий под воздействием или в свете одной из программ управления, программы ролеобразования. В рамках этой программы мы можем совершать достаточно большое количество различных по содержанию актов практической деятельности – можем сжечь собранные нами листья, пить чай на веранде, перекапывать землю для посадки овощей и т.д.

Это обстоятельство и доказывает программный или эстафетный характер роли, которую мы исполняем. Ведь эти действия совершаются нами в рамках одной программы ролеобразования, которая реализуется при этом на материале различных эстафетных структур, позволяя нам управлять различными результатами нашей деятельности. Управление результатами, в частности, может заключаться в объединении различных результатов в единый их комплекс. Такого рода объединения, т.е. комплексы, существуют благодаря рефлексивно симметричным преобразованиям, благодаря симметрии деятельности и сознания. Поэтому необходимо изучать специфику формирования и функционирования комплексов этого вида. Здесь очевидным обстоятельством является тот факт, что можно классифицировать и выделить их типы, основываясь на типах рефлексивной симметрии актов деятельности.

Прежде вернемся к гипотезе о специфике процессов хранения информации в памяти человека. Является очевидным, что материал /читай – результаты актов деятельности/ хранится так долго, как долго он является «фигуркой» в той или иной игре. При этом надо заметить, что от нас зависит только одно обстоятельство. А именно – выбор роли в той или иной игре. Действительно, если я выбираю роль театрального зрителя в рамках данной сценической постановки, то я вынужден согласиться и с длительностью спектакля, и с местом и временем его начала, и с подбором актеров ... Конечно, игр, в рамках которых тот или иной результат деятельности является «фигуркой», гораздо больше, чем одна. Но это просто означает, что наше отношение к телефонному, к примеру, номеру является результатом нашего собственного рефлексивно-симметричного преобразования, совершенного в рамках того или иного представления о самом

себе. А последнее является ничем иным, как одним из результатов реализации той или иной программы ролеобразования.

Можно предположить, что программы ролеобразования являются как бы ключом, открывающим нам доступ к тому или иному способу обращения с результатами, воспроизводимыми на уровне социальных эстафет. Ситуация выглядит весьма необычно и, может быть, почти парадоксально. Способ обращения с результатами данного акта деятельности подхватывается совсем другими программами, отличными от тех, в которых результат был получен. Он становится важен не столько сам по себе /как ход е2-е4 в начале партии/, сколько в свете тех или иных программ управления, программ нашей психики. Коль скоро этот факт осознан, не трудно ответить теперь на вопрос о том, почему результат «храниться» различными способами. Можно предположить, что за представление о «времени хранения материала» ответственной является наша рефлексия, т.е. описание содержания образцов. Она, однако, весьма специфична в данном случае. Ведь речь идет об образцах или эстафетных структурах, в рамках которых воспроизводятся способы обращения с результатами актов деятельности. Таковыми эстафетными структурами, как мы выяснили, являются игровые программы, задающие сценарии игрокам. Способ обращения с результатами акта деятельности и сценарий игры – это одно и то же.

Здесь принципиально важным является и обнаружение изоморфизма двух ситуаций, обнаруженных в середине XX века исследователями, работавшими в различных областях гуманитарного знания. Речь идет о концепции языковых игр Л. Витгенштейна и игр психологических у Э. Берна. У языковой игры Витгенштейна есть свойство, которое, вероятно, и обосновывало его интерес к играм. Известно, что языковая игра изоморфна любой другой, слова и предложения выступают в ней аналогом, к примеру, мяча в футболе. Сравните, как два футболиста перебрасываются мячом с тем, как два человека говорят друг другу «Привет!». Интересно, что, описав эти игры, мы не зафиксировали цели, к которым стремятся игроки. Мы просто указали на некоторые наборы действий, постоянно воспроизводимые в нашей культуре; эти действия передаются от человека к человеку, от поколения к поколению как эстафетная палочка. Перед нами – некоторый сценарий игры, задающий способы обращения с предметом или словом. Но не означает ли это, что сценарии игр, воспроизводимые в рамках разных эстафетных структур, в разных контекстах, приобретают, тем самым, и различное целесообразное содержание? Это содержание и позволяет в одном случае отнести игру в разряд языковых, поскольку мы выделяем в ней в качестве основного результата цель, задаваемую эстафетными структурами языка, побочным вполне может являться выделение ролей говорящего и слушающего. А в другом – напротив, под воздействием программ управления результатами мы можем выделить роли слушающего и

говорящего в качестве основного результата, а в разряд побочных отнести данный речевой акт. Рассуждая так, мы, во-первых, и обнаруживаем изоморфизм между тремя типами игр /речь идет о практической деятельности, языке, психике/, во-вторых, сталкиваемся с тремя попарно рефлексивно-симметричными актами деятельности – практическим, речевым, поведенческим. Можно предположить, что здесь перед гуманитарными науками открываются глубокие и еще малоисследованные закономерности.

Именно сценарий игры или способ обращения с результатами актов деятельности и определяет характер нашего отношения к результатам. Иными словами, сценарий выбранной нами игры определяет «длительность хранения» полученных нами результатов. Здесь нужно подчеркнуть одно обстоятельство. Само противопоставление «долгих» игр или сценариев «коротким» лишено, по большому счету, смысла и интереса. Интересным такое противопоставление становится только в конкретных ситуациях, только в ситуациях реализации достаточно большой группы эстафетных структур. Ведь время жизни последних гораздо больше, чем то время, о котором говорят психологи, противопоставляя оперативную и долговременную память. Время жизни программ управления, как и самих результатов, воспроизводимых на уровне эстафет, исчисляется порядком тысяч лет. К примеру, значительная часть человечества уже достаточно давно пользуется арабскими символами для обозначения чисел – нужно ли психологу забывать об этом факте тогда, когда речь идет о необходимости оценки объема «оперативной информации»? Полагаю, не нужно. И вот почему. Тогда, когда нам сообщают номер телефона /восемь девять один семь один и т.д./ нам необходимо «перевести» результаты языковой игры в цифровую символику. А это возможно только в рамках воспроизведения одного из громадного числа сценариев, которым нас научили наши родители, – 89171 и т.д. Перевод здесь возможен только благодаря рефлексивной симметрии двух актов деятельности. Вероятно, именно это обстоятельство и вынуждает теоретиков психологии бороться с собственными рефлексивно-симметричными отображениями.

Зафиксируем вполне определенные вопросы, связанные с обсуждаемым кругом проблем. Первая группа вопросов. Отношения «памяти» /т.е. программ управления и игровых/ к «материалу» /т.е. к результатам эстафет/ – им, очевидно, является рефлексивная симметрия, симметрия актов деятельности. Последняя, однако, вполне может быть представлена четырьмя типами. Каким образом существование 4 видов симметрии сказывается на представлениях о соотношении памяти и хранимого ей материала? Вторая группа вопросов связана с зафиксированным нами отсутствием влияния «времени хранения материала», к примеру, на выделение двух типов памяти – оперативная и долговременная. Стоит ли, зафиксировав этот факт, остановиться, или мы здесь сталкиваемся с проявлением дру-

гой симметрии, симметрии поведенческих актов? Третья группа вопросов. Здесь речь идет о рефлексивной симметрии речевых актов и актов поведенческих. Не это ли обстоятельство вынудило Л.С. Выготского признать язык в качестве одной из основ сознания человека? Четвертая, в рамках которой вполне можно обсуждать методологические трудности, связанные с взаимодействием «памяти» и «сознания». Ведь очевидна связь между тем, что именно хранится, тем – как, и тем – зачем. Связь эта – рефлексивная симметрия.

Литература

1. *Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д.* Основы психологии: Пер. с англ./ Под ред. Большакова В.Ю., Дружинина В.Н. – СПб: Речь, 2001. – 1247 с.
2. *П. Линдсей, Д. Норман.* Переработка информации у человека. (Введение в психологию) / Перевод с английского под редакцией и с предисловием действ. члена АПН СССР А. Р. Лурия/ М.: «Мир», 1974. – 550 с.
3. *Розов М.А.* Явление рефлексивной симметрии при анализе деятельности. // Теория познания. Т. 4., М., Наука, 1995. – 482 с.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – 1992.
5. *Степин В.С., Горохов Н.К., Розов М.А.* Философия науки и техники. – М., 1997.

Н.А.Трофимова

студентка 3 курса Самарского государственного университета

Роль социального контекста в работе познавательных процессов

Научный руководитель О.В. Шапатина

Социальный контекст оказывает существенное влияние на поведение человека. Чтобы прочувствовать это, попробуйте вообразить, что вы нарушаете какие-нибудь незначительные социальные нормы: вскакиваете посреди лекции, громко поете в ресторане, запросто приветствуете почтенного профессора по имени, приходите в церковь в шортах, играете в футбол в парадном костюме, хрустите карамелью на фортепьянном концерте, сбываете себе волосы с половины головы. Пытаясь нарушить социальные

ограничения, мы с удивлением начинаем понимать, насколько они сильны.

Интерес к проблеме социального влияния на поведение человека возник в начале XX в. и связан был главным образом с поисками ответа на вопрос: почему наше поведение меняется в присутствии других? Подобный эффект исследователи назвали **эффектом социальной фасилитации (SFI)**.

Во многих современных офисных зданиях отдельные комнаты заменяются одним большим открытым помещением, разделенным невысокими перегородками. Не произойдет ли так, что благодаря осведомленности о присутствии других повысится уровень выполнения хорошо знакомых заданий, но пострадает творческое мышление при решении сложных задач? Подобные проблемы могут возникнуть в школьном классе, в студенческой аудитории, на заводе и т. д.

В настоящее время в психологической факт существования такого феномена как SFI экспериментально подтвержден и известен многим. Не изученными остаются некоторые специфические особенности, способные повлиять на выявленную закономерность. Например, не учтен различный характер социального взаимодействия. Этим объясняется актуальность нашего исследования.

Нас интересовал ответ на следующие вопросы: Какие именно особенности социального взаимодействия влияют на феномен социальной фасилитации? Какие существуют закономерности такого влияния?

Объектом нашего исследования выступает феномен социальной фасилитации (SFI).

Предметом нашей экспериментальной проверки стали показатели эффективности выполняемой деятельности на внимание в различных социальных условиях.

Цель исследования: обнаружить феномен SFI в различных условиях социального взаимодействия, сравнить результаты работы процессов внимания в различных условиях, выявить возможные закономерности.

Теоретическая гипотеза: Проявление потенциальных возможностей познавательных процессов у человека (в частности, процессов внимания) зависит от социальных условий выполнения деятельности, а точнее от присутствия других людей и характера взаимодействия с ними.

Эмпирические гипотезы:

Гипотеза 1. В ситуации внегруппового выполнения деятельности эффективность выполнения теста корректурной пробы минимальна, феномен SFI не действует.

Гипотеза 2. В ситуации открытого активного наблюдения группой за испытуемым при выполнении им деятельности эффективность выполнения теста корректурной пробы выше, чем в ситуации внегруппового вы-

полнения деятельности, но ниже, чем в ситуации соревнования при совместном групповом выполнении задания. Здесь имеет место быть феномен SFI.

Гипотеза 3. В ситуации соревнования при совместном групповом выполнении задания деятельности эффективность выполнения теста корректурной пробы максимальна. Полностью действует феномен SFI.

Новизна нашего исследования заключается в сравнительном анализе результатов, зависящих от наличия или отсутствия взаимодействия человека с группой и характера этого взаимодействия.

До сих пор существует множество мнений по поводу того, что является причиной возникновения феномена SFI. Наиболее известны следующие три фактора, объясняющие этот феномен: боязнь оценки (Н. Коттрелл), отвлечение внимания (Г. Сандерс, Р. Бэррон и Д. Мур) и сам факт присутствия других (Р. Зайонц).

Анализ данных теорий делает возможным обоснование выдвинутых гипотез.

Зависимая переменная нашего исследования: показатели эффективности деятельности внимания. Имеет два состояния - показатели времени, кол-во ошибок и пропусков.

Независимая переменная: определенные социальные условия. Включает в себя 3 переменные:

1. ситуация одиночного выполнения деятельности - взаимодействия нет (первая серия эксперимента);

2. ситуация открытого активного наблюдения группой за испытуемым при выполнении им деятельности - ситуация оценки (вторая серия эксперимента);

3. ситуация соревнования при совместном групповом выполнении задания - ситуация соперничества (третья серия эксперимента).

Группа испытуемых состояла из 30 студенток специальности социальной педагогики. Возраст испытуемых от 19 лет до 21 года.

Процедура исследования.

Мы предполагали, что на результаты выполнения заданий могли повлиять такие побочные переменные, как ситуативная тревожность и социометрические показатели в группе. Поэтому на первом этапе исследования у испытуемых определялся уровень тревожности с помощью опросника Спилбергера - «Шкала реактивной и личностной тревожности». Лидерство в группе определялось с помощью социометрических индексов Дж. Морено.

На втором этапе испытуемым предъявлялись три серии заданий.

Первая серия: диагностика процессов внимания в условиях одиночества, при отсутствии группы. Все испытуемые по очереди приглашались в отдельный кабинет, где им давалась следующая инструкция: «Перед Вами

лежит листок, на котором в случайном порядке напечатаны буквы русского алфавита. Ваша задача как можно быстрее найти и обозначить среди этого списка сочетание букв ХА. Приступайте к заданию по моему сигналу, я буду фиксировать время. Начинайте...» При выполнении задания сам экспериментатор никак не взаимодействовал с испытуемыми, создавал минимально напряженную ситуацию, якобы отвлекаясь на свои дела.

Вторая серия: диагностика внимания в условиях наблюдения группой за испытуемым при выполнении им задания. Вся группа сидела в кабинете. В центр у доски ставили три парты со стульями, куда должны были садиться тройками студентки и выполнять задание. Экспериментатор читал инструкцию, предназначенную для всей группы. Обращение к испытуемым: «Перед Вами лежит листок, на котором в случайном порядке напечатаны буквы русского алфавита. Ваша задача как можно быстрее найти и обозначить среди этого списка сочетание букв КЕ. Приступайте к заданию по моему сигналу, я буду фиксировать время». Обращение к группе: «В это время группа должна наблюдать за каждым испытуемым, анализировать их поведение и поступки при выполнении задания. Итак, начинайте...» При проведении этой серии экспериментатор также максимально старался быть не включенным в ситуацию.

Третья серия: диагностика внимания в ситуации соревнования при совместном групповом выполнении задания. Всей группе раздавались бланки с одинаковым заданием, и читалась следующая инструкция: «Перед Вами лежит листок, на котором в случайном порядке напечатаны буквы русского алфавита. Ваша задача как можно быстрее найти и отметить среди этого списка сочетание букв ВЕ. Приступайте к заданию по моему сигналу. После того как кто-нибудь закончит выполнять задание, нужно будет поднять руку, тогда я Вам скажу Ваш порядковый номер, по которому Вы потом можете узнать время выполнения Вами этого задания. Начинайте...»

Третий этап исследования заключался в повторной диагностике ситуативной тревожности с помощью опросника Спилбергера.

Первая ситуация говорит нам о способностях человека выполнять задание независимо от группы, вне группы. Предполагалось, что человек не будет торопиться, больше внимания будет уделять качеству выполнения. Его внимание практически полностью сконцентрировано на своей деятельности. Человеку в этих условиях не нужно сравнивать себя с конкурентами, или заботиться о том, как его оценят другие члены группы. Он не волнуется за свой социометрический статус.

Эти предположения были проверены в процессе эксперимента, и оказались:

✓ Время выполнения задания испытуемыми в первой серии максимально.

✓ Сравнивая качественные характеристики предмета нашего исследования, обнаружено, что эффективность внимания в первой серии была больше, чем во второй и третьей сериях эксперимента. Хотя по показателям р-уровня различия первой и второй серий статистически не значимы ни по количеству ошибок, ни по доли правильных ответов.

В условиях наблюдения группой за испытуемым прогнозировалось, что человек будет быстрее и в то же время качественнее выполнять задание. Эффективность работы внимания должна быть высокой. Согласно Н. Коттреллу, присутствие наблюдателей вызывает повышение уровня активности и легкость актуализации доминирующих ответов, т. е. ответов на вопросы и задания легкого уровня, (или подавления не-доминирующих) только в том случае, если человек, выполняющий задание, предвидит, что его работа будет оцениваться другими. Возникает так называемая «**боязнь оценивания**». Здесь уровень тревожности будет максимальным.

Эксперимент показал, что:

✓ Время выполнения задания во второй серии было меньшим по сравнению с первой.

✓ Оценка качества выполняемой деятельности более противоречива. По доле правильных ответов наш прогноз не подтвердился, т.е. испытуемые в действительности во 2 серии давали минимальное количество правильных ответов. Что касается количества ошибок - наш прогноз подтвердился: во второй серии количество неправильных ответов меньше, чем в третьей серии, но больше, чем в первой. Однако все эти результаты не являются значимыми. Они требуют повторной экспериментальной проверки.

В последней же серии, когда все члены группы находятся в абсолютно равных условиях, предполагалось, что они будут стремиться повысить свое положение в группе за счет быстроты выполнения задания, тем самым не обращая внимания на качество. Эффективность внимания в таких условиях будет наименьшей.

Результаты показали, что:

✓ Время выполнения задания в третьей серии было минимальным.

Результаты, свидетельствующие о качестве выполнения задания, оказались также противоречивыми. Но если учесть то, что различия по количеству ошибок в первой и третьей сериях оказались статистически значимыми то, можно говорить о том, что наш прогноз частично подтвердился.

Таким образом, гипотезы, касающиеся ситуации одиночного выполнения деятельности (первая серия) и ситуации соревнования (третья серия), подтвердились. Гипотеза, касающаяся второй серии эксперимента (ситуация наблюдения), требует дальнейшей экспериментальной проверки, так как здесь результаты оказались статистически не значимыми.

Полученные результаты показали, что характер взаимодействия между людьми действительно влияет на выполнение ими деятельности, связанной с процессом внимания. Мы сравнили три социальные ситуации (одиночество, наблюдение и соревнование), и выяснили, в какой ситуации показатели процессов внимания наиболее оптимальны.

Во-первых, выяснилось, что взаимодействие людей действительно влияет на эффективность выполнения деятельности одного из взаимодействующих.

Во-вторых, на эффективность деятельности также влияет характер этого взаимодействия.

Также нашей задачей было учесть такие побочные переменные как уровень тревожности и социометрический статус. Включив их в анализ наших результатов, мы выяснили, что:

1. Чем выше ситуативная тревожность, тем меньше скорость выполнения задания.

2. Имеющие максимальный статус выполняют задание очень быстро независимо от ситуативной тревожности.

3. Медленнее всего выполняют задание испытуемые со статусом немного выше среднего и очень низким. Они оказывались более сосредоточенными на задании и более серьезно относились к деятельности.

4. Испытуемые с умеренно низким статусом в среднем быстрее выполняют задание, но на их скорость также сильно влияет ситуативная тревожность.

Изучение феномена социальной фасилитации дает много возможностей прикладного применения. Этот феномен действует во всех видах малых групп: в школьном классе, в студенческой аудитории, в рабочем коллективе, даже в группе мало знакомых между собой людей. Подобные исследования могут служить хорошей базой для правильного руководства группой. К тому же наше исследование имеет много дальнейших перспектив. Это и изучение зависимости всех познавательных процессов (например, память, восприятие, мышление и т.д.) от социальной ситуации, и проверка на большей выборке статистически не значимых результатов, и т.д.

НАПРАВЛЕНИЕ 2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Е.В. Иванушкина

студентка 3 курса Самарского государственного университета

Учет психологических особенностей развития детей с ограниченными возможностями в работе психолога и социального педагога

По данным экспертов Всемирной Организации Здравоохранения, число детей-инвалидов составляет 2-3% детского населения и продолжает увеличиваться. В структуре детской инвалидности первое место занимают болезни нервной системы, среди которых наиболее частой патологией является детский церебральный паралич (ДЦП). На его долю приходится до 30% от всех случаев инвалидизации детей по данному классу болезней (Смычек В.Б., 2000).

В последние годы зарубежные исследователи более пристальное внимание стали уделять проблемам оценки качества жизни детей с различной патологией, в том числе с ДЦП (Schneider J.W.? 2001; Hodgkinson I., 2002; Vitale M.G., 2005 и др.). Waters E. и соавт. (2005), Liptak G.S. (2001) отметили снижение качества жизни у больных детей по таким аспектам, как физическое здоровье, боль и дискомфорт, повседневная жизнедеятельность, участие в физических и социальных действиях, эмоциональный статус и чувство собственного достоинства, взаимодействие с обществом, здоровье семьи, финансовая стабильность, социальное благополучие. В связи с этим, детям с ограниченными возможностями должна оказываться комплексная помощь, в которой немалую роль играют такие специалисты, как социальный педагог и психолог. В работе с детьми-инвалидами этими специалистами учитываются не только особенности их физического, но и психического развития. Потому особую актуальность приобретает рассматриваемая тема.

Ребенок с детским церебральным параличом – это ребенок с особыми потребностями, жизнь которого наполнена большим количеством ограничений. Но нельзя забывать, что наряду с различными нарушениями, существуют и личностные возможности ребенка, и именно на них должна быть ориентирована психологическая и социально-педагогическая работа по развитию социальной адаптации таких детей.

Выраженная диспропорциональность и неравномерный, нарушенный темп развития, а также качественное своеобразие в формировании

психики – это главные особенности познавательной деятельности и всей личности ребенка с ДЦП.

Специфика детского развития, как утверждал Л.С. Выготский, состоит в том, что оно подчиняется действию не биологических законов, как у животных, а влиянию законов общественно-исторических. Развитие человека происходит путем присвоения социального опыта в процессе общения и накапливания максимально возможных социальных связей. С большими затруднениями и отставанием происходит овладение социальным опытом у ребенка, родившегося нездоровым. Ограниченные возможности ребенка, связанные с поражением центральной нервной системы, нарушениями функционирования опорно-двигательного аппарата, соматическими заболеваниями накладывают неизгладимый отпечаток на формирование важнейших психических функций ребенка.

В этом случае поведение взрослого может играть роль как двигателя или стимула в овладении ребенком новых навыков, так и навсегда стать препятствием развития личности ребенка. Однако никакое воздействие взрослого не может быть осуществлено без реальной активности ребенка.

Для организации грамотного психологического и социально-педагогического взаимодействия с ребенком, специалистам следует ознакомиться с особенностями психического здоровья ребенка с ДЦП и особенностями возрастного развития ребенка.

Особенности психического здоровья ребенка с ДЦП. Шкала нарушений психического здоровья ребенка с ДЦП представлена в таблице 1.

Особенностями возрастного развития ребенка с ДЦП.

Кризис новорожденности (1 месяц после рождения). Первый критический период развития ребенка – период новорожденности, он, по мнению психоаналитиков, несет в себе первичную травму, под знаком которой человек проживает всю последующую жизнь.

Кризис новорожденности – промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни, связан с зависимостью от взрослого. Этот период характеризуется катастрофическим изменением условий жизни, помноженным на беспомощность ребенка. Благополучное развитие ребенка может протекать только в условиях возникновения особой социальной ситуации развития. Она возникает как ситуация объективно-необходимых отношений между ребенком и взрослым, связанная с началом выделения объектов из окружающей среды. Данная ситуация связана с выделением ребенком лица матери. Это важное новообразование – «комплекс оживления» является первым актом поведения, первым актом общения.

Таблица 1
Шкала нарушений психического здоровья ребенка с ДЦП.

	Легкие нарушения	Умеренные нарушения	Тяжелые нарушения
Нарушения умственного развития	Затруднения при овладении сложными видами деятельности, трудности в обучении.	Овладение относительно простыми коммуникативными навыками и навыками самообслуживания. Невозможно научение письму, счету и чтению.	Невозможность овладения целенаправленной деятельностью при сохранности выполнения отдельных элементарных действий.
Нарушения памяти	Трудности при заучивании большого объема информации.	Эпизодические ложные воспоминания, небольшой объем запоминаемого материала.	Ложные воспоминания, полное выпадение из памяти отдельных событий, невозможность заучивания и сохранения мнемонической информации.
Нарушения эмоциональной сферы	Капризность, пониженная или повышенная возбудимость.	Неустойчивость настроения, пугливость, повышенная возбудимость, тенденция к тревожным реакциям.	Резкие перепада, неустойчивость настроения, эмоциональная холодность, узкий круг эмоциональных предпочтений, высокий уровень тревоги.
Нарушения психомоторных функций	Замедленность скорости "мелких" движений.	Периодические ошибки при выполнении заданий на точность движений, нарушения речи (картавость).	Замедленность, неточность движений, произвольные, неконтролируемые движения, невозможность координировать движения, невозможность овладения письмом, расстройства речи.
Нарушения восприятия и внимания	Неустойчивость внимания, трудности при сосредоточении.	Снижение диапазона внимания, недостаточность произвольной функции внимания.	Неспособность сосредоточиться, несформированность произвольного внимания, удержание в поле внимания не более одного предмета.
Нарушения поведения	Умеренная неврозоподобная симптоматика, склонность к агрессивным реакциям, умеренная акцентуация.	Фобии, навязчивые состояния, выраженные акцентуации; некоторая асоциальность ценностных ориентаций; склонность к аутизму, агрессии.	Выраженная неврозоподобная симптоматика, психопатии, девиантное поведение, агрессивные реакции, аутоагрессия, невозможность самоконтроля.

Стадия младенчества (от рождения до 1 года). Особенностью данного возрастного периода является появление реакции при виде лица матери в виде улыбки, что служит показателем сложившейся социальной ситуации психического развития ребенка.

Важность отношений с матерью для ребенка с ограниченными возможностями чрезвычайно как для социального, так и для его интеллектуального развития. Именно от нее он очень рано узнает самые нужные вещи. Ребенок учится быть внимательным, думать, предугадывать, а затем выражать себя, действовать и исследовать.

Снижение контактов с матерью в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка: страдает предречевое и речевое развитие, деформируется эмоциональная сфера, возникает мощное недоверие к миру и неприятие самого себя, агрессивность.

Признаки социального доверия у ребенка проявляются в том, что ребенка легко кормить, у него глубокий сон, нормальная работа кишечника, присутствует готовность позволить матери отлучиться.

Ранний возраст (от 1 года до 3 лет). В конце первого года жизни социальная ситуация полной слитости ребенка со взрослым взрывается изнутри. Это составляет кризис первого года жизни. Ребенок приобретает некоторую степень самостоятельности: появляется речь, развивается хождение и действия с предметами.

Отметим, что, производя действия с предметами, игрушками, ребенок с ограниченными возможностями полностью поглощен манипуляцией, не замечая за предметом взрослого. Ребенок в восприятии окружающего предметного мира чувствует себя неразделенным, слитным со взрослым.

Таким образом, социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. Противоречие решается в новом типе деятельности, который и рождается в период раннего детства – это предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления. Данное обстоятельство является ведущим в овладении детьми с ДЦП различными действиями. Эта ситуация заинтересованности в предмете послужит основой дальнейшего развития навыков как социально-бытового характера, так и умениями в трудовой и учебной деятельности. Данный момент необходимо учитывать родителям в процессе обучения ребенка с ДЦП двигательным навыкам.

Процесс восприятия тоже имеет свои особенности. Он зачастую характеризуется замедленностью и суженностью объема зрительного восприятия. Слабость обозрения объясняется особенностями движения взора (ребенок с ограниченными возможностями видит последовательно).

Узость восприятия мешает ребенку с ограниченными возможностями быстро ориентироваться в новой для него местности в непривычной ситуации, он долго не может уловить смысл происходящего и нередко оказывается дезориентированным.

Особенности восприятия у детей с ограниченными возможностями выражаются в недифференцированности. Дети плохо различают сходные предметы. Еще одной особенностью восприятия является инактивность этого психического процесса. Ребенок довольствуется общим узнаванием предметов и не выражает желания подробно их описывать.

Зная о таких особенностях восприятия предметного мира ребенком с ДЦП, взрослые по-особому могут выстраивать общение с ним.

Чрезвычайно важным моментом на данном этапе развития является освоение речи. Сроки речевого развития у детей с ДЦП, как правило. У большинства детей первые слова появляются лишь к 2-3 годам, фразовая речь – к 2-3 годам. Задержка в развитии речи вызвана поражением двигательных механизмов речи.

В этой связи важно поддерживать интерес ребенка к различным звукам. Необходимо постоянно говорить с малышом и не заниматься с ним молча. Особенно важным является взаимодействие с ребенком без торопливости и спешки. Мудрое и терпеливое ожидание будет побуждать ребенка выполнить задачу.

Кризис трех лет. Знаменитый кризис трех лет включает основные симптомы этого периода: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, стремление к деспотизму, обесценивание взрослых.

В этом возрасте важно обратить внимание на развитие способности к самоконтролю, к дисциплине. Может показаться, что слово «дисциплина» мало применимы к ребенку с ограниченными возможностями, но это не так. Ребенок с различными нарушениями, а также с церебральным параличом обязан научиться правильно вести себя в обществе, чтобы не было проблем с вхождением в социум.

Дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет). Дошкольное детство – длительный отрезок жизни ребенка, включающий в себя раннее детство (2-4 года) и середину детства (5-7 лет). Познавательные возможности в это время стремительно расширяются. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Появляется желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать. Помимо этого усиливается стремление к самостоятельности.

В дошкольном детстве в основном завершается долгий процесс овладения речью – обогащается словарный запас речи, развивается ее грамматический строй. Ребенок проявляет богатство словотворчества, овладевает всеми формами устной речи.

Восприятие, тесно связанное с мышлением, позволяет ребенку перейти к новой форме развития мышления – наглядно-образное, а затем – к логическому. Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти.

Эмоциональный фон дошкольника гораздо спокойнее и стабильнее нежели в раннем возрасте. Эмоциональная регуляция действий способствует развитию произвольного поведения и является основной в ведущей деятельностью дошкольника – игре.

Для малыша с ограниченными возможностями игра – важнейший путь познания окружающего мира, игра для него – значит жить, а задача ближайшего окружения – помочь ему в этом. Очень часто взрослые оценивают возможности ребенка с ограниченными возможностями, исходя из тех двигательных навыков, которыми он владеет. При таком подходе очень легко неосознанно ограничивать развитие ребенка. Важно выбрать такие игрушки, например, в которые он может играть. И даже если ребенок играть не может, в нашем привычном понимании, тогда можно специально приспособить игрушки. С другой стороны, уровень развития ребенка, в том числе интеллектуальный, вовсе не определяется имеющимися у него двигательными нарушениями.

В процессе игры формируются такие новообразования, как стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Происходит развитие преимущественно личностной (потребностно-мотивационной) сферы психики ребенка.

Школьный возраст (от 6 до 10 лет). Ведущей деятельностью школьного возраста является учебная деятельность. Учебная деятельность – это не только деятельность по усвоению знаний, это деятельность, направленная на усвоение науки и культуры, опыта, накопленного человечеством.

Особые трудности в обучении испытывает ребенок, имеющий двигательный дефицит, у которого возникают дополнительные трудности, связанные с большой затратой не только интеллектуальных, но и физических сил и утомляемостью. Например, у детей с ДЦП несформированность функции дифференциации хвата и удержания предмета обуславливает большую трудность в выполнении трудовых и учебных операций.

Наибольшую трудность несформированность зрительно-моторной координации – несогласованность работы руки и глаза. Данная дисфункция остро проявляется в учебной деятельности.

Недоразвитие таких двигательных функций, как держание головы, сидение, стояние и ходьба ограничивают поле зрения, тормозят развитие пространственного восприятия и функций внимания. Нарушение процесса предметного восприятия обуславливает трудность формирования зрительно-тактильных и зрительно-кинестетических условных связей.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерны нарушения памяти, которые носят полиморфный характер и тесно связаны с волевыми качествами личности. Чем ниже общая работоспособ-

ность, чем сильнее психическая истощаемость организма, несформированность волевых установок, тем больше нарушаются все виды памяти.

Особенностью детей с нарушениями движения является нарушение развития мыслительных функций, оказываются несформированными основные мыслительные операции – сравнение, обобщение, анализ, синтез информации.

Рабочее состояние у детей с ограниченными возможностями, во время которых они способны усвоить материал кратковременный (15-20 минут), а затем наступает утомление и истощение, интерес к занятиям пропадает, работа прекращается.

Таким образом, дети с ограниченными возможностями вследствие сочетания недостатков двигательной сферы и познавательной деятельности нуждаются в специальных условиях и организационных формах обучения. Такой формой выступает коррекционно-развивающее обучение, основанное на действии механизмов коррекции, компенсации, социальной адаптации.

Социальный педагог и психолог, являющиеся непосредственными участниками коррекционно-развивающего обучения, должны учитывать все выше перечисленное для повышения эффективности реализуемого процесса.

Подростковый возраст (с 10-11 до 14-15 лет).

Эмоциональная сфера подростка. Ярко выраженная эмоциональная неустойчивость подростков является характерной особенностью этого возрастного периода. Бурные аффективные реакции, особенно часто возникающие в ответ на замечание о «недостатках» подростка, зачастую с точки зрения взрослых, кажутся неадекватными.

Подростки по сравнению с периодом детства более целеустремленны, настойчивы, однако в проявлениях этих качеств часто бывают односторонними. В данном возрасте характерно попеременное проявление полярных качеств психики: целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью, повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе.

Интеллектуальные особенности подростка. В подростковом возрасте конкретно-образное мышление, характерное для детей, все больше уступает место абстрактно-логическому. Мышление становится более самостоятельным, активным, творческим.

Рефлексия, самоанализ, проявляющиеся в основном в поиске смысла собственного существования, сопровождаются переоценкой ценностей, изменением отношений к установившимся «правилам» и авторитетам, склонность к философствованию, «самокопанию» в ощущениях и переживаниях.

Чувство взрослости. Социальное созревание – сложный процесс, темпы и этапы которого определяются такими основными критериями, как завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало трудовой деятельности, материальная независимость от родителей и т.д.

Сложность взаимоотношений подростка и взрослого заключается в том, что, с одной стороны, подросток стремится к самостоятельности, протестует против опеки и недоверия, а с другой – сталкиваясь с новыми жизненными трудностями, испытывает тревогу и опасения, ждет от взрослого помощи и поддержки, но не всегда хочет открыто признаваться в этом.

Родителям необходимо владеть следующей информацией по вопросам полового воспитания подростков.

Половое воспитание. Половое созревание обуславливает телесные и эмоциональные изменения, помимо этого новые характеристики приобретает и социальный статус подростка. Вследствие этого происходит частичное разрушение имеющегося с детства представления о себе. В период подросткового кризиса происходит поиск и выбор новой взрослой целостности, нового отношения к себе и к миру.

Одна из проблем полового воспитания состоит в просвещении. Данная проблема полового воспитания подростков с ограниченными возможностями может быть успешно решена при условии комплексного подхода, включающего воспитание в рамках семьи и специалистов социальных учреждений.

В заключение работы, хочется еще раз сказать о том, что детям с ограниченными возможностями необходима медицинская, педагогическая и психологическая виды помощи. Их родителям нужно вместе со специалистами составить единый комплекс воздействия на ребенка. Психолог и социальный педагог – специалисты, которые имеют большое значение в воспитании, обучении и образовании детей с ограниченными возможностями. Многие в жизни ребенка будет зависеть от того, насколько квалифицированная помощь специалистов ему будет оказана.

Литература

1. *Абрамов Г.С.* Возрастная психология. М.: Академия; Раритет, 1997.
2. *Возрастная педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского.* – М.: Педагогика-пресс.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс.
4. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: Исправления недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, 1999.

5. *Смирнова И.* Специальное образование дошкольников с ДЦП. – М.: Детство-Пресс, 2003.

6. *Шевченко С.Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М.: Владос, 1999.

Т.С. Осипова

студентка 3 курса Самарского государственного университета

Виды девиантного поведения и методы его коррекции

Научный руководитель О.В. Черкасова

Тема «Виды девиантного поведения и методы его коррекции» затрагивает актуальные проблемы современности. Интерес к данной проблеме не случаен. От того, как вопросы сдерживания и предупреждения отклоняющегося поведения будут решены на современном этапе, во многом зависит успешность педагогической работы с будущими поколениями и, в конечном счете, нравственная чистота и стабильность общественных отношений в перспективе. Девиантное (отклоняющееся) поведение – это действия, не соответствующие ожиданиям и нормам, которые фактически сложились или официально установлены в данном обществе. Основными видами девиантного поведения являются преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийства, проституция [1].

Не следует забывать и о том, что многие формы девиантного поведения оказывают огромное деструктивное влияние на функционирование общественных механизмов и процессов, в том числе и на результативность воспитания как общественно обусловленного процесса, содержание и направленность которого определяются состоянием общества. Увеличение числа носителей отклоняющегося поведения, умножение их видов и форм создают неблагоприятную для детей среду, преодолеть влияние которой педагогическими средствами может оказаться делом весьма сложным. Все это чревато нарушениями порога нравственной стабильности социума, после которого в нем пойдут необратимые разрушительные процессы.

Применительно к несовершеннолетним девиантное поведение может быть определено как – общественно осуждаемые не выходящие за рамки психического здоровья, нарушающие установленные на данном этапе развития общества соответственные нормы и влекущие применение соответствующих санкций.

Девиантное поведение, включая в себя поступки, не укладывающиеся в рамки обозначенных норм, отличается большим разнообразием по своему генезису, форам проявления, нарушаемым ценностям, степени терпимости к нему. Это находит выражение в вариативности применяемых санкций. При этом в педагогике они должны рассматриваться как составной элемент общепедагогических мер сдерживания отклоняющегося поведения [2]. **Предметом** нашего исследования является изучение специфики коррекционной работы с девиантными детьми.

Целью нашего исследования является изучение причин, сущности, отклоняющегося поведения несовершеннолетних и выявление методов работы и коррекции.

Для достижения поставленной цели данного исследования нами были выделены следующие **задачи**:

- 1) изучить классификации отклоняющегося поведения;
- 2) изучить методы коррекции отклоняющегося поведения;
- 3) рассмотреть модель коррекционно-реабилитационной работы с девиантными подростками.

В исследовании были использованы следующие методы: изучение научной литературы, ее анализ и обобщение полученной информации.

В современных условиях серьезно обострились проблемы социальной дезадаптации детей и подростков. Увеличивается число безнадзорных детей. Ряды безнадзорных пополняют многие выпускники интернатных учреждений, проблемы жилья и трудоустройства которых решаются в ряде регионов неудовлетворительно. Эти дети, как правило, занимаются бродяжничеством, попрошайничеством, мелким воровством, систематически употребляют спиртные напитки, токсические и наркотические вещества. Они зачастую оказываются вовлеченными в противоправную деятельность. Их жизнь и здоровье постоянно находятся под угрозой.

По статистическим данным (конца 90-х годов) каждый третий выпускник детского дома попадает на скамью подсудимых, каждый пятый становится «бомжем», а каждый десятый кончает жизнь самоубийством.

По-прежнему серьезной остается проблема предоставления жилья выпускникам государственных сиротских учреждений и исправительных учреждений (воспитательных колоний). Муниципальное жилье, как правило, продается, тогда как комнаты в «коммуналках» могли бы получать выпускники детских домов. Тысячи бывших воспитанников вряд ли смогут в ближайшем будущем обрести крышу над головой.

Насилие в семье является одной из причин беспризорности детей. Например, в Москве свыше 70 % всех детских травм носят семейно-бытовой характер. Каждый четвертый родитель собственными руками наносит непоправимый вред физическому, нравственному и психическому здоровью своего ребенка. Спасаясь от жестокого обращения, многие дети

уходят из дома, 10 % из них погибают (насильственной смертью или в результате самоубийства), остальные попадают в преступную среду.

В структуре преступности несовершеннолетних преобладают тяжкие преступления. Их удельный вес в общем числе составляет 60 %, причем значительная доля приходится на грабежи, в том числе квартирные кражи и разбойные нападения.

Алкоголизм детей и подростков — одна из самых серьезных социальных и клинических проблем, которая, к сожалению, не утрачивает своей актуальности, а преподносит новые и неожиданные аспекты. Будущее этих детей представляет сложные как социальные, так и медицинские проблемы, в том числе и для судебной психиатрии.

В условиях судебно-психиатрической экспертизы несовершеннолетних выявляются признаки алкоголизма, прежде всего у детей и подростков с органической неполноценностью центральной нервной системы (по материалам международной конференции психиатров). Злоупотребление алкоголем, как правило, усугубляет уровень психических нарушений. Решающее значение принадлежит социальной среде, в которой воспитываются несовершеннолетние, обнаруживающие склонность к злоупотреблению алкоголем. Это семьи, где злоупотребляют алкоголем оба или один из родителей. Обстановка безнадзорности способствует сближению детей с асоциальной средой, в которой систематическое употребление алкоголя, самоутверждение благодаря физической силе, грубости, и оппозиция социальным формам поведения являются основными свойствами.

Также растет количество преступлений, совершаемых несовершеннолетними в состоянии наркотического опьянения.

Из-за сокращения рабочих мест на предприятиях становится практически невозможным трудоустроить несовершеннолетних в первую очередь из числа отбывавших наказание в воспитательных колониях, выпускников специальных школ и училищ. А перечень профессий, предлагаемых молодежи, как правило, отличается мало престижностью и низкой оплатой. Это не способствует их социальной адаптации, провоцирует к поиску «легкой наживы», девиантному поведению.

Ежедневное негативное психологическое воздействие, которому множество детей и подростков подвергаются в школе, часто имеет очень серьезные последствия. При этом притеснению подвергаются в основном дети, выпадающие из «общего строя»: с неустойчивым вниманием, возбужденные или, напротив, замкнутые, внешне пассивные. Наибольшее недовольство вызывают ученики с поведенческими нарушениями, а также — с неожиданным и, с точки зрения учителей, неоправданным снижением успеваемости и интереса к учебе. Психологическое насилие со стороны учителя (публичные унижения, оскорбления, угрозы, и т.д.) не подавляет негативные стороны поведения подростка, а только усугубляет их, при-

водя к утяжелению нарушений поведения (это отмечает, в частности, руководитель «Ассоциации детских психологов и психиатров» А.А. Северный). При этом подросток постоянно стремится к контакту с группой сверстников, которая сможет его принять (нередко этой группой оказывается «полукриминальное сообщество»).

Как отмечает Б.А. Курган с девиантным поведением тесно связаны «побеги» воспитанников из интернатных учреждений, учреждений общественного воспитания, специальной школы. Такое поведение имеет комплекс причин: агрессия, жестокость и насилие к более слабому, беззащитному как со стороны взрослых, так и детей. Значительное место в причинах побегов занимает дискомфорт в детской среде (старшие воспитанники обижают младших). Подобные случаи составили 25%. Притеснение, жестокое обращение, несправедливость, психологическое давление со стороны родителей и отдельных педагогов в интернате или в школе видят 20 % детей группы риска.

Высокий уровень преступности несовершеннолетних закономерно обуславливает интерес к личности подростка-правонарушителя. По мнению отдельных исследователей при этом порой допускается необоснованное сопоставление личностных особенностей несовершеннолетних с психологией личности взрослого преступника (например, в монографии Ю.М. Антоняна «Психология преступника и расследование преступлений» утверждается, что личностный профиль преступника характерен и для подростков, склонных к совершению преступлений). Исследователи полагают, что источником преступного поведения является отчуждение личности (это, по сути, социально дезадаптированный индивид). Для объективности необходимо отметить, что большое число «взрослых» преступлений совершается лицами, ранее судимыми, освобожденными из мест лишения свободы, утратившими социально полезные связи (с семьей, родственниками, знакомыми), социально не адаптированными [3].

В психолого-педагогической литературе существует дифференцированный подход к характеристике самого отклоняющегося поведения. Л. М. Зюбин. выделяют четыре варианта отклоняющегося поведения:

1. отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм. Это может быть поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии (подросток любит играть с игрушками детсадовской поры);
2. нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями, например: жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость, которые, если их не преодолеть, приведут к правонарушениям;
3. правонарушения, т.е. поведение, нарушающее правовые нормы, статьи административного или уголовного законодательства;

4. отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеваниями (может быть у подростков с психопатическими чертами личности, у невротиков, у психически больных людей).

В других классификациях отклоняющееся поведение связано с неблагоприятными условиями социального развития и характеризуется как устойчивое проявление отклонения от социальных норм, имеющих социально-пассивную, корыстную и агрессивную направленность. [4].

Отклонения социально-пассивного типа выражаются в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга" нежелании решать как личные, так и социальные проблемы. К такого рода проявлениям можно отнести уклонение от работы и учебы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику. Крайнее проявление социально-пассивной позиции - самоубийство, суицид.

К социальным отклонениям корыстной направленности относят правонарушения и проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду (хищение, кражи, спекуляция, протекция и т.д.). Среди несовершеннолетних такого рода социальные отклонения могут проявляться как в виде преступных уголовно-наказуемых действий, так и в виде правопроступков и аморального поведения.

Социальные отклонения агрессивной ориентации проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбление, хулиганство, побои, такие тяжкие преступления, как изнасилования и убийства) (Беличева С. А)[5].

Как и всякое действие, отклоняющееся поведение имеет внутренний механизм, своеобразную пружину (цель, мотив), которые обусловлены психобиологическими и возрастными особенностями личности, социальным опытом, общим развитием.

Соответственно, девиантное (отклоняющееся) поведение подростка может проявляться в нескольких плоскостях:

1. как особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость или слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и аффективность и др.);

2. как социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, озлобленность, агрессивность, жестокость);

3. как низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);

4. как вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми).

Все эти качества и свойства личности таких детей, сложности в отношениях с окружающими и поведении ведут к трудностям их обучения и воспитания [4].

Таким образом, палитра отклонений в поведении трудных подростков довольно обширна и оценить ее, выделить главное, существенное бывает довольно трудно. Поэтому исследователи проблемы девиантного поведения несовершеннолетних попытались сгруппировать схожие проявления отклоняющегося поведения, найти для них интегрирующую основу [6].

В.Н. Липник в конце 70-х годов, проанализировав проведенные исследования увидел следующие подходы в классификации несовершеннолетних:

- 1) по характеру взаимоотношений подростков с коллективом; по отклонению в нравственном развитии личности,
- 2) по отношению к интересам общества;
- 3) по отклонениям в понимании общественных интересов;
- 4) по вхождению подростков в систему общественно полезной деятельности с учетом нравственного развития;
- 5) по степени деформации психики;
- 6) по отклонениям в системе ведущих мотивов;
- 7) по патологии в психике и медико-педагогическим отклонениям.

В классификации Никитина отклонения сгруппированы следующим образом:

- 1) по особенностям взаимоотношений и общения с ними воспитателя, педагога (трудные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы);
- 2) по образу жизни детей, семьи, по социально-бытовым условиям (безнадзорные, беспризорники, социально-запущенные);
- 3) специфике ошибок и недостатков в процессе воспитания (педагогически запущенные);
- 4) по уровню развития нравственных качеств (дети с отклонением в нравственном развитии);

5) по несоответствию их действий закону, правовым нормам (несовершеннолетние правонарушители).

В определения силы и результативности социальных последствий отклоняющегося поведения оно различается по уровню и по масштабности (индивидуальный и массовый характер); по элементам внутренней структуры (социально-групповая принадлежность, половозрастная характеристика); по ориентированности (экстравертное – направленное во внешнюю среду, интровертное - направленное на себя); по типу эмоциональной устойчивости и др.

В связи с многообразием параметров и характеристик отклоняющегося поведения детей и подростков, наличием различных подходов к изучению данной проблеме в психологии, педагогике, криминалистике и медицине, в современной научной литературе можно найти не только не только неоднозначное определение этого явления, но различную характеристику его проявлений у детей и подростков, находящихся на различных ступенях девиации поведения и деформации личности. Это поможет учителю, воспитателю, с одной стороны, увидеть проблему в целом, с другой - более-менее четко представлять, где сфера его деятельности, а где сфера деятельности конкретных специалистов, где учитель должен действовать сам, а где обязан обратиться за помощью к врачу, психологу, социальному педагогу и юристу [7].

Сегодня профилактическая и коррекционно-реабилитационная работа представляет собой стремительно и разнопланово развивающееся явление. Вместе с тем создание множества разноведомственных социально-психологических, медико-психологических центров, служб, телефонов доверия при отсутствии организационного и методического сопровождения, обеспечения квалифицированными кадрами и опыта взаимодействия государственных и негосударственных учреждений не только не улучшает положение дел, но и дискредитирует эту важную деятельность.

Наиболее эффективна та помощь, которая оказывается не разрозненными учреждениями, преследующими порой только свои интересы, а профессиональными организациями, поддерживаемыми государством и общественным мнением.

В данный период перед системой образования стоит задача реального внедрения в практику такого типа социально-педагогического, профилактического и коррекционно-реабилитационного учреждения, которое могло бы взять на себя весь комплекс профессиональной помощи детям и их родителям. Речь, прежде всего, идет о центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и учебно-воспитательных учреждениях открытого типа (школы-интернаты, сменные школы и др.) как о специализированных образовательных учреждениях.

Сущность программной деятельности по созданию разветвленной сети подобных учреждений образования заключается в том, чтобы сделать их такими местами в городе (районе), к которым бы стремились все субъекты образовательной деятельности, в которых оказывалась бы комплексная помощь. Данные учреждения должны распространять наиболее грамотные, проверенные и эффективные рекомендации для полноценного воспитания и социализации подростков и молодежи, профилактики всякого рода отклоняющегося поведения.

Эффективность профилактической и коррекционно-реабилитационной работы может быть обеспечена в случае:

1) внедрения в учебно-воспитательные учреждения недостающих пока компонентов образовательных программ, активизирующих формирование нравственных начал личности;

2) реализации программ, способствующих включению обучающихся в созидательно-творческую деятельность, в конкретном микрорайоне путем стимулирования детских общественных инициатив, формирования детских коллективов на основе культурных отечественных традиций;

3) развития открытости учебно-воспитательного учреждения, увеличения его контактов с другими социальными институтами, освещения положительного опыта в СМИ.

Основными инструментами реализации этих задач в общеобразовательном учреждении выступают три направления деятельности:

- гражданское образование;
- активная деятельность общественных организаций (объединений)
- разностороннее дополнительное образование в учебно-воспитательном учреждении.

Ключевым, связующим элементом данной воспитательной триады выступает дополнительное образование учащихся. Дополнительное образование следует рассматривать не только как условие осуществления человеком своих гражданских прав, но и как механизм нравственного самоутверждения и самореализации личности.

В результате построения учебно-воспитательного процесса, опирающегося на предложенную модель, создаются условия для воспитания нравственной личности, которая в будущем сможет духовно и профессионально реализоваться [8].

В заключение хотелось бы отметить, современная научная литература раскрывает многообразие аспектов отклоняющегося поведения, дает возможность увидеть различные стороны этого довольно сложного социального явления. Наличие различных точек зрения и подходов позволяет более эффективно подойти к характеристике сущности отклоняющегося поведения, его психобиологической и социально-педагогической природы, более четко выстроить алгоритм

профилактической и коррекционно-педагогической работы с учащимися на различных возрастных этапах жизнедеятельности молодежи [7].

Данная работа была представлена к обсуждению на заседании студенческого научного общества психологического факультета специальности «Социальная педагогика».

Литература

1. Дети группы риска [электронный ресурс] <http://som.fio.ru/Resources/BNA/2005/01/trud/index.htm>
2. Стурова М.П., Силевенков В.И.. Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема. // Педагогика № 7, 1999 г.
3. Зубенко В. Девиантное поведение: сущность, причины, профилактика // ОБЖ № 4 2002.г. (70)
4. Беловолова Т.Н. Особенности девиантного поведения в подростковом возрасте. [электронный ресурс] <http://spsi.narod.ru/23.doc>
5. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. Глава II. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как нарушение процесса социализации [электронный ресурс] <http://yurpsy.by.ru/help/bib/prevent/02.htm>
6. Чотчаева З. Ю. К вопросу о трудновоспитуемых подростках. [электронный ресурс] www.reseis.ru/Reos/nauka.nsf
7. Бородулина С.А. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов–на-Дону: «Феникс» 2004.-352с.
8. Малышева К. «Профилактика и коррекция девиантного поведения», //ОБЖ: Основы Безопасности жизни, 2'2003 (80).

Н.Ю. Самыкина

доцент кафедры социальной психологии Самарского государственного университета

Взросление личности как процесс решения задач

Исследование подготовлено при финансировании СНЦ РАН, 10РГ/2007

Личность – это субстанция развивающаяся, и по мере возрастания количества контактов, социальных институтов и групп, культур и субкультур возрастает количество возможностей и ролей человека, объединить которые в одну целостную структуру – ее центральная задача. Ее актуальность на разных этапах развития приобретает различную степень интенсивности и выраженности, и предстает перед личностью во всем многообразии жизненных вопросов. В период взросления эта задача является перед человеком в контексте обретения себя самого и осознания

собственных возможностей и перспектив в определенных социальных условиях и ситуациях.

В.В. Москаленко, А.Г. Харчев выделили два подхода к пониманию сущности социализации, различающиеся представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития. В рамках первого подхода считается, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производительной деятельности, создавали прочную семью, были законопослушными гражданами и т.д. Это характеризует человека как объект социализации (Дж. Балантайн, Э. Мак-Нейл, Дж. и Э. Перри, Т. Парсонс и др.). Другой подход связан с тем, что человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социализации. Как субъект он усваивает социальные нормы и культурные ценности общества в единстве с реализацией своей активности, саморазвития, самореализации в обществе, то есть не только адаптируется к обществу, а активно участвует в процессе социализации, влияет на самого себя и свои жизненные обстоятельства (Д. Гойлен, Дж. Мид, У.И. Томас, А.В. Петровский и др.).

Процесс и результат социализации содержат в себе противоречие, внутренний конфликт, то есть человек не только объект и субъект социализации, он может стать ее «заложником». Это обусловлено тем, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации (интегрированности человека с обществом) и социальной его автономизации (дифференциации человека и общества). Решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, существенно зависит от многих внешних и внутренних факторов. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами «Быть со всеми» и «Остаться самим собой».

Таким образом, формируется противоречие: система воспитания и других форм социального воздействия требует от ребенка соблюдения норм, правил, оправдания ожиданий, которые существуют в мире взрослых, а «самость» ребенка стремится к расширению, увеличению возможностей, преодоления границ, норм, правил и ожиданий других людей.

Во-первых, это противоречие становится основой возникновения конфликтов в системе «взрослые» – «дети», как в широком, так и в узком смысле. Во-вторых, существующие системы воспитательных и психологических воздействий, реализуемые в работе с подростками и юношами, те-

ряют свою эффективность вследствие малого учета их интересов и потребностей, которые оформляются в конфликты взросления. Успешная социализация предполагает эффективную социальную адаптацию человека, а также его способность в определенной мере противостоять обществу, жизненным ситуациям, которые мешают его саморазвитию, самореализации, самоутверждению, иными словами, необходимо определенное равновесие между идентификацией с обществом и обособлением в нем [В.В. оскаленко, А.Г. Харчев]. Адаптированный в обществе человек не способный противостоять ему (конформист) является «жертвой» социализации. Человек, не адаптированный в обществе, также является ее «жертвой» (правонарушитель, девиант). Гармонизация отношений человека и его окружения, смягчение неизбежных противоречий между ними является одной из важных задач социализации (точнее, той ее части, которая называется воспитанием). Поэтому «воспитание» начинает принимать иной смысл: не навязывание, не передача социального опыта, а управление развитием, гармонизация отношений, как организация свободного времени. По мере взросления ребенка сам взрослый постепенно теряет функцию учителя, обладающего безусловным авторитетом и приобретает функцию партнера, подлежащего оценке. Соответственно, ребенок приобретает функцию младшего партнера, имеющего свои собственные задачи взросления, содержание которых не совпадает с задачами воспитания. Целью воспитания, в конечном счете, является формирование у личности навыков социальной адаптации, а психологическим механизмом воспитания становится идентификация как «отождествление» себя с эталоном, у которого, в конечном счете, «перенимаются» ролевые установки и стиль поведения. Развитие через идентификацию становится как бы «завершенным», что, однако, противоречит его сущности. Целью развития личности является самораскрытие, увеличение возможностей, «выход» за пределы ситуации, в том числе и социальной ситуации развития.

Ориентирующую роль в функционировании подростка начинает играть новое интегративное образование: самосознание. В отличие от позиции младшего школьника, самосознание отражает не частную функцию ребенка, а его общее положение в системе социальных отношений. Оно служит основанием, позволяющим самостоятельно и сознательно (хотя и не всегда разумно) выбирать деятельность, в которой подросток готов участвовать, и свою функцию в ней.

Существующие взгляды на ведущую деятельность юношеского возраста отличаются относительностью, противоречивостью, поэтому, по мнению Л.А. Венгера, вопрос о ведущей деятельности юношеского возраста требует дополнительных исследований. Имеющиеся работы позволяют предположить, что ее содержание составляет процесс личностного самоопределения, однако указать конкретные функции участников этой

деятельности и соответствующие им виды функционирования, пока невозможно. Что касается психологических новообразований этого возрастного периода, то к ним можно отнести смысл жизни и психологическое будущее, которые определяют жизненную перспективу человека, а не только его участие в тех или иных наличных формах деятельности. [Л.А. Венгер]

По утверждению И.С. Кона, «личность и общество всегда находятся в противостоянии друг с другом: общество нивелирует индивидуальность, включая ее в систему стандартных и обезличенных ролей и отношений». [И.С. Кон] Индивид, таким образом, может спасти и сохранить свое «Я» только поддерживая некоторую дистанцию между собой и обществом.

Наиболее существенные изменения в содержании самосознания происходят в основном на подростковый и юношеский возраст и заключаются уже не столько в динамике частных самооценок, сколько в постановке новых, более общих и отчетливо формулируемых вопросов о себе и своих возможностях.

Эти вопросы становятся значимыми для подростка, однако, их постановка, а тем более решение – это сложная задача и для детей, и для взрослых, т.к. является залогом эффективного или неэффективного развития личности подростка.

В литературе не раз указывалось на существование особых проблем и вопросов, решение которых обуславливает успешность развития подростка. В психологии их называют «возрастные задачи развития» (Р. Хэвигхерст), «личностные проблемы», «проблемы развития» и т.д. [Г. Крайг].

Проанализировав опыт переживания и разрешения подростками и юношами всего многообразия актуальных для них проблем, нам удалось выявить специфические образования, обуславливающие успешность развития в период взросления. Мы обозначили их как «задачи взросления».

Задачи взросления рассматриваются нами как актуальные задачи построения отношений с миром и собой, решение которых определяет перспективы развития личности [С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина, Н.Ю. Самыкина]. Задачи взросления – это вопросы, на которые подросток ищет ответ при взаимодействии с собой, другими людьми и миром в целом.

Понятие «задача» традиционно соотносится либо с категорией деятельности и понимается как цель, поставленная в конкретные условия, либо рассматривается как необходимость поиска путей устранения проблемы. К. Дункер полагал, задача (проблема) возникает тогда, «когда у живого существа есть какая-либо цель и оно «не знает», как эту цель достигнуть». По его мнению, мышление «вступает на сцену в тех случаях, когда переход от данного состояния к желаемому нельзя осуществить путем непосредственного действия (выполнения таких операций, целесооб-

разность которых не вызывает никаких сомнений). Мышление должно наметить ведущее к цели действие прежде, чем это действие будет выполнено». [К. Дункер]

Решение проблемной ситуации должно удовлетворять двум требованиям: во-первых, его осуществление должно иметь своим результатом достижение желаемого состояния, а во-вторых, оно должно быть таким, чтобы исходя из данного состояния, его можно было осуществить путем «соответствующего действия».

Мы считаем, что задача взросления является интеграцией мыслительного, оценочного и поведенческого (исполнительского) процесса. Только при «проживании» задачи во всех трех аспектах она может быть решена эффективно.

Ориентируясь на алгоритм разрешения проблемной ситуации, данный М. Вертгеймером, мы описали алгоритм решения задачи взросления:

1. Появление затруднения в построении отношений с миром, переживаемое как личная проблема. Субъект переживает психоэмоциональное напряжение вследствие нарушения гомеостаза в системе отношений. В результате происходит категоризация проблемы к какой-либо сфере.

2. Осознание противоречия, поиск причин затруднений и способов избавления от напряжения. Конструктивным завершением этапа является формулирование задачи как того состояния или переживания, которое требуется достичь. Здесь же происходит осознание спектра возможностей решения этой задачи.

3. Соотнесение желаемого результата и существующих возможностей. В результате подросток приходит к осознанию способности решить задачу наличными ресурсами или приходит к выводу о привлечении дополнительных ресурсов.

4. Осознание способа устранения затруднения. Результатом этапа становится расширение границ осознания и образов Я в структуре Я-концепции.

5. Решение задачи. Снятие напряжения. Присоединение новых возможностей к прошлому опыту. Осознание нового образа Я.

Решение задачи взросления означает для подростка отсутствие напряжения там, где оно еще совсем недавно переживалось. Получается, что ситуация взросления сначала выступает для подростка как источник напряжения, как побудительная сила, своеобразный «мотив», предметом которого является взрослость как интегральная характеристика личности, переживание подростком больших возможностей при условии решения конфликтов взросления вступает как подкрепление действия в обнаруженном направлении.

В процессе решения задач взросления происходит расширение поля осознания собственных возможностей, а значит, усложнение образов Я в

структуре Я-концепции, которые, как указывает И.С.Кон, в процессе взросления становятся:

- более дифференцированными, многокомпонентными,
- более обобщенными, переходя от фиксации случайных, внешних признаков, к более широким поведенческим характеристикам и глубоким внутренним диспозициям,
- более индивидуальными и психологическими, подчеркивая скрытые детерминанты и мотивы поведения, а так же свои отличия от других,
- более устойчивыми, но открытыми для развития.

В результате возникает и постепенно усиливается разграничение и противопоставление наличного и идеального «Я», меняется удельных вес и значимость осознаваемых компонентов и свойств самости [И.С. Кон].

Итак, в процессе взросления наблюдается закономерный поступательный процесс: от элементарных самоощущений и актов, самоузнавания, дифференцирующих «Я» и «не-Я», личность переходит к осознанию себя как устойчивого объекта внимания и отношений со стороны других людей и одновременно как субъекта деятельности, способного к саморазвитию и самоценной активности, носителя тех или иных качеств и черт, обладание которыми дает ему определенное социальное положение, уровень притязаний и т.д. При решении задач взросления происходит порождение новых возможностей, управление которыми – новая задача.

Ю.Ю. Терюшкова

старший преподаватель кафедры психологии Международного
Славянского Института (филиал г. Петрозаводска)

Особенности локус контроля у юношей с ДЦП

Большое значение в человеческой жизни имеет направленность поведения. Многие классические эксперименты показали зависимость мотивации на успех и действительных успехов людей. Страх проиграть, чаще всего приводит к проигрышу. Важным в оценке собственного поведения играет понимание собственного участия и собственной активности в противовес случайностям и судьбе. Таким феноменом в психологической науке является локус контроля.

Понятие локус контроля в его современном понимании было введено в психологию американским психологом Д. Роттером.

Локус контроля предполагает описание того, в какой степени личность ощущает себя активным субъектом собственной деятельности и своей жизни, а в какой – пассивным объектом действий других людей и обстоятельств. Экстернальность – интернальность является конструктом, который следует рассматривать как континуум, имеющий на одном конце

выраженную "экстернальность", а на другом - "интернальность"; убеждения же людей расположены на всех точках между ними, по большей части в середине.

По мнению И.В. Дубровиной ранний юношеский возраст является второй фазой жизни человека, содержанием которой является переход от детства к взрослому возрасту.

Именно в период молодости общество ставит перед человеком задачу самостоятельного выбора. Большинство девушек и юношей еще учатся, но вместе с тем деятельность и ролевая структура личности на этом этапе приобретает ряд новых, взрослых качеств. Именно в этом возрасте юноши наиболее склонны верить в собственные способности, хотят нести ответственность за свои решения и мало верят в рок судьбы.

Юноши с детским церебральным параличом относятся к группе со специфической ситуацией развития. Имеются исследования, которые определяют процесс социализации в данной группе как искаженный, отличный от процесса социализации здоровых сверстников. Двигательная ограниченность, частая госпитализация, неприспособленность окружающего мира влияет на развитие ребенка с ДЦП.

Исходя из предположения, что локус контроля является устойчивым свойством индивида, формирующимся в процессе его социализации, нами была предпринята попытка, определить выраженность экстернального или интернального локуса в группе юношей с ДЦП. Чтобы определить, будет ли полученный результат специфическим для группы школьников с ДЦП, в исследовании принимали участие юноши без проблем в развитии.

Изучение уровня субъективного контроля проводилось с помощью методики "Шкала интернальности-экстернальности" Роттера. Шкала состоит из 23 пар утверждений вынужденного выбора, с шестью дополнительными вопросами для того, чтобы замаскировать цели этого теста. Испытуемый получал 1 балл за каждый ответ, указывающий на экстернальную ориентацию, и так по всем 23 парам. Результаты ранжируются от 0 до 23, причем самый высокий результат отражает высокую экстернальность.

В исследовании принимали участие 60 юношей (30 девушек, 30 юношей) с ДЦП в возрасте от 16 до 18 лет с нормой интеллекта. Характеризуя социальный статус, необходимо отметить, все испытуемые из полных семей, обучаются в школе - интернате.

Контрольная группа состояла так же из 60 юношей (30 девушек, 30 юношей) без нарушений двигательной сферы в возрасте от 16 до 18 лет с нормой интеллекта, такие же характеристики социального статуса, обучаются в общеобразовательной школе.

По результатам исследования видно, что юноши с детским церебральным параличом имеют существенные различия в преобладании экстернальности (65.3%).

Уровни экстернальности	ДЦП	Нарушений
	Проценты %	Проценты %
Высокий	65.3	19.2
Средний	23.0	53.8
Низкий	11.5	26.9

Из полученных данных можно определить, что юноши с ДЦП сильнее подвержены социальному воздействию, чем юноши без двигательных нарушений. Они чаще проявляют пассивность, пессимистичность, склонны чувствовать, что от них ничего не зависит, а все зависит от обстоятельств. Личность с экстернальным локусом контроля полагает, что ее успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими как судьба, удача, счастливый случай, влиятельные люди и непредсказуемые силы окружения.

Таким образом мы можем утверждать, что социальная ситуация развития влияет на отношение к собственной ответственности и жизненной активности. Люди с нарушениями опорно – двигательного аппарата в силу своего заболевания часто зависят от окружения, от возможностей их родителей, заинтересованности окружающих, им редко предоставлены возможности для развития самостоятельности. Само отношение к заболеванию имеет окраску «судьбы, кармы, креста».

При сравнении с результатами юношей без двигательных нарушений видно, что испытуемые данной группы оказывались в диапазоне среднего уровня экстернальности (53.8). Они более уверены в себе, спокойны и благожелательны. Интерналы не только сопротивляются постороннему воздействию, но также, когда представляется возможность, стараются контролировать поведение других. Испытуемым данной группы в большей степени уверены в своей способности решать проблемы, чем юноши с ДЦП, и поэтому независимы от мнения других. Личность с интервальным локусом контроля верит в то, что удачи и неудачи определяются ее собственными действиями и способностями. Интерналы считают, что большинство важных событий их жизни было результатом их собственных действий, и чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они считают, что добились сами всего хорошего, что было и есть в их жизни и что они способны с успехом достигать своих целей и в будущем. Но они берут на себя ответственность и за все отрицательные события, склонны обвинять себя в неудачах, неприятностях, страданиях.

Подводя итоги исследованию уровня субъективного контроля юношей с детским церебральным параличом, необходимо отметить, что получились значительные отличия от их здоровых сверстников.

Данное исследование является пилотажным. На формирование локус контроля влияет множество факторов социализации. Мы рассмотрели один из них – тяжелое двигательное заболевание, которое ограничивает возможности ребенка к развитию самостоятельности, активности, вере в свои достоинства. На базе данного исследования разработаны конкретные рекомендации родителям и людям, сопровождающим детей с ДЦП. Главным моментом является специфика развития самостоятельности, ответственности и интернальности в целом.

НАПРАВЛЕНИЕ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Т.В. Гайдуллина

ассистент кафедры социальной психологии
Самарского государственного университета

Особенности экономической идентичности личности в юношеском возрасте: опыт эмпирического исследования

Экономическая идентичность – одна из сторон социальной идентичности. В.А. Ядов определяет социальную идентичность как осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям – таким, как малая группа, класс, семья, территориальная общность, этнонациональная группа, народ, общественное движение, государство, человечество в целом [Ядов, 1995]. В таком ключе рассмотрения экономическая идентичность есть переживание принадлежности к определенному классу собственников. Основой для отнесения себя к определенной социально-экономической группе является уровень доходов, характер трудовой деятельности и потребления.

Всякая идентичность, в ее «чистом», идеальном виде, несет в себе помимо осознания членства в группе определенный набор представлений, ценностей, отношений, паттернов поведения. Полнота принятия этого набора зависит от актуальности идентичности в данный момент, поскольку вся система Я-концепции постоянно находится в движении, она очень динамична и, в зависимости от ситуации одна из идентичностей занимает большее место в Я-концепции, а другие меньше. В случае с экономической идентичностью в России можно говорить о том, что собственно идентификация, членство в группе здесь отступают на второй план, поскольку в данной социальной ситуации границы богатства и бедности чрезвычайно размыты [Шибанова, Хащенко, 2002], нет четких групп (в том числе экономических), классов, категорий, с которыми могли бы идентифицировать себя люди, не говоря об институционализации, а представления о них очень разнятся.

В связи с этим возникает сомнение в удачности термина «экономическая идентичность», однако у большинства людей, относящих себя к определенной категории обеспеченности ("среднеобеспеченный", "высокообеспеченный" и др.) в значительной степени совпадают представления, ценности, отношения и т. д. (это хорошо прослеживается в исследованиях

ЦСО РАО 1996-2005 гг., где приводятся десятки подобных фактов среди подростков). То есть существуют групповые представления, ценности и т. д., существует объединяющий фактор (социально-экономический статус), но сами группы по большей части не институционализированы, не оформлены: например, в государственных школах учатся как дети богатых родителей, так и дети очень бедных. Таким образом, объединение людей в группы обеспеченности имеет под собой достаточно твердые основания, хоть и носит на данный момент довольно искусственный, приписанный характер. Кроме того, эмпирические данные показывают, что у большинства респондентов существует категоризация окружающих по критерию материальной обеспеченности, а также присутствует противопоставление (правда, в несколько искаженном виде), из чего следует, обращаясь к схеме формирования идентичности Тэшфела-Тернера, что идентификация тоже происходит, но в скрытом, латентном виде. Кроме того, С.Г. Климова отмечает, что большинство опрошенных ею российских респондентов предложение «наше общество делится на...» заканчивают фразой «на богатых и бедных» [Климова, 1995]. Возможно, здесь играют роль отдельные люди, которые выступают в качестве символов своей группы (которая может и не существовать на самом деле) и помогают людям ориентироваться в социально-экономической ситуации.

Многие аспекты социального поведения человека определяются не столько количеством материальных благ, сколько отношением к этим благам, представлениями о себе как обладателе определенного экономического статуса, с учетом временного аспекта: планов на будущее (например, будущих расходов), воспоминаний о прошлом; с учетом также социально-психологической атмосферы, ценностей данного человека и т. д. Все перечисленные факторы оказывают влияние на экономическую идентичность. Сама же экономическая идентичность как система представлений, оценок и потенциальных поведенческих реакций влияет, в числе других идентичностей, в зависимости от своей актуальности, на поведение и представления индивида [Хашченко, 2004].

Экономическая идентичность формируется в результате процесса экономической социализации. Анализируя данные исследований, посвященных вопросу экономической социализации, можно выделить главные детерминанты, влияющие на становление экономической идентичности:

- влияние первичных групп (семья и ближайшее дружеское окружение) и групп непосредственного контактного общения (рабочий коллектив, группа сверстников, школьный класс, студенческая группа и т.д.);
- личный опыт обращения с деньгами и включение в реальную экономическую деятельность;
- социализация в условиях экономического кризиса;
- заданный культурный контекст становления личности.

Особенностью процесса формирования экономической идентичности в отличие от других видов идентичности, например, этнической, заключается в том, что она является результатом социальной категоризации (идентификации и дифференциации) в биполярной системе представлений «богатые - бедные». Однако, объективные критерии дифференциации групп собственников динамичны и непостоянны. Это во многом нивелирует дифференцирующую силу указанных признаков. При этом группы собственников в значительной мере выступают как «продукт» социальных представлений или статистики. В исследовании В.А. Хашенко предполагается, что отношение личности к собственности является ведущим психологическим регулятором восприятия и оценки человеком своего материального благосостояния. Отношение к собственности включает в себя следующие субъективные детерминанты осознания: представления о денежном эквиваленте и финансовых границах богатства и бедности; модальность отношения к богатым и бедным людям; готовность стать собственником и принять на себя риски; предпочитаемые виды собственности; оценка собственного уровня материального благосостояния и финансового положения; денежный эквивалент материального положения; значимость собственности в структуре ценностных ориентаций личности; рефлексия индивидом мнения окружающих о его экономическом статусе.

Экономическая идентичность не совпадает с таким понятием, как субъективно оцениваемый экономический статус, который устанавливается эмпирически через оценку индивидом своего материального положения, субъективный экономический статус является когнитивным компонентом экономической идентичности. Экономическая идентичность опирается не только на оценку человеком своего реального благосостояния, но во многом и на предпочитаемый (ожидаемый) его уровень его в соответствии с экономическими притязаниями личности. Установление личностью своего экономического статуса определяется в большей мере субъективными психологическими критериями (представления о богатстве и бедности, социальными потребностями, притязаниями и т.д.), чем объективным, реальным положением.

Стандарты оценки формируются не только на основе индивидуальных представлений, - в значительной мере они отражают социально-типические особенности, связанные со спецификой социально-экономической среды проживания человека в течение его жизни.

Суть особенности экономической идентичности заключается в том, что само понятие выгоды существует только в социальном контексте, присваивается, трансформируется и видоизменяется в процессе принятия или непринятия человеком определенных представлений об экономических категориях.

На базе психологического факультета СамГУ в период с 2005 по 2007 год было проведено эмпирическое исследование особенностей экономической идентичности в юношеском возрасте. В качестве испытуемых были выбраны студенты 1-3 курсов различных специальностей. Всего в исследовании участвовало 115 человек в возрасте от 16 до 23 лет.

Особенностями выбранной социальной группы являются:

- ведущей деятельностью является учебная деятельность,
- наличие серьезных личностных и социальных изменений, присущих данному возрастному этапу жизни человека и т.п.

К экономическим особенностям можно отнести в большинстве случаев пассивную включенность в хозяйствование и экономические процессы, недостатки навыков самостоятельного распоряжения имеющимися финансовыми и материальными ресурсами, зависимость от внешнего источника ресурсов (родители), усиление тенденции к самостоятельности, формирование представлений о будущей экономической деятельности.

В качестве предполагаемых результатов научного исследования были выдвинуты:

- выявление психологических особенностей экономической идентичности в юношеском возрасте (определение субъективного экономического статуса, экономическая самооценка, экономическая направленность);
- выявление особенностей восприятия и отношения к деньгам как организующего принципа складывания экономической идентичности;
- взаимосвязь стереотипов и социальных мифов в отношении денег и восприятия образа успешного человека.

Методы исследования: изучение строения индивидуального самосознания методом многомерного шкалирования, самоотчеты испытуемых (проективная методика незаконченных предложений), психологический тренинг формирования навыков, социально-психологический эксперимент.

На базе психологического факультета СамГУ в период с 2005 по 2007 год было проведено 2 этапа исследования. В качестве испытуемых были выбраны студенты 1-3 курсов различных специальностей. Всего в исследовании участвовало 115 человек в возрасте от 16 до 23 лет:

1 этап: изучение представлений студентов о таких категориях как «деньги», «богатство», «бедность» и др. В качестве метода была использована проективная методика незаконченных предложений. Испытуемому предлагалось закончить пять предложений: «Деньги – это...», «Для того, чтобы быть счастливым нужно...», «Деньги дают возможность...», «Причина бедности...», «Богатый человек – это человек, который...» В ходе исследования получен массив эмпирических данных, по результатам анализа которых можно судить об устойчивых представлениях студентов об основных проблемных экономических областях: «деньги» у 80% испытуе-

мых определяются как «возможности», «средства достижения целей». Причиной бедности в 90% ответов были названы «лень», «нежелание работать», «неумение зарабатывать». Среди возможностей, которые могут дать деньги, были названы «свобода», «путешествия», «образование» и т.п. Характеризуя богатого человека, студенты называют такие характеристики, как «богат не только материально, но и духовно», «может себе позволить неприбыльные занятия», «тратит меньше, чем зарабатывает». Заканчивая предложение «Для того, чтобы быть счастливым нужно..», большинство студентов не связывают «счастье» ни с какими материальными благами или условиями жизни, а подчеркивают личную инициативу и ответственность человека – «быть таковым» и т.п.

2 этап: психосемантическое исследование экономической Я-концепции. Исследование проводилось методом многомерного шкалирования. Испытуемым было предложено ответить на вопрос: «Насколько возможно для Вас ради достижения материального благополучия совершить следующее...». В качестве ситуаций предлагалось 62 ситуации, в которых нужно было совершить выбор, иногда в конфликтных условиях. Оценить степень приемлемости предлагалось по 10-бальной шкале исходя из пяти ролевых позиций: «Я-реальное», «Я-идеальное», «Человек, вызывающий симпатию», «Человек успешный, добившийся многого». Результаты обрабатывались в помощь факторного анализа. Было выделено 4 фактора, два из которых оказались наиболее мощными: «зависимость – независимость от внешнего одобрения», «внутренний комфорт - дискомфорт». Обнаружилось, что наиболее поляризованными являются образы «Человек, вызывающий симпатию» и «Человек успешный добившийся многого», которые противопоставляются по фактору «внутренний комфорт - дискомфорт», и имеют схожие значения по фактору «зависимость – независимость от внешнего одобрения». Т.е. достижение успеха в сознании испытуемых связано с таким поведением, которое может противоречить идеалам, установкам, самочувствию человека. При этом обе ролевые позиции ориентированы на общественное одобрение. Вызывает интерес тот факт, что образ «Я - идеальное» почти совпадает с образом «Человек, вызывающий симпатию», и противостоит образу «Человек успешный, добившийся многого». Это свидетельствует, во-первых, об определенных трудностях в формировании у испытуемых экономической идентичности, во-вторых, об отсутствии экономического образа своего будущего, в-третьих, об общей неоднозначно негативной оценке образа успешного человека, обусловленной существующими в культуре стереотипами и социальными установками.

Полученные результаты исследования позволяют анализировать сложившиеся установки и представления в отношении денег и конкретных экономических категорий.

Выводы:

В ходе изучения особенностей экономической идентичности в юношеском возрасте были выявлены следующие особенности:

1. Экономическая идентичность в юношеском возрасте носит противоречивый характер с наличием внутреннего конфликта;
2. В структуре экономической идентичности существует тенденция к преуменьшению своих достижений и преувеличения трудностей в удовлетворении потребности материальной обеспеченности и стабильности;
3. В восприятии социальных ролей и типажей существует отрицание образа успешного человека;
4. Наличие потребностей в общении со сверстниками и общая направленность на получение удовольствия и отрицание каких-либо энергетических затрат со стороны самого человека и согласие на легкость материальных и финансовых затрат о несформированной ценности денег и понимания денег в инструментальном ключе;
5. Социальные стереотипы, входящие в структуру экономической идентичности, в сфере оценки экономической деятельности человека носят двойственный, противоречивый и конфликтный характер оценивания.

Полученные результаты могут быть применены в практической работе со студентами. Планируется разработка серии социально-психологических тренингов, направленных на выявление и актуализацию установок по отношению к деньгам, и, через актуализацию данных психологических состояний, формирование позитивного экономического самоотношения.

Д.В. Гнедков

студент 4 курса Самарского муниципального института управления

Предпочтение типов каузальной атрибуции в разных возрастных группах

Научный руководитель С.В. Зорина

В данной работе представлено исследование каузальной атрибуции. Говоря об актуальности данной проблемы, заметим, атрибутивная теория является теорией, пытающейся объяснить, как люди дают логические объяснения ответов на вопросы, начинающиеся с "почему". Это касается той информации, которую они используют, устанавливая причинные связи, и того, что они делают с этой информацией для ответа на вопросы о причинах.

Целью нашей работы являлось исследование возрастных различий в каузальной атрибуции в ситуации с неполной информацией.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

- 1) анализ научной литературы;
- 2) проведение исследования;
- 3) обработка результатов.

Гипотезой нашего исследования: существуют предпочтения в выборе типов каузальной атрибуции в зависимости от возрастной группы.

Атрибутивная теория связана с более общей областью, которая может быть названа психологической эпистемологией. Это относится к процессам, благодаря которым человек познает свой мир и, что более важно, осознает то, что он знает, т. е. чувствует, что его убеждения и суждения соответствуют действительности. Приписывание какого-либо качества некой целостности означает конкретное причинное объяснение эффектов, связанных с этой целостностью, — реакций или ответов на нее, оценок, и суждений о ней и т. д.

Так, все суждения типа "качество X характеризует целостность Y" рассматриваются как каузальные атрибуции [1].

Таким образом, мы можем дать определение каузальной атрибуции. Каузальная атрибуция (от лат. *causa* — причина и *attribuo* — наделяю) — феномен социального взаимодействия, автор — Ф. Хайдер.

Интерпретация индивидом причин поведения других людей. Под действием мотивационных факторов существенно отклоняется от логически обоснованных форм. В исследованиях выявлены отдельные закономерности каузальной атрибуции, в частности следующая: если неудачи приписываются внешним событиям, а удачи — внутренним, то это оказывает мотивирующее влияние на деятельность [2].

Исследования социального восприятия (социальной перцепции) и социального познания — наиболее разработаны в социальной психологии. Проблемами атрибутивных теорий занимались Л. Росс, Ф. Хайдер, Г. Келли, Э. Джонс и К. Девис, Г.М., Андреева, В.П. Трусов и др. Теории атрибуции были разработаны на основе обобщения фактов социальной перцепции. В чем сущность теорий атрибуции? «Атрибутивные теории в широком смысле этого термина — пишет Л. Д. Росс, — изучают попытки рядового человека понять причины и следствия событий, свидетелями которых они являются; иначе говоря, изучают наивную психологию «человека с улицы», как он интерпретирует свое поведение и поведение других» [4].

Х. Хекхаузен, описывая процесс атрибуции, также отмечал, что намерения, мотивации и эмоциональные состояния приписывают не только другим, но и себе. Примером может служить ошибка атрибуции, преувеличивающая силу агрессивного действия, если до этого действия наблюдалось повышенное возбуждение, то возникал эффект суммирования раз-

личных источников возбуждения, т.е. склонность приписывать свое возбуждение последнему, вызвавшему раздражение, источнику, и соответственно повышался уровень агрессивности [5].

Для проверки гипотезы был проведен эксперимент, т.к. он выступает в качестве самого сильного способа проверки объяснительной гипотезы.

Методику, которую мы рассматриваем, изучал Г. Келли.

В ней автор предлагает возможные приписываемые причины разделить на три вида: личностные, объектные (или стимульные), обстоятельственные. Чтобы правильно подобрать причину, нужно ввести три критерия валидности: подобия (подобно ли поведение субъекта поведению других людей), различия (отлично ли поведение субъекта к данному объекту от отношения его к другим объектам), соответствия (является ли поведение субъекта одинаковым в разных ситуациях) [3].

Мы рассматривали анкеты, в которых были представлены 2 ситуации с неполным количеством информации. Испытуемому предлагалось ознакомиться с ситуацией и оценить их согласие с причинами возникновения такой ситуации и выбрать способ ее разрешения.

В исследование приняло участие 60 человек, 28 мужчин и 32 женщины в возрасте от 18 до 55 лет, средний возраст испытуемых — 34 года, из них 20 студентов СМиУ — 2, 3 курс специальности психология, 16 сотрудников Общественных Приемных — Октябрьского, Железнодорожного, Кировского районов, имеющих высшее образование, 6 руководителей общественных приемных, 2 преподавателя школы № 38 и 16 медработников.

Выборка, участвующая в эксперименте, была неоднородна по полу, возрасту и социальному статусу (уровню образования, занимаемой должности, стажу работы). Для того, чтобы определить, существуют ли возрастные различия в типах каузальной атрибуции, выборка была разбита с помощью ранжирования на 2 группы: первая группа в возрасте от 18 до 33 лет, и вторая группа — от 33 лет до 55 лет.

При вычислении был использован непараметрический критерий Манна -Уитни, т.к. он используется для вычисления различий между двумя выборками по уровню выраженности признака:

$$U_{\text{эмп}} = (n_1 \cdot n_2) + n_x(n_x + 1)/2 - T_x,$$

где n_1 - количество используемых в выборке с большей суммой рангов, n_2 — количество человек в выборке с меньшей суммой рангов для выборки 1, T_x -наибольшая сумма рангов одной из выборок, которой присваивается номер 1.

Результаты показали, существуют различия между ситуативной атрибуцией одной группы (18 — 30 лет) и ситуативной атрибуцией другой группы (33 — 55 лет) при уровне значимости $p=0,01$.

Участникам эксперимента была предложена анкета, которая представляла собой лист формата А4, содержащий такие графы, как Пол, Возраст, Должность и Место работы; анкеты являлись анонимными. В анкете была представлена ситуация с неполной информацией. Содержание анкеты было направлено на выявление типа каузальной атрибуции.

В анкете участникам эксперимента предлагалось указать свой пол, возраст, должность и место работы.

«Екатерина работает на данном предприятии как ей кажется уже достаточно долго. Она окончила институт, замужем, есть ребенок. Работает в организации в должности специалиста, круг ее обязанностей достаточно конкретен и обширен. До поступления на работу имела ограниченный опыт работы в данном направлении. На новом месте освоилась достаточно быстро, научилась все делать быстро и правильно».

Новому менеджеру по персоналу, недавно приступившему к исполнению обязанностей, сообщили, что Екатерина не подготовила в срок пакет документов, что оценивается как невыполнение профессиональных обязанностей, мешает успешному решению рабочих задач. И теперь менеджеру необходимо принять соответствующее решение».

После испытуемым предлагалось определить, в чем причина ошибок Екатерины и оценить предложенные причины по семибальной шкале. Требовалось обвести кружком соответствующую цифру.

1 — если совершенно не согласен; 2 — не согласен; 3 — скорее не согласен; 4 -сомневаюсь; 5 — скорее согласен; 6 — согласен; 7 — абсолютно согласен

Затем испытуемых просили определить, чтобы они сделали на месте руководителя.

1. Повысить, так как она давно работает в настоящей должности
2. Изменить обязанности Екатерины с учетом ее пожеланий и способностей
3. Оставить все как есть еще на 6 месяцев
4. Пригласить на беседу
5. Объявить выговор
6. Объявить строгий выговор с занесением в личное дело
7. Перевести на нижеоплачиваемую работу

Далее испытуемым предлагалось ознакомиться со второй ситуацией: «Екатерина — женщина в возрасте 32 лет, имеет высшее образование. Работает в организации 3 года в должности начальника отдела. До поступления на работу имела ограниченный опыт работы в данном направлении. На новом месте освоилась достаточно быстро, овладела необходимыми знаниями и навыками.

Новому менеджеру по персоналу, недавно приступившему к исполнению обязанностей, сообщили, что Екатерина допустила грубую ошибку,

что создало ситуацию риска для здоровья обслуживающего персонала. Естественно, что значительную часть работы пришлось переделывать и менеджеру необходимо принять соответствующее решение.

В чем причина ошибки Екатерины? Оцените, насколько вы согласны с предложенными причинами. Для этого обведите кружком соответствующую цифру. Также испытуемым предлагалось указать выход из сложившейся ситуации со стороны руководства».

Также, как и в первой ситуации, участникам эксперимента предлагалось оценить причины ошибок Екатерины по семибальной шкале, определить, чтобы они сделали, будучи менеджером по персоналу.

Предложенные в анкете причины мы разбили по типам атрибуции, каждый тип атрибуции содержит 3 причины: **личностная атрибуция** включает в себя отсутствие желания работать, особенности характера, недостаток способностей, знаний, умений; **объектная атрибуция** включает негативное отношение коллег, сложные рабочие задания, неверный стиль общения руководства; **ситуационная атрибуция** состоит из неблагоприятной ситуации на работе, семейных проблем, отсутствия страха перед наказанием, отсутствие системы поощрения.

По каждому типу атрибуции была подсчитана сумма предложенных выше причин. Затем считалась общая сумма данных по каждому типу атрибуции.

В процессе исследования были выдвинуты следующие статистические гипотезы:

1. H_0 — об отсутствии значимых различий между объектной атрибуцией двух выборок (18 — 30 и 33 — 55 лет); H_1 — о наличии значимых различий в объектной атрибуции этих выборок. Подтвердилась гипотеза H_0 при уровне значимости $p=0,05$.

2. H_0 — об отсутствии значимых различий между личностной атрибуцией двух возрастных категорий; H_1 — о наличии значимых различий между личностной атрибуцией этих возрастных категорий. Подтвердилась гипотеза H_0 при уровне значимости $p=0,05$.

3. H_0 — об отсутствии значимых различий между ситуационной атрибуцией в возрасте 18-30 лет и ситуационной атрибуцией в возрасте 33-55 лет. H_1 — о наличии значимых различий между ситуационной атрибуцией в возрасте 18 -30 лет и ситуационной атрибуцией в возрасте 33-55 лет . Подтвердилась гипотеза H_1 при уровне значимости $p=0,01$. (расчеты см. в Приложении).

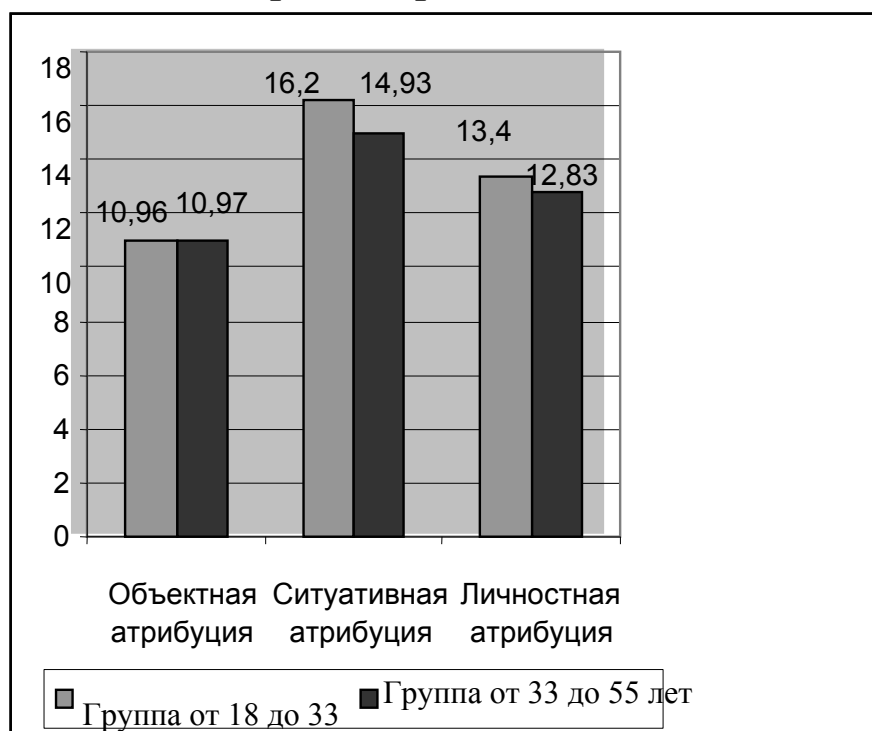
Результаты показали, что существуют различия между ситуативной атрибуцией одной группы (18 — 30 лет) и ситуативной атрибуцией другой группы (33 — 55 лет) при уровне значимости $p=0,01$. Ситуативная атрибуция в возрастной группе от 18 до 33 лет выше, чем в возрастной группе от 33 до 55 лет.

В результате проведенного нами исследования, были выведены некоторые значения, такие, как среднее арифметическое и стандартное отклонение, которые занесены в таблицу 1.

Таблица 1.
Среднее арифметическое и стандартное отклонение, полученные в результате исследования

	Возрастная группа от 18 до 33 лет		Возрастная группа от 33 до 55 лет	
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)
Объектная атрибуция	10,96	1,67	10,97	2,5
Ситуативная атрибуция	16,2	2,41	14,93	2,86
Личностная атрибуция	13,4	2,44	12,83	2,87

Диаграмма средних значений



Из таблицы следует, что наиболее высокие значения по оценкам математического ожидания (среднее арифметическое) получились у возрастной группы от 18 до 33 лет. Здесь результаты доходят до 16,2 баллов по ситуативной атрибуции. По уровню значимости на втором месте находится личностная атрибуция, результат 13,4 балла. На последнем месте объектная атрибуция 10,96.

У второй возрастной группы от 33 до 55 лет, ситуативная атрибуция находится на первом месте (как и первой группы) результат достиг 14,93 балла, на втором месте личностная атрибуция 12,83 балла и на третьем объектная атрибуция 10,97 балла.

Результаты исследования показали, о наличии значимых различий между ситуативной атрибуцией группы в возрасте от 18 до 33 лет и ситуативной атрибуцией группы в возрасте от 33 до 55 лет при уровне значимости $p=0,01$. Показатель ситуативной атрибуции в возрастной группе от 18 до 33 лет выше, чем в возрастной группе от 33 до 55 лет.

Таким образом, наша гипотеза о том, что существуют предпочтения в выборе типов каузальной атрибуции в зависимости от возрастной группы частично подтвердилась.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Проблемы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопросы психологии, 1979, № 6.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М., 1988.
3. *Келли Г.* Процесс каузальной атрибуции. // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М., 1984.
4. *Трусов. П.* Теории атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания. — М.: Педагогика, 1981. — с.139-157.
5. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – М., Т 1, 1986, с. 15.

Н.А. Добровидова

аспирант кафедры психологии развития Самарского филиала
Московского городского педагогического университета

Социальные факторы компьютерной зависимости: эмпирическая ретроспектива

Научный руководитель И.Л. Матасова

В последнее время первое место в перечне поведенческих видов зависимости занимает зависимость от компьютера. Если говорить о предпосылках формирования зависимости, то, как раз желание чувствовать себя комфортно, спокойно, представляться тем, кем хочешь, воплощая не реализованные мечты, иметь возможность «переиграть» ситуацию и ведёт к развитию непреодолимой тяги к компьютеру [5].

Главным образом, зависимость от современных компьютерных технологий выражается в двух основных формах: зависимость от компьютерных игр и Интернет-зависимость.

У этих двух форм есть как общие черты, так и отличия.

Общими чертами компьютерной зависимости является характерный ряд психологических и физических симптомов, тесно связанных между собой.

Патологическое использование компьютера, возможно, не так опасно в своем влиянии на человека, как, например, алкоголизм или наркомания (химические зависимости). Однако очевидно, что компьютерная аддикция все же негативно влияет на личность человека.

Несмотря на то, что стремления, возникающие при компьютерной зависимости, изначально несут положительные аспекты, данный тип зависимости, как и любая другая аддикция, ведет к деградации личности, разложению социального статуса, потере собственного "Я", ухудшению психологического состояния, возбуждению внутренних раздражителей, возникновению агрессии, замкнутости.

Причину увлеченности компьютерными играми можно усмотреть в том, что события в компьютерных играх не повторяются и происходят достаточно динамически, а сам процесс игры непрерывен. До окончания любой игры существуют некие логические стадии, которые, по большей части, достаточно жестко завязаны друг на друге, что заставляет субъекта не отвлекаться, а воспринимать прохождение всей игры от начала до конца, как некий единый процесс. Полное погружение в игру создает эффект участия игрока в некой виртуальной реальности, в некоем существующем только для него сложном и подвижном процессе. Именно это свойство компьютерных игр не позволяет аддикту, прервать процесс для выполнения каких-либо социальных обязательств в реальной жизни.

Первое исследование феномена зависимости от компьютера было проведено в 1980-х годах английским психологом М. Шоттон [6]. У зависимых от компьютера испытуемых оказался высокий уровень интеллектуального развития. Причём, большинство «группы риска» составляли высокообразованные мужчины. Как утверждает М.Шоттон, компьютер воспринимается ими как рациональный, логичный, высокоинтеллектуальный конкурент. К этому можно добавить, что задача, которую ставят перед собой зависимые от компьютера субъекты, состоит в том, чтобы добиться от такого «конкурента» полного подчинения. Установить контроль над компьютером означает для них в какой-то мере «отыграться» за невозможность осуществления желанного контроля в других жизненных сферах, особенно в социальных отношениях: многим из испытуемых кажется крайне важно контролировать поступки и слова других.

Исследуя феномен зависимости от компьютерных игр в различных возрастных группах, удалось установить следующее.

Более предрасположенными к возникновению компьютерной зависимости являются дети, начинающие обучение с шестилетнего возраста. Это может объясняться несколькими причинами:

- в шестилетнем возрасте игровая деятельность является более выраженной по сравнению с учебной деятельностью, являющейся ведущей для семилетнего ребенка, у которого помимо игр на первом месте учебная деятельность. Для шестилетнего ребенка компьютер выступает как элемент игры;

- у ребенка семилетнего возраста больше возможностей для реализации игровой деятельности и зачастую он использует компьютер не как игру, а в образовательных целях.

Также, одним из факторов возникновения компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте может являться тип детско-родительских отношений.

В процессе проведенных исследований удалось установить, что «симбиотический» тип детско-родительских отношений является наиболее благоприятным для возникновения компьютерной зависимости, так как в силу возрастающей потребности ребенка в самостоятельности и отделении от родителя, он ищет возможность создания своего личного пространства, и виртуальный мир в этом случае является наиболее доступным и подходящим вариантом.

Для выявления причин возникновения компьютерной зависимости в подростковом возрасте было проведено исследование, позволившее сделать следующие выводы.

Люди, проявляющие агрессию косвенно, опосредованно, более склонны к возникновению компьютерной зависимости. Данный факт можно объяснить несколькими моментами. Так, доказанным в психологии является то, что люди склонные к проявлению зависимости от компьютера, рассматривают сам компьютер как некий объект, посредством которого индивид опосредованно выражает агрессию к окружающему миру. У аддикта такая возможность существует благодаря специальным играм, Интернет - сайтам и т.п. Например, играм, несущим военную или стратегическую нагрузку. Также, можно предположить, что индивид, обладающий такой индивидуально - психологической характеристикой, как повышенный уровень косвенной агрессии находится в «поиске» объекта через который он может эту агрессию выразить. Одним из таких объектов может стать компьютер.

Высокий показатель индивидуально - психологической характеристики, отражающий негативизм индивида, достоверно взаимосвязан с высоким показателем компьютерной зависимости. Данное положение может

быть объяснено следующим: доказанным в психологической литературе является тот факт, что человек с установившимся аддиктивным поведением старается уйти от реального мира, отрешиться от него, т. е. проявляет себя как негативист. Значительным для такого человека является только объект аддикция. Кроме того, человек, не находящий удовлетворения в окружающей действительности (т.е. человек с высоким уровнем негативизма) старается компенсировать «внутренний вакуум» за счет доступных заменителей.

Помимо этого была установлена взаимосвязь между предрасположенностью к зависимому поведению и акцентуированной личностью тревожного типа. Данное положение может объясняться тем, что главной особенностью тревожного типа акцентуации является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, причем, как правило, объективных поводов для такого беспокойства не существует, кроме того, индивид проявляет постоянную настороженность перед внешними обстоятельствами в сочетании с неуверенностью в собственных силах. Компьютер же дает возможность таким индивидам реализовываться в виртуальной действительности, с возможностью постоянного проигрывания неудачных ситуаций.

При проведении качественного анализа и подсчета процентных соотношений у всех выявленных компьютерных аддиктов в индивидуально-психологических характеристиках значились и косвенная агрессия, и негативизм, и тревожный тип акцентуации характера [2].

Зависимость от Интернета как и зависимость от компьютерных игр, является составляющей зависимости от компьютера в целом, т.е. от потребности взаимодействия с данным устройством в игровой, рабочей или исследовательской формах.

В самом общем виде интернет-зависимость (Internet addiction) определяется как "нехимическая зависимость от пользования Интернетом" (Griffits, 1996).

Термин "интернет-зависимость" предложил доктор Айвен Голдберг в 1996 году для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернет.

Применяются наименования «зависимость от Интернета», или «Интернет-аддикция» (Internet Addiction Disorder, или IAD, Internet Behavior Dependency), а также «избыточное/патологическое применение Интернета» (Internet Overuse, Pathological Internet Use). При обилии наименований специалисты едины в определении поведенческих характеристик, которые могли бы быть отнесены к этому феномену. Так, отмечают неспособность и активное нежелание отвлечься даже на короткое время от работы в Интернете; досада и раздражение, возникающие при вынужденных отвлечениях, и навязчивые размышления об Интернете в такие периоды;

стремление проводить за работой в Интернете все увеличивающиеся отрезки времени и неспособность спланировать время окончания конкретного сеанса работы; побуждение тратить на обеспечение работы в Интернете все больше денег, не останавливаясь перед расходом припасенных для других целей сбережений или накоплением долгов; готовность лгать друзьям и членам семьи, преуменьшая длительность и частоту работы в Интернете: способность и склонность забывать при работе в Интернете о домашних делах, учебе или служебных обязанностях, важных личных и деловых встречах, пренебрегая занятиями или карьерой; стремление и способность освободиться на время работы в Интернете от ранее возникших чувств вины или беспомощности, от состояний тревоги или депрессии, обретение ощущения эмоционального подъема и своеобразной эйфории; нежелание принимать критику подобного образа жизни со стороны близких или начальства; готовность мириться с разрушением семьи, потерей друзей и круга общения из-за поглощенности работой в Интернете; пренебрежение собственным здоровьем и, в частности, резкое сокращение длительности сна в связи с систематической работой в Интернете в ночное время; избегание физической активности или стремление сократить ее, оправдываемое необходимостью выполнения срочной работы, связанной с применением Интернета; пренебрежение личной гигиеной из-за стремления проводить все без остатка «личное» время, работая в Интернете; постоянное «забывание» о еде, готовность удовлетворяться случайной и однообразной пищей, поглощаемой нерегулярно и не отрываясь от компьютера; злоупотребление кофе и другими тонизирующими средствами; подбор, просматривание и изучение специальной литературы о новинках Интернета, обсуждение их с окружающими [2].

Данный перечень симптомов еще раз говорит в пользу того, что существуют единые основания для различных зависимостей, поскольку большинство перечисленных факторов соотносятся не только с компьютерной и Интернет аддикцией.

Чаще всего зависимость от Интернета понимается максимально расширительно — в нее включаются пристрастие к собственно работе с компьютером; поиск в удаленных базах данных; патологическая привязанность к опосредствованным Интернетом азартным играм, онлайн аукционам или электронным покупкам; зависимость от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными; зависимость от «киберсекса», т.е. от порнографических сайтов.

Анализируя ряд психологических исследований, проведенных лабораторией «Психологии развития» Самарского филиала Московского городского педагогического университета, удалось установить ряд особенностей попадания «индивида» в категорию Интернет-зависимых. Напри-

мер, большей опасности стать Интернет-зависимыми подвергаются мужчины после 25 лет, состоящие в браке. Чаще всего их цель посещения сайтов Интернет предполагает интимную ориентацию, то есть, направлена на поиск новых эмоций. Причем, про группу неженатых мужчин этого сказать нельзя. Цели посещения сайтов у них разнообразные: от дружбы и общения, создания семьи до чисто интимных отношений. Так же, в процессе анализа результатов удалось ещё раз подтвердить устоявшееся мнение о том, что обращение к виртуальному миру происходит, чаще из-за социальной неостребованности в реальном мире. Кроме того, удалось установить особенности сайт-предпочтений у мужчин и женщин. Женщины в большинстве случаев нацелены на общение, поэтому чаще их интересы направлены на Форумы и чаты. Исходя из полученных данных, в качестве профилактики Интернет-зависимости может быть предложено конкретное психологическое сопровождение определённых сайтов. Если говорить о содержательной стороне, то феминную направленность такое психологическое сопровождение должны иметь форумы и чаты, так как наибольшей популярностью они пользуются у женщин. Маскулинную же направленность психологического сопровождения должны иметь сайты интим и киберсексуального содержания.

Говоря о профилактике компьютерной зависимости в общем, нельзя недооценивать значимость непосредственно диагностических мероприятий. По мнению многих специалистов, психолог-профессионал отличается от просто психолога умением считывать проективную, эмпирическую информацию, не проводя специальных диагностических мероприятий [7]. Одним из способов предварительной диагностики является отслеживание, так называемых, вербальных ключей [8]. Если говорить о зависимости и среде подростков, то обозначенный возрастной этап является наиболее «опасным» с точки зрения формирования как химических, так и нехимических зависимостей. Кроме того, в подростковом возрасте дети, как правило, с небольшим желанием идут на тестирование. Именно здесь и появляется возможность опосредованной диагностики, и в качестве таких опосредованных вербальных ключей у указанной возрастной группы может выступать слэнг. В этой связи, знание значений определенных сленговых «вербальных ключей» может способствовать своевременной и точной диагностики зависимости («клава», «мама умерла», «аська» и т.п.).

Вся ранее изложенная информация касалась эмпирически отслеженных фактов, касаемых компьютерной зависимости. Что касается профилактики различных видов нехимических зависимостей, и, в частности, компьютерной и Интернет-зависимостей, то эта проблемы была озвучена и поставлена не только в рамках мирового сообщества, но и, актуализировалась на государственном уровне и в нашей стране. Поэтому, осуществление исследовательской деятельности в обозначенном направлении

является стратегически важной предпосылкой осуществления профилактических мероприятий на психологически обоснованном фундаменте.

Литература

1. *Аткинсон М.* Техники для работы с зависимостями и созависимостями. СПб.:, 1994.
2. *Ахрямкина Т.А., Матасова И.Л.* Особенности проявления и факторы формирования компьютерной зависимости различных возрастных групп // Методическое пособие для студентов психологического факультета и практикующих психологов. Самара 2005.
3. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004, том 25, №1.
4. Проценко Е.Н. Программа курса аддиктологии (психологии зависимости) для школы добровольцев «Милосердие». М.:, 2003.
5. *Россохин А.В.* Виртуальное счастье или виртуальная зависимость (опыт психологического анализа)// RELARN. – М., 2000.
6. *Фёдорова О.В.* Организация семинаров по профилактике зависимостей: внедрение подхода «жизненные навыки». Concil of Europe, Pompidou Group. 2005.
7. *Griffite M., Friel J.* Co-Dependency: Paradoxical Dependency. In Co-Dependency: An Emerging Issue. Pompano Beach, Fla.: Health Communications, 1984.
- Shotton M.* Co-Dependence. Misunderstood-Mistreated. – San Francisco: Harper Row, 1986.

С.В. Зорина

преподаватель кафедры общей и прикладной психологии
Самарского муниципального института управления

Влияние новостных телепередач на социальные репрезентации миропонимания

Понятие «репрезентация», как известно, востребовано в различных науках, философии, психологии, социологии. В рамках социальной психологии оно неразрывно связано с именем французского психолога С. Московичи, который разработал теорию социальных представлений, добавив в пространство интерпретаций символическую природу, групповой контекст и социальную детерминацию. Под социальными репрезентациями будем понимать разделяемые членами сообщества идеи, мысли, установки, складывающиеся и функционирующие в социальных коммуникациях (1, с. 207). Они социальны по своему генезису и содержанию, что

позволяет задать общее пространство повседневности – некие конструкции здравого смысла, упорядочивающие социальную реальность. Ассоциативное пространство понятия «репрезентация» дополняется и одним из его значений, трактуемым христианской средневековой теологией как «представительство» абсолютного образа, его явленность в репрезентации, что и позволяет рассматривать мир как «книгу», которую можно читать, открывая тайные смыслы вещей (4). Светское понимание смыслостроительства связано с признанием его изначальной незаданности и поэтому открытости к трансформациям.

Поскольку репрезентация всегда есть репрезентация чего-то, необходимо определить ее содержательную область, обозначаемую в данной работе. Выбор понятия миропонимание определялся необходимостью акцентирования процессуальности данного феномена, которая обеспечивает сам замысел предпринятого экспериментального исследования и ориентацию на смысловую составляющую репрезентаций, задающую вектор интерпретации полученных результатов.

Символическое пространство создаваемое (предлагаемое) современными средствами коммуникации не является эксплицитным для социальных групп потребителей, осознающих образно-информационный слой продукта. Извлекаемые смыслы используются получателем для понимания окружающего мира средствами обыденного социального познания, организующего социальные категории, прототипы, образцы в связанные структуры различного уровня противоречивости или согласованности. Телевидение представляет облегченный для восприятия материал при доминировании «картинки», не требующей использования дополнительных ресурсов для получения иллюзии законченности и понятности. Телевидение само создает образ мира, не отменяя, но опосредуя связи человека и среды, тех частей реальности, которые недоступны для непосредственного восприятия, без поправки на возмущения, вносимые агентом влияния.

Данное исследование посвящено изучению социальных репрезентаций, опосредованных формой (телевизионный новостной формат) и содержанием (криминальное, политическое и т. д.) телевизионных коммуникаций. Уникальная роль телевидения в современном мире позволила предположить его воздействие не только на относительно частные феномены, включенные в социальное познание, такие как установки относительно каких-либо социальных объектов, стереотипы социальных групп, скрипты социальных ситуаций, но и более интегрированные представления базовых образований, к которым можно отнести образ мира.

В качестве инструмента, позволяющего зафиксировать изменения социальных репрезентаций, был использован опросник В.М. Смиронова «Социально-психологический анализ индивидуальной модели мира» (СПАИММ). Автор выделяется двенадцать наиболее часто встречающихся-

ся критериев оценки субъективного отношения к миру и миропонимания, на основе которых личность строит свое взаимодействие с миром: оценка развития человеческого общества/цивилизации; отношение к жизненным и личным проблемам; отношение к законам «земным» и «высшим»; взгляд на соотношение добра и зла в мире; оценка предсказуемости мира и человеческой жизни; взгляд на природу изменений в мире и человеческом обществе; оценка роли человека в мире; отношение к возможности познать мир; взгляд на цель и смысл человеческого существования; отношение к другому через отношение к миру; взгляд на создание и устройство мира; метафорическое представление о мире (3, с. 133-155). Через указанные аспекты субъективного мироотношения и миропонимания проявляют себя хаотичность, антагонистичность, механистичность и организмичность как обобщающие категории миропонимания.

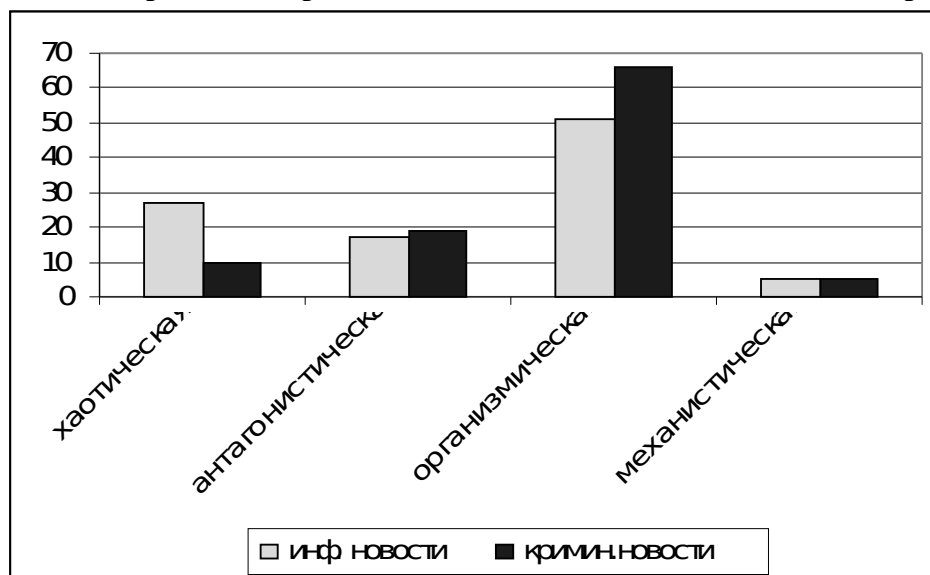
В исследовании приняли участие 80 человек в возрасте от 17 до 26 лет. Для проведения эксперимента были составлены два ролика выпусков новостных телепередач «Вести» и «Дежурная часть» телеканала Россия. Первый видеоролик содержал новости, соответствующие следующим блокам: государство, политика, экономика, общество, происшествия, события в мире. Его продолжительность составила двадцать минут, что соответствует средней длительности обычного выпуска программы «Вести». Второй ролик включал в себя сюжеты, посвященные преступлениям против государства, личности, групп людей. Продолжительность этого видео ролика составила пятнадцать минут, что также в среднем соответствует обычной длительности программы. Данные видеофрагменты были показаны испытуемым при помощи телевизора и видеомagneтофона. В тексте в целях экономичного обозначения одной из подгрупп используется не совсем корректное словосочетание «информационные новости», предназначенное для облегчения понимания текста читателями. Данное исследование следует отнести к поисковым. В разработке стимульного материала, сборе и обработке данных принимала участие Елена Сергеевна Мусатова.

Первой группе в количестве 43 человека (5 мужчин, 38 женщин) был показан ролик программы «Дежурная часть», второй, численностью 37 человек (8 мужчин, 29 женщин) – ролик программы «Вести». После просмотра роликов испытуемым было предложено заполнить бланк ответов опросника СПАИММ. Исследование проводилось с подгруппами в количестве 10-14 человек. Полученные данные обрабатывались при помощи пакета SPSS.10.0.

Результаты представлены на диаграмме 1. Бросается в глаза меньшая выраженность хаотической модели мира и большая – организмической у группы, смотревшей криминальные новости. Данная тенденция не кажется очевидной в связи с тем, что не ясно каким образом сообщения о преступлениях по сравнению с информационными текстами могут способ-

ствовать выраженности представлений о мире как месте, в котором гармония возможна. Мы вернемся к данному парадоксу после более детального ознакомления с результатами обработки экспериментальных данных, которые отражены в таблице 1, содержащий показатели уровня статистической значимости соответствующего эмпирическому значению непараметрического критерия Манна-Уитни.

Диаграмма 1. Средние значения показателей моделей мира по группам



Значимые различия, обнаруженные при помощи критерия Манна-Уитни были зафиксированы по следующим измерениям: отношение к законам «земным» и «высшим», отношение к Другому через отношение к миру, взгляд на природу изменений в мире и человеческом обществе, отношение к возможности познать мир.

Параметр «Отношение к законам «земным» и «высшим»» содержательно может быть раскрыт через утверждение: «Законы этого мира не действуют слепо и поэтому, многое из того, что, происходит в жизни человека, зависит от его собственной воли». К данной позиции в большей степени склоняется группа, просмотревшая видео ролик программы «Дежурная часть» по сравнению с респондентами подгруппы просмотревшей видео ролик выпуска программы «Вести» ($U = 634,5$ $p = 0,08$). В целях более полного анализа оценим полученный уровень статистической значимости как достаточный для того, чтобы принять во внимание данную тенденцию, соотнеся ее с другими результатами. Итак, получается, что зрители криминальных новостей проявляют более выраженный внутренний локус контроля, отражающий степень принятия ответственности на себя за события, происходящие в жизни человека. Интернальность-экстернальность может быть рассмотрена как диспозиция, обладающая определенной динамичностью, что и определяет ее изменение в данном поисковом

исследовании, так как это происходит, например, в тренинговом процессе, направленном на развитие коммуникативной компетентности (2, с. 94-99).

Таблица 1
Значимость различий между подгруппами, смотревшими криминальные и информационные новости

	Модаль- ность	Хаотиче- ская	Механисти- ческая	Антогонисти- ческая	Организми- ческая
Группы, смотрев- шие:		Оценка развития человеческого общества/цивилизации			
Крим-ые новости	Среднее	0,186	0,5116	0,7442	1
Инф-нные новости	Среднее	0,1892	0,2703	0,7297	0,8108
	p	0,821	0,418	0,743	0,350
		Отношение к жизненным и личным проблемам			
Крим-ые новости	Среднее	0,3488	0,4419	-0,2791	-0,2791
Инф-нные новости	Среднее	0	0,8919	-0,3784	-0,3784
	p	0,271	0,177	0,888	0,888
		Отношение к законам «земным» и «высшим»			
Крим-ые новости	Среднее	0,093	0,1628	0,9302	1,5581
Инф-нные новости	Среднее	0,0541	1	1,2703	1,1892
		0,873	0,001	0,207	0,080
		Взгляд на соотношение добра и зла в мире			
Крим-ые новости	Среднее	0,3023	-0,2093	1,093	0,3256
Инф-нные новости	Среднее	0,3243	0,0541	0,8649	0,1892
	p	0,778	0,423	0,203	0,565
		Оценка предсказуемости мира и человеческой жизни			
Крим-ые новости	Среднее	0,2093	-0,5581	0,6047	0,5349
Инф-нные новости	Среднее	0,8378	-0,7838	1	1
	p	0,133	0,847	0,130	0,205
		Взгляд на природу изменений в мире, человеческом обще- стве			
Крим-ые новости	Среднее	-0,7674	-1	0,4419	1,7209
Инф-нные новости	Среднее	0,027	-0,4324	0,5135	1,4865
	p	0,008	0,043	0,773	0,188
		Оценка роли Человека в мире			
Крим-ые новости	Среднее	-0,1628	-0,5349	0,7907	1,2093
Инф-нные новости	Среднее	-0,0541	-0,2973	0,8649	1,2432
	p	0,574	0,615	0,415	0,496
		Отношение к возможности познать мир			
Крим-ые новости	Среднее	0,1628	-0,6512	-0,2558	1,0233
Инф-нные новости	Среднее	0,5405	-0,1351	0,4324	0,7568
	p	0,183	0,181	0,035	0,461
		Взгляд на цель и смысл человеческого существования			
Крим-ые новости	Среднее	-0,1163	0,186	0,093	0,3256
Инф-нные новости	Среднее	-0,1081	0,4865	0,2703	0,2432
	p	0,980	0,303	0,627	0,857
		Отношение к Другому через отношение к миру			
Крим-ые новости	Среднее	0,7442	0	-0,2558	1,3488
Инф-нные новости	Среднее	1,0811	0,027	-0,0541	0,7027

	p	0,309	0,916	0,588	0,014
		Взгляд на создание и устройство мира			
Крим-ые новости	Среднее	0,186	0,4651	0,2558	1,1163
Инф-нные новости	Среднее	0	0	0,7027	1,4054
	p	0,615	0,161	0,156	0,831
		Метафорическое представление о мире			
Крим-ые новости	Среднее	1,4186	-1,0465	0,2093	1,0465
Инф-нные новости	Среднее	1,3784	-0,7838	-0,2973	0,8649
	p	0,326	0,261	0,081	0,597

Испытуемые группы, которой демонстрировали информационные новости, значимо чаще по сравнению с представителями второй подгруппы склонялись к мнению, что мир и все живое созданы и функционируют согласно жестким природным законам, ($U=479$, $p=0,01$). Данный результат согласуется с предыдущим учитывая, что первая группа более привержена декларации влияния законов природы, безусловно определяющих поведение человека, который имеет таким образом ограниченные возможности управления собственной жизнью.

Подтверждение обнаруженной тенденции находим при обращении к шкале «Взгляд на природу изменений в мире и человеческом обществе». Независимость изменений от человеческой воли, их жесткая детерминированность надсубъектными законами и поэтому воспринимаемая как слабо прогнозируемая цепь случайностей – данная позиция оказалась более близкой зрителям информационных новостей ($U=603$, $p=0,04$; $U=532$, $p=0,008$). Интересно, что традиционные новости и призваны сообщать об изменениях, происходящих в мире и обществе, которые отражают в первую очередь результаты деятельности человечества, оказывающего уникальное влияние на природную среду. Относительная отсроченность обратной связи о последствиях деятельности, проявляющаяся в информационных новостях по сравнению с криминальными, в целом способствует снижению осознания влияния человека на причинно-следственные цепочки, неочевидные на первый взгляд.

Измерение «Отношение к Другому через отношение к миру» содержательно раскрывается через положение о том, что каждый человек является живой клеткой единого общественного организма, и, нанося ущерб другому, мы тем самым вредим себе. С данной позицией оказались согласны в большей степени респонденты подгруппы, просмотревшей видео ролик программы «Дежурная часть» ($U= 560$, $p=0,01$). Сюжеты, связанные с нанесением ущерба людям и обществу, как оказалось, позволяют испытуемым более остро осознать связи между людьми и группами, существующие в социальной среде. Видимо, в информационных сюжетах, которые также содержат отражение коммуникаций и интеракций людей такая взаи-

мозависимость видна менее отчетливо, как и в обычной жизни, где наши поступки могут получить косвенные и отстроченные отклики.

Шкала «Отношение к возможности познать мир» свидетельствует об оценке познаваемости мира, в частности, связанном с различиями между законами, которым подчиняется «светлое» и «темное». В целом представления о большей познаваемости мира более разделяемы членами группы, просмотревшей криминальные новости ($U=587$, $p=0,035$). Возможно, это произошло и потому, что мир для зрителей «Дежурной части» не делится на «светлый» и «темный», а функционирует по общим законам, более адекватным для криминального сообщества, понятным и определенным.

Шкала «Метафорическое представление о мире» раскрывает представления о том, что мир – это поле вечной битвы и в нем даже временные перемирия используются для подготовки к новым атакам. С представленным мнением чаще соглашались зрители криминальных новостей ($U=625$, $p=0,08$), что свидетельствует о закономерном росте вектора тревожности, переживания опасности и ожидания негативных событий в мире, где доминирует соперничество и противостояние.

Теперь становится более понятным, почему просмотр криминальных новостей способствовал снижению хаотического мировосприятия и большей выраженности гармоничных представлений о мире. Видеоролики оказали влияние на складывание внутреннего локуса контроля в сфере возможности воздействия на изменения в мире и собственной жизни и степени ответственности перед окружающими, что в некоторых случаях может оказаться даже важнее осознания степени опасности мира, наполненного преступными деяниями. Таким образом, использованный в эксперименте формат криминальных новостей способствуют поддержанию существующего государственного строя, в частности его правовой системы – органов охраны правопорядка и судебной структуры, так как принятие ответственности на себя за причинение вреда окружающим людям и осознание влияния закона на жизнь может оказывать позитивное воздействие на законопослушное поведение граждан. В криминальных новостях более отчетливо представлена логика развития событий и связи между явлениями, в частности поступком и его последствиями.

Влияние использованного стимула связано с нормативной стороной его интерпретации. Смысловая составляющая репрезентаций, которая по С. Московичи является ее второй стороной, неразрывно связанной с образом, имеет и нормативное измерение, становящееся доступным рефлексии в формате, например, послания (Э. Берн): «За преступлением следует наказание». Данный текст реставрирован с опорой на элементы, претерпевших изменения в процессе эксперимента, что свидетельствует о том, что он «услышан», не независимо от степени осознанности такого содержа-

ния телевизионных программ отправителями. Интересно, что, не смотря на то, что после формулирования послания оно не кажется неожиданным, на этапе планирования исследования данный лозунг рассматривался как равнозначный по сравнению с другими, например таким: «Мир, в котором совершается столько преступлений, опасен и неконтролируем». Таким образом, телевидение, используя различные форматы и жанры, оказывая влияние на социальные репрезентации, включенные в процессы поддержания социального порядка и осуществления социальных изменений.

В целом, анализируя полученные результаты, можно отметить, что исследование подтверждает относительную динамичность и устойчивость социальных репрезентаций. В эксперименте создавались условия кратковременного воздействия на испытуемых, которого оказалось достаточно, чтобы на некоторый срок оказать влияние на отдельные элементы социальных репрезентаций. Очевидно, что «мишенью» криминальных новостей оказались элементы, составляющие периферию (С. Московичи), которая играет роль буфера, защищающего ядро, обеспечивающее устойчивость во времени психологических структур. Таким элементом оказались представления о локусе контроля личности, которые действительно являются предметом психокоррекционного воздействия, оказывая влияние на успешность адаптации и развитие личности.

Предположим, что в эксперименте произошла встреча вектора социальной репрезентации и вектора воздействия стимульного материала, что позволяет говорить об усилении первоначальной тенденции. Тогда, даже статистически значимый сдвиг показателей не позволяет выделить периферические и ядерные образования. Чтобы проверить вероятность данной интерпретации, можно выделить элементы, вносящие наибольший вклад в организацию всего представления, что и является одной из функций центрального ядра, посредством анализа матрицы интеркорреляций.

Таким образом, исследование приближает к содержательному раскрытию ядра социальных репрезентаций, которое не просто выделить посредством качественных или количественных процедур, целенаправленно приближающих исследователя к определению вновь изучаемых ядерных структур. Это позволяет признать допустимым использование стратегии простого перебора вероятностей.

Динамичность социальных репрезентаций связана с необходимостью преобразований как откликов на изменения окружающей среды, которая переконструируется в соответствии с возникновением новых и устранением старых репрезентаций. Так замыкается круг нелинейных причинно-следственных отношений.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. *Жуков Ю.М.* Коммуникативный тернинг.-М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
3. *Малюченко Г.Н., Смирнов В.М.* Социально-психологический анализ целостных представлений о мире. Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2006. – 156 с.
4. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

Н.А. Лукина

ассистент кафедры педагогической и прикладной психологии
Самарского филиала Московского городского
педагогического университета

Специфика индивидуального и группового сознания, опосредованного интернет–средой

Проблема сознания является сложной, многоаспектной и междисциплинарной. Психологический аспект сознания тесно переплетается с философским, социологическим и культурологическим. В самом широком смысле сознание можно определить как высший уровень психического отражения человеком действительности, ее представленность в виде обобщенных образов и понятий. Индивидуальное сознание в его единстве с деятельностью человека представляет собой высшую форму психического отражения. Групповое сознание и психические явления возникают только в результате общения как психического взаимоотражения [Платонов 1975].

Общение является процессом опосредованным. Под этим понятием мы подразумеваем способы и каналы передачи информации от коммуникатора реципиенту. Современная действительность располагает различными способами передачи информации, одним из которых является интернет.

Интернет представляет собой систему соединенных компьютерных сетей мирового масштаба. Интернет – это сеть, объединяющая национальные, региональные и местные компьютерные сети, в которых происходит свободный обмен информацией. Интернет является средством общемирового вещания, механизмом распространения информации, а также средой для сотрудничества и общения людей, охватывающей весь земной шар. В отличие от газет, журналов, радио и телевидения, основная функция которых заключается в производстве и распространение массовой информации, интернет является средой для коммуникации в более широком смысле.

ле слова. Одной из важнейших причин огромной популярности интернет можно считать то, что он впервые в истории человечества соединил в себе возможность использования одного и того же технического средства как для межличностного, так и для массового общения, и, как следствие, для взаимодействия индивидуального и массового сознания.

Л.С. Выготский, рассматривая речевую коммуникацию в качестве одного из механизмов порождения сознания, подчеркивал, что сама возможность ее осуществления предполагает взаимообусловленность процессов экстерииоризации и интерииоризации [Выготский, 1982]. При взаимодействии человека с информационными системами происходит преобразование деятельности за счет опосредования ее знаками. В соответствии с культурно–исторической теорией развития психики Л.С. Выготского, психические функции разделяются на низшие и высшие, последние развиваются с помощью специальных психологических орудий – знаков. Высшие психические функции трансформируются и усложняются в процессе освоения и применения человеком новых информационных технологий. В результате появляются такие психические функции, которые характеризуются работой не только со знаками, но и со знаковыми системами. На роль технических (в равной степени с психическими) средств в развитии и функционировании психики указал приверженец культурно–исторической теории М. Коул [Коул 1997]. Существенную роль в преобразовании деятельности в настоящее время играют технологии связанные с применением интернет.

Интернет–среда обладает множеством коммуникационных форм для осуществления процесса общения и, как следствие, для формирования общественного и индивидуального сознания.

Для пользователей интернет–среды характерны два принципиально отличающиеся вида сообществ: «информационное» – использующее интернет как достижение научных и образовательных целей; «виртуальное» – служащее средством реализации социально–психологических отношений, которые не могут быть выстроены по тем или иным причинам в реальной жизни [Романов 2005].

Возможности проявления сознания в интернет–среде ограничены процессом общения посредством речи. Речь как форма зачастую оказывается беднее содержания сознания. В контексте интернет–общения вопрос о соответствии речевых форм выражения содержанию сознания приобретает особое значение. Сознание в интернет–общении представлено в основном за счет письменной речи. Письменная речь – речь, реализуемая в форме доступной для зрительного восприятия, закреплена в форме письменного текста, допускает разрыв во времени и пространстве, между ее порождением и восприятием и дает возможность воспринимающему (читающему) использовать любую стратегию восприятия, возвращаться к

уже прочитанному. Письменная речь допускает сознательный перебор и оценку вариантов содержания и языкового оформления сообщения [Большой психологический словарь, 2004].

Таким образом, интернет–общение представляет собой уникальную систему, где сознание представлено в узкой форме письменного высказывания, которое может быть несколько раз осмыслено и переосмыслено.

Письменная речь в силу некоторой константности, дает возможность дополнительной рефлексии. Интернет–среда предоставляет возможности для реализации как психологических, так и социальных функций общения. Под психологическими функциями общения понимаются: функцию обеспечения психологического комфорта личности, функцию удовлетворения потребности в общении, функцию самоутверждения. Под социальными функциями подразумевают: функцию организация совместной деятельности, функцию управление поведением и деятельностью, функцию контроля.

Субъектами в процессе интернет–общения выступают как отдельно взятые личности, так и группы людей или общности. Согласно Л.С. Веккеру носителем целостной, замкнутой структуры коммуникативного акта является групповой субъект, а субъект индивидуальный – носителем лишь части коммуникативного акта. Отсюда вытекает структура речевого акта как акта интраиндивидуального. Речевое действие – частный случай действия, а речевая деятельность – частное выражение общих принципов организации человеческой деятельности. В социально–психологическом акте коммуникации целостным субъектом которого является не индивидуум, а группа, речь как психический процесс и как индивидуальная деятельность выступает в качестве индивидуально–психологического компонента [Веккер, 1984].

Процессе общения в интернет–среде уникален. Общающиеся индивиды могут одновременно выступать в роли: субъекта общения, стороннего наблюдателем за процессом общения, свидетеля высказываний в свой адрес. Данное утверждение очевидно при рассмотрении частных случаев речевой коммуникации в интретнет–пространстве. Сознательно выбирая ту или иную форму общения в интернет–среде мы выбираем спектр взаимодействия с необходимой информацией. Мы можем ограничить общение частными электронными письмами, а можем выставить свою точку зрения на обсуждения.

В вышеперечисленных формах взаимодействия формируется сознание как индивидуальное, так и групповое. Благодаря противоречивому сочетанию в человеке свойств открытой и закрытой системы его сознание является одновременно субъективным отражением объективной действительности и внутренним миром личности [Ананьев 1968].

Литература

1. *Акопов Г.В.* Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. Самара. СНИЦ РАН – СамИКП, 2002.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм–Евроник.2004.
4. *Веккер Л.С.* Психика и реальность. М., 1984.
5. *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 томах. М., Педагогика, 1982.
6. *Коул М.* Культурно–историческая психология. М., Когнито–центр, 1977.
7. *Платонов К.К.* Общие проблемы теории групп и коллективов // Коллектив и личность. М., 1975.
8. *Романов И.В.* Влияние интернет–среды на индивидуально–психологические качества пользователей научно–информационных сайтов // Автореф. дисс. ... кандидата психологических наук. Иваново, 2005.

Н.Ю. Шалаева

студентка 4 курса Самарского Муниципального
Института Управления

Влияние эффекта физической привлекательности человека на оценку его личностных качеств

Научный руководитель А.А. Гудзовская

В человеческих взаимоотношениях, в понимании того, как личность влияет на группу и группа на личность, важное значение имеет восприятие и понимание людьми друг друга. Оно всегда присутствует при контактах людей и является для них столь же естественным, как и удовлетворение повседневных органических потребностей. Трудно придумать более дьявольское наказание, писал У.Джемс, как если бы кто-нибудь попал в общество людей, где никто на него не обращал бы внимания. Если бы никто не оборачивался при нашем появлении, не отвечал на наши вопросы, если бы всякий при встрече с нами намеренно не узнавал нас и обходил с нами, как с неодушевленными предметами, то нами овладело бы известного рода бешенство, бессильное отчаяние, от которого были бы облегчением жесточайшие телесные муки, лишь бы при этих муках мы чувствовали, что при всей безвыходности нашего положения мы все-таки не пали столь низко, чтобы не заслуживать внимания. В этом психологически глубоко и жизненно правдивом высказывании одного из лучших

знатоков практической психологии человека и межличностных отношений очень точно схвачена не только потребность человека во внимании к себе людей, но и в определенном отношении. Оно же не в последнюю очередь зависит от того, насколько правильно нас воспринимают и оценивают люди [1,5].

Необходимо отметить, что существуют различные эффекты межличностного восприятия, к которым можно отнести эффект ореола, эффект проекции, эффект или явление стереотипизации и др.

Эффект ореола проявляется при формировании первого впечатления о человеке в том, что общее благоприятное впечатление приводит к позитивным оценкам и неизвестных качеств воспринимаемого и, наоборот, общее неблагоприятное впечатление способствует преобладанию негативных оценок. В экспериментальных исследованиях установлено, что эффект ореола наиболее явно проявляется тогда, когда воспринимающий имеет минимальную информацию об объекте восприятия, а также когда суждения касаются моральных качеств. Эта тенденция затемнить определенные характеристики и высветлить другие и играет роль своеобразного ореола в восприятии человека человеком.

Известен также эффект проекции - когда приятному для нас собеседнику мы склонны приписывать свои собственные достоинства, а неприятному - свои недостатки, то есть наиболее четко выявлять у других именно те черты, которые ярко представлены у нас. Еще один эффект - эффект средней ошибки - это тенденция смягчать оценки наиболее ярких особенностей другого в сторону среднего.

В более широком плане все эти эффекты можно рассмотреть как проявления особого процесса, сопровождающего восприятие человека человеком, а именно процесса стереотипизации. Создающиеся стереотипы часто порождают у нас слишком условное и упрощенное представление о других людях. Стереотип - это некоторый устойчивый образ какого-либо явления или человека, которым пользуются как известным "сокращением" при взаимодействии с этим явлением. Как правило, стереотип возникает на основе достаточно ограниченного прошлого опыта, в результате стремления делать какие-то выводы в условиях ограниченной информации [2].

Особый круг проблем межличностного восприятия возникает в связи с включением в этот процесс специфических эмоциональных регуляторов. Люди не просто воспринимают друг друга, но и формируют по отношению друг к другу определенные отношения. На основе сделанных оценок рождается разнообразная гамма чувств - от неприятия до симпатии и даже любви. Область исследований, связанная с выявлением механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку получила название исследование аттракции. Буквально аттракция означает "привлечение". Аттракция - это и процесс формирова-

ния привлекательности какого-то человека для наблюдателя, и продукт этого процесса, то есть некоторое качество отношения. Нельзя недооценивать роль физической привлекательности в формировании впечатления о человеке. Многие люди считают, что они не придают большого значения внешности своих партнеров по общению. Существует масса пословиц типа “ не все то золото, что блестит” или “нельзя ценить книгу по ее обложке”, говорящих о том, что красота - это поверхностное качество и не стоит обращать на нее внимание [3,4]. Тем не менее эмпирически доказано, что внешность на самом деле имеет большое значение. Данная работа посвящена проблеме влияния физической привлекательности человека на оценку его личностных качеств. Эта проблема является актуальной, т.к. уже было сказано выше, существует потребность человека во внимании к себе людей, и в определенном отношении, которое зависит от того, насколько правильно нас воспринимают и оценивают люди.

Целью работы является исследование значимости влияния физической привлекательности человека на оценку его личностных качеств. Для достижения поставленной цели были использованы следующие задачи:

1. Теоретический анализ эффекта физической привлекательности.
2. Эмпирическое исследование значимости физической привлекательности.
3. Обработка и интерпретация полученных данных.

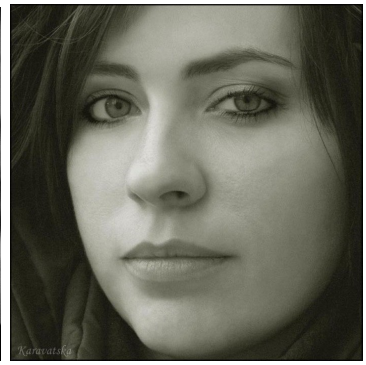
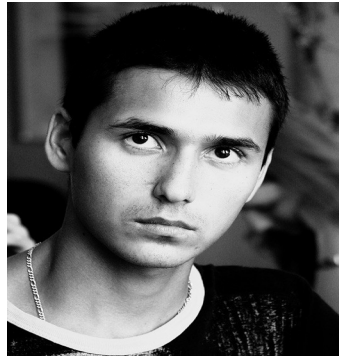
Гипотезу данной работы можно сформулировать следующим образом: физически привлекательным людям приписывают положительные личностные качества.

В соответствии с задачами исследования была сгруппирована выборка из 30 человек, из которых 25 женщин и 5 мужчин. В качестве испытуемых были взяты студенты 3 курса социального факультета СМИУ.

Каждому испытуемому был предложен бланк с двумя заданиями.

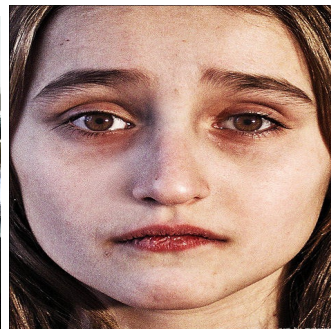
Основной задачей первого задания является выявление различий в восприятии личностных качеств в зависимости от физической привлекательности. Для этого испытуемым были предложены девять цветных фотографий размером 55x60 мм (4 фото мужчин, 5 фото женщин) (Рис.1.). Фотографии были расположены на одном листе и пронумерованы от 1 до 9.

Рис. 1.



1 2 3

4 5 6



7 8 9

Предлагалось отметить на шкалах степень выраженности данных качеств по каждому фото:

Образец шкалы



5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5

№ фото



бездарный талантливый



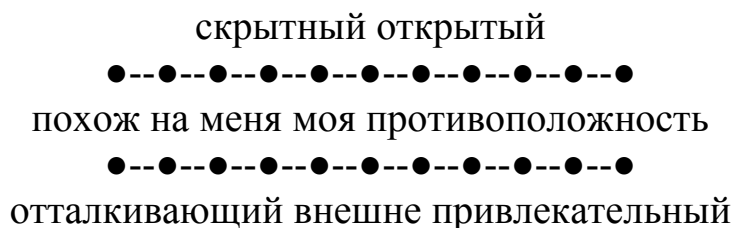
глупый умный



добрый злой

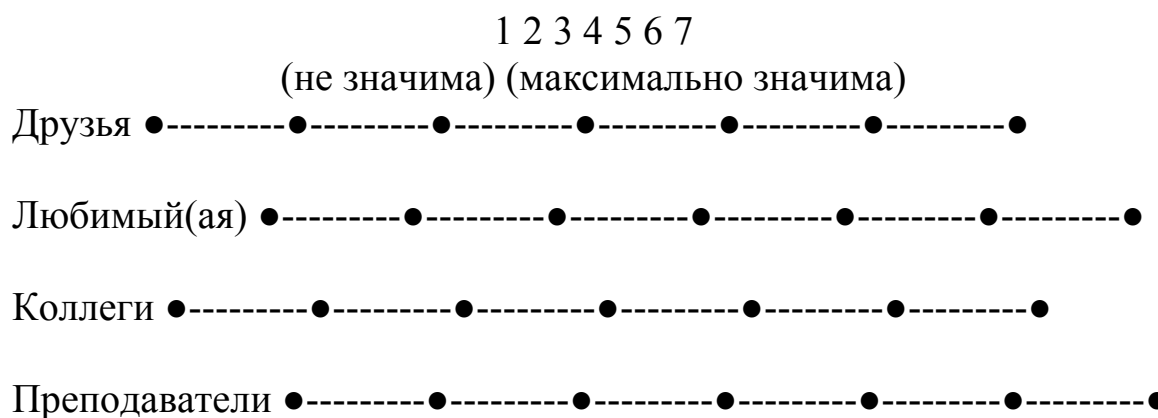


ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ



Испытуемые оценили фото 7 как наиболее «отталкивающее», т.е. менее привлекательное, а фото 3 и 9 как наиболее привлекательные. Так были введены две установки: 1 – привлекательное, 2 – непривлекательное.

Основной задачей второго задания является выявление значимости физической привлекательности лиц из окружения испытуемых. Испытуемым предлагалось оценить по биполярным семибальным шкалам значимость физической привлекательности людей из их окружения: друзей, любимых, коллег, преподавателей по следующей схеме:



В результате проведенного исследования были получены значимые различия по нескольким шкалам. Можно заключить, что физически привлекательных людей считают более талантливыми, но в тоже время менее умными. А также люди склонны идентифицировать себя с более привлекательными людьми, т.об. приписывая себе такие личностные качества как талантливость и глупость.

Для сравнения результатов между собой мы определили среднее арифметическое, дисперсию, медиану и обнаружили различия по нескольким шкалам (Табл. 1 и 2.).

Из таблицы видно, что испытуемые выборки с условием «привлекательный», поставили наиболее высокий балл по шкале «талантливый», «похож на меня», следовательно, они склонны приписывать эти качества в большей степени физически привлекательным людям. А испытуемые выборки, которая содержала условие «отталкивающей» наиболее высокий балл поставили по шкале «умный». В целом, можно сказать, что в первом экспериментальном условии практически все показатели выше, чем во втором. Но показатели по качествам добрый почти совпадают. Это гово-

рит о том, что это качество в равной степени может быть присуще как привлекательным, так и непривлекательным людям, но статистической значимости этот показатель не имеет.

Таблица 1.

Различия по шкалам
Фото 3 и фото 7

Качества	Сред.ариф		Дисперсия		Медиана	
	усл1	усл2	усл1	усл2	усл1	усл2
Талантливый	7,5	6,1	1,8	8	6,3	7,5
Умный	7,5	7,2	0,5	0,5	5,7	8,1
Добрый	6,9	6,5	1,8	4,5	5	8,3
Открытый	6,3	5,3	4,1	0	4,1	7,7
Похож на меня	6	3,6	8	13	5,5	2,3

Таблица 2.

Фото 9 и фото 7

Качества	Сред.ариф		Дисперсия		Медиана	
	усл1	усл2	усл1	усл2	усл7	усл2
Талантливый	7,6	6,1	8	8	7	7,5
Умный	5,9	7,2	8	0,5	3	8,1
Добрый	6,4	6,5	2	4,5	6	8,3
Открытый	6,2	5,3	5	0	4,5	7,7
Похож на меня	5,1	3,6	4,5	13	5,5	2,3

условие 1 – привлекательный условие 2 -непривлекательный

По результатам исследования значимости эффекта физической привлекательности в различных аспектах взаимодействия испытуемых можно сказать, что наибольшей показатель имеет шкала «любимые», т.е. испытуемые при выборе партнеров наибольшее значение придают внешней привлекательности человека. Это свойственно как мужчинам, так и женщинам. Наименьшее значение внешней привлекательности женщины отдают коллегам, а мужчины друзьям. Внешность преподавателя также имеет значение как для женщин, так и для мужчин (Табл.3.).

Таблица 3.

Оценка значимости внешности партнера в различных ситуациях социального взаимодействия

Названия шкал	Сумма показателей по шкалам		Среднее арифметическое	
	жен	муж	жен	муж
Друзья	102	9	4,08	3
Любимые	141	28	10,8	9,3
Коллеги	74	14	3,04	4,6
Преподаватели	72	20	5,5	6,6
Всего			23,42	23,5

По результатам проведенного исследования можно сделать несколько следующих выводов:

- люди, воспринимая человека, зачастую сознательно или неосознанно оценивают его. Они сравнивают этого человека с кем-либо, приписывая ему различные качества, не основываясь на реальных фактах;
- физическая привлекательность человека является одним из самых влиятельных факторов, определяющих установки восприятия. Под ее влиянием какие-то качества человека переоцениваются или недооцениваются другими людьми;
- эксперимент, проведенный нами, показал, что существуют различия между качествами, приписываемыми «привлекательным», и качествами, приписываемыми «непривлекательным» людям;
- гипотеза, утверждающая, что физически привлекательным людям приписывают более положительные личностные качества частично подтвердилась, т.к. были получены значимые различия по трем шкалам, испытуемые приписывали физически привлекательным людям такие черты как талантливость, похожесть на себя (на испытуемых), которые можно отнести к положительным качествам, но также было обнаружено, что менее привлекательных людей воспринимают как более умных, чем привлекательных.

В заключении хочется сказать, что представление о красоте имеет множеств аспектов, а идеалы красоты в различные эпохи и в различных культурах несколько отличались друг от друга, поэтому любое определение человеческой красоты обязательно будет неточным и абстрактным. К тому же существуют различные компоненты и элементы красоты, которые вызывают у нас различные ассоциации и чувства. Т.об, сложно определить физическую привлекательность человека, для каждого она имеет

свое значение, можно сказать, что у каждого человека, так же как и у каждой эпохи, свой идеал красоты.

Литература

1. *Ермолинский Л.Л., Ермолинская Т.Ф.* Мир мудрых мыслей. И., 2001.
2. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1998.
3. *Обозов Н.Н.* Межличностные отношения. Л., 1979.
4. *Ольшанский В.Б.* Межличностные отношения. М., 1975
5. *Рогова И.В.* Дипломная работа по психологии. Самара, СМиУ, 2005.

О.В. Щипова

студентка 3 курса Самарского государственного университета

Социально-психологический климат как фактор влияния на коллектив

Научный руководитель Т.В. Коновалова

Понятие «социально-психологический климат» появилось в научном языке наряду с такими интегральными понятиями, как «психологическая атмосфера», «психологический климат», «нравственная атмосфера», «морально-психологический климат», которые получают все большее распространение в современной науке и практике. Эти понятия возникли по аналогии с географическим понятием «климат», что позволяет осмыслить практическое значение групповых эффектов как особых условий жизнедеятельности человека в коллективе. Ф.Б. Ольшанский писал: «Психологический климат, или микроклимат, или психологическая атмосфера — все эти скорее метафорические, чем строго научные, выражения очень удачно отражают существо проблемы. Подобно тому, как в одном климате растение может зачахнуть, а в другом пышно расцвести, человек может испытывать внутреннюю удовлетворенность и быть хорошим работником в одном коллективе и совершенно захиреть в другом». Сейчас это установившее-

ся понятие, которое характеризует невидимую, тонкую, деликатную, психологическую сторону взаимоотношений между людьми. Психологический климат - это психологический настрой в коллективе, формирующийся под воздействием специфической для данного коллектива совокупности факторов. Психологический климат - это качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе[1].

Важнейшие признаки благоприятного психологического климата:

- доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;
- доброжелательная и деловая критика;
- свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения;
- достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении;
- удовлетворенность принадлежностью к коллективу;
- высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива;
- принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов.

Таким образом, характер психологического климата в целом зависит от уровня группового развития. Установлено, что между состоянием психологического климата развитого коллектива и эффективностью совместной деятельности его членов существует положительная связь. Оптимальное управление деятельностью и психологическим климатом в любом (в том числе учебном и педагогическом) коллективе требует специальных знаний и умений от руководства. В качестве специальных мер применяются: научно обоснованный подбор, обучение и периодическая аттестация руководящих кадров; комплектование первичных коллективов с учетом фактора психологической совместимости; применение социально-психологи-

ческих методов, способствующих выработке у членов коллектива взаимопонимания и навыков эффективного взаимодействия. Психологический климат зависит от стиля руководства и организационной культуры.

Итак, психологический климат - это состояние межличностных и групповых связей в коллективе, отражающее деловой настрой, трудовую мотивацию и степень социального оптимизма. Нормальная атмосфера этих отношений позволяет каждому человеку чувствовать себя частицей коллектива, обеспечивает его интерес к совместной работе, побуждает к справедливой оценке достижений и неудач как собственных, так и коллег. Именно поэтому наше исследование посвящено именно изучению влияния психологического климата на коллектив.

В отечественной социальной психологии впервые термин "психологический климат" использовал Н.С. Мансуров, который изучал производственные коллективы. Психологический климат, по его мнению, - это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. С точки зрения Н.С. Мансурова, климат отношений между людьми состоит из трех климатических зон.

Первая климатическая зона - социальный климат, который определяется тем, насколько в данном коллективе осознаны цели и задачи общества, насколько здесь гарантировано соблюдение всех конституционных прав и обязанностей работников как граждан.

Вторая климатическая зона - моральный климат, который определяется тем, какие моральные ценности приняты в данном коллективе.

Третья климатическая зона - это психологический климат, те неофициальные отношения, которые складываются между работниками, находящимися в непосредственном контакте друг с другом. Психологический климат - это микроклимат, зона действия которого значительно локальнее социального и морального климата.

В отечественной психологии наметились четыре основных подхода к пониманию природы социально-психологического климата.

Представителями первого подхода (Л.П. Буева, Е.С.

Кузьмин, Н.Н. Обозов, К.К. Платонов, А.К. Уледов) климат рассматривается как

общественно-психологический феномен, как состояние коллективного сознания. Климат понимается как отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования. Под социально-психологическим климатом, считает Е.С. Кузьмин, необходимо понимать такое социально-психологическое состояние малой группы, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов организации.

Сторонники второго подхода (А.А. Русалинова, А.Н. Лутошкин) подчеркивают, что сущностной характеристикой социально-психологического климата является общий эмоционально-психологический настрой. Климат понимается как настроение группы людей.

Авторы третьего подхода (В.В. Шепель, В.А. Покровский, Б.Д. Парыгин) анализируют социально-психологический климат через стиль взаимоотношений людей, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. В процессе формирования климата складывается система межличностных отношений, определяющих социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы.

Создатели четвертого подхода (В.В. Косолапов, А.Н. Щербань, Л.Н. Коган) определяют климат в терминах социальной и психологической совместимости членов группы, их морально-психологического единства, сплоченности, наличия общих мнений, обычаев и традиций.

При изучении климата необходимо имеет в виду два его уровня. Первый уровень - статический, относительно постоянный. Это устойчивые взаимоотношения членов коллектива, их интерес к деятельности и коллегам. На этом уровне социально-психологический климат понимается как устойчивое, достаточно стабильное состояние, которое, однажды сформировавшись, способно долгое время не разрушаться и сохранять свою сущность, несмотря на все трудности. С этой точки зрения, сформировать благоприятный климат в группе довольно трудно, но в то же время легче поддерживать его на определенном уровне, уже сформированном ранее[2]. Контроль и коррекция свойств социально-психологического климата осуществляется чле-

нами группы эпизодически. Они чувствуют определенную стабильность, устойчивость своего положения, статуса в системе взаимоотношений. Поскольку состояние климата менее чувствительно к различным воздействиям и изменениям со стороны окружающей среды, постольку оно оказывает определенное влияние на результаты коллективной и индивидуальной деятельности, на работоспособность членов группы.

Второй уровень - динамический, меняющийся, колеблющийся. Это каждодневный настрой сотрудников в процессе деятельности, их психологическое настроение. Этот уровень описывается понятием "психологическая атмосфера". В отличие от социально-психологического климата атмосфера характеризуется более быстрыми, временными изменениями и меньше осознается людьми. Изменение психологической атмосферы влияет на настроение, работоспособность личности в течение рабочего дня. Изменения климата всегда более выражены, заметны, они осознаются и переживаются людьми более остро; чаще всего человек успевает адаптироваться к ним. Накопление количественных изменений в психологической атмосфере ведет к переходу ее в иное качественное состояние, в другой социально-психологический климат.

Трудно назвать другую психологическую проблему, которая привлекала бы внимание современных социальных психологов в такой степени, как групповая сплоченность и совместимость. Экономический кризис на рубеже 1920-1930-х гг., фашизм в Германии и Италии, Вторая мировая война - все эти события явились факторами активизации исследований, направленных на укрепление внутригрупповых и межгрупповых связей. Проблема сплоченности оказалась в центре внимания десятков специальных психологических учреждений США, Англии, Японии и ФРГ. Именно в этих странах возникли определяющие теоретические установки, утвердившиеся в понимании природы и характера сплоченности, а также методологические подходы к ее изучению.

Сплоченность как устойчивость структуры группы, ее способность оказывать сопротивление силам, направленным на ослабление и разрыв межличностных связей, трактуется как "такое состояние группы, к которому она прихо-

дит в результате возрастания взаимодействий между членами группы, причем чем больше частота взаимодействия между членами группы, тем больше степень их симпатий друг к другу, выше уровень сплоченности, и наоборот". Между количеством, частотой и интенсивностью коммуникаций в группе и ее сплоченностью существует прямая связь, поэтому количество и сила взаимных положительных или отрицательных выборов свидетельствует о сплоченности.

Источники групповой и индивидуальной активности, формирование установок, ценностных ориентации и норм - все это, рассматривается как производное от уровня межличностного общения и эмоциональной окраски коммуникаций. В связи с этим коэффициент групповой сплоченности чаще всего определяется как частное от деления числа взаимных связей на их количество, теоретически возможное для данной группы[3]. Этот коэффициент должен был отразить интенсивность общения членов в группе. Однако оживление межиндивидуальных контактов может говорить не только об укреплении дружеских и деловых взаимоотношений, направленных на социальную активность. Наблюдения свидетельствуют, что в условиях конфликта число контактов заметно возрастает, поэтому, используя в качестве исходных данных только число членов в группе и частоту взаимодействий, невозможно судить о "качестве" или "знаке" сплоченности.

Американский психолог Т. Ньюком для анализа групповой сплоченности использует понятие "согласие", имея в виду однородность суждений индивидов в отношении объектов ориентации. Уровнем согласия Ньюком характеризует сплоченность любой группы. Однако согласие оказывается здесь связанным лишь с частотой взаимодействий, тем самым круг еще раз замыкается, и сплоченность вновь сводится к эмоционально-психологическим характеристикам. Любая форма коммуникации, считает Ньюком, имеет своим следствием возрастание степени согласия. Согласие рассматривается также как одна из групповых характеристик, объясняющих механизм образования норм, или один из способов трансляции обычаев и нравов от одного поколения к другому. Однако и в этих случаях согласие связывается с теорией коммуникации и взаимо-

действия. Поэтому, пытаюсь операционально измерить степень согласия, существующего между членами группы, исследователи постоянно испытывают неудовлетворенность, ибо вынуждены вновь и вновь прибегать к анализу числа коммуникаций, их продолжительности и силы. Причина такой вполне понятной неудовлетворенности заключается в самом подходе к изучению сплоченности, игнорирующем социальную сущность внутригрупповых процессов, их деятельностную природу и сводящем ее к эмоциональной привлекательности.

Сама по себе констатация фактов того, что согласие есть условие сплочения индивидов, сомнения не вызывает: "Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдёт". Вопрос в другом: по отношению к чему необходимо согласие как источник сплоченности группы; что является детерминантой согласия, как его измерить (через коммуникативную практику группы или каким-то другим образом); все ли случаи согласия в отношении тех или иных объектов ориентации могут и должны свидетельствовать о групповой сплоченности; наконец, как согласие связано с другими параметрами межличностных отношений?

В отечественной социальной психологии принципы исследования сплоченности разработаны А.В. Петровским. Они составляют часть единой концепции, названной стратпараметрической концепцией групповой активности. Основная идея заключается в том, что всю структуру малой группы можно представить себе состоящей из трех основных слоев или "страт".

Первый, внешний уровень групповой структуры определяют непосредственные эмоциональные межличностные отношения, то есть то, что традиционно измерялось социометрией.

Второй слой представляет собой более глубокое образование, обозначаемое термином "ценностно-ориентационное единство", которое характеризуется тем, что отношения здесь опосредованы совместной деятельностью. Отношения между членами группы строятся в данном случае не на основе привязанностей или антипатий, а на основе сходства ценностных ориентаций. Петровский А.В. считает, что это совпадение ценностных ориентаций, касающихся совместной деятельности.

Третий слой групповой структуры расположен еще глубже и предполагает еще большее включение индивида в совместную групповую деятельность. На этом уровне члены группы разделяют цели групповой деятельности, и можно предположить, что мотивы выбора на этом уровне были бы связаны с принятием также общих ценностей, но более абстрактного уровня. Третий слой отношений назван "ядом" групповой структуры.

Три слоя групповых структур могут одновременно быть рассмотрены как три уровня групповой сплоченности. На первом уровне сплоченность выражается развитием эмоциональных контактов. На втором уровне происходит дальнейшее сплочение группы, и теперь это выражается в совпадении основной системы ценностей, связанных с процессом совместной деятельности. На третьем уровне интеграция группы проявляется в том, что все ее члены начинают разделять общие цели групповой деятельности.

Удовлетворенность субъектов взаимодействием (как процессом, так и результатом) служит одним из основных критериев оценки совместимости - несовместимости. Несовместимость психических процессов, функций, свойств и состояний партнеров может отражаться не столько на их самочувствии (субъективных оценках), сколько на результатах, достигаемых ими при решении тех или иных задач.

Следовательно, психологический климат в социальных группах является следствием воздействия всех вышеприведенных психологических феноменов, но, прежде всего сплоченности и совместимости.

Подводя итоги, отметим, что сплоченность группы и совместимость ее членов образуют своего рода иерархию уровней. На самом нижнем уровне оказываются сплоченность, выражающаяся в интенсивности коммуникативной практики группы, совместимость как взаимность социометрических выборов, психофизиологическая совместимость характеров и темпераментов, согласованность сенсомоторных операций при выполнении действий. Сплоченность на этом уровне является необходимым условием для интеграции индивида в группу, где межличностные отношения в минимальной степени опосредованы содержанием и ценностями социальной деятельности. Необходимые и до-

статочные для характеристики диффузной группы, эти условия недостаточны и не столь уж принципиальны для характеристики высокоразвитой группы.

Представление о сплоченности как эмоционально-коммуникативно объединении индивидов, более или менее правильно отражающее реальный феномен психологии диффузных групп, оказывается непродуктивным, когда становится теоретической основой экспериментального исследования групп, объединенных в первую очередь целями, задачами и принципами совместной деятельности[4].

Ценностно-ориентационное единство в качестве показателя групповой сплоченности выступает как интегральная характеристика системы внутригрупповых связей, показывающих степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам, наиболее значимым для осуществления целей деятельности группы и реализации в этой деятельности ее ценностных ориентаций. На такой основе могла быть построена и собственно экспериментальная программа получения индекса сплоченности, в качестве которого была принята частота совпадений мнений или позиций членов группы по отношению к значимым объектам.

"Расшифровав" индексы сплоченности как индексы ценностно-ориентационного единства, можно сопоставлять различные группы по уровню развития, получать данные для более глубоких представлений о характере взаимоотношений личностей в группе, чем при использовании социометрических индексов сплоченности, которые не обладают достаточной информативностью.

Высокая степень ценностно-ориентационного единства не создается в результате коммуникативной практики, а является следствием активной совместной групповой деятельности. Именно она составляет основу общения между членами группы и всех феноменов межличностных отношений. Поэтому характер взаимодействий в группе оказывается следствием единства ценностных ориентаций ее членов.

Ценностно-ориентационное единство группы как показатель ее сплоченности отнюдь не предполагает совпадения оценок позиций во всех отношениях. Мы считаем, что ценностно-ориентационное единство - это прежде всего

сближение оценок в нравственной и деловой сферах, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.

Социальная идентичность формируется из тех сторон образа "Я", которые вытекают из восприятия индивидом себя как члена определенной социальной группы. В коллективе складывается особый специфический характер межличностных отношений. Под "коллективом" мы понимаем разновидность социальной общности и совокупность индивидов, определенным образом взаимодействующих друг с другом, осознающих свою принадлежность к данной общности и признающих его членами с точки зрения других. В отличие от других социальных общностей коллектив характеризуется следующими основными чертами:

- устойчивым взаимодействием, которое способствует прочности и стабильности его существования в пространстве и времени;
- отчетливо выраженной однородностью состава, то есть наличием признаков присущих коллективу;
- относительно высокой степенью сплоченности на основе единства взглядов, установок, позиций членов коллектива;
- структурированностью - определенной степенью четкости и конкретностью распределения функций, прав и обязанностей, ответственности между членами коллектива;
- организованностью, то есть упорядоченностью, подчинением коллектива определенному порядку ведения совместной коллективной жизнедеятельности;
- открытостью - готовностью к принятию новых членов.

Качественные и количественные показатели всех этих основных черт соединяются понятием "социально-психологический климат коллектива". По мнению известного российского психолога Б.Д. Парыгина, понятие "социально-психологический климат коллектива" отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения в коллективе, связанный с удовлетворением условиями жизнедеятельности, стилем и уровнем управления.

Ученые отмечают двойственную природу социально-психологического климата коллектива. С одной стороны,

он представляет собой некоторое субъективное отражение в групповом сознании всей совокупности элементов социальной обстановки, всей окружающей среды. С другой - возникнув как результат непосредственного и опосредованного воздействия на групповое сознание объективных и субъективных факторов, социально-психологический климат приобретает относительную самостоятельность, становится объективной характеристикой коллектива и начинает оказывать обратное влияние на коллективную деятельность и отдельные личности.

Социально-психологический климат - это не статичное, а весьма динамичное образование. Эта динамика проявляется как в процессе коллективообразования, так и в условиях функционирования коллектива.

Другой стороной, характеризующей динамику социально-психологического климата коллектива, являются "климатические возмущения"[5]. К "климатическим возмущениям" относят естественные колебания эмоционального состояния в коллективе. Они связаны с изменением условий взаимодействия внутри группы или изменением окружающей среды.

В заключении нам хотелось бы отметить, что благоприятный климат переживается каждым человеком как состояние удовлетворенности отношениями с коллегами, руководителями, своей работой, ее процессом и результатом. Это повышает настроение человека, его творческий потенциал, положительно влияет на желание работать в данном коллективе, применять свои творческие и физические силы на пользу окружающим людям.

Литература

1. *Аникева Н.П.* Психологический климат в коллективе. - М.: Просвещение, 1989. - 224 с.
2. *Аминов Н.А., Янковская Н.А.* Методическое руководство по измерению социально-психологического климата образовательных учреждений. - Московский комитет образования, Московский государственный психолого-педагогический институт, М., 1999. — 108 с.
3. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности: Учебное

пособие для вузов. - Мн.: ТетраСистемс, 2000. - 416 с.

4. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология/ Б.Д. Парыгин. - СПб., 2003.

5. *Почебут Л.Г.* Организационная социальная психология: Учебное пособие. - СПб.: Речь, 2000. - 298 с.

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Р.Р. Гаврилова

студентка 4 курса Самарского филиала

Московского городского педагогического университета

Имидж преподавателя как основа его профессиональной компетентности

Научный руководитель Н.В. Липина

*Никто не может ничему научиться у
человека, который не нравится.*

Ксенофонт

Проблема формирования имиджа педагога на сегодняшний день стоит очень актуально. Изменения в системе высшего образования предъявляют новый широкий спектр требований к профессиональным характеристикам преподавателя, в частности к его имиджу.

В настоящее время имидж является неотъемлемым качеством профессиональной компетентности преподавателя, т.к. от впечатления, которое производит преподаватель, в первые минуты и часы встречи с учащимися зависит отношение последних к преподаваемому предмету и степень его усвоения.

В научных источниках нет единого определения феномена «индивидуальный имидж». Ряд исследователей, таких как Фёдоров И.А., Шепель В.М., Русская Е.В., Петровская В.А. и др., сводят имидж к психическому образу, к внешнему образу, к совокупности внешних и внутренних черт, к умению управлять впечатлением, мнением о себе.

Способность педагога эффективно выполнять свои функции зависит от определённых его качеств. Все они во взаимосвязи характеризуются общим понятием – профессиональная компетентность или профессионализм. Профессиональная компетентность – это исходное, ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности. Она определяет уровень готовности к ней, следовательно, является фактором сохранения направленности деятельности. Она проявляется в педагогическом стиле и квалификации учителя [1].

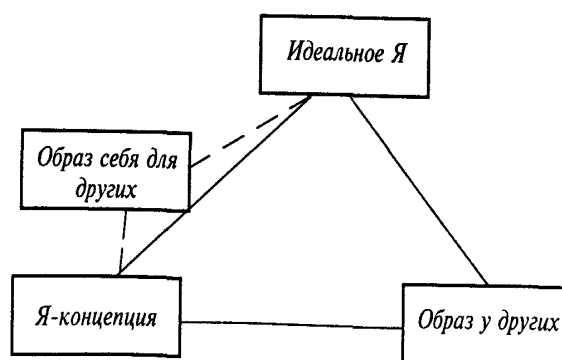
Имидж преподавателя существенно влияет на мотивацию обучения, а значит и на освоение студентами преподаваемого им предмета. Об этом свидетельствует известный афоризм: «Любовь к предмету приходит через любовь к учителю».

Мнение о педагоге начинает складываться в первые минуты его знакомства с группой, классом и от него потом будет зависеть усвоение предмета, посещение, желание вступить в контакт с преподавателем.

Последние исследования показали, что первое место при восприятии педагога принадлежит внешности и манере держаться; на втором месте – первая лекция (речь, эмоциональность, увлеченность, убежденность, умение излагать материал); на третьем - характер отношения к студентам (следит ли за их поведением на занятиях, проявляет ли к ним внимание, справедлив ли в оценке поведения студентов).

Далее идут такие характеристики как интеллект, эрудиция, мнение, которое передается студентами старших курсов. Меньше всего студенты обращают внимание на пол преподавателя.

Имидж реализуется в процессе самопрезентации, в первую очередь, через визуальный канал восприятия информации, поэтому отметим значение внешнего облика, поскольку именно в визуальном образе происходит и обобщение самой разнообразной информации[1].



Часто люди в процессе самопрезентации демонстрируют свои лучшие качества, стремясь приблизить свое Я-реальное к Я-идеальному. Но существует реальное расхождение между этими двумя структурами. Поэтому в большинстве случаев люди в процессе самопрезентации ставят цель создать образ себя для других.

Чаще всего самореклама начинается с выбора одежды, причёски, сумки или портфеля, то есть с создания своего имиджа по внешним данным. Если самореклама «по одежде» по каким-то причинам не реализована, то саморекламу по поведению исключить вообще невозможно. Особенно большую и выразительную информацию дают невербальные формы коммуникации.

Имидж педагога во многом зависит от богатства его языка и от отношения к аудитории, ее принятия или непринятия.

Какие же профессионально важные качества необходимо развивать преподавателю для формирования своего позитивного имиджа, который позже «перерастёт» в авторитет?

Понятия авторитет и имидж взаимосвязаны и взаимовлияют друг на друга, а имидж является непосредственно первой ступенью к формированию авторитета.

Разница заключается в методе формирования. Имидж формируется сразу при первых контактах с аудиторией, а авторитет «зарабатывается» годами.

Взаимосвязь авторитета и имиджа преподавателя детерминирована временным фактором, т.е. на основе имиджа формируется авторитет преподавателя, обусловленный продолжительностью и качеством взаимодействия педагога со студентами.

Итак, на основе вышеизложенного материала, можно сформулировать следующее определение понятия «имидж преподавателя»:

Имидж преподавателя – социально-психологический образ, формирование которого обусловлено наличием ярко выраженных спонтанно или осознанно презентуемых качеств преподавателя, легко воспринимаемых окружающими при первом контакте, и соответствующий ожиданиям студенческой аудитории, являющийся прологом к формированию авторитета[1].

В исследовании мы поставили цель изучить структурное представление учащихся и студентов об имидже педагогов школы и ВУЗа.

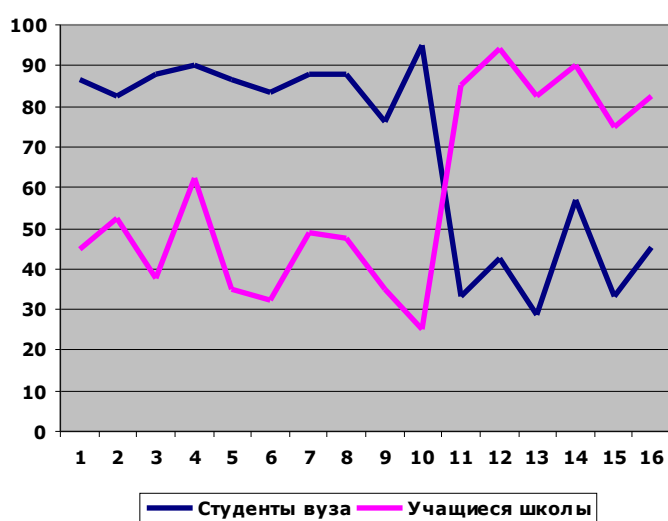
В исследовании приняло участие 40 учеников 11-х классов школы №162 г. Самары и 42 студента СФ МГПУ факультетов психологии и менеджмента.

В качестве методики исследования применялся психологический инструмент для оценки имиджа преподавателя в виде сконструированных шкал семантического дифференциала из 37 показателей, которые ситуационно описывают качества преподавателя. Автором методики является Т.А. Бусыгина.

1. Педагог эмоционально устойчив.
2. Владеет собой в конфликтной ситуации.
3. Интересно преподносит материал, приводит много примеров из жизни.
4. Проявляет требовательность в подготовке занятия, во внешнем виде.
5. Говорит образно, использует паузы.
6. Уважает учеников, расположен к партнерству.
7. Применяет различные активные методы обучения.

8. Имеет свой стиль одежды.
9. Обладает чувством юмора, умеет снять напряжение с аудитории.
10. Выделяет «любимчиков», завышает их способности.
11. Относится к профессии как к обязанности.
12. Проговаривает слова четко, произносит звуки.
13. Перемещение по аудитории, не стоит за кафедрой.
14. Доступно излагает материал.
15. Проявляет строгость, следит за дисциплиной.
16. Повышает голос на учеников

Структурное представление об имидже преподавателя



Ось X – качества преподавателя; ось Y – процентное соотношение.

На графике видно, что в представлениях студентов преподаватель вуза отличается больше тем, что:

- Умеет интересно преподнести себя, эмоционален, артистичен, импровизирует.
 - Эмоционально устойчив, обладает выдержкой, терпением
 - Владеет собой в сложной и конфликтной ситуации.
 - Интересно преподносит материал, приводит много примеров из жизни, редко обращается к записям.
 - Проявляет самокритичность и требовательность в подготовке занятия, во внешнем виде.
 - Говорит образно, живо, с экспрессией, использует паузы.
 - Уважает учеников, внимателен, расположен к партнерству.
 - Применяет различные активные методы обучения.
 - Одевается интересно, имеет свой стиль одежды.
 - Обладает чувством юмора, умеет снять напряжение с аудитории
- Ученики школы отметили, что учитель:

- Выделяет «любимчиков», завышает их способности.
- Относится к профессии как к обязанности.
- Жалуется на низкую оплату труда.
- Перемещается по аудитории, обладает способностью к распределению внимания, не стоит за кафедрой
- Доступно излагает материал.
- Проявляет строгость, особенно к «болтунам»

Результаты исследования показали, что существуют значимые отличия в представлении школьников и студентов об имидже преподавателя. По мнению студентов, эмоциональная устойчивость (87%), умение владеть собой в конфликтной ситуации (83%), забота о внешнем облике (89%), способность снять напряжение с аудитории (85%) больше характерно для педагогов вуза, в то время как учащиеся школы отметили в деятельности своих учителей склонность к строгости (80%), директивным формам общения (82%), а также доступность в изложении материала (84%), способность распределять свое внимание (81%).

Имидж педагога является важным звеном его профессиональной компетентности. От него зависит авторитет педагога, реализация его способностей. Создание эффективного имиджа учителя, формирование способности эффективно себя преподнести постепенно становится одной из задач психологической службы в образовании.

Для того чтобы освоить правила грамотной подачи имиджформирующей информации, можно дать следующие рекомендации:

1. Презентовать себя таким образом, чтобы, с одной стороны, быть понятным окружающим людям, а с другой стороны, давать о себе желательную информацию так, чтобы у окружающих людей возникала уверенность в ее истинности.
2. Научиться правильно понимать невербальный язык других людей.
3. Владеть техникой вербального общения

Литература

1. Бусыгина А.Л. «Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя ВУЗа». Самара: ГП «Перспектива»; Изд-во СамГПУ, 2003, издание 2-е, испр. доп. – 198 с., ил.
2. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.

В.Ю. Живцовпроректор по общим вопросам и вопросам безопасности Самарского
государственного университета**Воспитание безопасного поведения подрастающего
поколения**

Воспитание безопасного поведения у подрастающего поколения – одно из важных направлений работы в рамках образовательного процесса, которое должно быть реализовано в современных условиях. Тому есть несколько причин. Во-первых, это увеличение числа ситуаций, связанных с угрозой жизни, здоровью и психологическому благополучию человека. Речь идет о терактах, технологических и природных катастрофах, социальных кризисах и конфликтах и т.д. Во-вторых, подростковый и юношеский возраст – это возраст рисковый, связанный с испытанием человеком собственных физических и психологических возможностей, возраст, когда поиск новых ощущений превалирует над чувством безопасности и ответственности. В связи с этим становится актуальным вопрос разработки психолого-педагогических программ работы с детьми и подростками в целях развития у них чувства безопасности и навыков поведения в экстремальных ситуациях.

К экстремальным ситуациям принято относить нападения человека или животных, утраты, болезни, катастрофы, террористические акты, аварии и т.д. К признакам экстремальных ситуаций относят внезапность, невозможность контроля, необратимость, экзистенциальный характер переживаний и т.д. Очевидно, что у каждого человека есть определенные реакции на экстремальные ситуации, обусловленные порогом толерантности, опытом переживаний, психофизиологическими и характерологическими особенностями, готовностью к поведению в ситуации неопределенности и т.д. Практика показывает, что полностью готовым к экстремальным ситуациям человек быть не может (исключение могут составлять работники МЧС, где подготовка к таким событиям составляет часть профессиональной подготовки), однако можно сформировать ряд компетенций, которые помогли бы людям пережить трудные жизненные ситуации как можно быстрее и безопаснее для собственного здоровья и психического статуса.

Анализ немногочисленных публикаций по проблеме воспитания безопасности у подрастающего поколения показал, что существует несколько подходов, в рамках которых разработаны программы работы с детьми. Охарактеризуем наиболее разработанные из них.

1) Информационный подход.

Цель: повышение информированности у детей и подростков относительно причин и условий возникновения экстремальных ситуаций, а так

же способов поведения в них. В частности, достаточно подробно описываются необходимые и наиболее адекватные реакции на действия террористов, преступников, при ограблении, нападении, при пожаре, наводнении и т.д. Работа в рамках информационного подхода направлена так же на формирование в общественном сознании определенных установок на безопасность (примером тому являются социальные рекламы в газетах, журналах, на постерах, по ТВ и радио), на сотрудничество и взаимодоверие. Так, например, ролик по ТВ, посвященный поведению на дороге, формирует более внимательное отношение к другому. В ролике маленький ребенок не может один перейти достаточно шумный и трудный перекресток, а взрослые люди помогают ему это сделать. Этот недолгий фрагмент для детей несет информацию о том, что они могут обратиться за помощью, а для взрослых – то, что на дороге или в других ситуациях необходимо быть внимательнее к тем, кто по каким-либо причинам не в состоянии сам с ними справиться. Информирование проводится так же с помощью буклетов, листовок, которые раздаются детям и родителям, в последнее время разрабатываются сайты и форумы, посвященные безопасности жизни.

2) Стресс-подход.

Основной целью этого подхода является развитие у подростка стрессоустойчивости. Устойчивость к стрессу понимается по-разному.

- как способность выдерживать интенсивные или необычные стимулы, представляющие собой сигнал опасности и ведущие к изменениям в поведении;
- как способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, возникающее под действием стрессов;
- как способность выдерживать без помех для деятельности высокий уровень активации.

Данный подход реализуется, в основном, в форме тренинговых программ (тренингах навыков), а так же непосредственно в стрессовых ситуациях. Примером здесь может служить участие детей и подростков в эстафетах типа «Зарница», «Последний герой», походах и «Робинзонадах». Опыт погружения в такие ситуации наиболее зарекомендовал себя при работе с детьми, склонными к девиантному поведению. В рамках стресс-подхода так же проводятся обсуждения фильмов и передач об экстремальных ситуациях, обсуждения реальных ситуаций (в форме дебрифинга), происшедших с самими детьми и подростками или их знакомыми.

3) Психокоррекционный подход.

Целью психокоррекционного подхода является изменение системы характеристик и отношений личности для ее более адекватного функционирования в различных жизненных ситуациях и развитие психологической устойчивости.

Психологическая устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций. Она вырабатывается и формируется одновременно с развитием личности и зависит от типа нервной системы человека, опыта личности, приобретенного в той среде, где она развивалась, от выработанных ранее навыков поведения и действия, а также от уровня развития основных познавательных структур личности.

Сторонниками ситуационных теорий (А.Бандура, К.Томас, Ф.Зимбардо и др.) было показано, что восприятие ситуации и отнесение ее к классу угрожающих или развивающих влияет на дальнейшее поведение личности. Особенности переживаний жизненных трудностей и напряжений в среде подростков и молодежи индивидуально проявляются как способ отношения к тупиковым, трудно разрешимым или вообще неразрешимым проблемам. По мнению М. Селигмана, важнейшим фактором, определяющим психологическую устойчивость личности, является уровень оптимизма (пессимизма). Согласно М.Селигману, этот уровень выражается в оценке субъектом своих успехов и неудач. Выделяются три параметра, характеризующие эту оценку.

- Представление о постоянстве или временности успехов и неудач.
- Представление об их ситуативности или всеобщности.
- Приписывание их себе или окружению.

В рамках данного подхода работа ведется не столько с особенностями поведения подростка в трудных жизненных ситуациях, сколько с его поведением, в котором он реализует свои отношения и особенности, а также с самими отношениями и особенностями. Примером таких занятий могут быть занятия, направленные на работу с Я-концепцией и самосознанием подростка (И.Вачков, Е.П.Белинская и др.), с защитными механизмами и coping-стратегиями (Н.А.Сирота, А.Ялтонский), на содействие подросткам в решении их актуальных жизненных задач – задач взросления (С.В.Березин, К.С.Лисецкий, Н.Ю.Самыкина и др.).

Мы считаем, что интеграция описанных в данной публикации подходов позволит создать эффективную программу воспитания у детей и подростков безопасного поведения в современных условиях изменяющегося общества, которая будет направлена на воспитание ответственности, толерантности, позитивного отношения к себе и к жизни, способности к саморегуляции и самоорганизации, установки на сотрудничество и саморазвитие.

А.В. Сейчук

студентка 3 курса Самарского государственного университета

Причины возникновения тревожности и школьных страхов у младших школьников

Научный руководитель О.В. Черкасова

Смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Одним из переломных моментов является его переход из детского сада в школу. Изменение окружающей обстановки, привычных условий, сферы общения и ритма жизни, повышение требований к самостоятельности и ответственности, интенсивные умственные и физические нагрузки вызывают хроническую эмоциональную напряженность и тревожное состояние, провоцируя развитие синдрома так называемой школьной дезадаптации.

За последние 10 лет количество тревожных детей младшего школьного возраста увеличилось. Тревожность стала более глубинной и личностной, изменились формы ее проявления. Если раньше рост тревожности по поводу взаимоотношений со сверстниками наблюдался в подростковом возрасте, то в настоящее время многих учащихся младших классов начинает волновать их характер взаимодействия с другими людьми.

В дошкольном и младшем школьном возрасте более тревожны мальчики, к 9-11 годам соотношение становится равномерным, а после 12 лет происходит резкое повышение уровня тревожности у девочек. Однако именно в дошкольном возрасте начинает формироваться так называемая школьная тревожность. Принято считать, что она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать. Причем большинство первоклассников переживает не из-за плохих отметок, а из-за угрозы испортить отношения с учителями, родителями, сверстниками [1].

На базе СОШ №82 нами было осуществлено психолого-педагогическое исследование с целью выявления предпосылок развития тревожности и школьных страхов у детей младшего школьного возраста. Предметом работы являлось теоретико-практическое обоснование состояния тревожности и невроза страха у младших школьников. В соответствии с целью были сформулированы следующие задачи:

- 1) проанализировать научную литературу по проблеме тревожности и школьных страхов детей;
- 2) раскрыть основные причины возникновения состояний тревожности и школьных страхов у младших школьников;
- 3) определить направления коррекционной работы по снижению уровня тревожности школьников.

Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих ученых как в отечественной психологии, так и за рубежом. Они придают большое значение исследованию состояния тревоги, как универсальной формы эмоционального предвосхищения неуспеха. Данное состояние участвует в механизме саморегуляции, оно способствует мобилизации резервов психики и стимулирует поисковую активность. В то же время известно, что за границами оптимальных значений тревога оказывает негативное влияние на поведение и деятельность человека. Хроническое переживание тревоги как неравновесного состояния и постоянная готовность к его актуализации формируют тревожность.

Анализ анкетирования, беседы, проведенной методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса позволил рассматривать проявление детской тревожности, с одной стороны, как врожденную психодинамическую характеристику, с другой – как условие и результат социализации. Иными словами, причины формирования тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребенка, так и (причем в большей степени) в социальных, раскрывающихся в условиях социализации. Если первый путь формирования тревожности труднодоступен практическому психологу для коррекции, то на втором пути существует возможность создания оптимальных условий, которые должны способствовать преодолению развития высокого уровня тревожности в детском возрасте.

Нами была изучена литература по данной теме, проделан анализ взглядов ученых-педагогов и психологов на определение причин развития школьных страхов и тревожности у детей.

По данным А.И. Захарова (1995) склонность детей к беспокойству, волнениям обусловлена:

1. повышенной эмоциональной чувствительностью;
2. потрясениями и испугами, заостряющими эмоциональность, или передачей тревоги и беспокойства со стороны родителей;
3. неразрешимостью какой-либо жизненно-важной для ребенка ситуации;
4. блокированием его насущных интересов, потребностей, влечений;
5. отсутствием внутреннего единства, неуверенностью в своих силах и возможностях, нерешительностью;
6. заостренным чувством вины [2].

По мнению Е.Л. Савиной (1996), причинами, вызывающими детскую тревожность, являются следующие:

1. Неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью.
2. Следствие симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от

трудностей и неприятностей жизни. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится.

3. Тревожность может вызываться боязнью не справиться, сделать не так, как нужно. Она может порождаться страхом отступления от норм и правил, устанавливаемых взрослыми.

Кроме того, в деятельности родителей и педагогов выделяют некоторые психотравмирующие для ребенка моменты, которые могут способствовать формированию основы для тревожной настороженности (Н.В. Жутикова, 1988):

1. Неблагоприятная оценка уровня какого-либо действия ребенка.

2. При высказывании ребенку неблагоприятной оценки его деятельности расширяется объем того, что подвергается этой оценке: при этом переходят на личность ребенка.

3. Эмоциональная окраска оценивающего высказывания, которая выражается в укоряющих, наказывающих интонациях.

4. Сравнение ребенка с кем-то другим, кто ему противопоставляется как пример, как образец.

А.В. Басов (1991) указывает, что иногда в основе формирования тревожности лежит боязнь идти в школу, страх опросов, боязнь сделать ошибку и т.д. Такие симптомы, по его мнению, лежат в основе школьной тревожности. А.В. Басов утверждает, что школьная тревожность - это легкий вид тревожности, ее имеют около 60% детей. Многие учащиеся перед экзаменами теряют сон, аппетит, у них увеличивается двигательная активность, частота пульса, потоотделение, проявляются многочисленные признаки нарушения регуляции вегетативной нервной системы. Но отрицательные переживания, связанные со школой, могут быть выражены значительно серьезнее, может развиваться школьный невроз.

Н.Н. Лаврентьева (1996) указывает ситуации, которые могут вызвать детскую тревожность:

1. Ситуация непринятия со стороны сверстников. Ребенок считает: в том, что его не любят, есть его вина, он плохой (“любят хороших”), заслужить любовь ребенок будет стремиться с помощью положительных результатов, успехов в деятельности. Если это стремление не оправдывается, то тревожность ребенка увеличивается.

2. Ситуация соперничества, конкуренции. Особенно сильную тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первым, любой ценой достигнуть самых высоких результатов.

3. Ситуация повышенной ответственности. Когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду, ожиданий взрослого и быть им отвергнутым.

Кроме влияния школы, следует также отметить и вклад семейного воспитания (семейных отношений) в развитие детской тревожности. А.М. Прихожан (1996) говорит, что в целом тревожность является проявлением неблагополучия личности. В ряде случаев она буквально взращивается в тревожно - мнительной психологической атмосфере семьи, в которой родители сами склонны к постоянным опасениям и беспокойству. Ребенок заражается их настроениями и перенимает нездоровую форму реагирования на внешний мир.

В результате проведения нами методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса в младших классах было проанализировано общее внутреннее эмоциональное состояние школьников, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством [3].

Всего опрошенных школьников – 53, из них повышенный уровень тревожности имеют 8 человек, средний уровень – 12, низкий – 22. Была дана индивидуальная текстовая интерпретация для каждого школьника и проведена беседа с тревожными детьми.

Работа с тревожным ребенком, как правило, занимает достаточно длительное время. В целом, специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1. Повышение самооценки.

Необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу по повышению самооценки, путем поддержки ребенка со стороны взрослого, давая позитивную оценку его действиям и поступкам, ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. Лютова Е. К. и Моница Г. Б. предлагают отмечать достижения ребенка на специально оформленных стендах «Звезда недели», «Цветок достижений», «Я сделал это!» и др. Существует множество игр, направленные на повышение активности, самооценки ребенка. Их легко найти у таких авторов как Е.К. Лютова и Г.Б. Моница, О.В. Хухлаева, Е.О.Смирнова и В.М. Холмогорова и др. Авторская программа «Это Я» Л. М. Костиной по снижению уровня тревожности, также включает в себя игры на повышение самооценки ребенка. А.В. Микляева и П.В. Румянцева создали программы «групповой работы по проблеме школьной тревожности для детей разных возрастов» для учащихся 1, 5, 8 классов.

2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.

В работе с детьми хорошо использовать игры-драматизации (в "страшную школу", например). Сюжеты выбираются в зависимости от того, какие ситуации тревожат ребенка больше всего. В этом случае желательно привлекать ребенка к обсуждению проблемы, говорить об их чувствах и переживаниях в волнующих их ситуациях. На примерах литера-

турных произведений показать детям, что смелый человек - это не тот, кто ничего не боится (таких людей нет на свете), а тот, кто умеет преодолеть свой страх. Также применяются приемы рисования страхов, рассказов о своих страхах. В таких занятиях не ставится цель полностью избавить ребенка от тревоги. Но они помогут ему более свободно и открыто выражать свои чувства, повысят уверенность в себе. Постепенно он научится больше контролировать свои эмоции. В книге «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» авторов С.В. Крюковой, Н.П. Слободяник можно найти программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, цель которых - обучение детей эмоциональной саморегуляции.

3. Снятие мышечного напряжения.

Желательно при работе с тревожными детьми использовать игры на телесный контакт. Очень полезны упражнения на релаксацию, техника глубокого дыхания, занятия йогой, массаж и просто растирания тела. Подробнее проведение игр на релаксацию можно найти, к примеру, в работах М.И. Чистяковой, Е.А. Алябьевой, И.В. Ганичевой [4].

Таким образом, проанализировав специальную литературу и осуществив диагностическую работу, нами были выделены следующие предпосылки возникновения тревожности и невроза страха у детей младшего школьного возраста:

1. Стрессовая ситуация на ранней стадии развития ребенка (невроз не является врожденным, но исследования многих авторов показывают, что волнения будущей матери, состояние неопределенности, тревоги – все это сказывается неблагоприятно на развитии будущего ребенка).

2. Психогенное заболевание формирующейся личности ребенка (т. е. заболевание, возникшее в результате эмоциональных переживаний, с которыми ребенок не мог справиться).

3. Особенности акцентуации характера (тревожный тип) и индивидуальные психические состояния (н-р, характер отличает скромность, застенчивость, стремление к постоянной рефлексии, самоанализу; по темпераменту – меланхолик).

4. Нарушения семейных взаимоотношений и отклонения в воспитании (так излишне строгое и даже деспотичное воспитание развивает у детей такие черты характера, как неуверенность, застенчивость, пугливость, зависимость и реже возбужденность и агрессивность).

5. Нечувствительность взрослых по отношению к детям, их неуважение по отношению к личности ребенка, стремление командовать, непоследовательность требований.

6. Боязнь осуждения со стороны взрослых.

7. Ограждение детей тревожными родителями от общения со сверстниками (следствием чего является скованность ребенка в общении, неуверенность, робость).

8. Неблагоприятный психологический климат в школе (н-р, неприятие в группу или коллектив, конфликты).

9. Осуждения, упреки, насмешки, угрозы и оскорбления со стороны сверстников и взрослых.

10. Болезненное переживание какого-либо физического недостатка (хромота, косоглазие, близорукость, горбатость и т. д.) или чувства собственной интеллектуальной неполноценности. Следствием этого является внутренний конфликт, неприятие себя, своих недостатков, проблемы с Я-концепцией, самооценкой.

11. Личность учителя как мощный фактор формирования личности ученика. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что в каждом наставнике «важно не только умение преподавать, а также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах большее влияние на учеников оказывает личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах» [5].

Понимание чувств и желаний детей, их внутреннего мира, а также положительный пример родителей, самокритичное признание своих недостатков и их преодоление, перестройка неправильных, неадекватных отношений с ребенком, гибкость и непосредственность в воспитании, уменьшение излишней опеки и чрезмерного контроля создают, по нашему мнению, необходимые предпосылки для успешного устранения тревожности и страхов.

Материал, приведенный в статье, обсуждался на заседании студенческого научного общества психологического факультета специальности «Социальная педагогика».

Литература

1. Захаров А.И. Как избавиться от страхов. – «Дельта», 1997
2. Захаров А.И. Детские неврозы. – СПб, 1995.
3. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. - 1998. - №2.
4. Костина Л.М. Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности // Вопросы психологии. – 2004. - №1.
5. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. – М., 2002.

Н.В. Тихтелева

ассистент кафедры психологии

Самарского муниципального института управления

Родительско-детские отношения: анализ концептуальных подходов в отечественной и зарубежной психологии

В психологической литературе, описана обширная феноменология родительских отношений (позиций), стилей воспитания, а также их следствий формирования индивидуальных характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения (А. Рое, М. Siegelman, 1963; E.S. Schaefer, 1965 [11]).

Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия.

В качестве основополагающего понятия «отношение», мы использовали определение В.Н.Мясищева, в котором он отмечает, что «отношение» есть «психологический феномен, сутью которого является возникновение у человека психического образования, аккумулирующего в себе результаты познания конкретного объекта действительности, интеграцию всех составляющих эмоциональных откликов на этот объект, а также поведенческих ответов на него» [10, с. 150].

По мнению Е.О.Смирновой, родительско-детские отношения отличаются ото всех других видов межличностных отношений, во-первых, сильной эмоциональной значимостью, как для ребенка, так и для родителя, во-вторых, амбивалентностью. Эта двойственность выражается, в том, что родитель должен, с одной стороны, уберечь ребенка от опасности, а с другой стороны, дать ребенку опыт самостоятельности во взаимодействиях с внешним миром.

С одной стороны, родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой – научить его заботиться о себе самому. На данную двойственность в отношениях указывает в своей эпигенетической концепции и Э.Эриксон, называя ее «двойственной интенцией», которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему, и лишь сам ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой [17, с. 6].

Таким образом, в педагогической психологии отмечается, что в качестве средств воздействия на личность ребёнка выступают семья и коллектив, где общение и межличностные отношения являются внутренним содержанием, определяющим характер совместного взаимодействия. Явля-

ясь социо-культурным феноменом, воспитание характеризуется тем, что родители выстраивают определённую систему по уходу и формированию личности детей [8].

Эмоциональная насыщенность и эмоционально-позитивный характер межличностных отношений, устойчивость, стабильность взаимодействий, совместная деятельность и сотрудничество делают семью уникальной структурой, создающей наиболее благоприятные условия для личностного и интеллектуального развития ребёнка.

Раскрывая специфику родительско-детских отношений, принято считать, что они характеризуются сильной эмоциональной значимостью, как для ребёнка, так и для родителя. В этой значимости реализуются оба типа отношений: ребёнок для родителя и родитель для ребёнка – посредством удовлетворения материальных и духовных потребностей.

Тем не менее, изучая становление эмоционального характера в семье, О.А.Карабанова отметила, что сущность родительско-детских отношений определяется: характером эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребёнка, со стороны ребёнка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю; мотивами воспитания и родительства; удовлетворением потребностей ребёнка; стилем общения и взаимодействия с ребёнком; способом разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; социальным контактом: требованиями и запретами, их содержанием и количеством, поощрениями и наказаниями; степенью устойчивости и последовательности семейного воспитания [4, с. 24].

Ряд условий, определяющих родительско-детские отношения, выделяет В.М.Минияров: отношение родителей к ребёнку; отношение родителей к деятельности ребёнка; отношение родителей к мыслительной деятельности ребёнка; отношение родителей к использованию методов наказания и поощрения; отношение родителей к окружающему миру; отношение родителей к формированию нравственных ценностей [8, с. 18].

Интегративными характеристиками родительско-детских отношений являются:

1. *Родительская позиция*, определяемая характером эмоционального принятия ребёнка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребёнка, образом себя как родителя, моделями ролевого поведения, степенью удовлетворённости родительством.

2. *Тип семейного воспитания*, характеризующийся эмоциональным отношением, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребёнка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации.

Анализируя содержание родительско-детских отношений, а также учитывая мнение о том, что нарушение семейных взаимоотношений значимым образом влияет на возникновение аномалий в формировании лич-

ности, рассмотрим наблюдения различных авторов над взаимосвязью между типом преобладающего воспитания и характером личностных отклонений у детей.

Основоположник отечественной психиатрии, И.М.Балинский впервые отметил, что «строгое, несправедливое отношение к детям в семье является немаловажной причиной для развития у них душевного болезненного состояния, а предъявление чрезмерных требований – причиной душевной слабости».

Расширяя идеи И.М.Балинского, И.А.Сикорский пришёл к сопоставлению жесткого воспитания с возникновением чувства страха, а изнеживающего воспитания – с непостоянством характера. В это же время П.Ф.Лесгафт отметил, что недостаточное и жесткое воспитание формирует «злостно-забитого» ребёнка с погружённостью в себя и неустойчивостью в поведении; избыточное, заласкивающее воспитание формирует «мягко-забитого» ребёнка с зависимым поведением, холодностью и равнодушием, а воспитание по типу «кумир семьи» формирует честолюбие, сверхстарательность, стремление быть всегда первым и распоряжаться другими [6].

Попытка целостно описать содержание родительско-детских отношений принадлежит американскому психологу Г.Р.Нортону, который определил родительское отношение как комплексную задачу, требующую чувствительности и рефлексивности к своему поведению с ребёнком и готовность его изменять в случае необходимости [18].

Вместе с тем, анализируя родительское отношение к детям, больных психосоциальными расстройствами, Н.Stierlin описывает взаимодействие по принципу «связывания», «отвержения» и «делегирования», где истинное достижение детей игнорируется в силу того, что ребёнок выступает для родителя продолжением собственного «Я» [22, с. 12].

Придерживаясь этой идеи, Л.Г.Саготовская выделяет пять типов отношений родителей к детям, лежащих в основе возникновения аффективных переживаний: *чрезвычайно пристрастное отношение*, уверенность в том, что дети – главное в жизни; *безразличное отношение* к потребностям и интересам ребёнка; *эгоистическое отношение*, когда родители считают ребёнка основной рабочей силой в семье; *отношение как к объекту воспитания* без учёта личностных особенностей ребёнка; *отношение как к помехе* в карьере и личностных делах [14].

Рассматривая влияние жесткого обращения и эмоционального отвержения родителей на формирование у ребёнка акцентуаций характера, Э.Г.Эйдемиллер и В.В.Юстицкис выделяли следующие типы воспитания: потворствующая гиперпротекция; доминирующая гиперпротекция; эмоциональное отвержение; повышенная моральная ответственность и безнадзорность [21, с. 253].

Эмоциональную сторону родительско-детских отношений А.Я.Варга предлагает описывать через следующие факторы: *принятие – отвержение*, как игнорирование эмоционального отношения к ребёнку; *кооперация*, как социально желательный образ родительского отношения; *симбиоз*, как нарушение межличностной дистанции; *гиперсоциализация*, как чрезмерный контроль за поведением ребёнка [1, с. 57].

Решающим фактором, который формирует личностные черты, предрасполагающие к возникновению невротических реакций у детей, по мнению В.И.Гарбузова, А.И.Захарова, Д.Н.Исаева, является неправильное воспитание, а именно: *отвергающее (неприятное)*, которое выражается в чрезмерной требовательности, жёсткой регламентации и контроле; *гиперсоциализующее* – в чрезмерной озабоченности будущим ребёнка; *эгоцентрическое* – в чрезмерном навязывании представлений ребёнку «Я большой» [2, с. 132].

Крайним вариантом нарушенного родительского поведения является материнская депривация (И. Лангмеер, З. Матейчик, 1985; Е.Т. Соколова, 1981; J. Bowlby, 1953; M. D. Ainsworth, 1964; M. Ruten, 1975 [7]).

Отсутствие материнской заботы возникает как естественный результат при раздельном проживании с ребенком, но, кроме того, оно часто существует в виде скрытой депривации, когда ребенок живет в семье, но мать не ухаживает за ним, грубо обращается, эмоционально отвергает, относится безразлично. Все это сказывается на ребенке в виде общих нарушений психического развития. Нередко эти нарушения необратимы.

Так, дети, воспитанные в детских учреждениях без материнской заботы и ласки, отличаются более низким интеллектуальным уровнем, эмоциональной незрелостью, расторможенностью, уплощенностью. Им свойственна также повышенная агрессивность в отношениях со сверстниками, отсутствие избирательности и постоянства в эмоциональной привязанности ко взрослым ("прилипчивы", быстро привязываются к любому лицу, но столь же быстро отвыкают). Отдаленные последствия материнской депривации проявляются на уровне личностных искажений.

В этой связи привлекает внимание описанный впервые Д. Боулби вариант психопатического развития с ведущим радикалом в виде эмоциональной бесчувственности неспособность к эмоциональной привязанности и любви, отсутствие чувства общности с другими людьми, глобальное отвержение себя и мира социальных отношений (J. Bowlby, 1979 [9]). Другой вариант искаженного развития по своей феноменологии соответствует классическому типу "невротической личности" с низким самоуважением, повышенной тревожностью, зависимостью, навязчивым страхом потери объекта привязанности (D. Winnicott, 1965 [3]).

По мнению А.С.Спиваковской, неадекватность родительских позиций приобретает характер тотального неприятия личности ребёнка, кото-

рый выражается в ригидности позиции по отношению к формам наказания, контроля, использования речевых штампов, а также в непрогностичности родительских позиций по отношению к задачам, которые предстоит детям решать в будущем. Более того, на основе выделенных характеристик родительских позиций дисгармоничных семей, А.С.Спиваковская отмечает, что родители этой группы в основном дают детям жесткие указания, требуют следовать определённым нормативам.

При этом они мало учитывают личностные особенности ребёнка и воспринимают его не как самостоятельного собеседника, а как объект воспитания» [18, с. 9]. Нарушения и искажения родительской позиции обусловлены неадекватным транслированием ригидных и неэффективных, усвоенных в родительской семье моделей воспитания, низкой степенью психологической и педагогической компетентности родителей, дисфункцией семейной системы и, наконец, личностными индивидуальными особенностями самого ребёнка [18].

Предлагаемые В.М.Минияровым стили семейного воспитания в соответствии с классификацией характерологических типов личности носят иные терминологические названия: попустительский, состязательный, рассудительный, предупредительный, контролирующий и сочувствующий. В основе предлагаемых им стилей воспитания лежат причины сложившихся отношений в семье, которые представлены в виде двух групп:

- отклонения в характерологических свойствах у самих родителей;
- стремление родителей решать личные проблемы за счёт детей [8, с. 14].

В таких случаях, по мнению В.М.Миниярова, у детей формируются доминирующие, тревожные, инфантильные и конформные характерологические свойства, которые значимым образом усиливают проявление отрицательных черт характера [8, с. 17-66].

Под характерологическими свойствами В.М.Минияров рассматривает совокупность нравственных качеств, определяющих сознательное отношение человека к окружающей среде, которое индивид приобретает в результате воспитания [8]. Вместе с тем, учитывая то, что воспитательный процесс – это постепенно и последовательно усиливающееся возбуждение со стороны окружающей среды, П.Ф.Лесгафт отмечал, что «при отсутствии возбуждения, а следовательно, и порождаемых им представлений, сознательная деятельность не развивается, а значит и ребёнок остаётся в состоянии слабоумия» [8].

Таким образом, обобщая результаты многих исследований, Б.Берельсон, Г.Стейнер считают установленным, что чем меньше ласки, заботы и тепла получает ребёнок, тем медленнее он созревает как личность, тем больше он склонен к пассивности и апатии [21, с. 247].

Неблагоприятными воздействиями на развитие родительско-детских отношений, а вместе с тем и на развитие личности ребёнка являются:

- Фрустрация жизненно важных потребностей родителя в связи с воспитанием ребёнка. Депривация может охватывать достаточно широкий спектр потребностей, субъективная значимость которых во многом определяется степенью личностной зрелости родителя: потребностью во сне и отдыхе; потребностью в безопасности; потребностью в общении с друзьями; личными достижениями; карьерой; профессиональным ростом.

- Негативное эмоциональное отношение к ребёнку, как проявление посттравматического стресса, где рождение ребёнка совпадает с психологической травмой, например, потерей близкого человека.

- Личностные особенности родителя (инфантильность; акцентуации характера; невротический тип личности; неадекватный тип привязанности родителя).

- Мистификация, то есть внушение родителями детям того, в чём они нуждаются, кем являются, каковы их ценности и интересы, а вместе с этим и искажение образа ребёнка в результате проекции на него негативных качеств [4, с. 104-105].

В основе форм мистификации, отмечает Г.Стерлин, выделяются такие действия родителя по отношению к ребёнку, как:

- *приписывание* определённых качеств, либо позитивных, либо негативных. При этом не критичное, восторженное отношение к ребёнку может сформировать у него чувство превосходства, а критичное – снижение самопринятия;

- *делегирование*, предполагающее отношение к ребёнку как к объекту исполнения родительских целей, планов, не реализованных самими родителями. Механизмом делегирования является проекция родителем на ребёнка неосуществлённых целей и жизненных планов;

- *инфантилизация*, предполагающая стремление родителей сохранить ту систему отношений, в рамках которой ребёнок был бы послушен, зависим. Родитель приписывает ребёнку интересы, потребности, ценности, соответствующие младшему возрасту;

- *инвалидация*, представляющая собой принудительное обесценивание позиции ребёнка, его интересов, планов и возможностей. Родитель рассматривает ребёнка как ущербного, наделённого негативными асоциальными качествами [22].

Принимая во внимание вышесказанное, следует отметить, что возникновение неврозов, которые являются следствием психотравмирующих жизненных обстоятельств, выражается в болезни личности, объединяющей «страдание души и тела» [10]. У детей, воспитывающихся в психологически неблагополучных семьях, наблюдается проявление жалостливости, плаксивости, непосредственности, повышенной впечатлительности,

эмоциональной неустойчивости, упрямства, заикания, наивности, беззащитности, импрессивности, алекситимии – неспособности рассказывать о своих чувствах.

Такие реакции у детей, считают И.М.Никольская и Р.М.Грановская, приводят к развитию и усилению механизмов защиты в виде *отказа* от игр, пищи, контакта; *протеста* – желания убежать из дома, со школьных занятий; *подражания* кому-либо; *компенсации* – устранения каких-либо своих слабостей [12, с. 266-332].

Учитывая, что «невроты не витают в бездушном пространстве и не являются обитателями только души, поскольку они материальны, так как имеют определённую психофизиологическую «прокладку»» (И.П.Павлов), осуществлённый нами логический анализ подводит к осознанию причин возникновения «жестокости к своему «Я»». Ещё Гегель однажды отметил, что «единственный урок, который мы извлекаем из истории – это то, что мы не извлекаем никаких уроков из неё».

Взрослый чувствует ответственность за ребёнка, но принимает её на себя лишь в той части, которая соответствует его представлениям о желаемом. Для семьи источник дурных влияний – в школе, для школы – в семье, для той и другой – в улице. И вместо воспитания доброты – борьба с жадностью, вместо воспитания смелости – борьба с трусостью, вместо воспитания уверенности – борьба с неуверенностью.

В исследовании Л. Беньямин специально рассматривает также вопрос о соотношении самосознания ребенка (как формы саморегуляции) и отношения родителей к ребенку: эта связь раскрывается как интроекция (перенесение внутрь) родительского отношения и способов управления поведением ребенка. Так, например, пристыживание ребенка может трансформироваться в его самосознании в тенденцию к самообвинению, доминирование родителей в отношениях с ним преобразуется в направленность быть хозяином самого себя, жестокое саморуководство [18].

По способу, то есть по тому, как происходит «интериоризация» самосознания ребенка, можно выделить несколько типов общения: 1) прямое или косвенное (через поведение) внушение родителями образа или самоотношения; 2) опосредованную детерминацию самоотношения ребенка путем формирования у него стандартов выполнения тех или иных действий, формирования уровня притязаний; 3) контроль за поведением ребенка, в котором ребенок усваивает параметры и способы самоконтроля; 4) косвенное управление формированием самосознания путем вовлечения ребенка в такое поведение, которое может повысить или понизить его самооценку, изменить его образ самого себя.

Образ и самооценка, внушаемые ребенку, могут быть как положительными (ребенку внушается, что он ответствен, добр, умен, способен), так и отрицательными (груб, неумен, неспособен).

Анализируя отношение родителей и детей в таких семьях, Р. Лэнгс ввел понятие «мистификация» – внушение детям того, в чем они нуждаются, кем являются, во что верят [16]. Одна из форм мистификации – приписывание, которое, в свою очередь, подразделяется на приписывание ребенку «слабости» (например, болезненности, неспособности самому искать выход в трудных ситуациях) и «плохости» (низости, аморальности). Другая форма мистификации – инвалидация – принудительное обесценивание точек зрения ребенка, его планов, намерений, интересов.

Анализ сочинений «Мой ребенок», написанных родителями, испытывающими трудности в воспитании детей, дает множество примеров разнообразных приписываний и инвалидаций (В.В. Столин [19]).

Конечно, негативные высказывания родителей о своих детях, по крайней мере частично, могут иметь под собой реальную «почву» в поведении или чертах характера ребенка, однако, транслированные в его самосознание в виде «называния вещей своими именами» родительских «приговоров», эти родительские мнения и оценки начинают определять самосознание ребенка изнутри. Ребенок либо соглашается с этим мнением (сознательно или неосознанно), либо начинает против него борьбу.

Явные, вербальные, внушающие воздействия иногда противоречат косвенным воздействиям. Например, родитель может утверждать, что ребенок ему дорог и он его ценит, но своим поведением демонстрировать обратное. В таком случае возникает ситуация, названная «двойной связью», имеющая отрицательные следствия для формирования самосознания ребенка.

Родители и другие взрослые могут воздействовать на формирование «Я-образа» и самоуважение ребенка, не только внушая ему свой собственный образ ребенка и свое отношение к нему, но и «вооружая» ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными и более общими целями, к которым стоит стремиться, идеалами и эталонами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовывать.

Если эти цели, планы, стандарты и оценки реалистичны, то, достигая цели, реализуя планы, удовлетворяя стандартам, ребенок или подросток, так же как впоследствии и взрослый, повышает самоуважение и формирует позитивный «Я-образ», если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, т. е. то и другое превышает возможности и силы субъекта, то неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения.

Важной заслугой психоаналитического направления является то, что его основатели обращали внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и на различные виды психической травматизации в детском возрасте (А.Фрейд, С. Холл, К. Хорни) [5]. В русле психоаналитиче-

ского направления приобрела известность трехмерная теория интерперсонального поведения В. Шутца [21].

По его мнению, для каждого индивида характерны три межличностные потребности: потребность включения, потребность в контроле и потребность в любви. Нарушение этих потребностей может приводить к психическим расстройствам. Сложившиеся в детстве поведенческие образцы всецело определяют способы ориентации взрослой личности по отношению к другим. Это положение теории В. Шутца воспроизводит фундаментальное положение психоанализа об определяющей роли раннего детства в развитии личности.

Под включением В. Шутц понимает потребность быть включенным в группу. Отношения ребенка и родителей являются позитивными, если они насыщены контактами, и негативными, если родители общение с ребенком сводят к минимуму. Если ребенок неадекватно интегрирован в семейную группу, в дальнейшем он может проявлять недостаточное социальное или сверхсоциальное поведение.

Одним из пионеров исследования взаимодействия взрослого с ребенком по праву можно считать А. Адлера. Проблемы воспитания всегда волновали А. Адлера; одна из его первых психологических работ называлась «Врач как воспитатель». В его статье «Воспитание родителей», как справедливо замечает Е. В. Сидоренко, содержатся идеи, которые во многом предвосхищают многие современные направления психологии. Вот рекомендации А. Адлера по воспитанию умственно здорового ребенка.

1. Воспитатель или родитель должен завоевать любовь ребенка. Главнейший помощник воспитания – любовь. Любовь ребенка – безусловная гарантия его воспитуемости.

2. Лучшая поддержка в развитии ребенка – его уверенность в собственных силах. Уверенность ребенка в себе, его личностная смелость – величайшее счастье для него.

3. Слабые и болезненные дети легко теряют уверенность в себе, так же как и избалованные и излишне опекаемые дети.

4. Ни при каких обстоятельствах ребенок не должен бояться своего воспитателя.

5. Что касается дисциплинарных мер, то похвала и награда предпочтительнее наказания. Если наказания невозможно избежать, то оно должно информировать ребенка о том, что он сделал неправильно, и концентрировать его внимание на лучших способах поведения.

6. Вместо того чтобы требовать слепого подчинения, следует в максимально возможной степени оставлять за ребенком свободу решения».

Основными понятиями адлеровского воспитания являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». С ними связаны

два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка.

Равенство между родителями и детьми, как в области прав, так и в области ответственности, равенство, но не тождественность подчеркивал А. Адлер. Необходимо научить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность детей с самого раннего возраста, считал А. Адлер. Основным принципом семейного воспитания, по А. Адлеру, является взаимоуважение членов семьи. Самосознание ребенка он ставит в прямую зависимость от того, насколько его любят и уважают в семье.

Принципы воспитания детей изложили Дж. Лэм и У. Лэм [15]:

- внимательно слушать ребенка. Родители, которые внимательно слушают своего ребенка, показывают ему, что к его мнению прислушиваются и его ценят, укрепляют уважение ребенка к самому себе;
- избегать и не допускать таких действий и слов, которые могут оскорбить ребенка или вызвать у него злость;
- проявлять мысли и чувства без агрессивности; родители должны честно говорить о том, что они испытывают, и при проявлении собственных чувств уважать личность ребенка.

Согласно Джайнотту, общение родителей с детьми должно базироваться на трех основных принципах [15]:

- во-первых, во всех ситуациях родители должны стремиться поддерживать позитивный образ «Я» у ребенка.
- во-вторых, следует говорить о ситуации, поступке ребенка, избегая личностных негативных оценочных суждений. Высказывания взрослого не должны содержать диагноза и прогноза дальнейшей судьбы ребенка.
- в-третьих, взрослый в общении всегда должен выступать инициатором предложения кооперации. Это предложение не должно исчерпываться прямым указанием на соответствующий способ действия, а должно раскрывать перед ребенком возможности самостоятельного разрешения проблемной ситуации.

В западной психологии данное направление существует в русле концепций Г. Оллпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Ш. Бюллер, В. Франкла, Р. Мэя и многих других [13].

Идеи гуманистически направленной психологии нашли отражение в практике воспитания детей в семье и обществе (Т. Гордон, М. Снайдер, Р. Снайдер), где особое внимание уделяется умению слушать и понимать детей. При этом понимание рассматривается не просто как техника или использование правильных слов, а как модель взаимоотношений взрослого с ребенком [20].

В последнее время в отечественной психологии многие ученые все больше основываются на гуманистических принципах. Основой данного направления у нас явились идеи М.М. Бахтина о диалогической природе

человеческого общения, человеческой личности. Этот подход к изучению человека используется сейчас Л.А. Петровской, А.У. Харашем, Г.А. Ковалевым, О.Е. Смирновой, А.Ф. Копьевым и другими. А.У. Хараш отмечает, что диалогическое общение обладает наибольшим воспитательным потенциалом. Отличительные особенности диалогического общения следующие [18]:

- равенство позиций воспитателя и воспитанника, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность вставать на позиции другого;
- отсутствие оценок, полное принятие, уважение и доверие;
- формирование у воспитателя и воспитанника сходных установок относительно одной и той же ситуации;
- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств;
- способность участников видеть, понимать и активно использовать широкий и разнообразный спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

Таким образом, родительско-детское отношение – один из видов человеческих отношений. Это система разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, ребенка по отношению к родителю, особенностей их восприятия, понимания и оценок друг друга, совокупность поведенческих откликов и представлений.

Литература

1. *Варга А.Я.* Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник МГУ. Психология №4, 1995. – 147 с.
2. *Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н.* Неврозы у детей и их лечение. – М.: Медицина, 1977. – 160 с.
3. *Джайнотт Х.* Родители и дети. – М.: Класс, 1992. – 261 с.
4. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений. Учебное пособие. – Самара: СИОКПП, 2001. – 122 с.
5. *Кэмпбелл Р.* Как на самом деле любить детей. – М.: Знание, 1992.
6. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребёнка и его значение. – М.: Педагогика, 1991. – 341 с.
7. *Лэндрет Г. Л.* Игровая терапия: Искусство отношений. – М.: Класс, 1998. – 218 с.
8. *Минияров В.М.* Педагогическая психология. Психология воспитания. Ч.1. – Самара, 2002. – 175 с.
9. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. – М., 1994. – 145 с.

10. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОД-ЭК», 1995. – 356 с.
11. *Навайтес Г.* Семья в психологической консультации. – М.-В., 1999. – 329 с.
12. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. – 273 с.
13. *Папп П.* Семейная терапия и ее парадоксы. – М.: Класс, 1998. – 121 с.
14. *Сагатовская Л.Г.* Воспитание личности в условиях семейного коллектива. – Томск, 1971. – 302 с.
15. *Сатур В.* Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика – Пресс, 1992. – 192 с.
16. Семья в психологической консультации. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 229 с.
17. *Смирнова Е.О.* Проблема общения ребёнка и взрослого в работах Л.С.Выготского и М.И.Лисиной // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 76-89.
18. *Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов. Комплексная и психологическая коррекция. – М.: Педагогика, 1998. – 198 с.
19. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Знание, 1983. – 273 с.
20. *Хоментаскас Г. Т.* Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989
21. *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
22. *Stierlin H.* *Delegation und Familie.* – Frankfurt; Suhrkamp, 1978. – 259 p.

С.Е. Чепурных

студентка 3 курса Самарского государственного университета

**Значение художественной литературы в
эстетическом и нравственном воспитании
старшекласников**

Научный руководитель О.В. Черкасова

Тема данной статьи имеет особую **актуальность** в настоящее время, в связи с изменением политической системы, ломкой прежних стереоти-

пов, утратой идеологии. Автор определяет значение литературы для современных старшеклассников, ищет способы преодолеть снижение мотивации к изучению литературы в школе. Используемые методики: анализ социально-педагогической литературы, синтез и обобщение полученных данных.

Цель исследования – поиск адекватных способов преподавания литературы в современных старших классах. Предмет исследования – эстетические и нравственные аспекты изучения литературы старшеклассниками. Согласно цели исследования, выделяются следующие задачи:

- анализ современной ситуации в изучении литературы старшеклассниками;
- выявление актуальных проблем преподавания художественной литературы;
- синтез полученной информации, поиск оптимальных путей преподавания литературы для эффективного развития нравственной и эстетической сферы современных старшеклассников;

Старшие классы общеобразовательной школы (10-11 класс) – сензитивный период для окончательного формирования нравственного каркаса личности. Это время определяет приверженность той или иной идеологии. Поэтому художественная литература, как нравственный ориентир, имеет огромное значение. С точки зрения познавательных процессов, ранняя юность – сензитивный период для развития творческого мышления, самостоятельности и способности к созданию собственной картины мира; период начала первых философских исканий. Но каковы условия изучения литературы в современном обществе, удовлетворяют ли они духовно-нравственным потребностям старшеклассников? Дело в том, что ранее, до перестройки, преподавание литературы несло функцию формирования идеологии (Напомню, что в 10-11 классах изучается отечественная литература XIX-начала XX века), то есть, отвечало социальному заказу общества. Теперь же, в постперестроечный период, идеологообразующая функция исчезла, образовался некий «идеологический вакуум» в сознании подрастающего поколения. У школьников исчезло доверие к тому, что написано в книгах, к тому, что говорят учителя – ведь в реальности происходят совсем иные вещи. Как следствие – снизилась мотивация к изучению «лживой литературы». Кроме того, введение ЕГЭ по литературе совершенно упраздняет работу мысли, самостоятельное мышление – литература представляется набором некоторых фактов, которые необходимо зазубрить. Были проанализированы современные подходы к преподаванию литературы, некоторые из них явились интересными и адекватными нашему времени.

Диалогический подход. Школьные программы по литературе предлагают для изучения набор классических произведений отечествен-

ной литературы XIX - XX века. Духовный опыт иных культур, иные историко-культурные образы мира и способы его понимания, иная эстетика остаются закрытыми для подавляющего большинства наших современников (известно, что подростковый и юношеский возраст - главное время чтения, многие книги, не прочитанные впервые в детстве или юности, не будут прочитаны уже никогда). Включение в школьную программу отдельных книг зарубежной литературы (фрагмента из 9 песни «Одиссеи», комедии Мольера, трагедии Шекспира и т.п.) ни в коей мере не решает проблему. Книги, вырванные из их культурного контекста, оцениваемые (осознанно или нет) по критериям, принятым для литературы новейшего времени, оказываются реально не прочитанными, не понятыми. Смысл школы - введение ребенка в современную культуру, «переключение культуры в индивидуальное сознание ученика» Но что такое современная культура? Согласно концепции В.С. Библера, современная культура понимается как *диалог культур* (античной, средневековой, Нового времени, XX века). Исторические культуры несут в себе разные образы мира, разные способы понимания бытия. Эти образы и способы не «сняты» развитием истории, они обнаруживают бесконечную возможность развития, сталкиваясь в споре, диалоге, в пространстве сознания современного человека. Данный подход направлен на поликультурное, всеобъемлющее эстетическое развитие человека. Ранее применение этого подхода было затруднено (идеология не позволяла), сейчас – неплохая воспитательная возможность.

Инновационный стандарт литературного образования. В настоящее время в области литературного образования имеют место две альтернативные дидактические стратегии, которые не могут быть охвачены единым государственным стандартом. Сложившаяся в 30-е годы и до недавнего времени сохранявшая свою монополию стратегия литературного образования состоит в имитации на уроке литературы процессов научного познания: урок предполагает *изучение* (школьниками) уже *изученного* (литературоведами) и превращается в урок литературоведения - деятельности логической, репродуктивно-познавательной, а не эстетической, креативно-рецептивной. С позиции данной образовательной парадигмы учитель к началу урока уже владеет готовой и неоспоримой (в рамках осуществляемой учебной программы) *истиной* в полном ее объеме. Его дидактическая задача мыслится как наиболее эффективное донесение этой истины до учащихся. В ходе решения такой задачи возможно смелое экспериментирование широким спектром методических приемов и средств, привлечение нетривиального учебно-научного материала, однако доминирующим типом деятельности на уроке остается логически репродуктивный, чуждый самому учебному предмету - литературе как роду эстетического творчества. Отсюда стратегический парадокс всей канонизировавшейся в советское

время системы литературного образования: чем успешнее решена учителем его дидактическая задача, тем ниже потребность учащихся в непосредственном восприятии "изученного" текста, в повторном к нему обращении. Стратегия литературного образования, ориентированная на "основы научных знаний", зародилась в исторической ситуации тоталитарного общества, решавшего задачу тотальной ликвидации безграмотности (в широком, общекультурном смысле слова). Эта задача давно решена, а эстетическая специфика литературы как учебного предмета настоятельно требует иной образовательной стратегии.

Дидактическая задача "стратегии откровения" (в противоположность "стратегии изучения") состоит в организации урока как эстетического *коммуникативного события* встречи - в точке художественной целостности текста - множества неслиянных (уникальных), но и нераздельных (солидарных) прочтений. Это путь реализации индивидуальных возможностей *со-творческого со-переживания* читательской аудитории как ансамбля индивидуальностей. Доминирующий тип деятельности (взаимодейственности) при этом не квазинаучный, а квазихудожественный; эпицентр дидактического интереса на таком уроке - не та или иная истина о тексте, но сам текст как "совокупность факторов художественного впечатления". Данная образовательная стратегия предполагает, с одной стороны, *актуализацию* для читателя возможно большего числа "факторов художественного впечатления" в тексте (без навязывания учителем своего знания об этих факторах), а с другой - интенсификацию процессов эстетической *само-актуализации* читателя (наращивание богатства оттенков, содержательной глубины и продуктивности впечатления) - без навязывания учителем своего собственного художественного опыта. Становление индивидуальной культуры художественного восприятия - процесс стадийно закономерный, воспроизводящий историческую последовательность смены основных парадигм художественности. Так, стадия "сентиментального" восприятия художественных текстов неизбежно предваряется стадией "классицистического" читательского опыта и, в свою очередь, предшествует "романтическому" чтению, и т.д. Образовательная стратегия литературоведческого "изучения" произведений этот процесс индивидуального эстетического роста читателей не контролирует и нередко оставляет выпускника школы эстетически инфантильным, не достигшим - в художественном отношении - "культурного возраста" (Л.С. Выготский), соответствующего его возрасту интеллектуальному и биологическому. Между тем, исторический процесс стадийного развития художественной культуры человечества дает наиболее естественный и неоспоримый *стандарт* содержания литературного образования в школе. Речь идет не о последовательности "начитывания" классицистических, романтических, реалистических и т.п. текстов; структуру базового содержания данной учеб-

ной дисциплины образует *стадиальная последовательность освоения, преодоления и аккумулярования читательских установок*, которые могут быть реализованы на текстах различной художественной природы.

В качестве учебного материала рекомендуется обращаться прежде всего к общеизвестному корпусу классических текстов русской литературы. Однако стандарт литературного образования, ориентированного на эстетическую специфику своего предмета - искусства слова, - предполагает не канонический список текстов, обязательных для наукоподобного ознакомления с ними, а набор интеллектуальных действий аналитического и творческого характера, которые учащийся способен осуществить на материале впервые предложенного ему, ранее неизвестного текста. Базовым содержанием преподавания литературы как дисциплины эстетического цикла является не перечень авторов и текстов, а природа креативно-рецептивной художественной деятельности. Это содержание должно быть усвоено не в научно-теоретической форме, а в форме духовно-практических навыков эстетически "квалифицированного" чтения. Учитель литературы обязан не сообщать о вычитанном из текстов (им самим или другими), а *научить читать*, научить адекватному восприятию художественных произведений как специфических форм национальной и общечеловеческой духовной культуры.

Существуют еще несколько подходов, которые мы можем предложить на основе анализа исходной ситуации: 1. Подход, основанный на интеграции различных видов творческой деятельности. Здесь предлагается дополнение и усиления эффективности уроков литературы другими видами творческой деятельности: живопись, музыка. Вкрапление этого в процесс преподавания литературы углубит качество усвоения материала и повысит мотивацию к изучению литературы. Кроме того, откроет ученикам иные возможности для самовыражения – поскольку в старших классах уже нет уроков музыки и рисования. Это может проявляться как в использовании некоторых дополнительных материалов (просмотр фильмов, прослушивание песен, просмотр репродукций), так и в создании учениками продуктов собственной творческой деятельности. 2. Подход, основанный на развитии самостоятельного мышления школьников. Предполагается больший упор не на обязательную программу, а на выбор школьников. Например, возможно один урок в неделю посвящать произведениям, самостоятельно выбранным подростками для более тщательного разбора. В таком случае, можно услышать истинное мнение учеников по некоторым нравственным вопросам, а не просто набор фраз, почерпнутых из учебника. Это повышает самостоятельность учеников, побуждает их больше задумываться о себе, о своих потребностях и жизненных принципах. А учителя получают возможность лучше понять внутренний мир своих учеников.

На основе рассмотренных подходов можно сделать следующие выводы: В настоящее время не существует единого подхода к преподаванию литературы у старшеклассников; существует потребность общества в формировании самостоятельных, знающих, чего хотят индивидов; сущность большинства современных концепций состоит в отказе от репродуктивного усвоения произведений школьной программы и привнесении в образовательный процесс больше творчества; учитель не должен больше являться единственным носителем истины, лучше – посредником; существует потребность в большем эстетическом разнообразии уроков литературы.

Результаты исследования сводятся к следующему. Для нравственного аспекта изучения литературы в настоящее время актуальным является: «сотворчество» (автора и читателя); самостоятельное изучение интересующей литературы; роль учителя и учебников как посредников; Для эстетического аспекта выходит на первый план следующее: разнообразие форм творческой деятельности; диалогичность (может проявляться как диалог культур, как диалог ученика и учителя, диалог ученика и другого ученика, диалог ученика со своим внутренним «Я»)

Считаем необходимым введение данных принципов в современную систему преподавания литературы. Однако, не каждый из этих подходов, естественно, можно применить полностью. Например, последний подход (изучение литературы, самостоятельно подобранной учениками) вряд ли возможен, если учесть введение ЕГЭ по литературе. Но какие-то отдельные элементы можно позаимствовать у любого подхода. Главное, что их объединяет – признание права старшеклассников на самостоятельный поиск нравственных ориентиров (литература может послужить подспорьем, но не базой).

Литература

1. *Библер В.С.* Школа диалога культур, 1988.
2. *Библер В.С.* Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества, М, 1996.
4. *Тюпа В.И.* Материалы к курсу «Инновационные стандарты литературно-образовательного образования».
5. *Романовская Л.* «Грузите Достоевского бочками», газета «Культура», №19, 17-23 мая 2007.

НАПРАВЛЕНИЕ 5. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИ- НИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Т.В. Емелина

студентки 3 курса Самарского государственного университета

Проблема формирования здорового образа жизни у детей

Научный руководитель А.В. Долгополова

Современное общество отличается многообразием примеров образа жизни человека, с которыми постоянно сталкивается каждый ребенок. Это многообразие не всегда является образцом для ребенка, в результате создается хаотичность в представлениях ребенка о здоровом образе жизни и разрушаются уже сложившиеся представления. Кроме того, в настоящее время существует тенденция снижения здоровья подрастающего поколения, поэтому потребность в формировании у детей представлений о здоровом образе жизни возрастает и требует поиска новых путей в образовании, воспитании и развитии детей. В настоящее время проблемой формирования здорового образа жизни занимаются ученые из различных областей знаний: медицины и физиологии, психологии, экологии и педагогики и др. Интерес ученых к поставленной проблеме не случаен. Направленность личности на здоровый образ жизни - процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют особенности развития государства и общественное мнение, экологическая обстановка, технология воспитательно-образовательного процесса, личность педагогов, а также состояние и ориентация семейного воспитания. Эта проблема не только медицинская, но и педагогическая, так как правильно организованная воспитательно-образовательная работа с детьми нередко в большей степени, чем все медико-гигиенические мероприятия, обеспечивает формирование здоровья и здорового образа жизни. Проблема здорового образа жизни в том или ином виде отмечена вниманием педагогов, медиков, психологов, социологов, культурологов, богословов и получила отражение в трудах И.П. Павлова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.П. Кащенко, Л.И. Божович, И.В. Бестужева-Лада, Д.Б. Эльконина.

Предмет исследования. Существенные изменения, происходящие в социально-политической и экономической жизни нашего общества,

предъявляют качественно новые требования к воспитанию современного человека. Экологические и социальные катаклизмы, нестабильность жизни, разрушение привычных устоев и нравственных ориентиров все это создает реальный гуманистический кризис человечества. Он особенно губителен для детей и молодежи, что проявляется в повсеместном росте жестокости, преступности, наркомании, алкоголизма среди детей и подростков. Кризис гуманизма особенно характерен для нашей страны, переживающей тяжелое состояние экономики, политики, идеологии, культуры, образования, серьезное изменение традиционного образа жизни. Условия для взросления и развития молодежи в нашем кризисном обществе неблагоприятны. Вызывает тревогу состояние здоровья детей. Так, по данным медицинских исследований, в школах России лишь 14% детей практически здоровы, 50 % имеют функциональные отклонения, 35- 40% - хронические заболевания. В связи с этим вполне закономерен возросший интерес к проблемам здоровья в России со стороны не только медицинских работников, но и всего населения. Указанные обстоятельства позволяют констатировать, что проблема формирования здорового образа жизни, как технологии сохранения здоровья и обеспечения высокой результативности и продуктивности труда человека, является важнейшей проблемой современности. Приоритет жизни и здоровья человека как основополагающий принцип государственной политики России в области образования зафиксирован в Законе РФ "Об образовании" (1992 г.). Однако исследователи отмечают, что в деятельности школы сегодня еще недостаточны научные проработки системы ознакомления детей с проблемами формирования, сохранения и укрепления здоровья (С.В.Хрущев). Выпускники общеобразовательной школы еще не имеют в своем распоряжении в полном объеме необходимых, важных познаний о сбережении здоровья на долгие годы; у них нет навыков ведения здорового образа жизни; они не способны оценить влияние средовых факторов на здоровье человека и на генофонд будущих поколений (Г.К. Зайцев, Э.М. Казин, Л.Г. Качан Т.В. Карсаевская, С.М. Мартынов, Л.Г. Татарникова). Решение этой проблемы оказалось не под силу специалистам в области классической медицины, ибо они не знакомы со спецификой учебного процесса. Анализ социокультурных и образовательных тенденций показывает, что различные аспекты поведения человека в отношении своего здоровья в последнее десятилетие стали предметом междисциплинарных исследований и объектом пристального внимания общества.

Исследования ученых в области педагогики и психологии, изученные нами свидетельствуют о том, что наиболее благоприятные возможности для развития личности имеются в детском и подростковом возрасте (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Д.Б.

Эльконин). Изменения, которые происходят в этот период в организме детей и подростков, становятся основой для формирования центрального новообразования в личности ребенка, которое выражает их объективную и субъективную готовность к полноценной жизни в обществе. Именно в это время закладываются основы будущей жизненной позиции человека, поэтому основная роль в формировании ценностных ориентиров возложена на систему школьного образования.

Исследования показали, что учебно-воспитательный процесс должен включать два ведущих направления педагогической деятельности по формированию здорового образа жизни:

- создание оптимальных внешнесредовых условий - микросоциальной среды (гуманистические отношения, благоприятный психологический климат, активная творческая обстановка), через совместную деятельность и общение детей и взрослых в образовательном процессе (Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Б.С. Гершунский, В.И. Зверева, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова и др.);

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития и самовоспитания учащихся через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания (Г.В. Акопов, Б.Г. Афаньев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Т.М. Давыденко, В.М. Минияров, Б.Д. Парыгин, С.В. Попов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Якунин).

Таким образом, современная ситуация характеризуется противоречием между осознанием обществом необходимости поддержания здоровья и работоспособности личности как важной характеристики конкурентоспособности в условиях рыночной экономики и несовершенством образовательной системы (практическим отсутствием адекватных организационно-педагогических условий), способствующей формированию необходимых качеств личности школьников.

Данное противоречие определило проблему исследования, которая заключается в выявлении организационно-педагогических условий, способствующих формированию здорового образа жизни школьников.

Социально-педагогические проблемы здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни - категория экобиосоциальная, интегрирующая биологические, социальные и экологические представления о здоровье человека и его жизнедеятельности, поскольку физическое благополучие зависит не только от наследственности и количества внимания к здоровью ребенка со стороны родителей и врачей, но и от влияния экологических факторов, от степени гармонизации взаимоотношений ребенка с внешней социальной и экологической средой. Так же эта категория ценностная, так как человек осознанно, а не бессознательно стремится к определенному стилю жизнедеятельности, который соответствует его желаниям и потребностям. К сожалению, в нашей стране сегодня в иерархии ценностей здо-

ровье находится на пятом месте, тогда как в большинстве стран его позиция растет. Формирование здорового образа жизни во многом обусловлено процессом социализации индивида. Развитие и социализация ребенка происходит в определенной социальной среде, которая является важным фактором регуляции его поведения. В исследованиях Н.В. Бордовской, В.П.Озерова, С.Ю. Толстовой, О.Л. Трещевой подчеркивается роль социума как среды формирования у детей определенного образа жизни. Социальное направление в решении проблемы формирования здорового образа жизни также прослеживается в работах В.П. Петленко и Н.Г.Веселова. Основой формирования здорового образа жизни, как отмечает З.И. Тюмаева, является экологическое воспитание и образование, поскольку здоровье, по ее мнению, является критерием взаимоотношений человека и природы. Экологический аспект, по мнению ряда авторов (Е.Г. Кушнина, О.А. Овсянникова, Т.В. Поштарева), способствует раскрытию взаимосвязи среды и организма человека и закреплению в сознании ребенка ощущения своей неразрывности с природой. По мнению Н.А. Агаджанян, Л.Г. Татарниковой здоровье должно стоять на первом месте, то есть должно стать первой потребностью. Опрос, проведенный нами среди старшеклассников города Самара, показал, что только 46,8 % выпускников поставили здоровье как ценность на первое место. Поскольку человеческая жизнь является высшей ценностью общества, то совокупность свойств, качеств, состояний человека есть ценность не только самого человека, но и общества. Именно это превращает здоровье каждого индивида в общественное благо. Изучение проблемы отношения к здоровью школьников показало, что обязательным фактором является осознание его ценности и стремление действовать по его укреплению и совершенствованию. Главной ценностью современного школьника должно стать здоровье самого ребенка, его поколения, окружающих людей и населения Земли. Исходя из этой основной ценности следует определить цель современного образования как формирование ценностно-ориентированного здорового образа жизни на основе валеологизации содержания всех учебных курсов и условий организации всего педагогического процесса. Создание социокультурного пространства, основанного на валеологической идеологии, позволит воспитать человека, понимающего приоритетность, судьбоносность здоровья в самореализации личности и системе отношений в социуме. Социальный заказ общества на выполнение образованием функций, связанных с воспитанием личности, осознанно относящейся к своему здоровью, понимающей значение здорового образа жизни, влияния социально-экологической среды на здоровье человека, не полностью выполняется связи с недостаточной готовностью образовательных структур к их реализации. Нужно четко определить содержание понятия «здоровый образ жизни», включающего как биологические и социальные представления, так и экологические

и раскрывающего зависимость здорового образа жизни от состояния окружающей экологической среды. Так же нужно массово употребить спроектированную педагогическую технологию, включающую формы, методы, условия, принципы, этапы формирования представлений о здоровом образе жизни: «здоровье» и «образ жизни человека», «зависимость здоровья и образа жизни от состояния окружающей социальной и экологической среды», «здоровый образ жизни - основа сохранения и укрепления здоровья» - и диагностику определения уровня сформированности представлений о здоровом образе жизни. Разработать модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, предполагающая подготовку педагогов к решению задач формирования у детей здорового образа жизни, к методическо - просветительской работе с родителями, и непосредственное воздействие педагогов и родителей на детей.

В. Мудрик предложил факторы, способствующие формированию здорового образа жизни детей:

- внедрение в учебный процесс курсы, способствующие формированию здорового образа жизни учащихся ("Основы безопасности жизнедеятельности", "Основы жизненного самоопределения", "Физическая культура, здоровье, спорт", "Валеология", "Экология", "Психология" и др.);

- создание в учреждениях образования условий, способствующих поддержке и укреплению физического и психического здоровья учащихся (укрепить материально-техническую базу школ, оборудовать тренажерные залы и залы лечебной физкультуры, медицинские кабинеты, организовать проведение специальных оздоровительных смен в период каникул в лагерях дневного пребывания и на базе детских отделений лечебных учреждений);

- совершенствование работы с педагогами и родителями по пропаганде здорового образа жизни и вовлечение их в практическую деятельность;

- совершенствование работы системы дополнительного образования, формирование деятельной и воспитывающей среды в соответствии с социальным заказом на формирование здорового образа жизни;

- построение интегративной системы связей между различными институтами и службами, занимающимися проблемами формирования здорового образа жизни учащихся.

Основными институтами формирования здорового образа жизни школьников является семья, школа, здравоохранение, микросоциум. Отсюда делается вывод, что ни один фактор, ни один институт в отдельности нельзя считать полностью ответственным за конечный результат социально-педагогического процесса, так как формирование здорового образа

жизни личности - результат системного воздействия всех его факторов, основных институтов и самой личности.

Для обеспечения готовности школьников к долголетней жизни и деятельности необходимо в каждом возрастном периоде их развития целенаправленно формировать потребности и мотивы, стимулирующие овладение знаниями, умениями и навыками, которые позволят самостоятельно пользоваться технологиями здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни формируется всеми сторонами и проявлениями общества, связан с личностно-мотивационным воплощением индивидом своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании принципы и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в последующем вся деятельность, препятствующая раскрытию потенциала личности.

По современным представлениям в понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие:

- отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ);
- оптимальный двигательный режим;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции.

Как считает С.В. Попов, сложившаяся система школьного образования не формирует должной мотивации к здоровому образу жизни. Действительно, большинство людей знают, что курить, пить и употреблять наркотики вредно, но очень многие взрослые привержены этим привычкам. Большинство взрослых людей ведут малоподвижный образ жизни. Неправильное, нерациональное питание приводит к увеличению числа людей с избыточным весом и всеми вытекающими последствиями. Трудности современной жизни оставляют весьма мало места для положительных эмоций.

Изложенное позволяет сделать вывод, о том, что "знания" взрослых людей о здоровом образе жизни не стали убеждениями, что нет мотивации к заботе о собственном здоровье.

Для подростка, школьника основная причина употребления алкоголя - неумение (а в ряде случаев и отсутствие возможности) правильно, с пользой для себя и общества организовать свой досуг. Воспитание потребности в правильной организации досуга, во всемерном развитии своего физического и духовного потенциала - вот основная задача антиалкогольной и антинаркотической работы среди молодежи.

Задача педагогов состоит, во-первых, довести до сведения подростков информацию о том вреде, который наносит пьющий человек своему здоровью и здоровью своих близких (в первую очередь - детей), а во-вторых, рассказать учащимся о сути алкоголизма.

Все наркотики, включая табак и алкоголь, в большинстве случаев используются для снятия стресса, и надо знать, что значительно более успешно стресс снимается при помощи оптимальной физической активности, и она может служить здоровой альтернативной курению, алкоголю и наркотикам.

Следующий условием здорового образа жизни - двигательный режим. Жизнь современного человека, особенно в городах, характеризуется высоким удельным весом гипонезии и гиподинамии, и это притом, что практически никто не оспаривает то положение, что основная причина многих болезней цивилизации - недостаточная двигательная активность. Особенно страдают от гиподинамии школьники. Больше времени своего бодрствования старшеклассники вынуждены проводить сидя за рабочим столом, просмотр телепередач, компьютерные игры усугубили обездвиженность детей и подростков.

В последнее десятилетие возрос интерес к проблеме питания, так как правильное питание обеспечивает нормальное течение процессов роста и развития организма, а также сохранение здоровья. Правильное питание является основным фактором в предупреждении и лечении многих заболеваний.

Результаты. Нами было изучено большое количество научных источников по проблеме формирования здорового образа жизни у школьников. Из которой было выявлены условия способствующие формированию здорового образа жизни у детей, такие как:

- внедрение в учебный процесс курсы, способствующие формированию здорового образа жизни учащихся;
- создание в учреждениях образования условий, способствующих поддержке и укреплению физического и психического здоровья учащихся;
- совершенствование работы с педагогами и родителями по пропаганде здорового образа жизни и вовлечение их в практическую деятельность;
- совершенствование работы системы дополнительного образования, формирование деятельной и воспитывающей среды в соответствии с социальным заказом на формирование здорового образа жизни;
- построение интегративной системы связей между различными институтами и службами, занимающимися проблемами формирования здорового образа жизни учащихся;

- внедрение в учебный процесс курсы, способствующие формированию здорового образа жизни учащихся;
- создание в учреждениях образования условий, способствующих поддержке и укреплению физического и психического здоровья учащихся
- совершенствование работы с педагогами и родителями по пропаганде здорового образа жизни и вовлечение их в практическую деятельность;
- совершенствование работы системы дополнительного образования, формирование деятельной и воспитывающей среды в соответствии с социальным заказом на формирование здорового образа жизни;
- построение интегративной системы связей между различными институтами и службами, занимающимися проблемами формирования здорового образа жизни учащихся.

Если эти условия начать уже сейчас внедрять в образовательную среду, то мы сможем изменить состояния здоровья нашего поколения.

В заключении можно сделать вывод, что социально-педагогические проблемы здорового образа жизни в настоящее время очень сильно обострились. Все институты социализации занимаются тем, что пытаются разными способами решить проблему вредных пристрастий, таких как курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ; привить у людей любовь к спорту, физическим упражнениям, здоровому рациональному питанию, соблюдению личной гигиены, заботе о своем теле.

Человечество наконец осознало, что нет ничего дороже чем человек и его здоровье. Если не следить за ним, то к скорому времени мы погубим не только окружающую нас природу, но и самих себя.

Необходимо в каждом возрастном периоде их развития целенаправленно формировать потребности и мотивы, стимулирующие овладение знаниями, умениями и навыками, которые позволят самостоятельно пользоваться технологиями здорового образа жизни

Формирование здорового образа жизни – глобальная проблема человечества.

К ее решению нужно подходить сообща, эту проблему нужно решать общими усилиями, включая правительство, образовательные учреждения, семью, дополнительное образование и т.д.

Каждый должен начать с самого себя и действительно понять ценность своего организма. Тогда исчезнут и многие глобальные проблемы как загрязнения воздуха. Ведь здоровый образ жизни включает и это тоже. Если люди будут заботится о своем организме, они не допустят плачевного состояния «дома», в котором он живет.

Литература

1. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика, - М., 1999.
2. *Горячев М.Д.* Хрестоматия. Теория и практика социальной педагогики. С.2000.
3. *Кон И.С.* Психология ранней юности. - М., 1989.
4. *Гомончук М.Н.* Искусство быть здоровым: Принципы здорового образа жизни. – М., 1992.
5. *Никитин В.А.* Начала социальной педагогики. – М., 1999.
6. *Зайцев Г.К., Колбанов В.В., Колесникова М.Г.* Педагогика здоровья: образовательные программы по валеологии.
7. *Коробейников Н.К., Михеев А.А., Николенко И.Г.* Физическое воспитание. М., 1989.

М.Г. Зорин

аспирант кафедры психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт–Петербург)

Сновидения и диагностика соматических заболеваний

Научный руководитель Б.А. Еремеев

Высокие темпы роста заболеваемости населения побуждают каждого человека заботиться о своём здоровье, проводить раннюю диагностику заболеваний и их своевременное лечение. Помощь медицине в этом плане может оказать использование любых дополнительных источников информации о состоянии здоровья, в том числе - сновидений. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что отношения между сновидениями и физическим самочувствием, остаются весьма неопределёнными.

Нами были выделено несколько подходов в изучении того, как связаны сновидения и здоровье.

Первый, наиболее распространённый подход, мы условно обозначили как «символический». Он предлагает понять смысл сновидения, с помощью семантики его отдельных образов (например, персонажей или предметов), которые здесь трактуются как символы. Например, словарь образов, предложенный А. Менегетти (2004), содержит «универсальную» символику, помогающую, по мнению автора, узнать значение того или иного сновидения и, тем самым, «предсказать» болезнь [4].

Нужно заметить, что мы не отрицаем существование отдельной категории содержательных элементов сновидений (символов), значение которых является универсальным для разных людей. В частности, с нашей стороны в рамках символического подхода была предпринята попытка уста-

новить универсальные принципы построения сюжета при тех или иных физических состояниях с помощью наблюдения, качественного анализа и интерпретации сновидений [3]. Однако, допущение об универсальности значения символов уводит исследователя в мир архетипов, в коллективное бессознательное, о которых писал К.Г. Юнг, в то время как научное решение проблемы взаимосвязи сновидений с физическим состоянием с этого ракурса нам представляется пока невозможным.

Другой пример символического подхода – это классические сонники о здоровье, предполагающие дать «верное толкование снов о состоянии здоровья и заболеваниях человека», как например, сонник В.С. Сокольского [5]. Самый очевидный недостаток классических сонников – это различия в интерпретации символов сновидений. Поэтому при анализе отдельного сновидения полезными для врачей могут оказаться лишь некоторые частные наблюдения.

Следующий, экспериментальный подход, связан с изучением влияния соматических раздражителей на сновидения. Эксперименты с воздействием на организм раздражителей разной природы проводили такие исследователи как: К.А. Шернер, З.Фрейд, Ф.П. Майоров И.Е., Вольперт, У. Димент и др.

В результате данного подхода были выявлены общие закономерности того, как определённые раздражители находят своё выражение в сновидениях. Основные выводы, сделанные исследователями заключаются в том, что сновидения персонифицированы, т.е. отражают своеобразие душевного мира отдельного человека. Данным фактом объясняются различия сновидений при воздействии на разных испытуемых одинаковым раздражителем.

Далее наблюдается смещение акцента с изучения отдельных символов, на описание целых сновидений. В связи с этим мы выделили третий подход и обозначили его как «нозологический» или «типологический». Подход предлагает описание типичных тем (сюжетов) в сновидениях, а также особенностей сюжета при различных заболеваниях. Так, В.Н. Касаткин проанализировал свыше восьми тысяч сновидений своих пациентов и проследил: а) за какое время до появления явных симптомов заболевания наблюдаются изменения в сновидениях (автор приводит перечень таких заболеваний с различными сроками выявления); б) как изменяется характер сновидений при том или ином заболевании и на разных его стадиях. В.Н. Касаткин выделил общие и частные изменения сновидений, которые можно наблюдать при болезни. И общие и частные и другие изменения затрагивают различные сферы психики: эмоциональную, когнитивную, ценностно-смысловую и др. Однако мы считаем, что невозможно дать строгую и исчерпывающую типологию сновидений при различных заболеваниях, поскольку сновидения каждого человека имеют неповтори-

мые черты. Во-вторых, как указывает сам автор, используемый им метод наблюдения, характеризуется субъективностью, в частности, неточностью в воспоминаниях и записях и респондентов [2, с. 20]. В-третьих, В.Н. Касаткин ограничился исследованием сновидений в их клиническом своеобразии, а данные о сновидениях здоровых людей им почти не приводятся. Ну и последнее, что можно сказать - это сложность в проведении аналогичных исследований, подобных исследованию В.Н. Касаткина.

Остальное многообразие исследований, имеющих, на наш взгляд, не прямое отношение к нашей теме, мы отнесли к физиологическому направлению. Данное направление занимается изучением сна, как физиологического явления и для нас не актуально.

Обзор литературы и коллегиальное обсуждение проблемы изучения сновидений подвели нас к следующему выводу. Чтобы эмпирически исследовать связи между сновидениями и физическим состоянием нужно решить вопрос об объективации сновидений. Психолингвистический подход, который мы отнесли к экспериментальному направлению исследования сновидений, предлагает использовать в качестве эмпирического материала воспоминания о сновидениях - в виде рассказа. Мы не станем вдаваться в рассуждения об издержках и потерях при таком подходе, ибо на сегодня другой альтернативы научного изучения этого феномена мы не видим. В пользу правомерности использования в исследовании сновидений воспоминаний в виде рассказов о сновидениях, приведём следующий довод. Такие самоотчёты содержат выражение всей душевной организации человека: бессознательного, сознания, а также самосознания человека. Кроме того, учёт сновидений как фактов сознания в виде текстов позволяет в исследовании иметь дело с объективно-контролируемыми переменными - референтами субъективной реальности. Рассказы о сновидениях в своих исследованиях использовали Г. Геерман (1838), К. Холл и Р. Ван де Кастрл (1966), М.И. Вендрова (1988), Е.А. Корабельникова (1997), В.И. Подлесская и А.А. Кибрик (2001) и другие и это является для нас подтверждением обозначенной «конвенции».

Нас заинтересовало психолингвистическое исследование сновидений детей и подростков с невротическими расстройствами, представленное в статье Е.А. Корабельниковой и А.М. Вейном в соавторстве с другими учёными [3]. Авторы предложили свою схему категоризации слов, которой мы воспользовались при разработке программы своего исследования, с некоторыми изменениями.

Последующее исследование связи сновидений и физического состояния предполагает использование категории «самочувствие», поскольку в физиологические процессы психологическом исследовании даны в форме субъективных отчётов. В отечественной и зарубежной психологии самочувствие часто рассматривается параллельно со схемой тела. Самочув-

стве определяется как комплекс субъективных ощущений, отражающих степень физиологической и психологической комфортности наличного состояния человека. Это осознание соматического дискомфорта, а также изменений психического состояния и отдельных психических процессов. Схема тела представлена в структуре самосознания как итог всех физиологических процессов, как отображение состояния внутренних органов, мышц и, в целом, всего организма. Мы предполагаем, что самочувствие и схема тела, так или иначе, находят своё отображение в сновидениях.

Цель нашего исследования – выявить общие взаимосвязи между содержанием сновидений и самочувствием человека. Объектом исследования является осознание респондентами сновидений и физического самочувствия. Предмет исследования, который репрезентирует объект и подлежит эмпирическому анализу и обработке – это самоотчёты о сновидениях и самочувствии. В исследовании предполагается выявить своеобразие самоотчётов, при «плохом» физическом самочувствии в сравнении с «хорошим», и дать им качественное и количественное описание.

Эмпирический материал получен в результате записи респондентами своих сновидений в соответствии с поставленными вопросами. Респондентам предлагалось также описать значимые события дня, предшествующего сновидению, и зафиксировать своё состояние, физиологическое и психологическое, до сна и при пробуждении. Из всего собранного материала нами было отобрано 62 самоотчёта, которые относились к двум группам по характеристике самочувствия – «хорошее» и «плохое» - по 31 самоотчёту в каждой группе. В исследовании принимали участие в качестве респондентов два человека: юноша (24 года) и девушка (27 лет), которые фиксировали сновидения на протяжении более чем двух лет – с 2004 - по 2006 гг.

На данном этапе исследования был проведён контент-анализ эмпирического материала по заданным категориям. Результаты находятся на стадии описания и интерпретации статистических данных. Предполагается дать систематизированное качественно-количественное описание того, как представлены типичные категории сновидений при «плохом» и «хорошем» самочувствии.

В таблице отражено процентное соотношение представленности категорий содержания в самоотчётах с «хорошим» и «плохим» самочувствием. Данные указаны в % от общего количества представленных в самоотчётах категорий (для хорошего самочувствия количество представленных категорий - 2299; для плохого – 1934 категории).

Таблица 1.

Представленность содержательных категорий в самоотчётах с «хорошим» и «плохим» самочувствием.

№	Название категории	Соотношение представленности (%)	
		Самоотчёты с хорошим самочувствием (N=31)	Самоотчёты с плохим самочувствием (N=31)
1.	Предметы	16,31	21,76
2.	Люди	6,74	7,65
3.	Животные	2,52	1,55
4.	Явления	2,91	2,12
5.	Активность	21,09	23,11
6.	Состояние и бытие	9,09	7,55
7.	Характеристика	15,74	14,89
8.	Окружающая обстановка	5,30	3,87
9.	Ориентация	5,09	3,61
10.	Восприятие себя	9,13	8,17
11.	Время	3,87	4,75
12.	Тема неопределённости	2,17	0,93

Выводы.

1. Взаимосвязь содержания сновидений и физического состояния рассматривается нами как междисциплинарная проблема, и мы считаем, что её научное решение затруднено отсутствием методологической базы.

2. Реализация символического подхода сопряжена с представлением об универсальности символов, что на наш взгляд, является не совсем корректным, поскольку значения символов характеризуются и общими, и особенными, и единичными чертами. Решить вопрос о природе символов конкретного сновидения можно с помощью индивидуальной работы в рамках психотерапии.

3. Нозологическое своеобразие сновидений, представленное в трудах В.Н. Касаткина, является ценным материалом для дальнейших исследований. В частности, предстоит дать количественное описание изменений сновидений при заболеваниях, что позволит стандартизировать процедуру анализа сновидений и сделать её доступной для всех врачей.

4. Рассмотрение сновидений как фактов сознания (в виде рассказов) позволяет операционально «заземлить» объект исследования для разноплановой теоретической интерпретации.

5. Факт осознания физиологических процессов их носителем позволяет в психологическом исследовании полагаться на субъективные отчёты. Таким образом, психологическое изучение взаимосвязи сновидений и физического состояния возможно благодаря тому, что они оказываются сопряжены в сознании как самочувствие и воспоминание (рассказ) о сновидении.

Литература

1. *Зорин М.Г.* Содержание сновидений и самочувствие человека // Психология XXI века : науч.-практ. конф. молодых ученых при СПбГУ, – СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 2006. – С. 111–113.
2. *Касаткин В.Н.* Теория сновидений. – Л.: Медицина, 1983. С. 204.
3. *Корабельникова Е.А., Вейн А.М., Голубев В.Л., Крейнес М.Г.* Психолингвистическое исследование сновидений детей и подростков с невротическими расстройствами / Журнал неврологии и психиатрии № 1-1999. С. 18-21.
4. *Менегетти А.* Образ и бессознательное: Учебное пособие по интерпретации образов и сновидений. – М. Онтопсихология, 2004. – 464 с.
5. *Сокольский В.С.* Сонник XXI века: Верное толкование снов о здоровье. – М. : Эксмо, 2004. – 640 с.

Ю.А. Стребкова

аспирант кафедры социальной психологии

Самарский государственный педагогический университет

Телесность как предмет психологического анализа

В литературе по самовосприятию часто используют два термина: «схема тела» и «образ тела». Схема тела, определяющая его границы и расположение отдельных частей, возникает под действием сенсорных импульсов и удерживается в памяти. В отличие от этого, образ тела содержит в первую очередь оценку своего физического Я. Иначе говоря, образ физического Я есть результат отношения человека к собственной телесности.

Все люди имеют какое-то мысленное представление о своей внешности, которое не сводится к зеркальному отражению и в большей или меньшей степени соответствует реальной структуре нашего тела. Будучи явлением чисто психологическим, образ тела, тем не менее, включает в себя также и представления Я о себе в физиологическом и социальном планах.

До настоящего времени существуют значительные различия во взглядах исследователей на проблему связи между Я-концепцией (образом Я, представлением о себе, самоотношением и т.п.) и различными переменными телесного опыта. Одной из причин этого, по мнению ряда авторов, является недифференцированность двух классов, тесно связанных между собой психологических образований. Тесное единство телесного опыта и образа Я было показано еще З. Фрейдом (1924), подчеркивавшим важнейшую роль тела как психологического объекта в развитии эго-структур, а также в генезе психопатологии, в частности, в развитии симптомов конверсионной истерии. Понятие телесного переживания заняло видное место в его генетической теории, согласно которой процесс развития был

представлен как процесс изменения «локализации либидо». Фиксация интереса к определенной зоне тела становится начальным пунктом процесса формирования характера определенного типа.

Позднее А. Адлер показал существование тесной связи между образом телесного Я и самооценкой, в частности, некоторые типы человеческого поведения представляют собой попытку компенсации истинной или воображаемой ущербности тела.

Сложное соединение психологических факторов, влияющих на структуру образа тела, можно представить следующим образом:

1. Реальное субъективное внешнее восприятие тела с точки зрения функциональной способности в целом.

2. Интериоризированные психологические факторы, возникающие в связи с эмоциональными переживаниями и различными жизненными ситуациями индивида.

3. Социологические факторы: реакции окружающих на индивида и его интерпретация этих реакций.

4. Идеальный образ тела, суммирующий отношение индивида к своему телу, который возникает в результате конкретных наблюдений, сравнений и отождествлений с телесными качествами других людей.

Д.А. Леонтьев, в свою очередь, выделяет, так называемое, телесное, или физическое Я, переживание своего тела как воплощения Я, образ тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни (Леонтьев, 2000).

В других источниках вводится понятие образа тела (телесное Я) через компоненты, на сознательном или бессознательном уровнях определяющие образ тела человека в его представлении:

1) актуальное субъективное восприятие тела, как внешности, так и способности к функционированию;

2) интернализированные психологические факторы, являющиеся результатом собственного эмоционального опыта индивида, так же как и искажения концепции тела, проявляющиеся в соматических иллюзиях;

3) социологические факторы, связанные с тем, как родители и общество реагируют на индивида;

4) идеальный образ тела, заключающийся в установках по отношению к телу, в свою очередь связанных с ощущениями восприятиями, сравнениями и идентификациями собственного тела с телами других людей (См., например, Налчаджян, 1988).

Особую и весьма сложную проблему представляют связь и соотношение между используемыми в литературе терминами, касающимися различных аспектов телесного опыта. Ключевым и самым употребляемым понятием в данной области является понятие «образ тела». Анализ зару-

бежной литературы позволяет выделить три главных подхода к его определению (Соколова, 1989).

Первый представлен работами, в которых образ тела рассматривается как результат активности определенных нейронных систем, а его исследование сводится к изучению различных физиологических структур мозга. В этом случае понятие «образ тела» часто отождествляют с понятием «схема тела», которое было предложено Боньером в 1893 г. и активно использовалось в работах Хэда (1920). Оно означает пластичную модель собственного тела, которую каждый строит, исходя из соматических ощущений. Схема тела обеспечивает регулировку положения частей тела, контроль и коррекцию двигательного акта в зависимости от внешних условий.

Работы Г. Хэда вызвали к жизни много клинических, особенно неврологических, исследований по восприятию тела, опирающихся на понятие «схема тела». Факты нарушения телесного осознания (например, потеря ощущения тела при левосторонней гемиплегии) вели к поискам мозговой локализации схемы тела. Была выдвинута гипотеза о том, что нарушение переживания тела обусловлено повреждением теменной доли субдоминантного полушария. Более поздние работы показали, что в осуществлении акта телесного осознания принимают участие обе теменные доли, сенсомоторная кора, теменно-затылочная область и височные отделы головного мозга.

Попытки отождествления схемы тела и образа тела предпринимаются лишь в работах физиологов и неврологов. В психологических исследованиях эти понятия четко разводятся, хотя и по различным основаниям. Например, П. Федерн (1952) считает, что схема тела описывает стабильное, постоянное знание о своем теле, а образ тела является ситуативной психической репрезентацией собственного тела. Более признанным и распространенным основанием разведения этих понятий является различная природа феноменов, стоящих за ними: схема тела определяется работой проприоцепции, а образ тела рассматривается как результат осознанного или неосознанного психического отражения.

Второй подход рассматривает образ тела как результат психического отражения, как определенную умственную картину своего собственного тела. Внутри данного подхода происходит смешение нескольких понятий. В частности, Дж. Чаплин (1974), определяя образ тела как «представление индивида о том, как его тело воспринимается другими», считает «образ тела» синонимом «концепции тела». По мнению Д. Беннета (1960), «концепция тела» лишь один аспект образа тела, другим является «восприятие тела». Последнее рассматривается им как в первую очередь зрительная картина собственного тела, а «концепция тела» определяется операционально, как набор признаков, указываемых человеком, когда он описывает

тело, отвечая на вопросы или рисуя фигуру человека. Причем если индивид описывает абстрактное тело, то это «общая концепция тела», если же свое собственное — это «собственная концепция тела». В отличие от «восприятия тела» «концепция тела» в большей степени подвержена влиянию мотивационных факторов.

Представители третьего подхода рассматривают образ тела как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных и с телесной внешностью, и с функциями тела. Такой взгляд на образ тела в настоящее время наиболее распространен. В качестве примера теоретических систем этого подхода приведем уровневое описание образа тела, сделанное известным исследователем в данной области Р. Шонцем (1981). В его теоретической конструкции образ тела представлен на четырех уровнях: «схема тела», «телесное Я», «телесное представление» и «концепция тела».

Концепция тела — это формальное знание о теле, которое выражается с помощью общепринятых символов. Части тела имеют названия, их функции и взаимоотношения наблюдаемы и могут быть объективно исследованы. Этот тип осознания тела полностью соединяется с рациональным пониманием и служит регулятором поведения, направленного на поддержание здоровья и борьбу с болезнями.

Крупнейший теоретик в данной области К. Фишер вынужден признать, что существует серьезная путаница в использовании ряда терминов, имеющих отношение к образу тела. Но, по его мнению, нет особого вреда в их использовании: они представляют собой лишь удобные пути описания эмпирических фактов.

Не стремясь дать строгого, исчерпывающего определения образу тела, он предпочитает пользоваться максимально широкой категорией «телесный опыт», которая охватывает все, имеющее хоть какое-либо отношение к психологической связи «субъект — его тело». По мере необходимости эта категория конкретизируется и приобретает более определенное значение. При исследовании воспринимаемых субъектом объективных параметров своего тела подразумевается «восприятие тела», когда дело касается связи с более широкими психологическими системами — «концепция тела». При анализе особенностей распределения внимания к различным участкам тела используется термин «осознание тела». Категория «телесное Я» появляется, когда исследуются особенности телесной самоидентичности.

Каждый человек осуществляет биполяризацию своих переживаний: какую-то долю он рассматривает как часть самого себя, а другую относит к тому, что существует вне его, однако обязательного пространственного или временного совпадений между границами его представления о самом себе и действительными границами его тела не существует (Шибутани, 1969). Каждый человек помещает самого себя как объект внутри своего

символического окружения. Важно понять, что же человек считает самим собою, ибо многое из того, что он делает, логически (и психологически) вытекает из такого определения.

Поскольку каждое человеческое существо есть органическое целое, существует неоспоримая связь между его телом и его ощущением индивидуальности. Все переживания связаны с органическими процессами внутри тела, и все они оканчиваются со смертью. Сверх того, поведение само по себе складывается из движений данного организма; отсюда ответственность за действие падает на конкретное тело.

Поскольку отношение к человеку в известной мере зависит от его физических качеств, последние оказываются важной основой для формирования Я-концепции. Заметное уродство становится иногда поводом для оскорбительного выделения. Цвет кожи и другие наследуемые признаки являются очень важными символами, ибо они часто накладывают ограничения на карьеру. Все люди чувствительны к своей внешности. Иногда пластическая хирургия может осчастливить человека путем совсем небольшой операции. Следует отметить, однако, что отношение человека к своему телу зависит от избирательности восприятия.

Некоторыми отечественными авторами схема тела характеризуется в качестве субъективного образа взаимного положения и состояния движения частей тела в пространстве. Эти же авторы считают, что «схема тела служит в качестве эталона для сравнения поступающей информации с тем, что должно быть» (См. Налчаджян, 1988), а это облегчает организацию движений. Однако вряд ли можно утверждать, будто этим исчерпываются функции схемы тела как важного «блока» Я-концепции личности. Чтобы убедиться в правомерности такого сомнения, достаточно ознакомиться с последствиями патологических изменений схемы тела, а также с теми ситуациями, в которых такие нарушения возникают.

По А.А. Началдзяну, схему тела можно назвать телесным Я-образом личности. Он является базисом, на котором разворачивается дальнейшее развитие Я-концепции. Исходя из такого понимания схемы тела, нельзя согласиться с мыслью, будто схема тела и самочувствие личности не входят в структуру Я, поскольку, как выражается В. Столин; «они встроены непосредственно в психическую структуру организма» (Столин, 1983). Схема тела и самочувствие (как переживание актуального восприятия собственного тела и его функционального состояния) являются не «аналогами Я на уровне организма», а полноценными «блоками» или подструктурами Я-концепции. Схема тела является относительно устойчивой подструктурой Я-концепции, ситуативно выражающейся в сходных (в основных чертах) Я-образах (особенно после юношеского возраста, когда физическое развитие человека почти завершается), тогда как самочувствие более динамично: оно есть поток переживаний, отдельные

«отрезки» которого сходны на относительно коротких отрезках жизненного пути, поскольку относительно устойчиво переживаемое личностью содержание – отражение собственного тела и его функционирования, его динамических состояний. При ином подходе возможен разрыв между различными уровнями и подструктурами самосознания, являющийся, по-видимому, неосознанным выражением противопоставления «тела и души».

Сознание собственного тела является синтезом самовосприятий и служит в качестве механизма отделения Я от внешнего мира. Нарушения этого механизма могут привести к различным состояниям деперсонализации с потерей чувства «Я». Таким образом, можно выделить глобальную функцию схемы тела: функция отделения Я от внешнего мира. Интересно отметить, что многими авторами четкое отделение Я от не - Я считается основным признаком актуального сознательного состояния личности.

Однако возможно (и для психологии личности более ценно) выделение специфических функций схемы тела личности. Одной из таких специфических, но достаточно широких функций является обеспечение адаптации личности к условиям внешнего мира. Без выделения образа тела и его разграничения от образа объективной ситуации человек не может успешно адаптироваться к этой среде.

Также важно заметить, что, поскольку схема тела входит в общую структуру Я-концепции, ее нарушения никогда, по-видимому, не бывают полностью изолированными (Никитин, 1999). К. Клейст отметил, что явления отчуждения собственного тела, потеря наглядности восприятий и представлений сопровождаются снижением «чувства Я». Невозможно игнорировать тот факт, что пространство, в котором существует Я, есть человеческое тело, а самоощущение всегда проявляется в форме телесного переживания (Соколова, 1989). «Я ощущает себя имеющим «местонахождение» внутри тела. Это «местонахождение» строго не локализовано. Но Я никогда себя с телом не отождествляет. Тело является одним из объектов его восприятия, подобно другим объектам, представленным в трехмерном пространстве... Тело – ограниченный объект, имеющий границу вокруг Я. Тело – это именно тело, и оно определяется термином «мое». (Сходную идею высказывал, как известно, еще У. Джемс. – С.Ю.). Я же осознает себя в нем воплощенным. Не имея протяженности, Я имеет «местонахождение». Оно никогда не «там», как воспринимаемая вещь, оно всегда «здесь», и это «здесь» осознается где-то внутри телесных границ» (Ландхольм, 1946).

Перцепция собственного тела может начаться уже в период внутриутробного развития. Находясь в чреве матери, плод воспринимает первичные сенсорные импульсы, исходящие из вестибулярного аппарата и от рецепторов в мышцах и суставах. Сразу после рождения, зоной, испытывающей постоянную стимуляцию благодаря кормлению и сосанию, стано-

вится рот, а, начиная с трехмесячного возраста, устанавливается взаимосвязь «рот - руки». Ребенок начинает пользоваться руками, чтобы держать грудь матери, исследовать собственное тело и контактировать с другими людьми. Он обнаруживает, что палец может вполне заменить сосок и успешно использует это открытие, чтобы снять напряжение. Эти первые исследовательские движения рук младенца стоят у истоков формирования образа собственного тела.

Я-концепция в период младенчества (насколько вообще можно говорить в этот период о Я-концепции) сводится преимущественно к ощущению себя как физического существа. Опыт младенца — это, прежде всего, телесные переживания, имеющие сенсомоторный характер; на их основе формируются и первые физические навыки. Первоначально различие Я и не-Я возникает на уровне мускульных, осязательных и кинестетических ощущений, когда младенец трогает предметы, хватает их и бросает, берет их в рот, когда он падает, ударяется или держится за что-то. Важную роль в формировании ранних физических навыков играет положительная и отрицательная обратная связь, которую младенец получает от окружающих его взрослых, оценивающих успешность его действий. Освоение этих навыков позволяет расширить границы манипулятивной деятельности младенца и круг людей, с которыми он может взаимодействовать.

Попытки преодолеть сумбур телесных ощущений приводят к тому, что ребенок постепенно уясняет для себя границы тела, его возможные положения и соотношение его частей. Большинство этих ощущений возникает в ходе исследовательской деятельности, которая вначале носит спонтанный характер и имеет случайные результаты, а затем становится целенаправленной, подчиняется замыслу. Таким образом, самосознание, коренящееся в сенсорном восприятии, подкрепляется в процессе моторной деятельности. Производимые младенцем действия могут быть направлены не только на внешние предметы, но и на самого себя.

Невозможно указать точный момент возникновения Я-концепции. Она формируется постепенно, причем различные ее элементы в разное время воспринимаются с неодинаковой отчетливостью. Но, чтобы Я-концепция стала реальным фактором организации поведения, ребенок должен научиться воспринимать себя как особый объект, выделяющийся в ряду других объектов. Он должен также интуитивно осваивать точки зрения других людей, поскольку лишь таким образом он сможет получать и осмысливать обратную связь, оценку его поведения со стороны окружающих, необходимую для развития самосознания. Важность внешнего проявления в этом процессе определяется тем, что тело представляет собой наиболее открытую, явную часть личности и легко становится предметом различных суждений.

Процесс образования схемы тела попытался описать Ж. Лермит, который считал, что эта структура не является ни наследственной, ни врожденной. Только отражая телесные схемы других, ребенок приобретает собственный телесный образ. Ж. Лермит полагает, что до 5-8 лет дети приобретают образы частей своего тела и только в 8-11 лет они приобретают способность сопоставления целостного образа своего тела с телесным образом других людей, вследствие чего схема тела получает завершенность.

Схема тела приобретается на основе собственной двигательной активности, а также благодаря работе экстеро- и интерорецепторов.

В современных исследованиях онтогенетическое развитие телесного Я-образа человека прослеживается достаточно подробно. Не ставя перед собой цели подробного описания этого процесса, отметим некоторые моменты, существенные для теории социально-психической адаптации личности.

Исследователи отмечают, что раннее физическое развитие (акселерация) и обладание определенным типом телесной конституции приводит к формированию благоприятного телесного Я-образа, способствует повышению престижа личности среди своих сверстников, что приводит к повышению уровня ее социальной адаптивности. Однако если акселерация способствует развитию общительности и самоконтроля, то ретардация, порождая трудности адаптации, приводит не только к отрицательным, но и к положительным результатам.

Литература

1. *Анциферова Л.И.* Общественно-исторический характер телесного бытия человека // Биология и социальный прогресс. – Пермь, 1982.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
3. *Гален Клавдий.* О назначении частей человеческого тела. – М., 1971.
4. *Джемс У.* Психология. – М., 1991.
5. *Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983.
6. *Кон И.С.* Категория «Я» в психологии. // Психол. журнал., 1981.
7. *Куприянов В.В., Стовичек Г.В.* Лицо человека: анатомия, мимика. – М., 1988.
8. *Леонтьев Д.А.* Очерки психологии личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000.
9. *Лоуэн А.* Предательство тела. – Екатеринбург, 1999.
10. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация. – Ереван, 1988.

11. *Никитин В.Н.* Психология телесного сознания. – М., 1999.
12. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М., 1991.
13. Психология самосознания. Хрестоматия. Под ред. А.Я. Райгородского. – Самара, 2000.
14. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989.
15. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М., 1983.
16. *Таушан Т., Дрибноход Ю.* Психологическая косметика. – СПб., 2000.
17. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1969.

М.С. Щербакова

ассистент кафедры общей психологии и психологии развития
Самарского государственного университета

Психологическое сопровождение социализации детей в процессе лечения нарушений опорно- двигательного аппарата

Под социализацией понимают процесс включения ребенка в систему социальных отношений как компонента этой системы. Влияние различных факторов на развитие человека осуществляется через субъектов социализации – лиц, во взаимодействии, с которыми протекает его жизнь (родители, родственники, сверстники, соседи, учителя).

Госпитализация может вызывать у ребенка страх и напряжение (ребенок оказывается в незнакомой обстановке, проходит различные неизвестные ему процедуры), что приводит к проблемам в эмоциональной сфере: возникновение тревоги, утрата контроля над собой и ситуацией [5, 32-45].

Принципы и методы игровой терапии в больничных условиях (условиях закрытого и полужакрытого типа) в настоящее время внедряются в практику. В США, отмечает Г. Лэндрет в своей работе: «Игровая терапия: искусство отношений», проведение программы «Жизнь ребенка» помогла внедрению игровых комнат и игровой терапии в «стерильную обстановку» больниц. Работа строится следующим образом: используя медицинские инструменты (шприц, стетоскоп, марлевые маски, а также различные игрушки) терапевт может познакомить детей с медицинскими процедурами в процессе целенаправленной игры и, таким образом, значительно уменьшить тревожность детей, связанную с пребыванием в больнице. Предоставление детям возможности выбрать игровой материал и са-

мим управлять игрой дает положительные результаты. В процессе игры дети отыгрывают то, что им пришлось пережить. Таким образом, ребенок пытается понять свои переживания и развить способность управлять ситуацией [5, 44-45]. Голден полагает, что игрушки, которыми располагает игровой терапевт, помогают детям покинуть больницу более здоровыми, чем они пришли в нее, т.к. способствуют в приемлемой форме выразить свои страхи и справиться с ними, решить эмоциональные проблемы [5, 45].

Однако условия проживания ребенка в учреждениях закрытого и полужакрытого типа не дают ему возможности самостоятельно регулировать ритм и частоту контактов со средой в соответствии с динамикой собственных потребностей [5, 45].

Цель нашей работы: разработка психокоррекционной программы социализации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Предмет: психологическая составляющая болезни.

Объект: болезнь.

Организация жизни в учреждении закрытого и полужакрытого типа задает ребенку четко очерченные социально-ролевые позиции (ученика, пациента). Но набор ролей ограничен, задан извне, так же ограничена и вариативность действий внутри этих ролей. Трудности овладения социальной ролью могут возникать тогда, когда ребенок или не информирован об этой роли, или информация носит ложный характер, или у ребенка нет возможностей попробовать себя в данной роли. Находясь длительное время в рамках таких позиций, ребенок теряет возможность к проявлению индивидуальности и свободному самовыражению, что и не позволяет ему в конечном итоге обрести опору в самом себе. У таких детей существует множество проблем: личностная тревожность, деструктивные элементы в поведении, агрессивность и отсутствие навыков эмоционально – волевого контроля, неадекватная самооценка и т.д., как следствие такие дети являются социально дезадаптивными [5, 45; 6].

Актуальность нашего исследования определяется тем, что в современной медицине, психотерапии и клинической психологии, все больше внимания уделяется не патогенным, а защитным факторам, противодействующим заболеванию и дезадаптации. Все более значимой становится профилактика как усиление возможностей организма (социализация), а не устранение уже произошедшего сбоя. Мы предлагаем сочетание медицинского и психологического подходов в решении данной проблематики.

Предложенная нами **программа** психологического сопровождения адаптации детей, находящихся в больничных условиях, имеет свою специфику: это интегрированный подход, позволяющий диагностировать актуальное состояние ребенка, развивающий его личностные ресурсы, способности к преодолению трудностей социализации (овладение социально ро-

левым поведением через систему дифференцированных отношений, расширение границ пространства жизнедеятельности, формирование «образа здоровья» и т.д.) [2].

Разработанная нами программа включает в себя три подхода: БОС (биологическая обратная связь), развивающие игротехнологии (ролевая игра), телесно-ориентированная терапия.

Выборка: дети 10 - 15 лет (состав группы: 6 - 10 человек) с нарушениями опорно-двигательной системы (сколиоз, кифоз 1-ой, 2-ой, 3-ей степени).

На **первом этапе** проводится диагностика детей по методикам исследования: методика САН (используемая нами методика САН (самочувствие, активность, настроение) из 20 шкал, была разработана ученым Ленинградского государственного университета Н.А. Курганский и является модифицированным вариантом 30-шкальной методики САН Ч. Осгуда); методика ЛД (методика личностного дифференциала (Бехтерев В.М) направлена на получение данных самосознания человека и позволяет получить информацию о субъективных аспектах отношения испытуемого к самому себе); проективные методики «Несуществующее животное», «Человек», «Кто Я»; методика незаконченных предложений Сакса-Сиднея. Повторный срез по данным методикам проводится в конце второго этапа.

На **втором этапе** дети посещают БОС-тренингов, развивающие игротехнологии и группы телесно-ориентированной терапии.

Метод биологической обратной связи (БОС) — это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой, информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной форме. Значения биологических сигналов регистрируются в реальном времени и становятся доступными для наблюдения. На основе этой информации ребенок «способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым, сохраняя и укрепляя свое здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии» [3, с.15-23.].

В нашей работе мы используем Т (температурный) сигнал, который берется с датчика, установленного на пальце руки ребенка. Успешность (эффективность) тренинга оценивается по степени эффективного роста Т-сигнала [3, с.15-23.].

Главная особенность лечебно-оздоровительных компьютерных игр - их соревновательный характер (гонки на байдарках, погружение водолазов на дно, автогонки и т.п.), моделирующий стрессовую ситуацию. Увлекательный сюжет мотивирует пациента (испытуемого), вызывая у него эмоциональный интерес к результату, способствуя более эффективному

обучению его навыкам саморегуляции, умению контролировать свое эмоциональное состояние. Цель тренинга, организованного в форме игры, - обучение рациональному и физиологически адекватному поведению в условиях стресса. Обучающий алгоритм построен таким образом, что для победы необходимо улучшить свой результат из предыдущего сеанса. Этот механизм является залогом совершенствования навыков саморегуляции [3].

Работа с детьми по методике БОС (биологическая обратная связь) проходит в форме индивидуальных и групповых занятий. Психолог помогает подростку справиться с волнением, найти внутренний ресурс «на достижение победы» (состояние переживания успеха): те слова, фразы и действия, которые могут привести к решению и достижению поставленной задачи. Результаты работы зафиксированы в графиках по системе БОС.

Развивающие игротехнологии представляют собой пример ролевой игры, которая обладает развивающим эффектом, обеспечивает эмоционально насыщенное общение. Среди целей игры можно выделить: формирование навыка самостоятельно ориентироваться в сложной и противоречивой обстановке; быстроты адаптации к постоянно изменяющимся условиям; мобильности в процессе принятия правильных решений; умения анализировать ситуацию; развитие коммуникативных навыков и т. д. Игра разворачивается в мысленном, фантазийном плане. Мастер (ведущий) создаёт участникам – героям неожиданные препятствия, непредвиденные повороты, резкие смены условий на пути достижения некой цели. Всё это требует от них конструктивности, применения логического мышления, фантазии, быстроты реакции. На первом этапе участники строят мир, в котором будут действовать их персонажи, знакомятся с этим миром и друг с другом. На втором этапе, они формируют свой образ, создают своего героя, обладающего определёнными знаниями, умениями, навыками, способностями, желаниями и интересами. Третий этап – собственно игра: развитие сюжета, поэтапный поиск новых групповых решений. В процессе игры, персонажи (участники) осуществляют поэтапный поиск группового решения, приходят к нему, учатся взаимодействовать друг с другом, что способствует не только сплочению группы, но и формированию необходимых навыков общения, адекватных для социализации в обществе (образ креативного и позитивного Я, успешность). В процессе игры развиваются, независимо от мотивации участия, познавательные процессы подростка: внимание, восприятие, память, мышление, воображение, развиваются логические и художественные аспекты речи. Кроме того, происходит обучение детей навыкам управления коммуникативными процессами внутри игры, которое позволяет им овладевать лидерскими навыками, качествами социально эффективного человека.

Развивающие игротехнологии выступают как способ социализации и индивидуализации одновременно. Игра позволяет применить ребёнку конкретный способ реагирования, совершить пробное действие, осознать его значение для себя и других, выявить и сформировать необходимые ему навыки во взаимодействии с миром. Происходит «социальная и межличностная децентрация» как способность понять и принять позицию другого, поменять свою и попробовать «чужую» роль. Среди ресурса игры следует отметить возможность проигрывания, пересмотра установок, переписаний, которые возникают у ребёнка при взаимодействии с семьёй, обществом. Развитие идентичности (Э. Эриксон) через взаимодействие ролей позволяет ребёнку «отнестись» к самому себе и почувствовать ответственность за свои поступки. Игра способствует формированию наиболее значимых способностей, позволяющих ребёнку преодолевать трудности социализации: способность к расширению границ пространства жизнедеятельности; способность к самоопределению; способность к овладению социально ролевым поведением через систему дифференцированных отношений и т.д. [1; 6, с. 45-84].

Развивающие игротехнологии выступают как условие апробирования, проигрывания социальных ролей - переноса навыков, знаний ролевого взаимодействия, опыта взаимодействия, полученного в игровой ситуации, в реальный пласт жизни подростка, что способствует его социально-психологической адаптации.

Группы телесно-ориентированной терапии основаны на работах В. Райха и Т. Хана, а так же на упражнениях лечебно-оздоровительной физкультуры для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Прежде всего, работа построена на детальной проработке мышц (проблемы с походкой, проблемы с хождением, искривление осанки).

В занятия включены три аспекта работы:

- осознание определенной группы мышц в себе, задача: научить ребёнка напрягать и расслаблять их.

Ребенок, у которого напряжены мышцы, и это связано с психосоматикой, не чувствуют этого напряжения, он не может их расслабить. Для того чтобы ребенок понял, что ему надо расслаблять, ему надо сначала эту группу мышц напрячь и почувствовать разницу.

- освоение упражнений на дыхание (расслабление организма, упражнения на самоконтроль и саморегуляцию).

- упражнения на выражение эмоций (крик).

Наше исследование носит очевидный практико-ориентированный характер. Подтверждается это тем, что разработанная нами психокоррекционная программа, направленная на социализацию детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, адресована практическим психологам, и обладает универсальностью применения, а также вариантом работы с

детьми, находящимися в учреждениях закрытого и полужакрытого типа [Лоуэн А., о психологии тела]. В настоящее время работа коррекционная программа апробируется в детской ортопедической больнице № 2 «Волжские зори» с детьми 10 - 15 лет с нарушениями опорно-двигательной системы (сколиоз, кифоз 1-ой, 2-ой, 3-ей степени). Результаты находятся на стадии обработки.

Данное исследование является одним из цикла экспериментально-психологических работ, выполненных в рамках БОС – технологий (Загоруйко А.С., Захарова В.В., Лисецкий К.С.), модифицированный вариант с игровым сюжетом. Направленно на анализ психологического и медицинского составляющих болезни, выявление социальных и личностных факторов, приводящие к нарушению опорно-двигательного аппарата, а также определение психологические условия социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ожидаемые научные результаты:

1. анализ психологической и медицинской составляющей болезни;
2. определение психологических условия социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
3. выявление социальных, личностных факторов, приводящих к нарушению опорно-двигательного аппарата.

В процессе социализации решаются три группы задач: адаптация (активное приспособление индивида к условиям социальной среды), автоматизация (реализацию совокупности установок на себя) и активизация личности (готовность к социальным действиям). Для достижения собственной «самостоятельности» ребенку необходимо освоение ролевых ролей, которые задаются ситуацией свободного спонтанного взаимодействия (творческие потенциал, формирование позитивного, успешного образа «Я»).

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. *Александров А.А.* . Личностно-ориентированные методы психотерапии. М. 1992.
3. *Загоруйко А.С., Захарова В.В., Трофимов О.Е., Штарк М.Б.* О количественной оценке эффективности температурного и электромиографического БОС-тренинга и степени обучаемости ему пациентов (на примере гипертонической и язвенной болезней), с.15-23.
4. *Лоуэн А.* Психология тела: биоэнергетический анализ тела. М. 2004
5. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия искусство отношений. М., 1986.

6. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. М., Российское педагогическое агентство. 1996.

Т.В. Шульц

аспирант кафедры психологии

Московского городского психолого-педагогического университета

**Психосемантический анализ Я – концепции
подростков 14-16 лет, зависимых от
психоактивных веществ**

Научный руководитель О.В. Митина

Исследование посвящено Я – концепции подростков, зависимых от психоактивных веществ (ПАВ) (курение, токсикомания, наркозависимость, лекарственная зависимость, алкогольная зависимость.) Под зависимостью в данном случае мы подразумеваем, в основном, психологическую зависимость – необходимость повторного приема химического вещества для обретения состояния психического комфорта, характеризующаяся навязчивым типом влечения. Следуя за Бернсом [2], одним из крупнейших исследователей Я – концепции, мы понимаем под данным термином совокупность всех представлений человека о самом себе и их оценку.

Группы испытуемых.

1. Подростки 13-16 лет, обоих полов. В основном это подростки, проходящие психологическую реабилитацию в социально – психологическом реабилитационном центре для подростков с зависимостями от психоактивных веществ «Граница» (всего: 23 человека).

На момент психологической диагностики все подростки, данной группы по критерию синдрома зависимости от психоактивных веществ являлись зависимыми от психоактивных веществ. В основном это случаи злоупотребления летучими веществами, которые крайне распространены в наше время именно в подростковой среде и весьма опасны с точки зрения жизни и здоровья.

2. Контрольная группа испытуемых – мальчики и девочки, ученики 8-10 классов (13-16 лет), общеобразовательной школы №110 центрального района города Москвы с углублённым изучением испанского языка. Большинство детей проживают в социально благополучных условиях и в полных семьях (30 человек).

Методика. В качестве диагностического инструмента использовалась психосемантическая методика «множественных идентификаций» [6]. Психосемантический подход опирается на методический принцип изуче-

ния личности человека через исследование «пристрастности» человеческого сознания. Личность можно описать, рассматривая его отношение к поступкам и личностным свойствам с различных позиций, названных в теории личностных конструктов Дж. Келли ролевыми позициями. Это могут быть позиции отца и матери, обобщенного другого: «коллеги», «толпы», «товарища по учебе», образ «идеального Я», «я через 5 лет». Каждый из этих «мировоззренческих миров» обладает собственной интерпретацией. Оценка себя с точки зрения разных ролей позволяет выяснить специфику идентификации и оценить степень и особенности самовоприятия и самоуважения.

Психосемантический метод имеет ряд преимуществ для исследования Я – концепции. Так, психосемантика, с одной стороны является проективным методом, с другой стороны сочетает номотетический и идеографический подходы, то есть актуальна и при изучении индивидуальных особенностей, и тенденций группы.

Оценка себя с точки зрения разных ролей позволяет выяснить специфику идентификации и оценить степень и особенности самовосприятия и самоуважения.

В матрицу для оценки были включены 11 ролевых позиций: «я реальный», «я идеальный», «я 5 лет назад», «я через 5 лет», «мой антиидеал», «я глазами сверстников», «я глазами учителей», «типичный сверстник», «мой друг», «идеальный я для взрослых», «идеальный я для сверстников». Для оценки были отобраны шкалы, касающиеся ценностного спектра: 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей М. Рокича [8] в модификации Д.А.Леонтьева [5], и 18 экзистенциальных [9]. Вопросы были сформулированы в терминах деятельности в связи с этими ценностями. Например, ценности творчество соответствует шкала «Быть творческим человеком», а аккуратности – быть аккуратным. Также были добавлены еще четыре шкалы в наибольшей степени связанные с факторами риска употребления ПАВ [3]: склонность к подражанию, чувство одиночества, законопослушность, стремление выделиться. Испытуемым предлагалось оценить по семибальной шкале от 0 до 6 насколько та или иная характеристика свойственна той или иной роли. 6 респондент ставил, если с его точки зрения данная характеристика абсолютно соответствовала данной роли, 0 – если абсолютно не соответствовала. Для промежуточных оценок использовались соответственно баллы от 1 до 5.

Кроме того, каждый подросток заполнивший психосемантическую матрицу был оценен по тем же шкалам своим классным руководителем, либо воспитателем диспансера, хорошо его знающим (по мнению самого подростка).

Анализ данных. Как правило, получив такие большие матрицы исследователи сразу же используют методы позволяющие сжать информа-

цию: факторный, кластерный анализ. В результате рассматривают уже «вторичные» данные. Рассмотрение сырых, первичных данных само по себе представляет интерес, позволяет лучше «почувствовать» содержательную область, дает пищу для теоретических размышлений. Может показаться неожиданным, но в настоящее время дискриптивная статистика и простейшие методы проверки статистических и содержательных гипотез используемых для анализа одной или двух переменных оказываются все более востребованными и общеупотребительными. Объясняется это тем, что компьютер стал действительно основным «рабочим» инструментом, вытеснив со стола исследователя калькулятор, ручку и бумагу, процесс работы с числами стал приятным и захватывающим занятием, поэтому исследователи все чаще вначале любят «поиграть» с «сырыми» данными прежде, чем их «сжать». Раньше в пору существования больших ЭВМ большинство психологов выполняли количественный анализ «через третьи руки»: ставили задачу перед коллегой, имеющих математическое образование, и потом получали распечатку с результатами, т.е. процесс работы с данными был в значительной степени опосредован. Теперь каждый исследователь может сделать это самостоятельно, многократно и сообразуясь с рождающимися у него в процессе такой работы новыми идеями. Простые статистические методы не представляют сложности для освоения, а пользы от них может быть никак не меньше. Это определение мер центральной тенденции и разброса в оценках ролей респондентами по шкалам, проверка гипотез об однородности выборок, взаимосвязи признаков, работа с семантическими кодами, предложенная еще Е.Ю.Артемьевой [1].

В ходе первичной обработки были вычислены усредненные внутригрупповые оценки ролей по всем шкалам и дисперсии в этих оценках.

Для каждой роли и поступка по t -критерию Стьюдента проверялась гипотеза о существовании значимых различий в ответах в каждой группе. Сравнения проводились отдельно по наборам средних, отдельно по наборам дисперсий.

По критерию знаков определяли шкалы по которым существуют значимые различия в их использовании при оценке всего набора ролей в каждой группе.

Для каждой роли строились внутригрупповые семантические коды.

Соотносились оценки образа респондента, данного учителем и представления самого респондента о том, как его оценивают учителя: «Я глазами учителей», с целью нахождения значимых различий в степени адекватности «Я – зеркального» в сознании обеих групп респондентов. Для этого для каждого испытуемого вычислялся коэффициент корреляции между набором ответов, данных этим испытуемым ролевой позиции «я глазами учителей» по всем 58 шкалам и набором ответов учителя, которые он дал

по тем же 58 шкалам, когда оценивал этого испытуемого. Далее с помощью теста Манна – Уитни, проверялась гипотеза о том, что эти наборы корреляций для каждой группы отличаются.

Обсуждение результатов. Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов относительно особенностей «Я – концепции» подростков, зависимых от психоактивных веществ, по сравнению с особенностями самооценки у здоровых испытуемых.

Во-первых, необходимо отметить негативные отношения к себе у зависимых подростков, что проявляется как в осознании собственных отрицательных черт, так и в эмоциональном отторжении себя. Образ будущего себя у подростков из двух групп немного сближается. Однако здоровые подростки существенно в большей степени задумываются о путях достижения поставленных целей в будущем, сопоставляют свои возможности с потребностями, а зависимые, существенно хуже осознавая свои личностные ресурсы, не работая над собой, надеются на то, что в будущем все само сложится.

У зависимых подростков характеристики антиидеала сводятся к зависимой личности, а у независимых - образ эгоистичного, жестокого человека. Зависимые подростки отвергают тот образ, к которому могут прийти они сами, не принимают или не осознают в себе многие черты, приписывая их антиидеалу.

Восприятие своего друга у зависимых подростков приближено к норме, при этом типичный сверстник характеризуется гораздо более негативно. Данная особенность подтверждает отчужденность зависимых подростков от общества в целом, при возможности наличия одного или нескольких достаточно близких друзей, либо приятелей.

Исследование показало, что в большинстве положительных ролевых позиций зависимые подростки значимо более низкие оценки давали ценности «жить ради удовольствия». Зависимый подросток то ли отрицает, что получение удовольствия является одной из основных причин употребления, то ли действительно употребление не имеет своей целью получение удовольствия (возможно, избегание неудовольствия). Возможен и третий вариант - что зависимые подростки, на определенном уровне осознавая ущербность жизни ради получения удовлетворения, просто вытесняют этот мотив как ценность.

Также областями, где наблюдаются значимые различия между двумя группами, явились сферы, связанные с одиночеством и отношением к церкви. По данным областям баллы значимо выше у зависимых испытуемых. Возможно в данном случае, подросток видит в церкви не столько место для удовлетворения религиозных потребностей, сколько возможность избавления от собственного одиночества, не находя поддержки среди близких родственников и друзей.

Следующая характеристика – нежелание, либо осознанность невозможности быть самостоятельным и общая пассивность. Подросткам с зависимостью от психоактивных веществ не свойственно стремление к независимости, самостоятельности, осознавая свою пассивность, они не стремятся её изменить.

Полученные данные подтверждают тот факт, что аддиктивным подросткам феномен зависимости свойственен как таковой. В случае прекращения злоупотребления, без психологической работы по восстановлению всей структуры личности, они могут оказаться в зависимости от любого другого объекта: азартных игр, компьютеров, какого-либо человека и т.п.

Гораздо большее значение для зависимых подростков имеет церковь, что, может быть связано с особенностями реабилитационного центра, в котором проходили лечение подростки. Но, возможно церковь все же является важным ресурсом для восстановления духовной сферы зависимых подростков.

И в прошлом, и в будущем, видение себя зависимыми подростками не сильно отличается от видения себя независимыми. Вероятно, что в прошлом различия действительно не были столь существенны, но видение столь похожих образов себя в будущем все же не является абсолютно адекватным, особенно на фоне столь различных образов в настоящем. Возможно, сказывается влияние коррекционной работы в центре, но возможно также что зависимые подростки стараются не думать о последствиях злоупотребления, избегают анализа своих действий сегодня и влияния их на завтра.

Подростки из двух групп приблизительно одинакового мнения о том, какими их хотели бы видеть окружающие. Разница, видимо, в отношении к данным пожеланиям. Учитывая то, что идеал самого зависимого подростка дальше от идеала видения его окружающими, чем у независимого, видимо, мнение окружающих для зависимых не столь значимо и не является указателем направления развития.

Еще один вывод касается искажения «Я – зеркального», которое у зависимых подростков гораздо более негативное, чем у независимых. В отличие от подростков контрольной группы, зависимые подростки считают, что и учителя, и сверстники видят их примерно одинаково, в основном в отрицательном свете. Вероятно, данный факт имеет место и крайне пагубно влияет на процесс реабилитации, исключая шанс излечения.

Подростки, зависимые от психоактивных веществ отделяют собственную самооценку от оценки окружающих. Это ведет к формированию неадекватной самооценки, вследствие отсутствия критического взгляда на собственные оценки.

На основании полученных результатов можно говорить о том, что в среднем, по положительным (ценностным) шкалам с точки зрения стрем-

ления к ним, обладания ими при оценке различных образов своего Я, испытуемые из группы зависимых использовали более низкие оценки, чем здоровые: 3.89 и 4.51 соответственно. Это говорит о более низкой самооценке, что подтверждает выводы анализа теоретических источников [4].

Еще одним доводом наличия искажения «Я – зеркального» у первой группы подростков является то, что подростки из группы здоровых испытуемых по ролевой позиции «я глазами учителей» значимо ближе к реальным оценкам учителей по сравнению с группой зависимых испытуемых.

Результаты, полученные в данном исследовании, дают более широкое представление о структуре личности, об отношении к себе зависимых подростков и о тех различиях, которые наблюдаются в Я – концепции зависимых и независимых подростков. Полученные данные могут являться основой более продуктивной работы с зависимыми подростками, учитывающей особенности их Я - концепции.

К сожалению, объемы статьи не позволяют представить таблицу средних значений по двум группам испытуемых полностью, потому приводим более обобщенный вариант (табл.1). В таблице приведены средние оценки испытуемых из группы зависимых и из группы независимых от психоактивных веществ, а также число значимых расхождений в оценках между группами. Ценности разбиты на три смысловые группы: Т – терминальные, И – инструментальные и Э – экзистенциальные ценности. Каждая группа ценностей расписана по 11 ролевым позициям.

Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 318 с.
2. *Бернс Р.* Развитие Я - концепции и воспитание. / Пер. с англ. /Общая ред. и вступит. сл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. *Егоров А.Ю.* (2002). Возрастная наркология. – СПб.: Дидактика Плюс, М.: Институт общегуманитарных исследований. (Серия: Лечение зависимостей»). – 272 с.
4. *Короленко Ц.П.* (1991). Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и мед. Психологии. №1. С. 8-15.
5. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
6. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во. СГУ, 1997. - 400 с.
7. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. - М.:Прогресс,1996.- 344 с.

8. *Maslow, A.* (1971). *The father reaches of human nature.* New York: Viking.

9. *Rokeach M.* (1968). *Beliefs, attitudes and values.* San Francisco.

Таблица 1.

Средние оценки испытуемых из группы зависимых и из группы независимых от психоактивных веществ, число значимых расхождений в оценках между группами.

Роли	Группа подростков	Ценности		
		Т	И	Э
Я-реальный	независимые	4.70	4.50	4.33
	зависимые	4.01	3.87	3.89
	число знач. расхождений	11	15	11
Мой идеал	независимые	5.11	4.99	4.59
	зависимые	4.69	4.56	4.46
	число знач. расхождений	7	8	6
Я 5 лет назад	независимые	4.43	4.23	4.06
	зависимые	3.98	3.72	3.76
	число знач. расхождений	10	7	6
Я-через 5 лет	независимые	4.91	4.74	4.46
	зависимые	4.46	4.33	4.18
	число знач. расхождений	9	5	6
Мой антиидеал	независимые	0.93	1.13	1.49
	зависимые	1.24	1.25	1.37
	число знач. расхождений	4	2	2
Я глазами сверстников	независимые	4.49	4.30	4.06
	зависимые	3.46	3.50	3.34
	число знач. расхождений	18	14	12
Я глазами учителей	независимые	4.58	4.41	4.21
	зависимые	3.48	3.25	3.25
	число знач. расхождений	18	17	15
Типичный сверстник	независимые	4.41	4.13	4.09
	зависимые	3.42	3.35	3.39
	число знач. расхождений	16	14	11
Мой друг	независимые	4.69	4.46	4.24
	зависимые	4.02	3.89	3.79
	число знач. расхождений	14	13	8
Идеальный я для взрослых	независимые	4.98	4.96	4.56
	зависимые	4.34	4.33	4.24
	число знач. расхождений	9	13	5
Идеальный я для сверстников	независимые	4.78	4.60	4.30
	зависимые	4.08	3.95	3.91
	число знач. расхождений	11	12	8

НАПРАВЛЕНИЕ 5. ПСИХОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ

А.Б. Штриков

студент спецфакультета психологии
Самарского государственного университета

Оценка эффективности наружной рекламы на примере рекламы компаний сотовой связи

Научный руководитель Ж.В. Пыжикова

1. **Современная ситуация на рынке сотовой связи.** Рассмотрим вопрос эффективности наружной рекламы на примере рекламы компаний сотовой связи МТС, «Вымпелком» и «Мегафон». В настоящее время рынок сотовой связи развивается достаточно быстро. Количество проданных в России телефонов за первый квартал 2007 года увеличилось по сравнению с аналогичным периодом 2006 года на 10%. Наибольший рост показала компания «Сони-Эрикссон», которая увеличила продажи на 63,9%. Правда, доля на рынке этой компании остается невелика – всего 8,5%, и она занимает 4-е место в России по этому показателю после компаний «Нокиа» (35,5%), «Моторола» (17,7%) и «Самсунг» (13,6%). Пятое место занимает LG (6,2%) [1].

В настоящее время количество действующих сим-карт в России составило 155 млн. шт., что составляет 107% населения России. В то же время реально пользуются сотовой связью всего 61% населения. В 2006 году в России продано 31,2 млн. мобильных телефонов, из них 30 млн. – стандарта GSM и 1,24 млн. смартфонов. Это на 8,1% меньше в 2005 году, однако общая выручка от продаж выросла на 6% до 5,48 млрд. долл., что было связано с перекрытием в августе 2005 года каналов «серого» импорта телефонов, в т.ч. запретом реализации конфиската [2,3]. Можно сделать вывод, что рынок сотовых телефонов близок к насыщению. Эксперты прогнозируют снижение продаж сотовых телефонов в 2007 году до минимума, в связи с тем, что платежеспособный спрос практически полностью удовлетворен. В дальнейшем, продажи будут расти за счет обновления аппаратов.

Если проанализировать состояние дел на рынке в разрезе компаний мобильной связи, то тут положение следующее:

Таблица 1
Основные показатели деятельности ведущих компаний

сотовой связи в России за 2006 гг. [4,5,6,7]

Компания	Выручка, млн. долл. (% прироста в 2006 г)	Чистая прибыль, млн. долл. (% при- роста в 2006 г)	Рентабельность, %	Среднемесячный доход с абонен- та, долл.
МТС	6380 (+27,4)	1250 (+15,5%)	50,6	8,5
Мегафон	3700 (+56%)	812,8 (+107%)	49,6	11,8
Вымпелком	4870 (+51,6%)	811 (+31,9)	50,4	7,9

Ведущими компаниями на рынке сотовой связи в России являются МТС, Вымпелком и Мегафон. МТС – крупнейший оператор связи в СНГ и Восточной Европе, занимающий наибольшую долю рынка сотовой связи. Впрочем, как видно из таблицы 1, его выручка растет менее высокими темпами, чем у Вымпелкома и Мегафона, а значит, доля МТС в общем объеме продаж на российском рынке сотовой связи падает.

Ведущие операторы сотовой связи эффективно используют психологические составляющие рекламы. Высокий среднемесячный доход с абонента «Мегафона» достигается за счет гибких рациональных тарифных планов. Разработанная рекламная политика «Мегафона», поддерживающая рациональные тарифные решения приводит к увеличению прибыли в 2 с лишним раза.

Традиционно считалось, что решающее значение для эффективности рекламы имеет частота показа, т.е. насколько часто встречается реклама данного вида товара, услуги, торговой марки или фирмы. Однако опыт последних десятилетий показывает, что это не совсем так. Частота показа влияет напрямую на узнаваемость образа, но на эффективность рекламной кампании, т.е. на приобретение покупателями товара или услуги данной фирмы, торговой марки и т.д. решающее значение оказывают психологические факторы. Среди них важное значение имеют такие факторы, как простота и стереотипность рекламы.

Например, МТС тратит на рекламу 29 млрд. долл. в год, больше, чем два его ближайших конкурента: «Мегафон» и «Вымпелком» вместе взятые [6,8]. Однако за последний год, после старта весьма дорогостоящей рекламной кампании, доля МТС на рынке сотовой связи снизилась, а доля ее главных конкурентов повысилась. Причиной этого является несоответствие рекламного образа МТС (белое яйцо на красном фоне) стереотипам, присутствующим у населения в отношении образов, вызываемых у него понятием «сотовая связь». В то же время, например, черно-желтая «пчелиная» окраска, примененная в рекламной кампании «Вымпелкома» (торговая марка «Би-Лайн») оказалась достаточно удачной находкой, позволившей повысить долю фирмы на рынке.

2. **Методика проведения исследования.** В ходе исследования были опрошены клиенты, пользующиеся сотовой связью. Место проведе-

ния исследования – Самара. Количество выборки – 50 человек. Респондентам было предложено оценить содержание рекламных кампаний фирм «Вымпелком», «Мегафон» и МТС по следующим качествам:

1. яркость рекламы
2. привлекательность
3. интересность
4. стоимость рекламной кампании (на их взгляд)
5. сила рекламы;
6. частота показа;
7. следование или не следование стереотипам;
8. простота или сложность;

И, в качестве, итога, была респондентов попросили оценить степень эффективности рекламной кампании на их взгляд.

Для оценки рекламных кампаний респондентам нужно было отметить на 10-балльной шкале выраженность качества, поставив галочку в соответствующей графе.

3. **Обработка результатов исследований.** В результате исследования были получены следующие результаты. В каждой ячейке выставлено количество респондентов, оценивших рекламную кампанию данной фирмы по данному показателю на соответствующий балл.

Таблица 2
Компания «Вымпелком» (торговая марка «Би-Лайн»)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Яркость	1			3	4	1	14	7	12	8
Привлекательность	1	1			10	6	9	11	8	4
Интересность	1		3	5	5	8	4	9	8	7
Дороговизна			2	2	14	8	8	6	6	4
Сила			2	4	6	5	14	9	3	7
Частота	1	1	1	3	3	7	7	9	8	10
Не следов. Стереот.	1	1		6	12	10	10	4	2	4
Сложность	2	1	9	2	12	16	6	2		
Эффективность		1		2	4	8	9	16	3	7

Таблица 3
Компания «Мегафон»

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Яркость	1	1	3	2	4	9	4	8	9	9
Привлекательность	1	1	3	1	7	5	4	13	9	6
Интересность	1	1	2	1	6	6	12	6	8	7
Дороговизна	1		5	4	8	8	12	5	4	3
Сила		1	2	2	6	4	8	9	14	4
Частота		1		5	2	2	4	15	9	12
Не следов. Стереот.	1	1	2	8	12	10	7	4	3	2
Сложность	4	4	1	5	13	10	6	2	4	1
Эффективность	1			2	9	6	9	8	7	8

Таблица 4

Компания МТС

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Яркость	2			5	9	3	9	8	6	8
Привлекательность	1			2	13	8	9	6	9	2
Интересность	1			10	10	5	8	10	2	4

Окончание таблицы 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дороговизна	1	5	3	3	9	9	3	8	5	4
Сила			1	2	13	13	10	4	4	3
Частота			1	4	6	6	11	8	8	6
Не следов. Стереот.	2		1	1	9	10	6	5	10	6
Сложность	1	2	1	3	6	11	8	9	6	3
Эффективность	1				8	12	6	12	8	3

Жирным шрифтом в таблицах выделена мода по каждому показателю.

Найдем средние баллы по каждой характеристике для каждой фирмы. Они будут выглядеть следующим образом:

Таблица 5

Характеристики рекламных кампаний

	Вымпелком	Мегафон	МТС
Яркость	7,62	7,14	6,92
Привлекательность	7,04	7,08	6,68
Интересность	6,90	7,06	6,30
Дороговизна	6,60	6,20	6,02
Сила	6,98	7,28	6,44
Частота	7,36	7,86	7,16
Не следование стереотипам	6,14	5,78	6,92
Сложность	5,06	5,28	6,56
Эффективность	7,32	7,20	7,06

Таким образом, в результате исследований мы выяснили, что респонденты оценивают степень сложности и нестереотипизированность рекламной кампании МТС выше, чем у их конкурентов. По показателю простоты лидирует компания «Вымпелком» (сложность – 5,06), а по показателю соответствия стереотипам – компания «Мегафон» (5,78). Реклама МТС признается потребителями сложной (средний балл – 6,56) и несоответствующей общественным стереотипам (средний балл – 6,92). В то же время она признается наименее яркой (6,92 против 7,14 у «Мегафона» и 7,62 у «Вымпелкома»), наименее привлекательной (6,68 против 7,08 у «Мегафона» и 7,04 у «Вымпелкома»), наименее интересной (6,9 против 7,06 у «Мегафона» и 6,9 у «Вымпелкома») и самой слабой (6,44 против 7,28 у «Мегафона» и 6,98 у «Вымпелкома»). Что самое интересное – потребители считают, что реклама обошлась компании МТС дешевле, чем конкурентам (6,02 против 6,2 у «Мегафона» и 6,6 у «Вымпелкома»), что, возможно, является следствием ее «непопадания» в целевую аудиторию. Хотя на самом деле, МТС затратило на рекламу больше, чем ее основные

конкуренты вместе взятые, но в силу ее неэффективности, респонденты посчитали, что эти деньги были потрачены по большей части зря. Как результат, балл за эффективность рекламной кампании, поставленный респондентами, у МТС оказался самым низким (7,06).

Наружную рекламу фирмы «Мегафон» потребители оценили как самую привлекательную (7,08), самую интересную (7,06), самую сильную (7,28), наиболее часто встречающуюся (7,86), и в наибольшей степени соответствующую стереотипам (5,78), хотя балл за общую эффективность ей был выставлен несколько меньший (7,2), чем «Вымпелкому» (7,32).

Компания «Вымпелком» получила наивысший балл в яркости (7,62) и простоте (5,06), также ее наружную рекламы оценили как самую дорогую (6,6) и наиболее эффективную (7,32).

Наилучшими баллы в простоте и стереотипизированности являются более низкие баллы, т.к. респонденты ставили баллы за противоположные качества: соответственно, сложность и несоответствие стереотипам.

Проведем попарный статистический анализ рекламы компаний «Вымпелком», «Мегафон» и МТС по t-критерию Стьюдента для метрических шкал для двух независимых выборок и определим показатель р-уровня для каждого из параметров. При этом, если $p < 0,1$, то есть тенденция к различию средних значений. Если $p < 0,05$, то средние значения различаются статистически достоверно. Если $p < 0,01$; средние значения различаются на высоком уровне статистической достоверности [9].

Таблица 6
Анализ статистических различий параметров рекламы «Вымпелком» и «Мегафон»

Шкала	среднее значение		значение t-критерия	степ. своб.	р-уровень
	Вымпелком	Мегафон			
Яркость	7,620000	7,140000	1,10321	98	0,272637
Привлекательность	7,040000	7,080000	-0,09443	98	0,924960
Интересность	6,900000	7,060000	-0,35656	98	0,722184
Дороговизна	6,600000	6,200000	1,01567	98	0,312289
Сила	6,980000	7,280000	-0,76069	98	0,448669
Частота	7,360000	7,860000	-1,16726	98	0,245936
Не следов. Стереот.	6,140000	5,780000	0,93066	98	0,354318
Сложность	5,060000	5,280000	-0,55650	98	0,579140
Эффективность	7,320000	7,200000	0,31530	98	0,753205

Таким образом, мы видим, что между показателями «Вымпелкома» и «Мегафона» не существует тенденции к различию средних значений ни по одному из факторов.

Таблица 7
Анализ статистических различий параметров рекламы «Вымпелком» и МТС

Шкала	среднее значение	значение t-	степ.	р-уровень
-------	------------------	-------------	-------	-----------

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

			критерия	своб.	
	Вымпелком	МТС			
1	2	3	4	5	6
Яркость	7,620000	6,920000	1,63796	98	0,104636

Окончание таблицы 7

1	2	3	4	5	6
Привлекательность	7,040000	6,680000	0,94601	98	0,346472
Интересность	6,900000	6,300000	1,38320	98	0,169748
Дороговизна	6,600000	6,020000	1,32567	98	0,188033
Сила	6,980000	6,440000	1,51491	98	0,133014
Частота	7,360000	7,160000	0,48176	98	0,631048
<u>Не следов. Стереот.</u>	<u>6,140000</u>	<u>6,920000</u>	<u>-1,87122</u>	<u>98</u>	<u>0,064297</u>
<u>Сложность</u>	<u>5,060000</u>	<u>6,560000</u>	<u>-3,96218</u>	<u>98</u>	<u>0,000141</u>
Эффективность	7,320000	7,060000	0,73847	98	0,461993

Таким образом, мы видим, что между показателями «Вымпелкома» и МТС имеется тенденция к различию средних значений по фактору стереотипизированности, а по фактору простоты средние значения различаются на высоком уровне статистической достоверности. По остальным факторам тенденции к различию средних значений не существует.

Таблица 8

Анализ статистических различий параметров рекламы «Мегафон» и МТС

Шкала	среднее значение		значение t-критерия	степ. своб.	p-уровень
	Мегафон	МТС			
Яркость	7,140000	6,920000	0,47048	98	0,639055
Привлекательность	7,080000	6,680000	0,96316	98	0,337837
<u>Интересность</u>	<u>7,060000</u>	<u>6,300000</u>	<u>1,80714</u>	<u>98</u>	<u>0,073809</u>
Дороговизна	6,200000	6,020000	0,39648	98	0,692615
Сила	7,280000	6,440000	2,28740	98	0,024323
Частота	7,860000	7,160000	1,78509	98	0,077340
<u>Не следов. Стереот.</u>	<u>5,780000</u>	<u>6,920000</u>	<u>-2,73950</u>	<u>98</u>	<u>0,007311</u>
<u>Сложность</u>	<u>5,280000</u>	<u>6,560000</u>	<u>-2,95274</u>	<u>98</u>	<u>0,003942</u>
Эффективность	7,200000	7,060000	0,36892	98	0,712982

Таким образом, видно, что между показателями «Мегафона» и МТС имеется тенденция к различию средних значений по факторам интересности и частоты, по фактору силы средние значения различаются статистически достоверно, а по факторам стереотипизированности и сложности средние значения различаются на высоком уровне статистической вероятности. По остальным факторам тенденции к различию средних значений не существует.

Из исследования ясно, что наибольшие различиями обладают факторы сложности и стереотипизированности. Следовательно, они в наибольшей степени влияют на эффективность рекламы. Несколько меньшим влиянием обладает показатель силы рекламного послания и еще меньшим влиянием – показатели частоты рекламных сообщений и интересности.

На основании полученных в ходе исследования результатов, можно сделать следующие **выводы**:

1. Эффективность рекламной компании, направленной на расширение рынка товара, состоит из двух этапов: первый – Экспансия, привлечение внимания; второй – фиксация, закрепление на новой территории.

2. Эффективность рекламной компании на разных этапах обеспечивается за счет доминирования различных компонентов: учет психологических факторов на этапе «привлечения внимания» повышает % прироста в 1,5 раза; использование при работе с клиентом рациональных экономических схем на этапе «фиксации» - обеспечивает увеличение % прироста в 2,5-3 раза.

3. Высокая «сила рекламного послания», то есть убедительность, обоснованность и надежность в глазах покупателя, достигается за счет частоты появления рекламы, яркости рекламного образа и привлекательности сюжета.

4. При одинаковой «силе рекламного послания» экономическая эффективность обеспечивается за счет простоты и стереотипности рекламного образа.

Литература

1. Солонцов А.В., Прохоренко В.Н. Повышение эффективности наружной рекламы // Материалы пятой Всероссийской научно-технической конференции. Самара: СамГТУ, 2006.
2. Продажи мобильных телефонов выросли на 10% за год // Ведомости, 24 апреля 2007.
3. Прохоренко В.Н. Анализ рынка мобильных телефонов в Самаре // Материалы пятой Всероссийской научно-технической конференции. Самара: СамГТУ, 2006.
4. Мегафон вырывается вперед // Ведомости, 7 мая 2007.
5. МТС: не в коня корм // Ведомости, 27 апреля 2007.
6. Новых тарифов больше не будет // Коммерсант, 13 марта 2007.
7. Призыв «Вымпелкома» // Ведомости, 18 мая 2007.
8. Четвертая замена // Ведомости, 5 апреля 2007.
9. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб: Речь, 2006.

НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Р.М. Арефулин

соискатель кафедры социальной психологии

Самарского государственного педагогического университета

Исследование зависимости личностного развития от отношения к смерти

Научный руководитель А.Ю. Агафонов

1. Исходные положения. Нами выделяются две составляющие отношения к смерти с точки зрения личностного развития. Одна из них характеризует общее мировоззренческое представление о смерти, а вторая отражает степень актуализации знания о собственной конечности. Первую составляющую мы назвали «принятием идеи конечности существования» человека, вторую – «осознанием собственной смертности».

Как и представители экзистенциальной психологии, мы считаем, что осознание и страх – вещи неразделимые, поэтому мы находим уместным наличие определенного уровня напряженности психологических защит от страха смерти. При этом для нас не имеет принципиального значения, к каким идеям прибегают люди для того, чтобы преодолеть свой страх смерти, более важен результат всевозможных способов защиты – эмоциональное реагирование и возможность принятия идеи конечности существования.

Под принятием идеи конечности существования мы подразумеваем наличие позитивной жизненной философии, способствующей не слишком высокому уровню экзистенциальной тревоги. Это такое отношение к смерти, при котором возможно внутреннее равновесие и душевный комфорт.

Под непринятием идеи конечности существования, соответственно, подразумевается наличие негативной жизненной философии, которая ведет к высокому уровню экзистенциальной тревоги. Такое отношение к смерти способно погрузить личность в отчаяние, препятствовать раскрытию ее потенциальных способностей.

Необходимо отметить, что принятие идеи конечности существования большинством психологов экзистенциального направления рассматривается в качестве показателя зрелости личности.

К деструктивным механизмам защиты от страха смерти мы вслед за Б.В. Зейгарник, Е.Т. Соколовой и Р.М. Грановской относим только те из них, которые вообще не позволяют встречаться со своим страхом, т.е. вытеснение, отрицание и, как следствие, замещение. Мы считаем, что подобное избегание страха смерти не освобождает организм от его действия на неосознаваемом уровне. Согласно ряду психологов (И. Ялomu, К. Хорни, Р. Мэю, Г.С. Салливану и др.) избегание знания о собственной смертности определяет последующую потенциальную нестабильность психики, поскольку вытесненный страх смерти может проникать в сознание как чувство немотивированной тревоги, и даже служить причиной возникновения невроза. В то же время существуют свидетельства о том, что осознание конечности собственного существования способствует развитию ценностей, характерных для самоактуализирующихся личностей.

На основании высказанных соображений, нами были выдвинуты следующие *гипотезы* исследования:

1. Отношение к смерти может быть объяснено сочетанием двух переменных: принятия / неприятия факта конечности человеческого существования и осознания / избегания знания о собственной смерти.

2. Ситуация одновременного осознания собственной смертности и принятия конечности существования является наиболее благоприятной для развития личности, в то время как ситуация одновременного избегания знания о собственной смерти и неприятия конечности существования оказывает наиболее негативное влияние на личностное развитие.

2. Методическое оснащение исследования.

Анкета для изучения отношения к смерти. Для изучения отношения к смерти нами была разработана анкета. Первоначально анкета включала блок из 7-ми вопросов, определяющих принятие / неприятие конечности существования и блок из 6-ти вопросов, диагностирующих актуализацию знания о собственной смертности. Составленный опросник был апробирован на выборке из 10 человек, которые выступили в качестве независимых экспертов. Эксперты оценивали согласованность блоков. На основе рекомендаций экспертов были отобраны по 4 вопроса в каждом блоке, наиболее точно отражающие измеряемые параметры. Вопрос, направленный на измерение страха смерти, который первоначально входил в блок актуализации знания о собственной смертности, было решено вынести в отдельный параметр и анализировать отдельно. Кроме того, в анкету был добавлен блок вопросов на определение уровня субъективного благополучия, и внесен ряд других менее существенных изменений, в частности, были добавлены вопросы, позволяющие конкретизировать от-

ношение к смерти. Это вопросы, касающиеся религиозной принадлежности респондентов, их представлений о смысле смерти, актуальности темы поиска смысла жизни, наличия / отсутствия избегания темы смерти в разговоре, а также интереса к другим людям. В конечном варианте анкета также включала в себя сведения о демографических данных, таких как пол, возраст, образование и род деятельности.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). СЖО создан Д.А. Леонтьевым. Теоретической основой СЖО служит концепция стремления к смыслу В. Франкла. Опросник состоит из 20-ти пар противоположных утверждений: испытуемому предлагается выразить степень своего согласия с одним из утверждений в каждой паре. Несмотря на малый объем опросника, СЖО включает в себя наряду с общим показателем осмысленности жизни пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации, и два аспекта локуса контроля.

Самоактуализационный тест (САТ). САТ – многомерный личностный опросник, позволяющий регистрировать количественные параметры уровня самоактуализации. Данная методика предназначена для обследования взрослых людей старше 15 лет. Концептуальной основой САТ служит теория самоактуализирующейся личности А. Маслоу, концепция временной ориентации субъекта Ф. Перлза и Р. Мэя, идеи А. Рейсмана об «изнутри» и «извне» направляемой личности, теория К. Роджерса и другие разработки экзистенциально-гуманистического направления в психологии.

Поскольку понятие самоактуализации многогранно, и не может быть сведено к одному показателю, данный опросник измеряет самоактуализацию как многомерную величину по двум базовым и 12-ти дополнительным шкалам. Шкалы САТ отражают составляющие самоактуализации. Базовыми являются шкалы Компетентности во времени и Автономии. Они независимы друг от друга и, в отличие от дополнительных, не имеют общих пунктов. Дополнительные шкалы характеризуют отдельные аспекты самоактуализации, содержательно они состоят из тех же пунктов, что и базовые. Подобная структура теста позволяет диагностировать большое число показателей, не увеличивая при этом объем теста. Высокий балл по шкалам САТ характеризует высокую степень самоактуализации, низкий – низкую. Авторы данной методики рекомендуют анализировать пары шкал, образующие блоки, совместно.

3. Результаты и их обсуждение

Зависимость личностного развития от осознания / избегания знания о смерти.

Обнаружена выраженная отрицательная взаимосвязь избегания знания о собственной смертности с общим показателем СЖО ($r=-0,318$, $p<0,01$). Иными словами, высокому осознанию собственной конечности соответствует высокая осмысленность жизни, и, напротив, вытеснение

мыслей о смерти не добавляет осмысленности жизни. Также имеются отрицательные корреляции избегания знания о собственной смерти с частными показателями СЖО, такими как «Результат жизни» ($r=-0,172$, $p<0,05$) и «Процесс жизни» ($r=-0,218$, $p<0,01$). Это предполагает, что чем меньше человек избегает знания о собственной смерти, тем более интересным, эмоционально насыщенным и наполненным смыслом он воспринимает процесс своей жизни, тем более удовлетворен результатом своей самореализации.

Наоборот дело обстоит с локусом контроля: вытеснению знания о собственной конечности соответствует более высокий показатель «локуса контроля Я» ($r=0,164$; $p<0,05$). Это предполагает, что людям, избегающим знания о собственной смерти, свойственно считать, что они в силах построить свою жизнь в соответствии со своими целями, и, напротив, осознающие собственную конечность в меньшей степени верят в свои силы контролировать события собственной жизни. Этот результат согласуется с данными А.П. Попогребского [1998], согласно которым люди, пережившие инфаркт миокарда, т.е. осознавшие реальность собственной смерти, меньше верят в то, что жизнь подвластна сознательному управлению. А вот повышения интенсивности целеполагания в будущем (шкала «цели в жизни») у людей, осознающих собственную смертность, о котором также сообщает А.П. Попогребский, в исследовании не было обнаружено.

Самоактуализация. Имеется значимая отрицательная взаимосвязь избегания знания о конечности существования с автономией ($r=0,143$; $p<0,05$). Это предполагает, что людям, осознающим конечность собственного существования, свойственна независимость ценностей и поведения от воздействий извне. Неосознание собственной конечности, в свою очередь, свидетельствует о зависимости, конформности, несамостоятельности личности.

Также имеется положительная взаимосвязь избегания знания о собственной смерти с такими составляющими самоактуализации, как спонтанность ($r=0,139$, $p<0,05$) и синергия ($r=0,242$, $p<0,01$), и отрицательная – с креативностью ($r=-0,253$, $p<0,01$) и познавательными потребностями ($r=-0,259$, $p<0,01$), которые вместе составляют блок «отношение к познанию». Таким образом, более выраженному избеганию знания о собственной смерти соответствует высокая способность свободно и непосредственно выражать свои чувства, а также способность к целостному восприятию мира и людей.

Зависимость особенностей личностного развития от принятия/ непринятия факта конечности человеческого существования.

Смысло-жизненные ориентации. Непринятие конечности существования имеет положительные взаимосвязи с такими составляющими осмысленности жизни, как «процесс жизни» ($r=0,149$; $p<0,05$) и «ре-

зультат жизни» ($0,150$; $p < 0,05$), отрицательные – с «целями в жизни» ($r = -0,143$; $p < 0,05$). Значит, принятие конечности существования стимулирует к тому, чтобы черпать смысл жизни в настоящем и прошлом, но при этом менее выражено наличие целей в будущем, которые придают жизни направленность. А принятие конечности существования, напротив, способствует ощущению наличия большего смысла в будущем в сравнении с настоящим и прошлым, иными словами, в данном случае «основная ставка» делается как раз на будущее, что проявляется в наличии целей.

Самоактуализация. Обнаружена положительная взаимосвязь неприятия конечности существования с такой составляющей самоактуализации как компетентность во времени ($r = 0,156$; $p < 0,05$), которая отражает способность ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, а также ориентацию в основном на настоящее. Этот результат согласуется с данными теста СЖО, однако является парадоксальным с точки зрения личностного развития. Он демонстрирует, что принятие конечности человеческого существования является более предпочтительным для развития личности, поскольку большей выраженности неприятия смерти соответствует также более высокий уровень компетентности во времени, один из базовых показателей самоактуализации. Предположительно, страх смерти, с которым связано принятие конечности существования, стимулирует ориентацию человека главным образом на настоящий момент, делая его осторожным в планах на будущее.

Непринятие конечности существования отражается также на блоке самовосприятия: более высоким показателям неприятия смерти соответствует более низкое самоуважение ($r = -0,153$; $p < 0,05$) и самопринятие ($r = -0,173$; $p < 0,05$). Иными словами, с увеличением неприятия конечности существования снижается способность человека ценить свои достоинства и принимать себя таким, какой есть. Об этом же свидетельствуют анкетные данные по субъективному благополучию, согласно которым более высоким показателям неприятия смерти соответствует более низкое самоотношение.

Неспособность смириться с конечностью существования способствует возрастанию такой составляющей самоактуализации, как «принятие агрессии». Между этими показателями обнаружена положительная взаимосвязь ($r = 0,191$, $p < 0,05$). По всей видимости, люди, которые не могут смириться с конечностью существования, испытывают негативные эмоции в отношении смерти, и принимают свое раздражение и гнев как естественное проявление человеческой природы. Учитывая также связь неприятия конечности существования и психологической защиты проекции, можно сказать, что люди, имеющие высокие показатели неприятия смерти «успокаивают» себя тем, что «все так делают».

Классификация испытуемых по критериям осознания / избегания знания о собственной смертности и принятия / непринятия конечности человеческого существования.

Переменные «избегание знания о собственной смертности» и «непринятие конечности существования» имели 4 градации от 0 до 3-х. Оценки «0» и «1» мы рассматривали в качестве низких показателей соответствующих переменных; оценки «2» и «3» - в качестве высоких. Испытуемые были классифицированы нами на 4 группы по степени выраженности у них рассматриваемых признаков.

В первую группу были определены испытуемые, имеющие низкие оценки по шкале избегания знания о собственной смертности и высокие – по шкале непринятия конечности человеческого существования. Т.е., те участники исследования, которые осознают собственную смертность, и при этом не принимают конечность человеческого существования. Эта группа насчитывает 64 человека. Отношение к смерти, свойственное этой группе испытуемых, было названо нами «протестным».

Во вторую группу были отнесены обследуемые, имеющие низкие оценки по обоим шкалам. Таким образом, в эту группу попали испытуемые, осознающие реальность собственной смерти и принимающие при этом конечность человеческого существования. Данная группа состоит из 72-х человек. Отношение к смерти, характерное для этой группы, мы назвали «философским».

Третья, самая немногочисленная группа, состоит из 28-ми испытуемых, избегающих знания о собственной смертности, и также не принимающих конечность человеческого существования. Отношение этой группы испытуемых к смерти было названо нами «отрицанием смерти».

И, наконец, четвертую группу образуют испытуемые, избегающие знания о собственной смерти и принимающие конечность человеческого существования. Эта группа насчитывает 56 человек, характеризующихся вышеприведенным отношением к смерти. Такое отношение мы назвали «защитным».

Смысло-жизненные ориентации. Не обнаружено значимых различий между сравниваемыми группами по обоим показателям Локуса контроля. Остальные показатели СЖО различаются статистически достоверно. Общий показатель СЖО выше остальных в группе людей с философским отношением к смерти (ситуация одновременного осознания и принятия смерти), ниже остальных – в группе с защитным отношением к смерти (неосознание, принятие) (по результатам дисперсионного анализа, $F(3, 216) = 5,817, p < 0,01$). Этот результат показывает, что принятия конечности человеческого существования недостаточно для возникновения ощущения осмысленности жизни: скорее осознание собственной смертно-

сти, нежели принятие конечности существования можно рассматривать в качестве фактора осмысленности жизни.

Самый высокий показатель по шкалам «цели в жизни» ($F(3, 216) = 2,755, p < 0,05$) и «результат жизни» ($F(3, 216) = 4,514, p < 0,01$) у людей с философским отношением к смерти. По шкале «процесс жизни» наиболее высокие показатели имеют испытуемые первой группы, т.е. те, кому свойственно протестное отношение к смерти ($F(3, 216) = 4,483, p < 0,01$). Наиболее низкие показатели как по шкале «процесс жизни», так и по шкале «цели в жизни» оказались у людей с защитным отношением к смерти.

Самоактуализация. Кроме автономии, гибкости поведения и самоуважения, параметры САТ различаются значимо, ценностная ориентация и спонтанность - на уровне тенденции.

Один из базовых показателей, ориентация во времени, выше остальных – у людей с протестным отношением к смерти (по результатам дисперсионного анализа, $F(3, 216) = 3,253, p < 0,05$). Ценностная ориентация ($F(3, 216) = 2,129, p < 0,1$), сензитивность ($F(3, 216) = 5,576, p < 0,01$), спонтанность ($F(3, 216) = 2,122, p < 0,1$), представления о природе человека ($F(3, 216) = 3,651, p < 0,05$) и принятие агрессии ($F(3, 216) = 9,149, p < 0,01$) выше всех у людей с отрицанием смерти. А вот самоуважение ($F(3, 216) = 3,20, p < 0,05$) и самопринятие ($F(3, 216) = 3,820, p < 0,05$), напротив, достаточно высоки во всех группах, кроме третьей (отрицание смерти), где самые низкие показатели. Люди с отрицанием смерти имеют также наиболее низкие показатели по познавательным потребностям ($F(3, 216) = 2,786, p < 0,05$) и креативности ($F(3, 216) = 6,641, p < 0,01$), в то время как люди с протестным и философским отношением к смерти, напротив, имеют по данным параметрам наиболее высокие показатели. Высокая контактность характерна для второй (философское отношение к смерти) и третьей (отрицание смерти) групп, низкая – для четвертой (защитное отношение к смерти) ($F(3, 216) = 3,300, p < 0,05$). Самые низкие показатели по шкале «представления о природе человека» – у людей с философским и защитным отношением к смерти, т.е. испытуемые этих групп менее остальных склонны воспринимать природу человека как положительную. У людей с защитным отношением к смерти также ниже, чем в остальных сравниваемых группах, принятие агрессии, сензитивность и контактность; у людей с философским отношением к смерти – синергия, т.е. способность к целостному восприятию мира и людей ($F(3, 216) = 7,586, p < 0,01$).

В целом, по большинству дополнительных параметров самоактуализации, третья группа (отрицание смерти) «вышла на первое место». При этом самопринятие, самоуважение и креативность у этой группы самое низкое. Таким образом, выявлена дисгармоничность самоактуализации людей с отрицанием смерти. В противоположность этому, в первой (протестное отношение к смерти) и второй (философское отношение к смерти)

более гармоничная картина самоактуализации: нет составляющих, выраженных менее, чем в других группах. Кроме того, первую и вторую группу объединяют более высокие по сравнению с другими сравниваемыми группами показатели креативности и познавательных потребностей. Это подтверждает предположение, высказанное в литературном обзоре, и состоящее в том, что осознание собственной конечности является фактором творческого и интеллектуального развития. У представителей четвертой группы (защитное отношение к смерти) менее чем у других, выражены следующие составляющие самоактуализации: сензитивность, спонтанность, представления о природе человека, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности и креативность.

4. Выводы

1. Можно выделить четыре типа отношения человека к смерти: «протестный», «философский», «отрицающий» и «защитный».

– К «протестному» типу относятся те, которые осознают собственную смертность, и при этом не принимают конечность человеческого существования.

– К «философскому» типу относятся лица, осознающие реальность собственной смерти и принимающие при этом конечность человеческого существования.

– К «отрицающим» относятся индивидуумы, избегающие знания о собственной смертности, а также не принимающие конечность человеческого существования.

– К «защитному типу» принадлежат избегающие знания о собственной смерти и принимающие конечность человеческого существования.

2. Принятия конечности человеческого существования недостаточно для возникновения ощущения осмысленности жизни: скорее осознание собственной смертности, нежели принятие конечности существования можно рассматривать в качестве фактора осмысленности жизни.

3. Осознание собственной конечности является фактором творческого и интеллектуального развития. У представителей «защитного» типа отношения к смерти менее, чем у других, выражены следующие составляющие самоактуализации: сензитивность, спонтанность, представления о природе человека, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности и креативность.

Литература

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб., 1997.

2. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Защита личности: психологические механизмы. – СПб., 1999.
3. *Зейгарник Б.В.* Опосредование саморегуляции в норме и патологии // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2.
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
5. *Леонтьев Д.А.* Смысл смерти: на стороне жизни // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. № 1.
6. *Леонтьев Д.А.* Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 2.
7. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М., 1992.
8. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб., 1999.
9. *Мэй Р.* Вклад экзистенциальной психотерапии // Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М., 2001.
10. *Мэй Р.* Любовь и воля. – М., 1997.
11. *Мэй Р.* Смысл тревоги. – М., 2001.
12. *Попогребский А.П.* Влияние инфаркта миокарда на смысловую сферу человека // Психол. журн. 1998. № 5. Т. 19. С. 113-118.
13. *Попогребский А.П.* Смысл жизни и отношение к смерти // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997.
14. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
15. *Салливан Г.С.* Интерперсональная теория в психиатрии. – СПб., М., 1999.
16. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. – М., 1980.
17. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
18. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М., 2004.
19. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. – М., 1999.

Е.А. Бессонова

Студентка 4 курса Самарского государственного университета
Формирование ценностных ориентаций на начальном этапе развития малой группы (опыт эмпирического исследования)

Научный руководитель В.В. Шпунтова

Ценностные ориентации отражают в сознании личности те ценности, которые признаются ею в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Они являются компонентом сложной структуры отношений личности к условиям ее существования и деятельности; связывая воедино общественное, групповое и индивидуальное в сознании и поведении личности. Это социально-психологический феномен, который характеризует направленность и содержание активной личности, определяет ее общий подход к миру, себе; является центральным звеном ценностно-смыслового аспекта профессионального самоопределения и влияет на процесс личностного и профессионального становления.

Проблема ценностных ориентаций – это в значительной мере проблема отношения личности/социальной группы к объективным результатам человеческой деятельности; это проблема взаимоотношения групповых норм и ценностных ориентаций личности.

В данной работе, придавая значение большинству определений понятия «группы», будем придерживаться следующей модели: **группа** есть система, которая имеет свои границы (открытые/закрытые, проницаемые/непроницаемые), иерархию, которая выражается в наличии центра (лидер) и периферии (оппозиция), а также внешнее внегрупповое пространство. На каждом этапе своего развития группа как система качественно отличается по структуре взаимоотношений участников, по способам внедрения ценностных ориентаций активной личностью. В этой связи было интересно проследить механизм формирования ценностных ориентаций на начальном этапе развития группы. Мы предположили, что именно в период «проверки и зависимости» в силу отсутствия активной личности, претендующей на позицию группового лидера, формирование общегрупповых ценностей затруднено.

Прежде чем перейти к описанию процедуры исследования и анализу полученных данных, охарактеризуем понятие **«ценностное сознание личности»**. Ценностное сознание возникает в связи с освоением мира в качестве человеческого: личность включается в определенную систему отношений. Фундаментальным основанием и критерием подобной включенности являются архетипичные образы, образцы сюжеты. Обретение смысла человеческого действия связано не с его физической данностью, а с его особым качеством – «быть воспроизведением прадействия» [3]. На наш взгляд, формирующееся ценностное сознание личности впитывает в себя не только принцип «соотнесения с архетипом», но и воплощает структурно-функциональные особенности формирующегося бытия, которые связаны с понятиями центра, границы и периферии.

Ценностное порождение границ многообразно, в ее основе – некогда выстроенная стена, система знаков, которая позволила человеку отделить себя от нечеловеческого, создать пространство, доступное его возможностям обустройства человеческого мира. Для современного человека эта задаваемая ценностным сознанием граница крайне подвижна и неопределенна. Переход через нее не просто символизирует, но позволяет осуществить переход из одного ценностного пространства в другое или в мир ценностной неопределенности.

Подобно процессам, происходящим в человеческом мире в целом, любая другая меньшая по размеру группа при своем возникновении начинает с очерчивания собственного физического и ценностного пространства. Участники группы занимают соответствующие ниши, оказываясь центром, оппозицией или отверженными. В работе ставилась следующие цели: проанализировать процессы, происходящие в группе на начальном этапе существования и ответить на вопросы: как происходит зарождение внутренней ценностной системы группы, кто оказывает влияние на этот процесс, как меняется его статус со временем?

В исследовании участвовало 28 студентов третьего курса психологического факультета Самарского государственного университета (группа находится на начальном этапе развития, поскольку переход на третий курс связан с выбором специализации и последующим реформированием группы).

Для эмпирического исследования процесса формирования ценностных ориентаций в малой группе использовался блок методик, включающий:

- «Изучение ценностной сплоченности группы» (А.В. Петровский);
- «Изучение ценностно-ориентационного единства группы» (А.В. Петровский);
- «Изучение социально-психологических параметров развития группы» (Л.И. Уманский);
- Метод изучения взаимоотношений в группе;
- «Групповая оценка личности»;
- Социометрия [4].

По результатам методики исследования социально-психологических параметров группы было обнаружено, что испытуемые в основание всего ставят устойчивые общественно-значимые интересы, то есть для каждого участника важна непосредственно сама деятельность – учебная, научная работа. Группа как система не преследует общих целей (цели индивидуализированы); это подтверждается тем фактом, что участники не воспринимают группу как целое, достаточно низка согласованность в совместных действиях. Организационное единство поддерживается исключи-

тельно за счет существования отдельных активно взаимодействующих группировок. Вместе с тем, группа способна мобилизоваться в ситуации необходимости: совместная деятельность осуществляется под конкретную задачу, которую невозможно выполнить каждому по отдельности. Именно здесь группа способна на оправданный риск, согласованные действия, эффективную совместную работу.

Исследуемая группа объективно оценивает свое место среди других групп, не принимает любые мнения извне; участники не прислушиваются друг к другу, в оценках отсутствует единое мнение. Так называемый «оценочный плюрализм» свидетельствует о разноплановых реакциях на одну ситуацию, а «представление о нравах появляется только там, где есть контраст и противоположность» [3].

По классификации И.А. Зимней, исследуемая группа представляет собой *организацию*, которая подразумевает заданность и регламентированность извне. И действительно, группа объединена институтом высшего образования, она характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [2].

При необходимости, когда требуется результат за счет объединенных ресурсов, общих обязательств и взаимодействия, группа меняет свой статус в пользу команды. В этой связи, в отношении деятельностной системы норм-требований и норм-ожиданий группа статична, поскольку ни один из участников не выдвигает собственных требований, не проявляет активности. Система ценностей каждого участника согласуется с выработанной социальной системой, а лидер чаще всего оказывается вынесенным за пределы группы. Особо подчеркнем, что лидер – это не конкретно выбранная личность, а постоянно меняющийся «центр», приходящий каждый раз с новой задачей. Вслед за О.П. Зубец, под центром будем понимать локализацию предельной реальности ценностей, их материализацию, подлинность; центр – это основа дуальности ценностного сознания человека, когда все пространство делится на собственное и остальное, на «я» и мир. Именно здесь рождается содержание совместной деятельности, возникает ее смысл, придающий качественность [3].

По мнению О.П. Зубец, уникальность и единственность центра есть уникальность и единственность человека, как автора ценностного мира, посредством которого все элементы ценностной структуры уравниваются. Единственность его морали лежит в основе универсальности ценностей «центра», значимости, которая совпадает в данном случае с уникальностью и неповторимостью личности [3]. Перефразируя автора, можно говорить о том, что именно в фигуре лидера группы представлена вся система

ценностей, он – исходное начало этой системы, «порождающий ее эстетизацию». Таким образом, групповое пространство обретает свое качество не потому, что каждый член группы хотя бы потенциально является личностью, а потому что вся ценностная система порождена и воспроизведена конкретным автором, горизонт видения которого и является границей группы.

На наш взгляд, порождение ценностей автором (человеком – «центром») должно разворачиваться в ситуации, когда перед группой ставится определенная задача, требующая совместных усилий. Тогда активная личность, чьи возможности окажутся адекватными поставленной задаче, выступит в роли автора ценностных ориентаций группы. В этом случае именно она займет позицию «центра» группового пространства (рис. 1).

Анализируя результаты исследования, замечаем отсутствие лидера: ни один из участников группы не готов взять на себя ответственность, не готов занять активную субъектную позицию в пространстве группы. Те же, кто получает наибольшее количество позитивных выборов (по данным социометрии), являются «исполняющими обязанности» лидера или «наместниками» центра (термин О.П. Зубец): как только задача выполнена и получен результат, такие участники оказываются на периферии или за пределами группового пространства в другой сфере (например, в сфере общения).

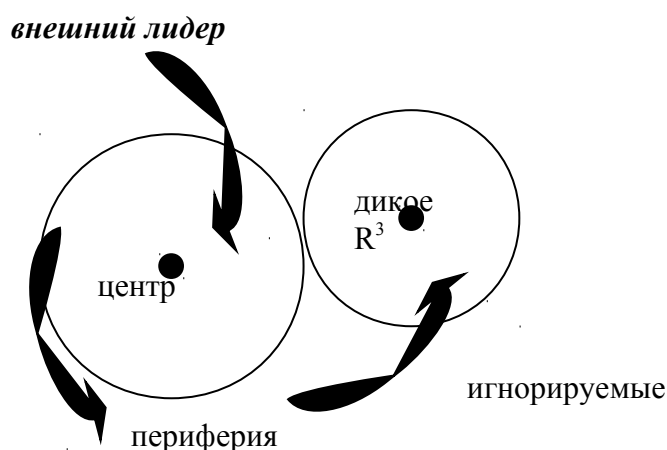
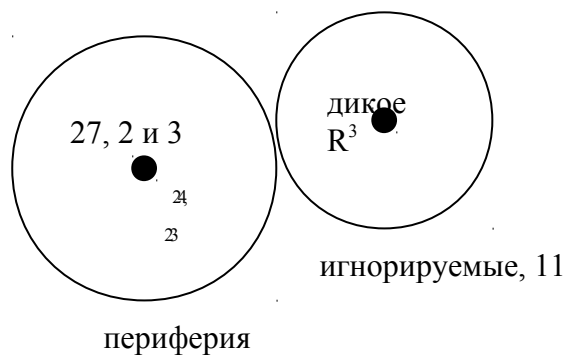


Рис 1.

Соотношение центра и периферии
в процессе формирования ценностных ориентаций группы

Иллюстрацией вышеизложенного служат следующие данные социометрии: в ведущей сфере «Учебная деятельность» группа выбирает участников под номерами 27, 2 и 3. В сфере «Общение» группа «помещает» этих же людей на периферию, в то время, как в центре оказываются оппозиционный и игнорируемый члены группы (№11, 23 и 24) (см. рис. 2, 3).

внешний лидер



внешний лидер

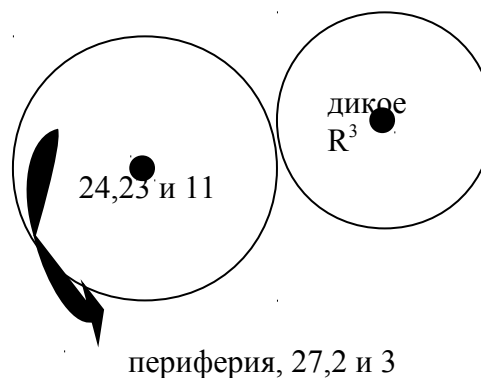


Рис. 2

Сфера «Учебная деятельность»
(данные социометрии)

Рис. 3

Сфера «Общение»
(данные социометрии)

Возможно, это связано с тем, что группа ставит на второе место по важности такие качества личности как отзывчивость и общительность (данные методики ценностной сплоченности). Здесь прослеживается некоторый парадокс: на рациональном уровне испытуемые не воспринимают группу как единое целое, однако на эмоциональном уровне они готовы к сотрудничеству и совместным переживаниям (стремление к отзывчивости и общительности). Данные качества можно отождествить с открытостью и контактностью. Именно поэтому в центр «помещается» участник (№23), проявляющий их в полной мере. Это не противоречит тому факту, что в качестве параметра, от которого отказывается вся группа, является скромность. Поэтому «скромный» участник оказывается либо на периферии, либо за пределами группового пространства.

Данные результатов определения ценностной сплоченности группы, также позволяют говорить о том, что ведущим качеством для эффективной совместной деятельности для участников выступает «уверенность в себе»; определенно позиция эгоцентриста – это заявка на место в

«центре». В ценностном пространстве периферия противостоит центру, она задает ряд особенностей соответствующей системы. Во-первых, периферия отличается множественностью составляющих ее точек: участник периферии не единственен, поэтому в основе всеобщности и универсальности его ценностей лежит нечто принципиально иное по сравнению с ценностями центра. Этой основой может служить лишь то общее, что объединяет периферию – равноудаленность от центра, от некоторого критерия, точки отсчета. В этом смысле участник группы равен любому другому участнику периферии, поэтому для него важно наличие некоторого внешнего ориентира, подтверждающего его ценностное качество. Во-вторых, недостаток участия в жизни группы заставляет члена периферии постоянно стремиться к обнаружению новых подтверждений своего присутствия в группе. Данная неудовлетворенность заставляет активного участника группы вступать в конфликт с центром, что предопределяет возможность формирования новых ценностей группы. Однако помимо стремления к центру, человека периферии «раздирает страх» перед ним.

Члены группы, пребывающие в ценностном пространстве обретают опору в окружающем мире, внешней оценке и в результате действия; они негативно относятся к членам группы, находящимся за пределами группы. Последние лишены групповой поддержки, определенности и нормативности. Вместе с тем, границы группы проницаемы: система ценностей является потенциальным объектом свободы и всегда есть возможность выйти за пределы. Форма ухода от норм и ценностей подтверждается феноменом «идиосинкразического кредита» Холландера: уход дает возможность познания, переоценки ценностей.

В целом, можно построить следующую модель группового пространства: существует центр и периферия, далее располагается «дикое» пространство, в которое включены отверженные. Соприкасающееся по причине того, что сами участники ценностного пространства создали внешнее поле. Все, что находится за пределами любого другого пространства, есть игнорируемые (рис. 1).

В завершении работы следует отметить, что ценности, как и многие психические явления, непосредственно не наблюдаемы и не измеряемы изолированно от других характеристик личности. Поэтому в эмпирическом исследовании они могут быть обнаружены через так называемые «индикаторы» или признаки. Ценностные ориентации личности могут проявляться в поведении, по меньшей мере, в трех позициях:

- в том значимом, к чему она стремится;
- в том, что считает для себя нормой;
- что недопустимо ни в коем случае, что личностью отвергается.

Важным аспектом изучения является то, что декларируемые ценности извне, могут не совпадать или даже напрямую противоречить ценностям, реализуемым в поведении. Это неизбежно порождает внутриличностный ценностный конфликт, однако без активной субъектной позиции личности как участника группового процесса, нацеленного на изменения, разрешения данного противоречия происходить не будет [1].

Полученные результаты позволяют говорить о том, что на начальном этапе развития группы при нестабильной структуре, когда лидер выносится за пределы группы и носит исключительно временный характер для постановки задачи, а участники не проявляют активности, формирование ценностных ориентаций затруднено. По достижению цели из-за отсутствия активной личности происходит смещение внутригруппировочное соперничество («пассивное» стремление к центру) с последующим подавлением «соратников» по периферии.

Так или иначе, ценностная система группы представляет собой лишь воплощение ценностного сознания отдельного участника: лидера, оппозиционера, отверженного. Ценностный взгляд первого – взгляд сверху вниз, второго – снизу вверх, на ту возвышенную точку бытия ценностей, которая делает участников периферии равными и придает им смысл, ценностный взгляд отвергаемого – это поиск той недостижимой возвышенности, которая и является центром.

Литература

1. *Бессонова Е.А., Шпунтова В.В.* Формирование ценностных ориентиров в малой группе // Психологические исследования: сб. науч. тр. Выпуск 4 / под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2007. – 304 с. С. 128-137.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. – 384 с.
3. *Зубец О.П.* Ценностное границеположение и мораль // Этическая мысль. Вып. 4. М.: ИФ РАН. 2003.
4. *Турусова О.В.* Общая психология: рабочая тетрадь студента. Самара: Самарский госуниверситет, 1993.

А.В. Гусенкова, Д.Б. Бутаков

студентка 3 курса Самарского государственного университета;
старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии
развития Самарского государственного университета

Исследование феномена эмоционального воздействия музыкального текста на сознание человека

Музыка, как произведение искусства, порождает в сознании сильные, четкие образы, способные подтолкнуть человека к совершению социальных действий и нахождению новых смыслов, формирует систему человеческих ценностей. Эмоциональные переживания при прослушивании музыкального произведения нередко могут достигать наивысшей точки – феномен катарсиса. Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность переживать чувства и настроения, выражаемые композитором в музыкальном произведении, и получать от этого эстетическое удовольствие. Проблема музыкального восприятия связана не только с выявлением особенностей музыки, её языка, но и с углублением представлений о природе человека, его способностей. Почему, воздействуя на сознание, музыка вызывает определенные желания, стремления, мысли, действия? С помощью каких механизмов воздействует на эмоциональную сферу человека?

Актуальность данного исследования определяется, прежде всего, необходимостью раскрытия феномена воздействия произведений искусства, в частности музыкальных, на сознание человека и выявление механизмов влияния на эмоциональную сферу человека.

Проведенный теоретический анализ современной психологической литературы показал, что музыкально-слуховая деятельность осуществляется на двух уровнях: перцептивном (психофизиологическом) уровне, который связан с восприятием музыки и на апперцептивном, который определяет представление о ней. Отечественные исследователи указывают на то, что формирование эмоций в процессе воздействия музыки на сознание может происходить двумя путями: с помощью создания образа, приводящего к эмоциональным переживаниям, и с помощью механизмов построения музыкального произведения, используемых композиторами (темп, лад).

Петрушин В.И., вслед за Медушевским В.В., считает, что сама структура музыкального произведения обладает непосредственным эмоциональным и психологическим воздействием, так, например, быстрый темп в сочетании с мажорной окраской вызывает эмоции радости, веселья и ликования. В таком случае, как объяснить, что одна и та же музыка способна вызывать противоположные эмоциональные переживания у разных людей? Следовательно, даже если известно, как организовать музыкальную композицию, чтобы вызвать то или иное эмоциональное переживание, никто на самом деле не знает, почему это переживание возни-

кает. Поэтому феномен эмоционального воздействия музыкального произведения не может напрямую зависеть от приемов, применяемых композиторами. В современной психологической науке наблюдается дефицит исследований, посвященных изучению механизмов формирования эмоциональных переживаний вследствие воздействия музыкального произведения.

Выготский Л.С. в своей работе "Психология искусства" выделяет серьезную проблему связи чувства (эмоций) и фантазии (воображения). С одной стороны, музыка как вид искусства вызывает в человеке сильное чувство, переживается как реальность, с другой, это чувство художественное – не реальное, т.е. его природа не влечет за собой каких-либо прямых действий. Таким образом, эстетическая реакция, не выражаясь в немедленных действиях, сказывается в изменении установки, а эстетические эмоции, накапливаясь, могут привести к существенным изменениям впоследствии.

Аллахвердов В.М. выдвигает гипотезу о том, что, художественный текст автоматически порождает эмоции (даже при многократном повторении), если решение сознанием осознанных противоречий приводит к решению неосознанных.

Таким образом, целью данной работы является исследование феномена эмоционального воздействия музыкального текста.

Объект исследования: группа испытуемых от 20 до 40 лет.

Предмет исследования: эмоциональные состояния, вызываемые музыкальным произведением.

В качестве гипотезы выступает предположение, что музыкальное произведение искусства может многократно вызывать схожие эмоциональные состояния и является основной действующей силой, несмотря на характер выполняемой деятельности.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучить современную психологическую литературу по проблеме воздействия музыкальных произведений искусства на эмоциональную сферу человека.

2. Провести эмпирическое исследование воздействия музыкального текста на эмоциональную сферу человека.

3. Проверить многократность воздействия музыкального текста на эмоциональную сферу человека.

4. Обобщить и проанализировать результаты, полученные в ходе исследования.

Исследование проходило в два этапа:

I этап. Выбрано музыкальное произведение «Аве Мария» Шуберта; Произведение предъявлено экспертам в области музыки (преподаватели музыкальной школы – 5 человек) для оценки его эмоциональной

окрашенности (по системе координат «темп/окраска» Петрушина В.И.). Установлено, что данная музыкальная композиция является произведением искусства; произведение звучит в мажоре с медленным темпом, что должно вызывать эмоции спокойствия. Композиции даны *определения*: лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная.

II этап. Проведение исследования.

В данном исследовании принимали участие 15 испытуемых обоих полов (7 мужчин и 8 женщин) в возрасте от 20 до 40 лет, без музыкального образования.

Ход исследования:

Под отрывок музыкального произведения испытуемым предлагалось решить логическую задачу, выполнить задание творческого характера (рисование) и прослушать данное музыкальное произведение, не выполняя никакие задания с интервалом между задачами в 3 дня. После каждого прослушивания испытуемым предлагалось оценить свое эмоциональное состояние по предложенным шкалам.

В результате было установлено, что выбранное музыкальное произведение вызывает разные эмоции, но основными являются эмоции спокойствия и удовольствия.

В процентном соотношении количество выборов данных эмоций составило:

- При решении логической задачи: Спокойствие – 40%; Удовольствие – 33%;
- При выполнении задания творческого характера: Спокойствие – 53%; Удовольствие – 33%;
- При отсутствии деятельности: Спокойствие – 53%; Удовольствие – 33%

Данные результаты показывают, что интенсивность выбранных эмоций не изменяется в зависимости от вида деятельности (или изменяется в незначительной степени) и имеет высокую степень выраженности (средняя оценка 8 баллов из 10). Это свидетельствует о том, что произведение искусства вызывает схожие эмоциональные состояния, даже при многократном воздействии. Вместе с этим, было установлено, что данное эмоциональное воздействие не зависит от рода выполняемой деятельности (творческая и мыслительная) человека в момент прослушивания музыкального произведения.

Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Психология искусства. – СПб, – 2001.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М: Искусство, – 1986.
3. *Изард К.Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, – 1999.

4. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия. – М., – 1972.
5. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология. – М.: Пассим, – 1994.
6. *Теплов Б.М.* О музыкальном переживании. – Психологический Институт РАО. Рукопись.

Ю.В. Кобзева

студентка 2 курса

Самарского муниципального института управления

**Дифференцирование людей на «отрицательные» и
«положительные» образы (причины
отрицательного отношения к человеку)**

Научный руководитель А.А. Гудзовская

Люди находятся в постоянном взаимодействии друг с другом. Основной формой взаимодействия людей выступает общение. Каждая из форм общения основывается на различных факторах. Общение с одной группой лиц может выдерживаться в определенной тональности и манере, с другой – в неформальной форме, с третьей – общения как такового может вообще не состояться. Но во всех перечисленных выше примерах сам факт общения фигурирует. Однако не все люди общаются между собой (имеется ввиду знакомые люди). В структуре межличностных взаимоотношений существует такое явление как социальное игнорирование человека. Оно возникает тогда, когда с человеком не желают общаться. В данной работе меня заинтересовала причина такой «отверженности» некоторых людей.

Основная проблема данной работы: причины игнорирования отдельных личностей в обществе и возможность избежать данного явления.

В работе за главный критерий рассмотрения данной проблемы был взят качества личности человека. Необходимо выяснить, умеет ли человек верно выделять в других те или иные качества и каковы его основания для подобного выделения. Данная задача была рассмотрена на студентах одной группы первого курса института. При этом необходимо учесть: может ли человек, составив свой стереотип личности, придерживаться данного стереотипа в общении с окружающими.

Главной задачей, необходимой для решения поставленной проблемы, является выявление умения формировать и придерживаться своих стереотипов у человека. Так же потребуется анализ самооценки личности с оценкой ее всем коллективом. Из этого анализа можно будет выверить,

какие причины ведут к отрицательному отношению или игнорированию личности. Уже на основе данных размышлений можно будет представить возможные пути избежания такого отношения к отдельной личности.

Качественные характеристики личности. Стереотипы и дифференциация на «положительный» и «отрицательный» образы. Качественные характеристики личности. Формирование человеком своего качественного стереотипа.

Основной мельчайшей характеристикой личности человека служат качества его личности. Некоторые, более базовые, имеют генетическое происхождение и закладываются вместе с темпераментом, остальные же формируются вместе с характером, под влиянием общества или просто заменяют старые на более эффективные и необходимые, имея при этом социальный характер. Причем, человек сам способствует развитию того или иного качества.

Человек не может всегда контролировать ситуацию, и, формируя свой образ, он не может при этом угодить взглядам всех членов общества. Он может полностью соответствовать всем критериям и правилам данного окружения, но при этом быть личностью, приятной далеко ни каждому человеку. Главной критерий отношений людей – взаимодействие. Обычно взаимодействие дает людям возможность обнаруживать в другом свои черты, чувствовать взаимную симпатию и воспринимать друг друга как членов одной социальной группы. То есть одним наиболее важных критериев формирования взаимоотношений поиск соответствия своему внутреннему стереотипу.

У каждого человека есть своя положительная и отрицательная сторона. В своем сознании все люди формируют некий идеальный образ человека, некий стереотип положительного и отрицательного человека. В положительном они сочетают все те качества личности, которые для них кажутся наиболее необходимыми для человека и, которые отвечают за его положительную, «светлую» сторону. В отрицательном же наоборот: сочетаются все те качества, которые ни в коем случае не могут быть присущи положительному образу. И по этим стереотипам они оценивают окружающих людей. И для каждого человека эти стереотипы сугубо индивидуальные, совпадающие лишь по некоторым отдельным характеристикам. В соответствии с указанными стереотипами люди дифференцируют окружение на «положительных» и «отрицательных».

Было проведено небольшое исследование в области формирования стереотипа у студентов первого курса. Оно заключалось в анкетировании, задачей которого было выявление этих самых стереотипов. Подведя первые итоги, было выявлено, что у каждого студента в ответах повторяются многие из качественных характеристик. Объединив результаты их ответов в одну группу, получились общий «положительный» и «отрицательный»

образы студентов. При этом качества, входящие в эти образы имели ярко выраженную позитивную или негативную направленность. Например: в отрицательной характеристике были употреблены такие качества как «наглость», «лицемерие», «грубость», «жестокость», «злость», «лживость» и т. д.; положительная характеристика включала следующие качества: «добродота», «отзывчивость», «скромность», «целеустремленность», «ум» и др. Подведя итоги можно было не сомневаться, что четкая дифференциация качеств у студентов будет соответствовать обычным стандартам и иметь разнонаправленную полярность.

Через некоторое время было проведено повторное анкетирование, в котором уже конкретно задавался вопрос об умении формировать свои стереотипы и выделении качеств у окружающих людей. И, если в первом случае результаты были предсказуемы, то в этом раз они не много изменились. Конечно, большая часть респондентов ответила, что без труда может создать свой стереотип и так же легко выделяет качества у окружающих людей. Но примерно 35% опрошенных сомневалось в своих способностях, а 15% - просто отказалось от них, ответив, что не умеют выделять качества у человека. Причина таково результата, возможно, кроется в следующем: знание того, что нас пытаются к чему-то принудить, может побудить нас сделать нечто прямо противоположное. Люди ценят чувство свободы и самостоятельности (Ваег & others, 1980). Поэтому, когда социальное давление становится настолько сильным, что начинает ущемлять их чувство свободы, они могут восстать. Теория реактивного сопротивления. Если я прошу кого то выделить, причем срочно какие то качества и при этом как можно быстрее ответить на вопросы, они, в знак протеста, высказывают свое недовольство, давая отрицательные ответы.

Дифференциация окружающих людей на «положительные» и «отрицательные» образы. В первом анкетировании вместе с выявлением стереотипов, студентов просили присвоить определенные качества группе студентов, учащихся вместе с ними. При этом предлагались качества и положительные и отрицательные только в одном смешанном списке. После присвоения одnogруппникам определенного набора качеств (количество которых было строго определено) им было предложено разделить данный набор на отрицательные качества и положительные, только для каждого одnogруппника отдельно. Результаты, в общем, были ожидаемыми, так как основной набор качеств соответствовал стереотипам студентов. Однако во многих случаях ориентация того или иного качества была нарушена, и оно уже записывалось в другой столбец: из положительного в отрицательный и наоборот.

То есть можно говорить о том, что студенты стараются придерживаться своих стереотипов, но при оценке личности их (качеств) направленность немного изменяется. Опять же, строгого задания разделить людей

на плохих и хороших не прозвучало, и студенты руководствовались своими подсознательными предпосылками и установками.

Что бы выяснить, насколько искажилась направленность тех или иных качеств был выявлен процент положительности, предписанный группе одноклассников в задании простого присвоения качеств и в задании их дифференцирования на положительные и отрицательные. Результаты сравнения не вызвали особого удивления. Процент, выявленный в первом задании, мало отличался от процента, выявленного во втором задании, разве что у трех человек он отличался, однако при этом не на большие значения. Таким образом, можно говорить о том, что даже на подсознательном уровне, не имея при этом установок, человек способен произвести точную (в большинстве случаев) дифференциацию окружающих людей в соответствии со своими стереотипами.

Допустим на подсознательном уровне человек может четко разделить качества на плохие и хорошие. Но как обстоит с этим дело, если есть установка на такое деление. В своем повторном анкетировании я предложила, во-первых, ответить на ряд вопросов, связанных со способностью дифференцировать людей в соответствии со своими стереотипами, во-вторых, я уже конкретно просила разделить предложенных людей на «отрицательных» и «положительных».

Что касается первой части работы, то результаты оказались такими же, как и при ответах на вопросы предыдущего параграфа. Нельзя сказать, что студенты сомневаются в своих способностях, но при этом точно уверены в них лишь 75%. Результаты так же совпадали с теми, которые были даны при первом анкетировании. Конечно, небольшие различия между результатами этих двух анкетирований были, но они не составляли более 10-15 %. По итогам первого анкетирования были выявлены наиболее «отрицательные» образы и наиболее «положительные» образы. Результаты второго анкетирования лишь подтвердили результаты первого.

Из этого может следовать лишь то, что человек может в общении с людьми руководствоваться своими внутренними установками, не зависимо от характера проявления этих установок. Поэтому можно говорить, что и поведение в этом случае основывается на установках.

В своей теории социальной психологии Д. Майерс уделяет внимание влиянию установок на поведение человека. Он определяет их как убеждения или чувства, способные влиять на наши реакции. Фактически такими установками и являются стереотипы. Это установка на поведение, соответствующее отношению к тому или иному стереотипу. Однако не всегда наша реакция чиста и идет непосредственно от наших установок. Такой социальный фактор как общественное давление действует и в этом случае. Под действием общества у человека может сложиться не совсем верное восприятие окружающих людей, но в этом не он будет виноват. Д. Майерс

объясняет это следующим образом: социальное давление очень далеко уводит нас от поведения, которое диктуют наши собственные установки, заставляя быть жестокими по отношению к тем, к кому, по сути, мы не испытываем никакой неприязни. Когда внешние давления не размывают связей между установками и действиями, их можно проследить более отчетливо. Но так же и поведение может влиять на наши установки. Социальные психологи согласны, что наши действия влияют на наши установки, иногда превращая врагов в друзей, пленников в соучастников, сомневающих в твердо верящих. Более подробно об этом феномене будут рассмотрено в следующей главе.

В повторном анкетировании было предложено респондентам ряд вопросов, касающихся их отношению к людям. В результатах нас в особенности будет интересовать вопрос: Влияют ли качественные характеристики человека на отношение к нему? Мнения разделились примерно поровну. Это значит, что для одной части студентов важны их личные стереотипы при построении взаимоотношений с одноклассниками, а для другой гораздо большее значение имеет социальное воздействие. Такой результат подтверждает гипотезу групповой поляризации.

В повторном анкетировании было предложено по шкале оценить свое отношение к каждому из предложенных людей. Результат оказался впечатляющим. К людям, которые по всем параметрам определялись как 100% «положительные» образы отношение колеблется на отметке 1-2 в положительную сторону. К «отрицательным» людям отношение находилось на отметке выше в положительном направлении, чем у «положительных» людей. У тех же, кто получил приблизительно средние характеристики, отметка была самая высокая. Конечно, в отдельных анкетах было отображено более близкое к дифференциации отношение, но таких результатов примерно 35%. Такой результат иллюстрирует социальное воздействие на поведение человека.

Приступим к рассмотрению причин отрицательного отношения к отдельным людям. Человек сам создает себя, и он сам себя преподносит окружающим. Как окружающие будут его воспринимать, зависит в большей степени только от него. Мы уже рассматривали факторы формирования и проявления различных качеств личности, и теперь большее внимание уделим личной самооценке и передаче своего образа окружающей аудитории.

Подробно останавливаться на каждой причине необходимо, лишь вкратце перечислены основные из них:

- Мы хотим отличаться от других «в правильном направлении» — не просто отличаться от среднего, но быть лучше среднего. В связи с этим человек подает себя окружающим немного приукрашеннее, чем он есть в жизни. «Игра в пользу себя».

- Самопрезентация имеет отношение к стремлению создать свой желаемый образ как у внешней аудитории (у окружающих), так и у внутренней (у себя самого).

- «Ложная скромность».

- Неправильность самоподтверждающихся диагнозов, которые ставят окружающими их оценщики;

Переоценка правильности своих суждений;

- Ожидание каких-то иных результатов от общения с человеком и от его проявления.

Все выше указанные причины говорят о подаче искаженного образа окружающим людям для оценки (образ более положительный или отрицательный), в связи с чем возникает несоответствие поведения человека и его качественной характеристикой, что ведет к отрицательному отношению.

Теперь проследим эту мысль на примере не скольких «положительно» оцененных людей. Оценивая свои качества, они выписали только положительные, но при этом, записав некоторые из них в столбец с отрицательными, что уже немного противоречит стереотипу. Таким образом, как бы занижая собственную самооценку, они пытаются поднять ее на более высокий уровень. В этом случае уже проявляются некоторые несоответствия, которые сформировали неправильное представление о их личности. Большая часть опрошенных предписала им абсолютно другие качества, считая их правильной характеристикой этих людей.

Оценивая отношение коллектива к себе, уже представленные люди указали оценку близкую к самой положительной. Однако самую положительную оценку им дали лишь по качественным характеристикам, не определяя этим свое конкретное отношение к данным персонажам. Но, представляя конкретную оценку по шкале, респонденты уже указали очень маленький балл отношения к «положительным» образам. Этот пример наглядно иллюстрирует, как искаженная преподача образа может отразиться на отношении к человеку в обществе. Хотя возможно причина такого отношения и другая. Я уже не раз упоминала о действии социального фактора. В этом случае тоже нельзя исключать, что люди действовали, не руководствуясь своими внутренними стереотипами, а всего лишь подверглись влиянию общественных установок.

Литература

1. Социальная психология // Д. Майерс, М., 2007
2. Теория личности // Л. Хьелл, Д. Зиглер, М., 2006

Н.В. Лапина

студентка 3 курса Самарского государственного университета

Исследование конфликта ценностей у подростков с девиантным поведением

Научный руководитель В.В. Шпунтова

Анализ культурно-исторических механизмов формирования структуры личности, интериоризации изначально внешних по отношению к ней нормативно-ценностных регуляторов раскрывает генезис и место ценностей в пространстве внутреннего мира человека [3]; [4]. Ценности являются базисным компонентом личности, определяют сердцевину ее внутреннего мира, направленность, которая воплощается в убеждениях, знаниях, умениях, навыках, и проявляется в социально обусловленных отношениях, деятельности, общении. Человеческое существо нуждается в абсолютных идеалах, стремится к ним, не имеет сил обходиться без них [6].

Так же как эмоции, потребности и интересы, ценности могут быть разнонаправленными. Это выражается в полярности чувств (удовольствие – страдание), реакции воли (влечение и отвращение)[1]. Столкновение разнонаправленных ценностей, их борьба определяется нами как **конфликт ценностей**.

Исследования конфликта ценностей, проводимые отечественными учеными (С.В. Кривцова, А.В. Киселева, Е.Б.Фанталова и др.), разработаны недостаточно; общий уровень развития теоретических представлений, гипотез, экспериментальных подтверждений явно не соответствует высокой значимости данной проблемы.

В рамках настоящей работы рассмотрим частный случай конфликта ценностей – *расхождение между значимостью и доступностью ценностей*.

Предмет исследования: конфликтная сфера подростков с нормальным и девиантным поведением.

Объект исследования: группа из 6 подростков с девиантным поведением (экспериментальная, т. н. – «девиантные») и группа из 6 подростков с нормальным поведением (контрольная, т. н. – «нормальные»).

Цель исследования – выделить и проанализировать конфликтные сферы жизни подростков с девиантным и нормальным поведением.

Гипотеза: конфликт ценностей подростков с девиантным поведением имеет качественно иной характер, он затрагивает сферы «счастливая семья», «любовь» и «материальная обеспеченность».

Инструментом исследования значимости и доступности ценностей стала методика Е. Б. Фанталовой [5] «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», частично модифицированная нами. В соответствии с основными детерминантами подросткового возраста, предлагаемый перечень ценностей был изменен. Испытуемым были предложены ценности: здоровье, счастливая семья, доверие, будущее (перспективы), безопасность, дружба, свобода, любовь, материальная обеспеченность, уверенность в себе.

Испытуемые. В исследовании участвовало 12 человек: 6 девушек 12 – 18 лет (детский центр «Ровесник») с девиантным поведением; 6 девушек 12 – 18 лет (общеобразовательная школа №10 г.Бузулука Оренбургской обл.) с нормальным поведением.

За норму мы брали значения, полученные в результате исследования, проведенного Кривцовой С. В.[2].

Методы исследования: в соответствии с предметом, объектом, гипотезой, целью исследования применялись такие методы, как: наблюдение, беседа, ранжирование ценностей.

Процедура. Испытуемым был предложен список ценностей. Данные ценности сравнивались между собой попарно. Сравнение осуществлялось по двум критериям:

1. значимость
2. доступность

Результаты фиксировались на специальном бланке.

Обработка результатов осуществлялась в 4 этапа:

1. Подсчитывалось количество обозначенных ценностей определенной жизненной сферы в каждой из таблиц, предложенных испытуемым.
2. Определялось среднее значение для каждой ценности по группам «девиантных» и «нормальных» подростков.
3. По формуле $R = \sum | (Ц) - (Д) |$ рассчитывался индекс расхождения для каждой ценности, а также среднее значение индекса расхождения для всей группы (экспериментальной и контрольной) испытуемых.
4. Данные изображались графически (отдельно для «девиантных» и «нормальных» подростков) (см. рис.1, рис. 2).

Рис. 1. Конфликты ценностей «девиантных» подростков («счастливая семья», «свобода», «любовь», «материальная обеспеченность»).

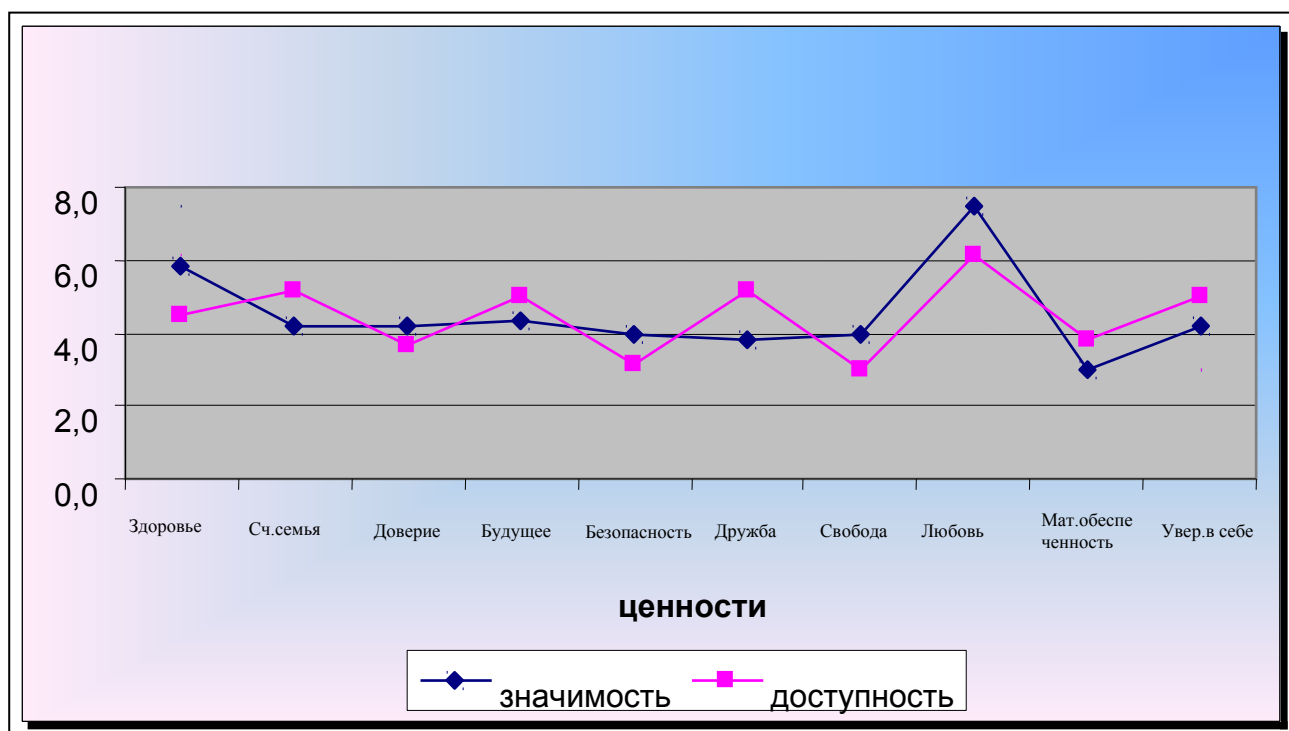
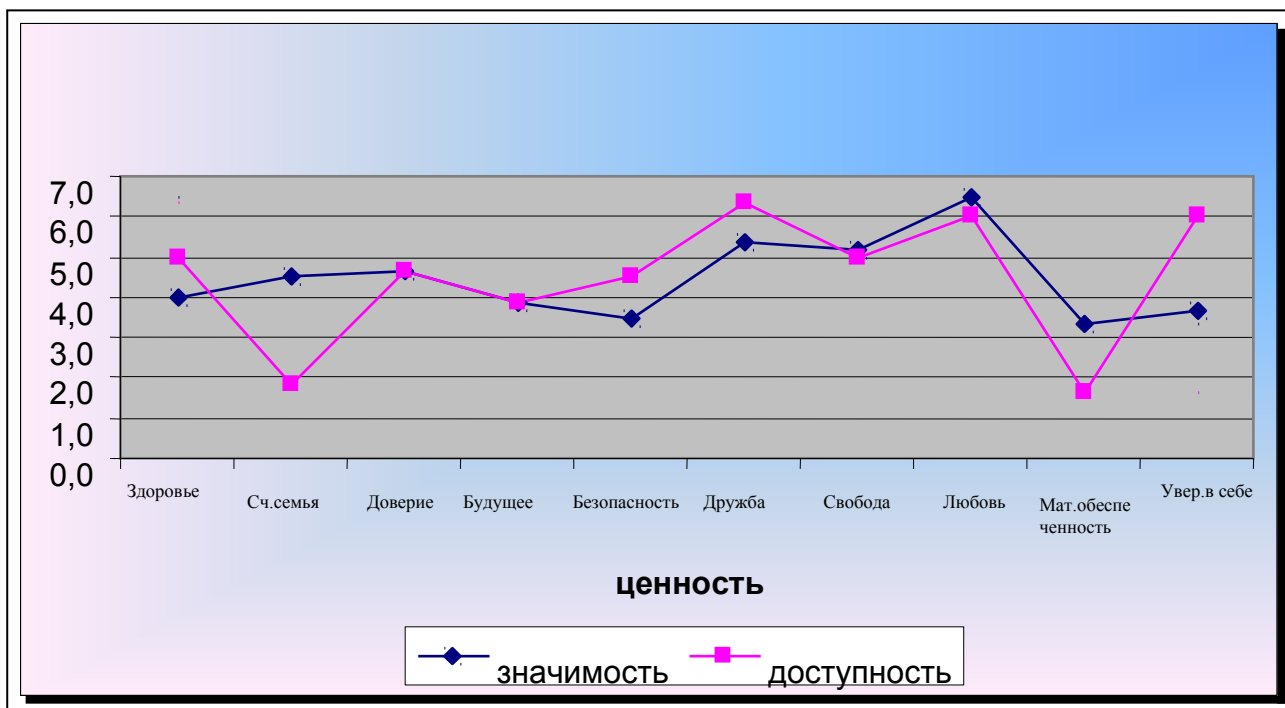


Рис. 2. Конфликты ценностей «нормальных» подростков («здоровье», «доверие», «безопасность», «свобода», «любовь»).

В целом, индекс расхождения «значимости» и «доступности» ценностей «девиантных» подростков составлял 17,3; а для «нормальных» подростков – 15,8. В обоих случаях отмечался низкий уровень дезинтеграции.

Это говорит о том, что и у «девиантных», и у «нормальных» подростков имеется тенденция к возникновению конфликта ценностей.

Охарактеризуем более детально те сферы жизни, в которых намечались тенденции к возникновению конфликтов ценностей:

1. «Счастливая семейная жизнь». На наш взгляд, конфликт может быть обусловлен несколькими причинами. Девиантные подростки – дети из неблагополучных семей, в которых основной проблемой является алкоголизм, наркомания и другие формы социально неодобряемого поведения одного или обоих родителей. Очевидно, что подростки из таких семей не видят «нормальных» семейных и родительско-детских отношений. Следовательно, наблюдая и участвуя в такой неблагополучной модели семьи, подросток желает получить нечто большее, чем имеет сейчас. Отметим два возможных пути развития:

- подросток желает улучшить отношения в семье, но ему это не под силу;

- подросток строит модель своей семьи методом от противного («У меня будет другая, не такая семья»).

2. «Свобода». Для подросткового возраста характерна эмансипация. Исходя из сложной системы родительско-детских отношений в неблагополучных семьях, предположим, что стремление к эмансипации у подростков с «девиантным» поведением будет иметь качественно иной характер, чем у «нормальных» подростков. На наш взгляд, стремление к свободе можно объяснить тем, что по отношению к «девиантным» подросткам применяются различного рода социальные санкции; подростки стремятся к свободе, независимости в действиях и поступках вопреки ограничениям.

3. «Любовь». Здесь также можно выделить несколько причин:

- подросткам не хватает любви родителей; ребенок, не получающий в достаточном количестве любви и заботы, может вырасти агрессивным, недоверчивым, замкнутым;

- в компании друзей подростки раскрепощаются, доверяют друг другу (т.к. они все равны), для них становится важно знание о том, что они ценны для группы, любимы ей;

- другой важный момент – установление доверительных, дружеских и любовных взаимоотношений подростка с противоположным полом. Конфликтность может заключаться в том, что «девиантный» подросток переносит образ матери или отца на конкретного человека, с которым пытается установить отношения. И сталкивается с проблемой доверия.

4. «Материальная обеспеченность». Конфликтность может быть обусловлена дифференциацией общества; «девиантный» подросток испытывает материально-финансовые проблемы. Однако «девиантные» под-

ростки сравнивают себя со сверстниками из благополучных семей; «девиантные» подростки хотят иметь те же атрибуты молодежной субкультуры, что и другие подростки (различные модные вещи).

Поскольку наше исследование проводилось с участием лиц женского пола, в дальнейшем нам хотелось бы провести аналогичное исследование с участием юношей. А также, на наш взгляд, необходимо увеличить объем исследуемой выборки.

Выводы:

1. Ценность – базисный компонент личности, который определяет сердцевину ее внутреннего мира. Ценности могут быть разнонаправленными, что может выступить одним из условий возникновения конфликта ценностей.

2. Конфликт ценностей – столкновение противоположных ценностей. Частным случаем является расхождение между значимостью и доступностью ценностей.

3. Наличие конфликта ценностей характерно для подросткового возраста, когда происходит самоопределение личности.

4. У «нормальных» и «девиантных» подростков имеется тенденция к возникновению конфликта ценностей.

5. Обозначились следующие конфликтные сферы у «нормальных» подростков: «здоровье», «доверие», «безопасность», «свобода» и «любовь»; у «девиантных» подростков: «счастливая семейная жизнь», «свобода», «любовь» и «материальная обеспеченность».

Литература

1. *Зубец О.П.* Ценностное границеположение и мораль // Этическая мысль. Вып. 4. М.: ИФ РАН, 2003.

2. *Кривцова С.В.* Подросток на перекрестке эпох. М.: Генезис, 1997, С. 18-52.

3. *Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности [электронный ресурс] http://edu.glazov.net/to_teachers/books/2/leontiev.txt.

4. *Леонтьев Д.А.* Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: 4-ая Международная конференция. М.: РГГУ, 2004, С. 214-223.

5. *Фанталова Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Изд. дом БАХРАХ-М, 2001, С. 53-58.

6. *Шпунтова В.В.* К проблеме ценностей: местоположение смысловых универсалий в структуре личности // Психологические исследования: сб. науч. тр. Вып. 3. Самара: Изд-во «Универс-Групп», 2006, С.209.

К.С. Лисецкий

профессор кафедры общей психологии и психологии развития
Самарского государственного университета

Бессилие как «культурная патология»

Ребенок личностно развивается в процессе социализации и обретения самоидентичности (Э.Эриксон). Как правило, не вызывает сомнений, что социализация и самоидентичность личности, по определению, явления положительные. Негативный результат возможен лишь при отклонении от нормального процесса личностной социализации, при отрицательном стечении обстоятельств или при перенесенных в детстве психологических травмах.

Негативные последствия социализации, в непрерывно развивающейся среде высоких технологий, возникновения все новых средств удовлетворения и формирования потребностей человека, остаются малоизученными. Быть может, это связано с огромными скоростями технического перевооружения жизни человека (когда выясняется вред какого – либо приспособления – оно успевает устареть), а, возможно, привлекательность новых технологий столь велика, что не хочется думать об их негативных последствиях.

Тем не менее, культурно – исторический процесс закономерно порождает не только новые достижения, но и новые формы патологии, так называемые «культурные патологии» (А.Ш.Тхостов 2005), [Психологический журнал, т.26, №6, 2005]. Такие патологии раньше не существовали и не могли существовать по техническим причинам, например, интернет – зависимость, зависимость от компьютерных игр. Реальность нашей жизни сегодня, острее, чем раньше, отражается в сочетании двух противоположных просвещенческих традиций прошлого и будущих от Д.Дидро и Ж.Ж.Руссо. Первая гласит, что прогресс – безусловное благо, ведущее «натурального человека» к совершенству, вторая, что прогресс подвергает «культурной порче» чистую и благородную природную сущность человека.

Развитие цивилизации и весь научно – технический прогресс направлены на то, чтобы человек, проявляя все меньше усилий, мог осуществлять все больше масштабных преобразований в окружающем его мире.

Любая технология, создаваемая культурой, направлена на экономию усилия, на снижение напряжения, на облегчение жизни. Любые орудия, от палки до машин и компьютеров, призваны облегчить или сэкономить человеческие силы, создать рычаг, модифицировать несовершенное тело, обеспечить результаты, недостижимые в естественных условиях.

Не вызывает сомнений, что человек – субъект и протагонист в культурно – историческом процессе. Однако, исследуя индивидуально – психологический уровень его жизнедеятельности, возникает понимание степени риска и возможности стать жертвой культурных достижений человеческого общества. Примеры очевидны. Автомобиль ведет к ожирению, раннее использование компьютера мешает формированию навыков арифметических действий у ребенка и т.п. Значит, социализация, в определенных случаях, может затруднять гармоничное развитие личности человека.

Исследуя понятие «культурная патология», А.Ш.Тхостов описывает ее проявление в виде «конверсионных расстройств» - нарушений отправления отдельных телесных функций, не основанных на органических патологиях.

В сфере психических функций «культурная патология» проявляет себя диссоциативными расстройствами – нарушением произвольной регуляции и десоциализацией целостных психических функций.

Разделяя точку зрения А.Ш.Тхостова, мы рассматриваем предпосылки и формы возникновения наркотической зависимости, как одной из наиболее опасных и распространенных «культурных патологий».

Проблематично рассматривать культуру, даже в самом широком смысле, как основание для возникновения у человека индивидуально – психологических патологий. Тем не менее, практика показывает актуальность такого подхода. Психосоматические заболевания, различного рода психические зависимости (аддикции), наркомания, игромания, интернет зависимость и др. быстро распространяются, приобретая все новые и все более опосредованные формы влияния на личность человека. Необходимость разобраться в психологических феноменах и механизмах этих явлений очевидна. Тем более, что риск возникновения патологии находится в самом основании культурно – исторического развития человека. Речь идет о знаково – символическом опосредовании. Знаково – символическое опосредование – универсальный инструмент, осваиваемый в онтогенезе, который дает возможность человеку овладеть своим поведением через овладение управляющими стимулами. Эта идея, взятая у Гегеля, была предназначена объяснить возможность влияния на реальное поведение субъекта Воли [Гегель Г.В.Ф. Система наук. СПб.: Наука, 1992]. Поскольку не ясно, каким образом можно «прикрепить» волю к материальному действию, ибо они находятся в разных пластах, была использована метафора «хитрости» разума, не вмешивающегося в действие природных сил, но сопологающего их в последовательности, отвечающей желанию субъекта, без нарушения природных законов. Например, существование самолета ни в коей мере не нарушает ни одного закона природы, но в природе самолетов не бывает, а его изобретение позволяет человеку совершать действие, не сов-

местимое с его природой – летать. Тем не менее идея знаково – символического опосредования действительно раскрывает специфическую функцию культуры – ослабление усилия. Более того, она отражает еще одну, очень важную функцию, а именно, возможность знаково – символического удовлетворения потребностей, перенесения действия в символический пласт.

Удвоение мира за счет знаково – символического пространства, пространства культуры, значительно расширяет возможности человека. В результате, помимо прямого действия становится возможным действие символическое. Читая книгу, слушая музыку, просматривая кинофильм, человек может испытать почти те же чувства, которые мог бы испытать, став физическим героем этих произведений.

Таким образом, расширяя пространство жизни, культура, одновременно, существенно облегчает человеку удовлетворение и реализацию многих потребностей. Приближая момент удовлетворения, сокращая и облегчая к нему путь, культура, при этом, лишает человека самостоятельного усилия во времени и пространстве. Это делает возможным распад согласия между чувствами и реальными действиями человека. Получается, что иллюзорное удовлетворение потребностей оказывается не чем иным как достижением культуры. Естественно, не в этом состоит ее цель, тем не менее, сегодня уже созданы и широко распространены специальные технологии по управлению человеческими потребностями, помогающие овладевать такими произвольно управляемыми состояниями, как аппетит и сексуальное возбуждение.

Алкоголь и наркотики – искусственные модификаторы психического и физического состояния человека. Они обладают психопатологической спецификой воздействия на живой организм, но, тем не менее, невозможно отрицать, что они не являются продуктами культуры.

Можно сделать предварительный вывод о том, что возможность знаково – символического опосредования как механизма произвольной регуляции и удовлетворения потребностей может стать следствием побочного эффекта культуры – «культурной патологией».

Теперь внимательнее рассмотрим особенности социализации психических и телесных функций конкретного индивида. Она заключается в превращении его биологических по происхождению функций в «высшие» биопсихосоциальные, формируя, таким образом, у него область «новых возможностей», приобретаемых прижизненно, произвольно регулируемых и социокультурных по происхождению (Выготский Л.С., Леонтьев). Для порождения высших форм психики и развития саморегуляции индивиду принципиально необходимо совершать определенные усилия, самому подбирать и фиксировать соответствующие психофизические напряжения. Наличие необходимой последовательности фаз саморегуляции формирует

нормальную линейную модель времени, включающую в себя прошлое, настоящее и будущее, дающую индивиду возможность оперативной, текущей регуляции процессов жизнедеятельности и долгосрочного планирования. Психологическое переживание времени сначала рождается как заторможенная деятельность, как протяженное, пролонгированное напряжение, которое затем само становится высшей формой смысловой регуляции «расчетного» усилия и предполагаемого напряжения. Сама по себе регуляция имеет смысл только при существовании представления о времени и жизненной перспективе, которые и порождают в индивиду субъекта саморегуляции. Через торможение, задержку, отказ, напряжение и произвольное внутреннее усилие только и могут объективироваться те или иные функции и феномены психики. М.Мамардашвили принадлежит мысль о том, что жизнь – это усилие во времени [М.Мамардашвили].

В случае неуспешного прохождения фазы социализации на индивидуально – психологическом уровне может возникнуть фиксация архаической, циклической модели времени, при которой непознаваемые внешние силы своевольно, «неисповедимо» управляют субъектом. Эти силы исключают для человека возможность планирования, делая его полностью детерминированным внешней или внутренней (физиологической) стимуляцией. Необходимо обратить внимание на то, что именно произвольная регуляция превращает индивида в субъекта и является центральным звеном формирования его идентичности. Поэтому недостаточность произвольной регуляции, субъектная невыраженность может рассматриваться как психологический механизм нарушения переживания времени и самоидентичности. Подобное возникает и в ситуациях патологически рискованного поведения или при различного рода зависимостях (аддикциях) [А.Ш.Тхостов, 2005].

В этом контексте время можно рассматривать как превращенный вариант интериоризированного усилия субъекта, связанного с торможением удовлетворения потребностей, отсрочкой психической и физической разрядки, фиксацией усилия достижения.

В условиях современного развития информационных технологий и технического прогресса, возникновению «культурных патологий» могут способствовать и другие предпосылки. Менее фундаментальные и более ситуативные. Однако, их последствия в жизни конкретной личности бывают чрезвычайно разрушительными. Различного рода психотравмы, жестокое обращение в семье, насилие, пережитое в детстве, могут оказывать значительное влияние на судьбу человека. Но, как показывает практика, возникновение «культурной патологии» возможно и в условиях гипертрофированной любви к ребенку, т.е. на противоположном полюсе психотравмирующего воспитания. Ссылаясь на старых и новых психоаналитиков, А.Ш.Тхостов доказывает, что не только избыточное насилие или ран-

няя психотравматизация вызывает психопатологические симптомы, но и избыточное облегчение существования ребенка превращается в тормоз развития навыков самостоятельности, сепарации и даже построения устойчивых границ субъекта. «Всеприсутствующая мать», удовлетворяющая все потребности ребенка до их актуализации, лишает его возможности формирования устойчивого выделения себя из мира. Воспитатели не должны забывать, что мера физиологической и психологической неудовлетворенности способствует или препятствует формированию центра кристаллизации субъектности, сознания и самосознания личности, устойчивых границ «Я». Гипертрофированная любовь способствует развитию «невротической личности» не меньше, чем отсутствие любви или травмирующее насилие.

«Невротическая структура» - следствие избыточной любви или отсутствия «третьего» в диаде мать – ребенок. Они исключают необходимость в приложении собственных усилий ребенка к завоеванию своего места, своего права, поскольку все это заранее уже завоевано [Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990; Фуко М. Рождение клиники. М.: Смысл, 1998].

Сегодня широко известная концепция так называемого воспитания без принуждения интерпретируется педагогами крайне однобоко, несмотря на наличие фундаментальных исследований методологических и методических основ свободного воспитания [Магомедов Н.М.].

По видимому, идею травматизации ребенка в процессе его воспитания позаимствовали у классического психоанализа, и без необходимой адаптации стали ее внедрять в педагогическую практику. Дошло до того, что ученик может получать необходимые знания и умения без всякого принуждения, без усилия, без оценок и даже лежачим. В результате, к моменту перехода в среднюю школу ученики плохо знают таблицу умножения, а к моменту окончания школы не всегда способны показать на карте мира страну, в которой живут. С точки зрения «гуманистической» педагогики все это не очень важно, поскольку основная цель – развитие свободного человека! К сожалению, у таких детей диагностируется неадекватная самооценка и особенности волевой сферы, затрудняющие их социальную адаптацию и развитие личности [Корольков А.А., Петленко В.П.].

Всем давно известно, что обучение ребенка есть с помощью ложки, а так же другим элементарным гигиеническим навыкам не происходит гладко. Феномен наказания, прямого или косвенного, в широком смысле, принципиально неустраним из процесса приобщения ребенка к жизни в культуре. Это ставит под сомнение представление о возможности абсолютной гармонии диады во – первых, взрослый – взрослый, во – вторых, субъект – социум [Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Магистерия, 1996]. Есть руками гораздо проще, в

связи с тем, что регуляция деятельности телесных функций, влечений и потребностей требует постоянных и довольно значительных усилий.

Для ребенка преимущества высшей функции перед натуральной не всегда очевидны. Преимущество высшей функции, заключающееся в потенциальной возможности выхода субъекта за границы наличной ситуации и действия (или недействия) в соответствии с иными, ненатуральными правилами, а иногда и вопреки им. Показательно, что усилие прежде, чем стать интериоризированным (осознанной, потенциальной возможностью), изначально регулируется извне и, соответственно, имеет генетическое родство с насилием. Без усилия, торможения, напряжения, запрета у субъекта не может быть выбора. Выбор – условие свободы. Выбор без моего усилия, без моего участия – это выбор другого за меня, что способствует потере моей свободы, исчезновению меня как действительного субъекта личной жизни.

Свободное воспитание не должно освобождать ребенка от усилий и напряжения, не должно предопределять его выбор, оно должно обеспечивать условия для выбора в процессе произвольной интериоризации усилий.

К сожалению, предпосылки «культурной патологии» не ограничиваются процессом воспитания, исключая усилия воспитанника. Достижения в области информационных технологий, открывающие человеку новые большие возможности иногда тоже оказываются не безобидными.

Интернет для неопытного пользователя легко превращается в экзотические «джунгли», где можно непроизвольно заблудиться среди яркой и привлекательной информации, в большинстве случаев совершенно бесполезной. Способы размещения и подачи информационного материала в Интернете настолько быстро и сильно «захватывают» внимание пользователя, что для его освобождения требуются значительные психологические усилия. «Блуждание» по Интернет – пространству генерализует желание человека быстро фиксировать и обрабатывать непрерывно поступающую информацию, не упуская все новые, каждое мгновение открывающиеся, возможности. Это желание не может быть реализовано, так как оно, в принципе, невыполнимо. Множество «эффектов незаконченного действия» (Зейгарник Б.В.) непрерывно накладывается друг на друга, ограничивая субъекту рефлексии происходящего с ним в действительности переживания. Мозг, перевозбужденный избыточной стимуляцией, не в состоянии справиться с такого рода задачей. Сознание субъекта утрачивает иерархичность и последовательность целеполагания. Человек, в этой ситуации, пытается делать одновременно все, более того, информационный поток, упорядоченный определенным образом, параллельно подкрепляет в нем чувство, что это возможно, что все вот – вот получится, что желание будет удовлетворено, что до триумфа осталось совсем немного. На самом

деле, это невозможно, недостижимо, но субъект, утрачивая свою субъектность, оказывается погруженным в своеобразный транс. Информационная перегрузка, как способ наведения трансa, подробно описан в работах М.Эриксона. Известные психологические феномены «устремление» (Петровский В.А.) и «поток» (Чиксентмихайя М., 2006) принципиально отличаются от вышеизложенного состояния наличием эффекта саморазвития личности и подлинной, а не «заимствованной», субъектности.

К другому источнику «культурной патологии» можно отнести феномены «выученной беспомощности» (Селигман М.) или «обученной беспомощности» (В.Ротберг, 2002). Беспомощность – это неспособность сделать или совершить что – либо без внешней посторонней помощи. Выученная беспомощность является результатом обучения ребенка беспомощности собственных усилий. Выученная беспомощность, возникшая при определенных условиях (гиперопека, игнорирование, отсутствие выбора), может быть распространена на другие сферы жизни и деятельности человека. Сферы, где достижение личного успеха не только желаемо, но и при некотором усилии возможно. «Интерииоризированное бессилие» ограничивает индивиду становление его субъектности среди множеств идентификаций.

Многочисленные технические средства, социальные, в том числе коммуникативные технологии, созданные для облегчения жизни людей, все более эффективно справляются со своими задачами. Они настолько облегчили удовлетворение почти любой потребности современного человека, что усилия, необходимые для удовлетворения потребностей или для совершенствования собственных личностных средств развития и самореализации, стали почти не нужными. Удовлетворение любой потребности нажатием «одной кнопки», без личного усилия, без осознания смысла совершаемого действия вредит здоровью личности и здоровью тела. Мир без целеустремленного усилия конкретной личности к самосовершенствованию – это сон, обморок, смерть, остановка прогресса.

Постоянное усилие имеет принципиальное значение не только в генетическом плане, для формирования высших форм психической деятельности, но и вообще для нормального функционирования человека. Вакуум усилия способствует возникновению «пустот» в чувстве существования. Эти пустоты человек стремится заполнять во что бы – то ни стало. Длительное пребывание в состоянии, заполненном чувством беспомощности или бессилия - невыносимо и разрушительно. «Пустоты» постепенно начинают играть роль новых потребностей, которые можно обозначить как потребности «в заполнении внутренней пустоты». Их сходство с потребностями в новизне, творческой активности, личностной устремленности только внешнее, на самом деле, потребность «в заполнении внутренней пустоты» аморфна по структуре и безразлична к сознательному выбору

индивида. На основе такого рода потребностей, чаще всего, возникают различного рода зависимости, жестко детерминирующие поведение человека.

В природе человека не заложена потребность в употреблении наркотиков, иначе бы человечество давно выродилось. Наркотическая зависимость – продукт формирования высших потребностей, хотя и патологический. Зависимость позволяет получать удовлетворение от бессилия как такового, «заимствовать субъектность» (Лисецкий К.С.).

Еще один источник патологии заключается в том, что сама система социокультурной регламентации может быть крайне противоречива, то есть представлять собой систему взаимоисключающих требований. Это сильно проявляется в отношении потребностей, жестко регламентируемых культурой, например, сексуальной потребности. Одна из наиболее фундаментальных человеческих потребностей на самых ранних периодах истории регламентируется законодательно, с жесткой, но при этом крайне противоречивой системой запретов, в отношении нарушения которых формируются даже особые «правила нарушения» [Корольков А.А., Петленко В.П. Философские проблемы теории нормы в биологии и медицине. М.: Медицина, 1977]. Неудивительно, что сексуальные расстройства относятся к числу наиболее распространенных, особенно в развитых странах.

Интернет, предоставляя пользователям огромные возможности для коммуникации (чаты, блоги, форумы), находит все большее распространение не только в молодежной среде, но и у старшего поколения. Достоинства этого очевидны, но не стоит забывать о психологических издержках общения без усилий. Поскольку собеседники не видят друг друга, они могут представляться кем угодно, приписывать себе не свойственные качества, называть себя любыми именами. Эта увлекательная игра, не требующая усилий, располагает к безответственности и фантазированию. Однако, если со временем фальсификация не раскрывается, то подлинные отношения между соучастниками общения могут стать невозможными. Если у пользователя, в реальной жизни, имеются проблемы с общением и стабильностью идентификаций, то Интернет – общение (общение без напряжения) мало поможет ему в решении этих проблем, и даже будет способствовать размыванию ранее сложившихся форм идентичности.

Сегодня бурно развивается индустрия развлечений: лотереи, телеигры, викторины, казино и компьютерные игры, а так же формы поощрения потребительской мотивации, когда нужно собирать крышечки, бирочки, фрагменты рекламных слоганов и др., то есть все, что приносит какой – нибудь успех без усилий, опыта и напряжения. Необходимость много и напряженно трудиться воспринимается молодым поколением как жизненная неудача. Все время хочется угадать букву и стать наконец – то мил-

лионером. Глянцевые журналы пропагандируют и утверждают ценности, противоречащие нормам традиционной социализации. Резкое изменение стереотипов, особенно в России, деформирует образ мира, усиливает дефицитарность идентификации и патологические феномены психологических защит, «благословляет» бегство от жизни и противоречивые способы совладения с ней.

В завершение, стоит упомянуть, что суперинформационные технологии легко трансформируются в супердезинформационные, способные создавать и поддерживать ложные представления о людях, об исторических событиях, о мире в целом.

Э.Фромм отмечал еще в прошлом веке, что прогресс не оправдал ни одного из великих ожиданий: люди не стали ни свободнее, ни счастливее (Фромм Э.).

Спор, начатый Д.Дидро и Ж.Руссо, продолжается до сих пор. Злоупотребление наркотическими веществами и другие формы зависимости остаются смертельно опасными условиями социализации личности.

Проблема эффективности профилактики «культурной патологии» становится все более актуальной. Но профилактика сегодня должна заключаться не в «прививках старины», а в развитии субъектности каждого ребенка, когда его самосозидающее усилие исключает возможность удовлетворения бессилием. Для этого, в процессе социализации личности, нужно согласовывать природное и культурное в человеке, как онтологически заданное, а не только как когнитивно понятное, выбирая между насилием и бессилием индивида, – усилие субъекта.

Е.А. Павлова

ассистент кафедры общей психологии и психологии развития
Самарского государственного университета

К вопросу локального устремления личности в психологии

В современном мире стресс – это типичное явление в жизни многих людей. Стресс проявляется в условиях неопределенности, в качестве реакции на социальную оценку, вызывает фрустрированность, тревожность, психологическое выгорание и т.д. Исследователи уделяют большое внимание способам преодоления стрессовых ситуаций, ситуаций с высокой степенью неопределенности, которые заключаются в противоречии между стремлением к реализации и невозможностью осуществления высоко значимых для субъекта ценностей. [4; 10]

Большинство людей, мотивированных на самопознание и самоизменение, обнаруживает нехватку технических приемов самокоррекции, стал-

квивается с теоретической и практической многоаспектностью знаний и методов в этой области (сложно смотреть на самого себя через выработанный наукой инструментарий). Имеющиеся приемы сводятся либо к пространным, абстрактным рекомендациям, либо к религиозным или моральным идеям, что на самом деле часто затрудняет самопонимание, может препятствовать личностному росту человека.

Исследования показывают эффективность психологического сопровождения человека в подобных условиях. Способы такого сопровождения описаны в психологической и психотерапевтической литературе (Анцыферова Л.И., Ахмеров Р.А., Бурлачук Л.Ф., Василюк Ф.Е., Гришина Н.В., Крон Т., Осницкий А.К., и др.). Однако, несмотря на это, сохраняется дефицит исследований, направленных на профилактику кризисных состояний, на то, чтобы дать возможность человеку реализовать потребность развиваться, осуществлять самокоррекцию, и т.п. Исследования, направленные на поиски таких возможностей, – одна из важнейших задач психологии.

В условиях неопределенности, в которых протекает деятельность современного человека, необходимо описать психологический механизм, который обеспечивал бы личностную устойчивость индивида в трудных ситуациях, регулировал деятельность и поведение человека. Частично этот механизм позволяет открыть идея надситуативной активности, как способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи, преодолевать с ее помощью внешние и внутренние ограничения.

Цель данной статьи заключается в практико-ориентированном описании психологического механизма, способного поддерживать устойчивость личности, повышать стрессоустойчивость, реализовывать высоко значимые для субъекта ценности.

Вслед за идеей «надситуативной активности» Петровский В.А. вводит понятие «**устремления**» в своей концепции персонализации личности. [9] В понятии устремления выражается своеобразный синтез мотива, действия и обратной связи. В нем как бы концентрируется стремление к изменению. Устремление – самоценно, оно ненасыщаемое и самовоспроизводящееся. Петровский В.А. говорил об этом как о специфической форме активности. Устремление – это форма активности субъекта, при которой "хочу" (влечение) и "могу" (навыки, знание, опыт) выступают совместно, непрерывно переходят друг в друга. Это самопорождающая активность, которая продуцирует такие действия, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение. В отличие от мотива, предметом устремления является само «действие».

Наиболее адекватным, на наш взгляд, психологическим аналогом феномена устремления будет опыт "потока", описанный М. Чиксентми-

хайя. Под опытом потока понимается особое состояние включенности в деятельность, при котором действия и их осознание сливаются для субъекта в одно целое, а результат деятельности отходит на задний план. Сильная эмоциональная вовлеченность субъекта ведет к нарушению чувства времени, отвлечению от окружающей физической и социальной среды. Кроме того, опыт потока граничит с вызовом имеющимся у субъекта знаниям, умениям, навыкам и способностям, в целом его компетентности в решении проблем. При этом опыт потока не привязан к конкретным видам деятельности.

Устремление является универсальным психологическим механизмом развития личности. При осуществлении психологического сопровождения мы можем создать условия для формирования конкретного устремления, которое порождает самоактивность субъекта. Самоактивность, в свою очередь, побуждает индивида к поиску ситуаций, соответствующих потребностям субъекта.

Устремление – это процесс самоизменения человека. Субъект может быть полностью вовлечен в этот процесс, тогда это называется «изменение себя» или он может быть вовлечен частично и тогда это – «изменение в себе». Это «изменение в себе» мы решили назвать «локальным устремлением».

Локальное устремление – это форма активности субъекта, направленная на изменение самопредставления, самоотношения и т.п., то есть на обеспечение динамики образа Я. Согласно структуре Я-концепции локальное устремление может быть направлено на когнитивную составляющую образа Я, эмотивно-чувственную и оценочно-волевою. Локальное устремление обнаруживается в процессе динамики внутренних образов.

Локальное устремление – это частная форма устремления. В переживаниях локальное устремление может быть представлено как желание в себе что-то изменить, желание этих изменений, которые подкрепляются прямой и обратной связью, при ощущении возможностей к управлению этими изменениями.

Процесс формирования локального устремления, включает в себя несколько этапов:

1. Актуализация потребности, которая проявляется в переживании «улучшить то, что есть», приобретает предметную форму («изменить в себе» что-то конкретное);
2. Обретение переживания «я могу» (термин Петровского В.А.) в процессе обучения;
3. Переживание нового состояния как качественно иного опыта, где человек является субъектом своих изменений. Происходит превращение состояния в переживание, поведения – в произведение.

Третий этап замыкает контур формирования локального устремления. Следующие за ним «хочу» и «могу» возникают на качественно ином уровне и подкрепляются внутренней интенциональностью локального устремления, как новообразования в мотивационной структуре личности.

Обучение, создающее условия для формирования локального устремления, организовано определенным образом и имеет следующие основные характеристики:

1. обучение направлено на образование новых форм поведения;
2. оно должно содержать в себе такие элементы, которые позволяли бы человеку становиться субъектом своих изменений, выходить за рамки имеющегося опыта, провоцировать синтез нового опыта;
3. в процессе обучения субъектность человека должна быть очевидна для него самого, получен конструктивный эффект от обучения (он должен быть осязаемым, визуализированным, продуцировать положительные эмоции);
4. рефлексирование нового состояния, осознание приобретенного опыта.

Как показали наши эксперименты, при положительном результате такого рода обучение влечет за собой перестройку начальной мотивации, и стимулирование к приобретению нового опыта, который, встраивается в прошлый опыт личности, изменяет структуру личности в поведенческом плане (изменение реагирования на привычные ситуации), когнитивном (изменение мировосприятия) и эмоциональном (появление эмоциональной устойчивости, снятие нервно-психического напряжения).

На наш взгляд, формирование локального устремления может происходить в условиях специализированного тренинга, аутогенной тренировки, идеомоторной тренировки [8], биологической обратной связи.

Проанализировав эти формы психологического воздействия, мы пришли к выводу, что наиболее адекватные условия для формирования локального устремления можно создать с помощью метода биологической обратной связи. Данный метод наиболее подходит для работы по изменению внутреннего образа Я. Кратко, БОС – это прямая и обратная связь, работающая одновременно.

Биологическая обратная связь – это также особый вид обучения, позволяющий обеспечить произвольную регуляцию многих психофизиологических показателей: биоэлектрических колебаний потенциала головного мозга (электроэнцефалограммы), частоты сердечных сокращений, температуры кожи, степени напряжения мышц, электрического сопротивления кожи, особенностей дыхания и др. Обычно эти физиологические реакции не осознаются, а значит и не подвластны нашему контролю. Сегодня с помощью компьютеров, высокотехнологичных приборов можно производить регистрацию этих физиологических показателей, обрабатывать их и

мгновенно в понятной форме предъявлять их человеку. В результате субъект начинает «видеть» или «слышать», например, альфа-ритм своего мозга.

Выделим несколько характерных параметров этого метода:

- БОС - это дополнительная обратная связь между телом и мозгом.

[2]

- Обратная связь - есть метод управления системой путем включения в нее результатов предшествующего выполнения ею своих задач. Метод биологической обратной связи позволяет искусственно подключить к бессознательным процессам физиологической регуляции мощные механизмы пластичности, обучения и памяти. В результате человек обучается управлять своими физиологическими реакциями, благодаря объективации внутренних неосознаваемых процессов.

- Методики, использующие обратную связь, позволяющую регулировать тончайшие изменения физиологических процессов, дают возможность обучить навыкам сознательного регулирования физиологических процессов.

Формирование локального устремления с помощью специального БОС – обучения, и полученная в обучении возможность изменять, преобразовать себя, выступают как побуждение к действию по изменению себя, «как ключ к изменению состояния» и в результате улучшению качества жизни.

Литература

1. Биоуправление-2: теория и практика/Под ред. М.Штарк, Россия; Р.Колл, США, Новосибирск, 1993.
2. Биоуправление-3: теория и практика/Под ред. М.Штарк, Россия; Р.Колл, США, Новосибирск, 1998.
3. *Крон Т.* Помощь находящемуся в кризисном состоянии./Вестник РАТЭПП, вып. 1, 1995.
4. *Мажирин К.Г., Первушина О.Н., Джафарова О.А.* Изменение стратегий поведения человека в ситуации неопределенности в курсе игрового компьютерного биоуправления.//Вестник НГУ. Серия: психология, т.1, вып.1, 2007, с.44-50.
5. *Моросанова В.И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. Том 23. - 2002, № 6.
6. *Осницкий А.К., Чуйкова Т.С.* Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы.// Вопр.психол. 1999, №1. С.92-104.
7. *Осницкий А.К.* Проблемы исследований субъектной активности.// Вопр.психол. 1996, №1. С.5-19.

8. *Пиккенхайн Л.* Нейрофизиологические механизмы идеомоторной тренировки. // Вопросы психологии, 1980, №3.
9. *Петровский В.А.* Личность в психологии. Ростов-на-Дону, 1996.
10. *Первушина О.Н.* Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы. // Вестник НГУ. Серия: психология, т.1, вып.1, 2007, с.11-19.

М.В. Самыкина

студентка 3 курса Самарского государственного университета

К проблеме смысла жизни и смысла смерти

Научный руководитель В.В. Шпунтова

Вопрос смысла жизни является в настоящее время актуальным, т.к. затрагивает интересы каждого человека и вызывает глубинное переживание собственной личности. Желание переживать всю полноту существования в некоторых случаях может оказаться настолько сильным, что истинный смысл подменяется ложным; это приводит к различного рода психическим нарушениям. В разные эпохи решением этой проблемы занимались философы и психологи экзистенциалисты.

Под смыслом жизни будем понимать переживание человеком своего уникального предназначения, ощущение гармонии в отношениях «Я» – окружающий мир. Смысл имеет множество граней; ключ к нему – раскрытие человека, реализация собственного предназначения.

Человеку не следует искать абстрактного смысла жизни: у каждого собственное призвание и миссия в жизни, которая требует реализации. Согласно В. Франклу, смысл жизни можно открыть: совершая поступок (подвиг), переживая ценности либо страдания (*Тихоненко, 1992*).

Зачастую доступ к смыслу жизни может быть заблокирован. Эта ситуация кризиса смысла жизни, «экзистенциального вакуума» (*Франкл, 1997*), имеет три последствия:

1. Чувство опустошенности (обычно проявляющееся в виде признаков депрессии).
2. Внутреннее напряжение (сопровождающееся скованностью мышц).
3. Неуверенность в себе.

В.А. Тихоненко определяет ситуации кризиса жизни как события, заставляющие резко переоценить отношение к жизни, порождающие чувство бессмысленности дальнейшего существования. Их можно охарактеризовать как «перекрытие», блокаду жизненных целей, представление о невозможности самоактуализации, разрыв между «должным» и «сущим», между собственной и окружающей жизнью.

В целом, кризис смысла жизни можно охарактеризовать как состояние внутренней опустошенности, бессмысленности существования, возникающее в ситуации сильно затрагивающей основы бытия человека.

Можно выделить несколько скрытых форм кризиса смысла жизни: фрустрированная потребность в смысле замещается стремлением к власти, стремлением к удовольствию либо приводит к сексуальной компенсации. Так же можно говорить о «воскресных неврозах» (Франкл, 1999) – которые возникает в случае осознания недостатка наполненности содержания своей жизни, когда заканчивается рабочая неделя и пустота наедине с самим собой становится очевидной. Человек пытается убежать от себя самого, но напрасно, потому что в выходные дни перед ним наиболее ярко предстают бесцельность, бессодержательность и бессмысленность существования.

Длительное переживание кризиса смысла жизни может явиться причиной самоубийства, алкоголизма и преступности. Справедливо это также по отношению к заключенным и по отношению к кризисам пожилых людей.

При рассмотрении проблемы смысла смерти следует отметить труды философов-экзистенциалистов XX века: Ж.-П. Сартра, А. Камю, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др. Они рассматривали жизнь как бытие к смерти: проблема смерти становится актуальной для людей в критических ситуациях, «пограничных» между жизнью и смертью. Выбирая между жизнью и смертью, человек может отдаться движению к смерти (самоубийство), либо проявить волю к жизни. Угроза смерти, по мнению философов-экзистенциалистов, заставляет людей задуматься о смысле и содержании прожитой жизни. Перед лицом смерти человек способен обрести себя, свою сущность и свободу.

Стоит так же отметить психологов экзистенциального направления, которые внесли большой вклад в решение проблемы смысла смерти – И. Ялом, Р. Мэй, В. Франкл, А. Лэнгле и др. Они писали о том, что страх смерти естественен для человека: «Страх смерти имеет огромное значение в нашем внутреннем опыте: он преследует нас как ничто другое, постоянно напоминает о себе неким «подземным грохотом», словно дремлющий вулкан. Это – темное, беспокоящее присутствие, притаившееся на краю сознания» (Ялом, 1999).

Мы считаем, что смысл смерти – это осознание и принятие того, что жизнь конечна, что стоит жить здесь и сейчас, не откладывая жизнь на потом. Следовательно, кризис смысла смерти заключается в неосознании собственной смерти путем вытеснения, отрицания или блокады; в результате возникает страх смерти, т. е. кризис смысла смерти выражается в страхе смерти.

Страх смерти имеет разные источники. Один из них – *экзистенциальный вакуум*: отсутствие цели и смысла в жизни. Пустое существование – это что-то промежуточное между жизнью и смертью, нечто приближенное к смерти: человеческая жизнь предстает как совокупность

фрагментов времени, наполненная предметами и отношениями, в ней нет целостности, нет проекта жизни, который возникает только при принятии и осознании факта конечности существования. Такое состояние М. Хайдеггер определяет как «безликость» – человек не воспринимает конечность своего существования, свою смертность, поскольку череда фрагментов не предполагает завершения. Ломка данного стереотипа при близком столкновении со смертью может приводить к неврозу. Таким образом, страх смерти может быть связан с ощущаемой пустотой жизни (Лэнгле, 2004).

Еще один источник страха смерти *одиночество, социальная изоляция и разобщенность людей*. Потребность в общности с другими людьми А. Адлер рассматривал как врожденную, базисную потребность человека (цит по: Франкл, 1999). Одиночество и социальная изоляция обостряют страх смерти. Аналогичные идеи находим у М. Хайдеггера – Ничто есть присутствие небытия в бытии. «Оно там всегда – страшное, сверхъестественное, манящее. Пасть в ничто означает утратить бытие, стать ничем. Смерть – абсолютное ничто, но есть и другие, не столь абсолютные способы вторжения небытия в бытие – например, отчуждение и изоляция от мира. Насколько возможности существования далеки от исполнения, настолько небытие превозмогает бытие» (Франкл, 1997). Но небытие, которого так страшится человек, находится не только вне человека, но и заключено в нем самом. Именно перед этим внутренним небытием человек испытывает страх, и из страха перед самим собой он бежит от самого себя: бежит от одиночества, так как одиночество означает – быть всегда наедине только с самим собой.

В определенном смысле страх смерти заставляет острее чувствовать и ценить счастливые мгновения жизни, стимулирует к активности, не позволяет откладывать жизнь «на потом». Каждый человек проделывает немалую внутреннюю работу, чтобы научиться жить с этим страхом и защищаться от него. Однако чрезмерно жесткие защиты, основанные на отрицании, игнорировании этой данности существования, при определенных обстоятельствах не выдерживают и могут порождать различные формы психической патологии, прежде всего тревожные расстройства (Франкл, 1999).

Р. Мэй считает *тревогу* онтологической характеристикой человека, корнями уходящая в само его существование (Мэй, 2004). Тревога есть переживание угрозы надвигающегося небытия, субъективное состояние, через которое человек начинает осознавать, что его существование может быть разрушено, что он может лишиться себя и своего мира, что он может стать «ничем». Мы согласны с тем что, тревога может приводит к внутреннему конфликту между бытием и небытием. Она возникает в тот момент, когда человек сталкивается с потенциалом или возможностями реализовать свое бытие, найти смысл жизни. Когда человек отрицает потенциальные возможности, не может реализовать их, он испытывает чувство вины. Чем больше вытеснена реальность, тем сильнее внутренняя тревога.

Итак, тревога и страх смерти, появляющиеся при столкновении человека с Ничто или Небытием, создают условия для проявления кризиса смысла смерти. При этом происходит потеря смысла смерти, и, следовательно, смысла жизни, т. к. именно осознание собственной смерти наполняет жизнь смыслом. Человек погружается в Ничто.

В данной работе мы предполагаем, что смысл жизни и смысл смерти являются двумя полюсами единого целого: они взаимосвязаны. Одним из доказательств этого может служить тот факт, что кризисы смысла смерти и смысла жизни возникают одновременно, последствия их преодоления являются сходными (см. табл. 1).

Таблица 1
Последствия конструктивного и деструктивного преодоления кризисов жизни и смерти

Кризис смысла жизни	Кризис смысла смерти	
Последствия преодоления		
«+»	«-»	«+»
творчество	невроз	смысл жизни
активность	апатия	
отношения (семья)	суицид	
	зависимости (наркомания, алкоголизм, трудоголизм)	
	конформизм	
	агрессия	
	нарциссизм	
	преступность	
	шизофрения	

Одним из конструктивных способов преодоления кризиса смысла жизни мы считаем переживание ценностей. С помощью ценностей, человек может реализовывать творческие способности, созидательно включаться в окружающий мир. Появляется ощущение собственной значимости и положительное отношение к жизни. Личность становится более приспособленной к жизненным трудностям, стойкой к болезням. Так же «ценности переживания» реализуются в восприятии мира – красоты природы или искусства. Это помогает понять суть вещей; вбирая в себя из мира нечто ценное, человек обогащается внутренне, чувствуя гармонию с внешним и внутренним миром.

Мы предполагаем, что существуют определенные деструктивные приспособления помогающие ослабить страх смерти и преодолеть кризис смысла смерти. Одним из таких приспособлений является *невроз* (Мэй, 2004) Он позволяет сохранить центр человека, позволяет принять небытие и сохранить хотя бы маленькую частичку бытия. Однако, невротик, страдающий из-за конфликта, настолько боится потерять свой центр, что отка-

зывается взаимодействовать, при этом сохраняет свои ригидные установки с минимальным реагированием и суженным жизненным пространством; из-за этого у него блокируются рост и развитие.

Другое приспособление описывал Р. Мэй: самой распространенной формой неспособности противостоять небытию является *конформизм*. Человек позволяет себе оказаться поглощенным огромным количеством групповых ответов и позиций, быть подавленным массой, вместе с утратой сознания себя, своих потенциальных возможностей и всего того, что характеризует его как уникальное и самобытное существо. Таким образом, человек на какое-то время избавляется от тревоги небытия, но ценой лишения возможностей и ощущения бытия. Постигание собственного, уникального для каждого человека смысла предполагает свободное самопроявление, иначе поиски смысла подменяются социальным моделированием – «срисовыванием» этих целей и смыслов у других, принятием целей, ожидаемых или навязываемых извне, подлинный смысл подменяется социальными стандартами. Согласно К. Юнгу, главной причиной психических расстройств является блокада процесса индивидуации, т.е. реализации своих сил и способностей. Ведущим конфликтом здесь выступает конфликт между уникальностью каждого человека, его самостью и персонной (маской). В случае блокады процесса индивидуации человеку не удастся овладеть своим бессознательным и взять его под контроль, и тогда архаические образы и конфликты бессознательного могут завладеть психикой. Сюда можно отнести и страх смерти. На наш взгляд, бегство в массу наиболее распространенный способ преодоления страха смерти в наше время. Многие люди боятся отличаться от большинства, они испытывают страх перед своей индивидуальностью и перед своей реальной сущностью. Одной из главных причин блокады процесса индивидуации К. Юнг считает потребность соответствия социальным нормам и ожиданиям.

Третье приспособление – описанное Р. Лэнгом шизоидное состояние – попытка сохранить некое ненадежно структурированное хрупкое бытие: «нереальность восприятия и ложность целей системы ложного «Я» распространяются на ощущение мертвенности разделяемого с другими мира как целого, на тело, фактически на все сущее, и проникает даже в истинное «Я» (Лэнг, 1995). Все становится слитым с небытием. Само внутреннее «Я» становится полностью нереальным или «сфантазированным», расщепленным и мертвым, и оно уже не способно поддержать то непрочное ощущение собственной индивидуальности, с которого оно начало. Это чувство усиливается из-за использования тех самых возможностей, что являются самыми угрожающими в качестве средств защиты, например избегание отождествления для сохранения индивидуальности или обдуманное культивирование состояния смерти-в-жизни как защиты от жизненных мучений.

Последствием преодоления кризиса смысла жизни можно считать апатию – самозащитный механизм души. Речь здесь идет о душевной приспособляемости к своеобразному окружению; то, что в нем происходит,

попадает в сознание лишь отголосками, эмоциональная жизнь сведена до низшего уровня. В. Франкл считает апатию симптомом «невроза безработицы», состояние некоторых безработных людей. Безработный воспринимает незаполненность своего времени как внутреннюю незаполненность, как незаполненность своего сознания. Не занятость любимым делом создает ощущение ненужности, бессмысленности жизни, утрачивается ответственность своего бытия и все неудачи и ошибки сваливаются на судьбу. Безработица становится питательной почвой для развития невротических заболеваний. Однако есть другой тип безработных, те которые смогли заполнить избыток лишнего времени – они ходят на различные концерты, слушают музыку, берутся за любую работу, участвуют в социальных организациях. Поэтому можно говорить о том что, в основе невроза безработицы лежит ошибочное мнение, что профессиональная деятельность является единственным смыслом жизни; ложная идентификация профессии с жизненной задачей, к которой призван человек.

В своей статье В.А. Тихоненко указывает, что главный механизм, специфичный для суицидального поведения и запускающий акт самоубийства, – это инверсия (переворот) отношений к жизни и смерти. Жизнь утрачивает все степени положительного отношения и воспринимается только негативно, в то время как смерть меняет свой знак с отрицательного на положительный. С этого момента начинается формирование цели самоубийства и разработка плана ее реализации (*Тихоненко, 1992*).

Очевидно, что в основе суицидального поведения лежит конфликт. В конфликтных ситуациях личность переживает интенсивные отрицательно окрашенные эмоции (тоска, тревога, страх, гнев, отчаяние), сопровождающиеся ощущением «душевной боли». Это конфликт между бытием и небытием, он возникает в ситуации кризиса смысла жизни: доступ к смыслу жизни затруднен; страх смерти усиливается, повышается тревога, при этом смысл смерти искажается.

Теоретически можно допустить, что самоубийство как сознательно принесенная жертва может быть в некоторых случаях оправданным. Но практически хорошо известно, что мотивы таких самоубийств слишком часто коренятся в обиде. Именно в этих случаях мог бы быть найден другой выход из, казалось бы, безысходной ситуации. Таким образом, видимо, можно утверждать, что самоубийство никогда не может считаться оправданным. Ибо оно делает невозможным – в смысле реализации ценностей отношения – духовный рост и созревание в результате собственного страдания и причиняет страдания другим людям. Следовательно, самоубийство усугубляет происшедшее несчастье или совершенную несправедливость, вместо того чтобы справиться с ними (*Франкл, 1997*).

Мы убеждены, что суицид является самым неоправданным проявлением смысла смерти. Выход из любой ситуации есть всегда. Если человек утверждает, что дальнейшее его существование бессмысленно, это не го-

ворит об отсутствии смысла. Смысл всегда находится где-то рядом, просто человек его не видит, или не хочет видеть. Потому что его обнаружение подразумевает открытие себя самому себе. Но бывают ситуации, когда смысл действительно найти трудно и практически невозможно. Внешние обстоятельства настолько сильны, что блокируют путь к поиску смысла. Итак, положительное разрешение кризиса смысла жизни формирует ответственность и активность, а отрицательное приводит к деструкции и пассивности. Ответственное бытие предоставляет человеку свободу выбора, способствует всестороннему развитию, такие люди чаще испытывают состояние счастья и гармонии с окружающим миром, самим собой. Пассивное существование не развивает личность, делает её слабой, не приспособленной, погружая в состояние скуки и безучастия в собственной жизни. На наш взгляд, смысл жизни придает осознание конечности существования, за счет преодоления страха смерти. Мы полагаем, что смысл смерти заключается в ее осознании; тогда она становится источником задающим динамику жизни.

Изложенный выше материал получил следующее обобщение:

- смысл смерти является важным фактором возникновения смысла жизни: прослеживается неразрывная связь смыслов – жизни и смерти; смысл смерти зависит от того, в каком контексте человек воспринимает смерть, и наоборот, смысл жизни зависит от того, в каком контексте воспринимается жизнь (при этом смерть является самым важным контекстом осмысления жизни);
- позитивные последствия кризиса смысла жизни: реализация творческого потенциала, создание отношений, активное существование; негативные последствия – различные зависимости, преступность, трудоголизм, агрессия, неврозы, апатия, нарциссизм, конформизм и т.д.;
- позитивные последствия преодоления кризиса смысла смерти: обретение смысла жизни; отрицательные – конформизм, невроз, шизофрения и суицид;
- конечность существования является не только существенным признаком человеческой жизни, но и основополагающим для ее осмысления. Смысл существования имеет основу – ответственность перед жизнью (ответственность с точки зрения временности и неповторимости).

Литература

1. Лэнг Р. Расколотое «Я». СПб.: Белый кролик, 1995. – 352с. [электронный ресурс] [http:// www.nedug.ru/lib/lit/psych_125/raskol_01 .zip](http://www.nedug.ru/lib/lit/psych_125/raskol_01.zip)
2. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. М.: Изд-во: Генезис, 2004. [электронный ресурс] [http:// /psylib.org.ua/books/lengle01/index.htm](http://psylib.org.ua/books/lengle01/index.htm)

3. *Мэй Р.* Открытие бытия: очерки экзистенциальной психологии. М.: Изд-во: Институт общегуманитарных исследований, 2004. [электронный ресурс] <http://psylib.org.ua/books/meyro03/index.htm>
4. *Тихоненко В.А.* Жизненный смысл выбора смерти // Человек, М.: 1992. № 6. [электронный ресурс] <http://www.aquarun.ru/psih/smert/smertl3.html>
5. *Франкл В.* Основы понимания логотерапии. Из книги «Доктор и душа». СПб.: Ювента, 1997. С 242-279.
6. *Франкл В.* Психотерапия на практике. СПб.: Ювента, 1999. – 256с.
7. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. М.: «Класс», 1999.

М.Е. Серебрякова

ассистент кафедры общей психологии и психологии развития
Самарского государственного университета

Наркоманская субкультура как социальное условие динамики ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации

исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант № 07-06-26601 а/В)

Проблема формирования наркотической зависимости продолжает оставаться актуальной как в научных исследованиях, так и в практической деятельности психологов. Выявлению факторов формирования наркозависимости посвящены работы многих отечественных и зарубежных авторов. При этом для достижения максимальной эффективности психопрофилактических и реабилитационных программ имеющейся информации оказывается недостаточно. Факторные модели, представляя человека как пассивное существо, действующее под влиянием внутренних и внешних воздействий, оказываются не в состоянии объяснить многие аспекты данной проблемы. На наш взгляд, формирование аддикции во многом является результатом личностного выбора человека, обусловленным особенностями ценностно-смысловой структуры личности. Поэтому проблему наркозависимости, по нашему мнению, необходимо рассматривать, прежде всего, во взаимосвязи с ценностно-смысловыми аспектами личности.

Ценностно-смысловая сфера является важнейшим компонентом структуры личности [2], [5], [8]. Усваиваясь индивидуальным сознанием, ценности и смыслы интересны психологии не столько как универсальные категории, сколько как детерминанты, лежащие в основе выбора жизненного пути, определяющие поведение человека.

В психологических исследованиях неоднократно замечалось, что такие особенности системы ценностей как ее несформированность, конфликтность, противоречивость являются отличительными особенностями подросткового возраста и делают личность предрасположенной к наркотической контаминации. Преобладание дефицитарных ценностей [14], потеря смысла жизни [20], подчинение социальным ценностям в ущерб внутренним ориентирам [17], несформированность некоторых общественно значимых ценностей [7], таких как ценность нравственного здоровья [11], разрушение культурных традиционных норм и ценностей [18] представляются в качестве личностных предпосылок наркотизации. Мы предполагаем, что наиболее значимые изменения личности происходят в процессе наркотизации, а не предшествуют ему. На наличие личностных изменений, формирование новообразований в сознании и самосознании в процессе наркотизации, указывают многие авторы [13], [19], [22]. «Наркомана создает не наркотик, а особого рода «развитие» его личности в условиях употребления наркотиков» [13]. Эти качественные изменения затрагивают все сферы личности: когнитивную, эмоциональную, волевою, мотивационно-потребностную. Ценностно-смысловая сфера личности также претерпевает кардинальные изменения вследствие употребления наркотических веществ, что и вызывает формирование зависимости. Ценностные конфликты, переживание утраты смысла жизни, противоречия между собственными и общественными ценностями переживаются каждым человеком в течение жизни. Большинство представителей современного общества живут в условиях девальвации традиционных ценностей. Однако, далеко не все становятся зависимыми от наркотиков. Именно в процессе наркотизации в ценностно-смысловой системе личности формируется новообразование (само состояние наркотического опьянения становится ценностью), занимающее при определенных условиях доминирующее положение и подчиняющее себе все остальные ценности. Поэтому наркомания представляет собой самоценную активность, связанную с реализацией доминирующей ценности, возникшей в результате употребления психоактивных веществ. При этом в роли социального условия формирования ценности состояния наркотического опьянения выступает наркоманская субкультура.

Ценностно-смысловая сфера личности является отражением ценностей социальной среды, с которой человек себя идентифицирует [1], [12]. Формирование ценности состояния наркотического опьянения происходит также не изолированно от общества. Наркоманская субкультура представляет собой социальную среду, в которой происходит принятие, усвоение определенных ценностей. Она обладает некоторыми особенностями, делающими ее незаменимой средой существования в

процессе наркотизации и обеспечивающей формирование соответствующего мировоззрения.

Одним из условий, способствующих формированию специфических ценностей наркоманской субкультуры, является использование сленга, который выполняет в наркосообществе определенные функции.

Опыт длительной наркотизации определенно создает у наркозависимых большое количество ощущений и эмоций, не имеющих знакового представления в языке или представленных в нем недостаточно. Это обстоятельство заставляет их прибегать к созданию неологизмов, употреблению общеязыковых знаков в новом значении [9].

Под влиянием изменений в ощущениях (вызванных употреблением наркотиков) изменяется и знаково-смысловая сфера аддиктов (как понятийный, так и личностно-смысловой ее аспекты) [9]. Обращает на себя внимание тот факт, что состояния наркотического опьянения описываются зависимыми гораздо подробнее, эмоционально насыщеннее, красочнее, с большим количеством сравнений и признаков, чем описание других значимых переживаний.

Кроме того наркоманская группа создает свой «язык», исходя из стремления выделиться, обособиться, придать своей речи магическое, сакральное значение (в том числе — в рамках особых ритуальных действий, групповых процедур) или сделать ее «закрытой», непонятной для «непосвященных» обывателей или представителей официальных, прежде всего правоохранительных структур [24]. Данная особенность сленгового общения наполняет все виды деятельности, связанные с потреблением наркотических веществ, дополнительной ценностью для потребителя и изолирует его от ранее значимых социальных групп, препятствуя усвоению общественно значимых ценностей.

Индивидуально-личностная форма общения, самовыражения, поведения трансформируется в рамках наркоманской группы в коллективно-групповую форму [24]. Я-высказывания практически исключаются из речи наркозависимых, при этом «Мы» тоже не существует, что создает иллюзию анонимности и исключает принятие ответственности за собственные поступки.

В то же время этот сленг исполняет другую важную социально-психологическую роль — знака принадлежности говорящего к «своим», т.е. к тем, для которых наркотик составляет значимую личностную и коммуникативную ценность, существенно мотивирует поведение, определяет многие его формы [15]. Сленговые термины являются знаками, символами наркоманической общности, особой эмоционально-духовной близости, основанной на «доступном лишь избранным» «понимании» аддиктивных ощущений («полное понимание» может

прийти не сразу, поэтому «правильному, грамотному пониманию» обучают более опытные наркоманы).

Преобладание в речи сленга говорит о социальном выборе, самоопределении индивида, его аутоидентификации в рамках наркоманического сообщества.

Таким образом наркоманский сленг играет не только защитную функцию, но и оформляет в речевую форму новую систему смыслов, порожденную новым ценностно-смысловым образованием – стремлением к состоянию наркотического опьянения.

В литературе неоднократно отмечалось активное стремление наркоманов вовлекать в свой круг как можно больше «новичков» [23]. По всей видимости, здесь, кроме материальной, прагматической мотивировки, имеет место и более общая, не всегда осознаваемая мотивация к экспансии, расширению «своих» рядов, созданию «сети» «соратников» и «сподвижников». Такая наркоманическая («наркофильная») сеть выступает (в терминах теории копинг-поведения) как социальная (а по сути – антисоциальная) поддерживающая псевдоадаптивная сеть, играющая роль значимого (патологического) личностно-средового копинг-ресурса [15]. В ней наркозависимый стремится получить поведенческую и эмоциональную поддержку, понимание, эмпатию, реализует потребность в аффилиации (стремление человека быть в обществе «принимающих его» других людей). Таким образом, принадлежность к наркоманской группе, исповедование соответствующих ценностей становится условием реализации других личностных ценностей наркозависимых.

Механизмы поддержания и усиления значимости ценности состояния наркотического опьянения исследуются в работах Борисова [3]. Первый из них — "гедонистический риск": актуализация потребности за счет создания угрозы ее удовлетворению. Так, в случае потребления психоактивных веществ возникающая угроза здоровью, безопасности, социальному статусу повышает у наркотизирующего чувство удовольствия от наркотиков и стремление к повторению этого состояния.

Второй механизм — "гедонистический отказ": усиление потребности и чувства удовольствия от ее удовлетворения путем "мнимого отказа". Индивид обладает предметом потребности, но мысленно постоянно колеблется: какое решение принять — потреблять или не потреблять. Например, сначала принимается решение прекратить прием наркотиков. Но потом, после мучительной борьбы с собой, принимается прямо противоположное решение. Все это лишь усиливает удовольствие и стремление к повторению состояния.

Еще один механизм усиления ценности состояния наркотического опьянения — "гедонистическое заражение": усиление переживания

удовольствия за счет совместного с другими людьми удовлетворения той или иной потребности.

Так, употребление наркотиков в группе, компании приносит большее удовольствие, чем индивидуальное, так как индивид "заражается" настроением группы, а потом передает ей обратно свое усиленное удовольствие.

Так в процессе наркотизации в ценностно-смысловой сфере человека формируется новообразование, приобретающее статус ценности – стремление к состоянию наркотического опьянения. Формирование этой ценности проходит ряд этапов. На начальном этапе человек узнает о существовании такого состояния. При этом, не только наркоманская субкультура может служить источником этой информации. В СМИ проблема наркомании обсуждается достаточно широко и обилие подобного рода информации, призванное сформировать у респондентов отрицательное отношение к данному явлению, создает эффект «запретного плода», подогревая интерес.

В наркоманской группе усвоение ценности состояния наркотического опьянения происходит, прежде всего, на эмоциональном уровне. Это первый, этап усвоения ценности, в результате которого формируется позитивное отношение к ней [10]. При этом подкрепление употребления ПАВ происходит как на чувственно-телесном уровне (переживание чувства свободы, превосходства, неограниченных возможностей), так и на социальном уровне (переживание принятия, причастности к чему-то интересному, таинственному). Потребность человека в преодолении ограничений, снятии запретов, освобождении чувств, удовлетворяемая в условиях наркокультуры универсальным способом (социальное и чувственное синхронное подкрепление), рассматривается рядом авторов как механизм формирования психической зависимости от психоактивных веществ [13].

Становление ценностных образований предполагает также рациональное оценивание, связанное с осознанием побуждений, мотивов, поступков, что и составляет когнитивную основу ценностных образований [7]. Наркокультура реализуется в постоянном преодолении моральных и правовых ограничений посредством низложения всех традиционных человеческих ценностей. Для тех, кто испытывает интеллектуальные сомнения в предлагаемых действиях, связанных с употреблением наркотиков в наркокультуре существует система утверждений, на первый взгляд неразрывно связанная с общечеловеческими ценностями. Здесь легко обнаружить и буддийский отказ от всех желаний, и христианское всепрощение как необходимое употребляющим наркотики условие для жизни в среде, построенной на тотальном обмане, и презрительное отношение к земным благам, и обещанную всеми религиями вечность, и всеобщее коммунистическое равенство. Ценности жизни, закрепленные традиционной моралью, приобре-

тают в наркосообществе совершенно другой смысл, в результате чего оказываются низвергнутыми, формируется «наркоманская» система ценностей [18]. На этой внутренней основе формируется наркоманский способ жизни, который и составляет поведенческий элемент рассматриваемого ценностно-смыслового образования.

Для окончательного формирования ценностного новообразования необходимо включение субъекта в деятельность, направленную на реализацию этой ценности. Формирование ценности есть результат субъектной активности человека [17]. То есть источником ценностей является субъект во взаимодействии с миром. Употребление психоактивных веществ может рассматриваться аддиктом как преодоление всех возможных ограничений, как выход за пределы не только требований и норм общества, но и границ собственного сознания. При этом, в отличие от субъектной активности, в наркоманском поведении нет принятия ответственности за исход собственных действий.

Таким образом стремление к состоянию наркотического опьянения становится мотивом поведения наркозависимого, а само состояние – ценностью. Данная ценность, постепенно занимая доминирующее положение в структуре ценностей, отодвигая на второй план сознания другие ранее значимые ценности, и становясь основой смыслообразования, обуславливает дальнейшую негативную динамику ценностно-смысловой сферы личности. Так наркоманская субкультура может рассматриваться как социальное условие формирования наркотической зависимости.

Стоит отметить, что существуют группы, в которых употребление наркотиков считается приемлемым для достижения определенных целей (богемная, криминальная субкультуры, некоторые философско-религиозные учения). Главное отличие таких субкультур от наркокультуры состоит в том, что употребление наркотиков в них считается приемлемым, однако, оно не является самоценным и стержневым. Более того, такие субкультуры имеют четко выраженную направленность и отнюдь не аморфную систему ценностей. Наличие правил и ценностей обуславливает существование санкций за их нарушение или попрание. Здесь существуют механизмы (экономического, морального, психологического характера), сдерживающие неумеренное употребление наркотических веществ. Таким образом, члены таких сообществ в течение длительного времени могут находиться на стадии наркотизма, не переходя на стадию болезни. Состояние наркотического опьянения в данном случае выступает в качестве ценности-средства, необходимой для реализации какой-либо другой ценности-цели, которая и является ведущей в данном сообществе.

Литература

1. *Алексеева В.Г.* Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 5. С. 63-70.
2. *Братусь Б.С.* Смысловая вертикаль сознания личности // Вопросы философии. 1999. № 1. С. 81-89
3. *Борисов И.Ю.* «Гедонистический риск» в неформальных объединениях молодежи // Сов. пед. 1988. № 7. С. 60-64.
4. *Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В.* Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта // Вопр. психол. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 99-105.
5. *Васильева Ю.А.* Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. 1997. № 2. С. 58-75.
6. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
7. *Гудечек Я.* Ценностная ориентация личности // Психология личности в социальном обществе: Активность и развитие личности. М., 1989. С. 102-110.
8. *Донцов А.И.* О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. – 1974. – № 5. С. 67-76.
9. *Елманский С.П.* Психосемантические методы исследования внутреннего опыта больных опийной наркоманией.
10. *Здравомыслов А.Г.* Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 222 с.
11. *Кудрявцев И.А., Морозова Г.Б., Потнин А.С. и др.* Психологический анализ смыслообразующих факторов делинквентного поведения подростков // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 88-93.
12. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1997. – 64 с.
13. *Лисецкий К.С., Литягина Е.В.* Психология негативных зависимостей. Самара: «Универс групп», 2006.
14. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425с.
15. *Москети К.В., Моховиков А.Н., Годлевский А.Г.* //Журн. невропат. и психиатрии. – 1990. – № 2. – С. 51-55
16. *Наумова И.Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М., 1988. – 199 с.
17. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности/Российский открытый университет. – М., 1992.
18. Психологические особенности наркоманов периода взросления/ Под ред. Березина С.В., Лисецкого К.С., Самара., 1998.

19. *Пятницкая И.Н., Шаталов А.И.* Девиантное поведение подростков: наркотизм, криминальность, экстремизм. М., 2004.
20. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
21. *Фромм Э.* Бегство от свободы; Человек для себя. Мн.: 2000. 672с.
22. *Шабалина В.В.* Психологическая зависимость и ее образ.
23. *Шабанов П.Д., Штакельберг О.Ю.* Наркомания: патопсихология, клиника, реабилитация. Спб., 2001. 46 с.
24. *Шайдукова Л.К., Цетлин М.Г., Мельчихин С.И.* Социально-психологическое и клиническое значение сленга русскоязычных больных алкоголизмом и наркоманиями.

Ю.А. Стребкова

аспирант кафедры социальной психологии

Самарский государственный педагогический университет

Образ физического Я в ракурсе эмпирических исследований

Можно ли вообще выявить, что о себе человек знает? На первый взгляд вопрос этот риторический: нетрудно тем или иным способом получить самописание испытуемого или обследуемого, это самописание и есть показатель знания человека о себе, выражение его «Я-концепции». Однако если человек говорит о себе, что он добрый, деловой, целеустремленный, общительный или, наоборот, злой, безвольный, необщительный, то он не просто сообщает сведения, но и дает оценку самого себя. Выделить эту оценку в самописаниях и даже отделить ее от словесного самописания можно, а вот отделить знания от оценки оказывается крайне трудно, если вообще возможно.

Постоянный интерес к Я-концепции вывел ее за пределы изначальной «области обитания», а именно, терапевтической ситуации, и сделал предметом исследования в лабораторных условиях. Более того, доступные проверке гипотезы относительно Я-концепции выводятся теперь и из различных теорий.

Взгляд на тело как на границу Я, с одной стороны, и тезис психоанализа о способности к различению внутреннего мира субъективных желаний и внешнего мира объектов как важнейшем достижении нормального развития ребенка, с другой, стали отправными пунктами в построении первого направления исследования телесного опыта. Речь идет об исследовании «границ образа тела» (body image boundary) (Соколова, 1989). Это понятие было введено С. Фишером и С. Кливлендом (1958), которые исходили из того, что люди различаются по тому, насколько «твердыми»,

«определенными», «предохраняющими от внешних воздействий», «отгораживающими от внешнего мира» они воспринимают границы собственного тела. Как правило, это восприятие неосознанно и проявляется в чувстве определенной отграниченности от окружающей среды. В патологии, например, при повреждении мозга или при шизофрении иногда наблюдаются размытие или даже исчезновение ощущаемых границ тела и смешение событий, которые происходят внутри и вне физических границ тела.

Авторы предложили оригинальный метод установления степени четкости и определенности границ образа тела, основанный на специальном анализе протоколов методики Роршаха. На основании этого анализа высчитываются два показателя — «барьер» (В) и «проницаемость» (Р). Чем выше первый показатель и ниже второй, тем четче и определеннее границы образа своего тела. Чем ниже показатель «барьер» и выше «проницаемость», тем более расплывчаты и неопределенны эти границы.

Показано существование устойчивой связи между степенью определенности границ образа тела и особенностями локализации психосоматических симптомов, некоторыми психофизиологическими и личностными характеристиками человека. У лиц с высоким уровнем определенности границ в сознании яснее представлены внешние покровы тела. Психофизиологическими коррелятами эмоциональных состояний у них чаще являются различные изменения состояния кожи и мускулатуры (покраснение или побледнение, «мурашки», ступоры и т.п.). В случае психосоматизации симптомы чаще всего локализуются в области внешних покровов (экземы, дермиты и т.п.). Исследования выявили у подобных субъектов более стабильную адаптацию, сильную автономию, выраженное стремление к эмоциональным контактам. У лиц с низкой степенью определенности границ образа тела в сознании более отчетливо представлены внутренние органы. На эмоциогенные стимулы они реагируют изменением состояния желудочно-кишечной и сердечно-сосудистой систем. С этими органами тела связаны и психосоматические симптомы. Личностные особенности проявляются в слабой автономии, высоком уровне личностной защиты, неуверенности в социальных контактах.

Таким образом, «границы образа тела» не являются основой этих личностных и психофизиологических особенностей: и те и другие лишь форма проявления более базисной характеристики: особенностей интериоризированной системы отношений с социально заданными объектами.

Итак, существует тесная связь между переменными Я-концепции и формами телесного опыта, в данном случае, особенностями границ образа тела. Психоаналитически ориентированные исследователи, работающие в клинике шизофрении, давно уже исходят из этого положения.

Первая экспериментальная попытка рассмотреть шизофренические нарушения под этим углом зрения была предпринята В.Тауском (1919),

который ввел понятие «границы Я» (ego boundary). По его мнению, ранний и примитивный телесный опыт (то есть телесное Я в концепции психоанализа), играет решающую роль в формировании и интеграции границ Я. Нарушение в структуре телесного Я неминуемо приводит и к нарушениям границ Я. Тауск рассматривает шизофренический бред «влияния с помощью аппаратов» (то есть бред воздействия) как регрессивную проекцию своего собственного тела на внешний мир. Эти «влияющие аппараты» имеют свои корни в раннем детстве ребенка, когда из-за нарушений границ телесного Я его тело воспринималось им как посторонний объект.

Известная исследовательница детских психозов М. Малер (1952) делает акцент на роли развития телесного Я младенца в усилении чувства отделенности его от тела матери. С ее точки зрения, основным симптомобразующим фактором, организующим шизофреническую патологию, является неудачная попытка сохранения интеграции телесного Я путем регрессии на стадию психосоматического симбиоза с матерью.

В дальнейшем это теоретическое представление о менее определенных границах образа тела при шизофрении получило экспериментальное подтверждение в ряде исследований, где использовался метод Фишера и Кливленда: оказалось, что больные шизофренией имеют более высокий «барьер» (Фишер, Кливленд, 1958; Кливленд, 1960; Фишер, 1964) и более низкую «проницаемость» (Фишер, Кливленд, 1958), чем невротики и здоровые испытуемые.

Итак, первое направление исследований образа тела и его связи с Я-концепцией исходит из представления о теле как своеобразном хранилище Я, обладающем более или менее определенными субъективными границами.

Второе направление исследований связано с другой характеристикой тела — «внешностью». В этих исследованиях тело рассматривается, с одной стороны, как носитель личных и социальных значений, ценностей и т.п., а с другой, как объект, обладающий определенной формой и размерами. Соответственно выделяются два подхода. Представители первого делают акцент на эмоциональном отношении к собственной внешности. Второй опирается на исследование когнитивного компонента и отвечает на вопрос: «Насколько точно субъект воспринимает свое тело?» В первом случае используются такие понятия, как «значимость» и «ценность» тела, «удовлетворенность» им; во втором, речь идет о «точности», «недооценке», «переоценке», «искажении» в восприятии тела.

Часть работ сторонников первого подхода сфокусирована на ценности, которую люди приписывают различным частям своего тела. В одном из таких исследований большому количеству испытуемых предлагалось оценить в долларах стоимость каждой части тела. Наиболее «дорогостоя-

щими» оказались нога, глаз и рука. При этом психически больные субъекты «дешевле» оценивали тело, чем нормальные испытуемые, а женщины — «дешевле», чем мужчины (Плучек с соавт., 1973). В другом исследовании около 1000 мужчин и 1000 женщин должны были расклассифицировать в соответствии с их значимостью 12 частей тела (в этом исследовании использовался другой список частей тела). Социоэкономический статус влияния на ответы не оказал. Мужчины оценили половой член, яички и язык как наиболее важные. Эта оценка не зависела от возраста, лишь у старых людей несколько снижалась оценка половых органов. У женщин оценки оказались менее определенными, лишь у тех, кому было за 70, язык стабильно оказывался на первом месте (С. Уэйнштейн с соавт., 1964). Физическая болезнь или увечье значительно меняют субъективную ценность различных частей тела (Липовски, 1975). Направленность изменения ценности зависит от степени повреждения части и от ее прежней субъективной значимости.

Ценность отдельных телесных качеств может изменяться под влиянием общественных процессов. Так, у японок во время второй мировой войны в образе тела полностью обесценивалась грудь, а идеальной считалась плоская грудная клетка (женщины носили мужскую военную форму). Однако после войны под влиянием западной культуры образ тела радикально изменился, и в 50-х годах японские женщины стремились иметь грудь «голливудских» размеров (Фишер, Кливленд, 1958).

Другая часть работ в рамках этого подхода направлена на анализ связи между эмоционально-ценностным отношением к своей внешности и различными переменными Я-концепции. Чаще других для этого используются методики, предложенные С. Журардом и Р. Секордом (1955): «шкала отношения к телу» и «шкала самоотношения». В первой испытуемые должны оценить по семибалльной шкале «нравится — не нравится» 46 частей и качеств собственного тела. Суммарный показатель удовлетворенности телом сравнивается с общим показателем удовлетворенности собой, полученным с помощью второй методики. Если в первой методике испытуемые оценивают такие понятия, как «нос», «ноги» или «цвет глаз», то во второй речь идет о «силе воли», «уровне достижений», «популярности» и т.п. Результаты исследований показали, что существует высокая положительная корреляция между удовлетворенностью телом и удовлетворенностью собой (См. Соколова, 1989). Последующие работы подтвердили эти данные (Джонсон, 1956; Гандерсон, Джонсон, 1965).

В более поздних исследованиях обнаружено, что только определенные зоны тела оказывают влияние на самооценку и степень самоуважения личности (Махони, 1974; Махони, Финч, 1976). Существует высокая зависимость между уровнем личностной депрессии и степенью неудовлетворенности телом (Марселла, 1981). Высокая корреляция обнаружена между

удовлетворенностью телом и ощущением личностной защищенности (Уэйнберг, 1960), а также между успешностью самореализации и оценкой собственного тела (Сион, 1968).

Второй подход представлен работами по изучению точности восприятия своего тела. Как правило, эти исследования основаны на использовании различных аппаратных методик: зеркал с меняющейся кривизной, подвижных рамок, искаженной фотографии, телевидеотехники и т.п. Получены интересные данные о зависимости точности самовосприятия от состояния сознания испытуемого (Сэйвэж, 1965; Джилл, Бренман, 1959), от возраста (Кетчер, Левин, 1955), от культурных стереотипов (Эркофф, Уивер, 1966), от коэффициента умственного развития (Шонц, 1969; Шафер, 1964), от самооценки (Бодалев, 1965). В ряде работ показано, что при различных видах психической патологии, особенно при нервной анорексии (Гарнер, 1976, 1981) и шизофрении (Кливленд, 1962), наблюдаются выраженные нарушения восприятия собственного тела. Подобные нарушения отмечаются и у лиц, страдающих ожирением (Гарнер, 1976).

Третье направление исследования образа тела и его связи с Я-концепцией в отличие от предыдущего имеет четкую методологическую основу, тесно связанную с психоаналитической теорией. Речь идет об исследовании тела и его функций как носителей определенного символического значения. Еще первые психоаналитически ориентированные исследователи при анализе конверсионной истерии пришли к выводу о том, что необычные сенсорные и моторные нарушения в определенных частях тела необходимо должны рассматриваться как символическое выражение желания. Например, руки или ноги символически приравниваются к пенису, а их паралич говорит о торможении сексуальных импульсов (Фенишел, 1945).

Значительный вклад в экспериментальное изучение этой проблемы внесли работы американского психолога С. Фишера. Для выявления особенно значимых и осознаваемых участков тела он использовал созданный им «опросник телесного фокуса». Опросник представлен 108 парами различных частей тела (например, «ухо – левая нога»). Испытуемый должен выбрать ту из них, которая в данный момент яснее и отчетливее представлена в его сознании. Опросник позволяет оценить индивидуальный способ распределения внимания по восьми зонам тела (передняя - задняя, правая - левая, живот, рот, глаза, руки, голова, сердце).

Результаты показали, что субъекты с выраженным «интересом» к определенной зоне тела обладают сходными особенностями личности, выявленными с помощью других опросников и проективных методик. Например, интерес к сердцу соответствует у мужчин озабоченности моральными и религиозными проблемами, а у женщин – общительности и доброжелательности; внимание ко рту характеризует агрессивных мужчин

и стремящихся к власти женщин. При интерпретации результатов С. Фишер активно привлекает традиционные психоаналитические символы. Например, высокая корреляция между выраженной осознанностью задней зоны тела и такими личностными чертами, как контроль над импульсами и негативизм, интерпретируется в соответствии с фрейдистской теорией «анального характера».

Итак, связь между «осознанностью» зоны тела и определенными личностными чертами объясняется существованием символического значения этого участка тела. Такое значение, как правило, не осознается и отражает внутриличностные конфликты и защиты, интерес к определенным телесным ощущениям или, наоборот, стремление их избежать. Конфликты могут иметь отношение к сексуальным или агрессивным импульсам, стремлению к власти, близости с другими и т. п. Эти символические значения частично определяются детскими переживаниями. Если значимые для ребенка люди придают особый смысл какой-либо части тела или его функции, подчеркивая ее ценность или, наоборот, отрицательно реагируя на симптомы, связанные с ней, то у ребенка образуются ассоциативные связи между этой частью тела или функцией, с одной стороны, и особым к ней отношением или поведением, с другой. Например, если мать часто жалуется на головную боль, ребенок может установить связь между «головой» и выражением недовольства и раздражения, которое он замечает у матери в таком состоянии.

В то же время результаты экспериментов Фишера доказывают существование не только индивидуальных, но и общих для определенной популяции людей символических значений отдельных частей тела. Так, связь между высокой степенью осознанности глаз и стремлением к объединению с другими Фишер объясняет через метафорическое значение глаз как «принимающих», «впускающих внутрь себя» окружающий мир. Подобные значения образуются уже не в ходе индивидуального развития, а внутри опыта целой культуры.

По мнению Липовски (1981), знание символического значения частей тела и их функций важно по крайней мере по двум причинам. Во-первых, конфликты и влечения часто сопровождаются соматическими проявлениями, которые затем становятся символически связанными с темами конфликтов. Эти соматические симптомы могут в дальнейшем повторяться, как только субъект попадет в аналогичную ситуацию, и в силу этого могут быть ложно интерпретированы как проявление болезни. Во-вторых, повреждение части тела или его функции часто активизирует символическое значение, связанное с ней, и приводит к эмоциональной гиперреакции, иррациональным установкам и поведению. Любой из этих психопатогенных механизмов может сработать даже в случае небольшой травмы или легкой физической болезни. Это объясняет некоторые из «идио-

синкразических» и патологических поведенческих реакций на органические телесные повреждения.

Анализ различных позиций позволяет заключить, что психология телесности является не только самостоятельной сферой психологических исследований, но и является дисциплиной, имеющей свою, пусть и не длинную историю, в ходе которой накоплен значительный опыт, разработаны методы исследования, определены ключевые проблемы и намечены перспективы развития.

Литература

1. *Анциферова Л.И.* Общественно-исторический характер телесного бытия человека // Биология и социальный прогресс. – Пермь, 1982.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
3. *Гален Клавдий.* О назначении частей человеческого тела. – М., 1971.
4. *Джемс У.* Психология. – М., 1991.
5. *Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983.
6. *Кон И.С.* Категория «Я» в психологии. // Психол. журнал., 1981.
7. *Куприянов В.В., Стовичек Г.В.* Лицо человека: анатомия, мимика. – М., 1988.
8. *Леонтьев Д.А.* Очерки психологии личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000.
9. *Лоуэн А.* Предательство тела. – Екатеринбург, 1999.
10. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация. – Ереван, 1988.
11. *Никитин В.Н.* Психология телесного сознания. – М., 1999.
12. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М., 1991.
13. Психология самосознания. Хрестоматия. Под ред. А.Я. Райгородского. – Самара, 2000.
14. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989.
15. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М., 1983.
16. *Таушан Т., Дрибноход Ю.* Психологическая косметика. – СПб., 2000.
17. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1969.

В.В. Шпунтова

соискатель кафедры общей психологии и психологии развития

Роль ценностей в выстраивании жизненного пути личности

Категория «ценности» применима к миру личности как субъекту, вне личности данное понятие существовать не может. На это указывает Ю.В. Перов: вещь/предмет является «носителем» ценности, таковой ее делает значимость вещи/предмета для субъекта. Ценности вне субъект–объектного отношения (как ценности «сами по себе», «ни для кого») невозможны — они производны от представлений субъекта: любой объект (действительность) обретает ценность при соотнесении с ценностными идеями субъекта (Перов, 2000, с. 127). Ценности выступают предпосылкой и следствием ценностного взаимодействия субъекта и реальности, они являются условием и результатом формирования картины мира. Ценности организуют мир эмоций, переживаний, оказывают существенное воздействие на мотивы поступков, действий.

По мнению ряда отечественных исследователей, ценности личности обладают двумя важнейшими характеристиками: 1) *значимостью*, устанавливаемой личностью, которая наделяет нравственным смыслом окружающую реальность (Б.С. Алишев, Л.М. Архангельский, Н.Ф. Наумова, И.А. Николаева, В.П. Тугаринов, И.Т. Фролов и др.); 2) *вторичностью*, производностью ценностей от человеческого бытия, которая максимально раскрывается на этапе приобщения индивида к культуре (К.А. Абульханова–Славская, А.Г. Здравомыслов, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Фролович, В.А. Ядов и др.) (об этом подробнее в п. 1.3).

Рассмотрим обе характеристики ценностей с целью выявления их роли в осмыслении мира и выстраивании жизненного пути личности. Начнем со *значимости*.

Согласно И. Канту (Кр. фил. энци., 1994) и М.К. Мамардашвили, (2002 б), личность живет в мире, направленном на некоторые пустые формы (беспредметные, не определяемые внешние выражения), которые она, как моральный, познающий, мыслящий субъект, конкретизирует, заполняет. Придавая значение действительности, личность оценивает ее «пригодность» для жизни, устанавливает соответствие своим целям, идеалам, потребностям.

Л.И. Анцыферова (2000), Х. Ремшмидт (1994), С.Л. Рубинштейн (1998), Э. Фромм (1998) приходят к выводу, что человек формирует себя, свои способности, характер, опираясь на собственное *отношение* к внешним факторам (наследственность, среда и др.). Он интерпретирует пустые формы, постигает мир, исходя из своего отношения к нему. На это указывал Х.–Г. Гадамер: «Иметь мир — значит иметь отношение к миру. Это

отношение требует такой свободы от того, что встречается нам в мире, которая позволила бы нам ставить это встречающееся перед собой таким, каково оно есть» (*Гадамер*, 1988. с. 513). Аналогичные мысли высказывал Й. Гейде, он определял ценность как отношение между субъектом и объектом: «Ценность основывается на соотнесенных с субъектом (абсолютных) свойствах объекта, но состоит не в них, а в отношении приуроченности объекта к особому состоянию субъекта» (*Heyde*, 1926, s. 172).

В работе К.А. Абульхановой–Славской и Т.Н. Березиной (2001) отношение предстает как экзистенциальная «ткань» жизни личности, ее временно–пространственная архитектоника. Авторы убеждены, что отношение — это не только субъективное выражение мыслей и чувств личности к чему–либо или кому–либо (привязанность, ненависть, любовь), в отношении личность объективизируется, самореализуется, осуществляет себя. Она выступает не только как субстанция или проекция, она располагается в центре реально–идеального пространства–времени жизни, опираясь на свои отношения, которые, по определению, не имеют границы между внутренним и внешним и являются одновременно и субъективными (направленными на личность), и объективными (направленными на мир). Е.А. Климов также отмечает, что ценности не существуют вне отношения «субъект–объект», их не следует отождествлять с чем–то существующим независимо от субъекта: «Ценность — это не признак объекта, а характеристика субъекта в его среде» (*Климов*, 1993, с. 133). Другими словами, значение, которое сообщается объекту, не зависит от качественной ценности объекта, а определяется системой ценностей человека.

О проблеме субъективности–объективности отношений человека к миру рассуждал С.Л. Рубинштейн (2003). Согласно ему, человек есть часть бытия, конечное сущее, реальность, в которой идеально представлено то, что находится за пределами этой конечности. Отсюда возникает *субъективное* отношение человека к миру. Эта субъектность дает возможность человеку быть причиной самого себя, сохраняя при этом достигнутый уровень подлинности и целостности. Она позволяет личности совершать поступки, в которых общекультурные ценности становятся реальностью бытия человека. Будучи субъектом, личность «примеряет» мир на себя, соотносит бытие с ценностями собственного существования. Она означает окружающую действительность, формирует интерпретационные координаты, которые составляют конструкт внутреннего мира и имеют ценностный характер (*Абульханова–Славская, Березина*, 2001). Как субъект интерпретации личность использует значимые события, вызывающие во внутреннем мире определенные изменения. Последние не исчерпывают процесс становления и развития личности: в некоторых случаях неблагоприятные условия, препятствия могут переживаться человеком как вызов, требующий мобилизации его конструктивных сил, формирования

условий собственного развития, но эти же неблагоприятные обстоятельства могут восприниматься как помехи для благополучной жизни, и человек может отказаться противостоять им.

С другой стороны, мир предстает как *объект* познания, и человек, будучи включенным в мир, противопоставляет себя ему, мысленно выходит за пределы ситуации, чтобы осознать происходящее. Своими действиями он как бы взрывает, изменяет ситуацию, выходит за пределы самого себя. Этот выход, по мнению С.Л. Рубинштейна (2003), есть становление и реализация сущности личности. Осознавая несовпадение своего «Я» и объективно разворачивающегося жизненного процесса, она мысленно отделяет себя от действительности, от событий, которые реально происходят. Личность глубже заглядывает в бытие, постигает смысл реальности, осознание помогает ей выйти за пределы ситуации: она обретает способность мысленно увидеть позицию со стороны. По С.Л. Рубинштейну, это решающий, поворотный момент: «Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению, или другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе» (Рубинштейн, 2003, с. 366). Выступая как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни, осознание позволяет выработать более целостное отношение к миру, занять позицию над реальностью для вынесения суждения о ней.

По замечанию А.М. Лобка, активное, осознанное взаимодействие с миром является наиболее «естественным и единственно возможным типом отношения, которое может предъявить рождающийся человек» (Лобок, 1997, с. 119). Выступая в качестве субъекта, личность реализует, выражает, утверждает, воплощает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, но и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь отношения — своего решения. Вместе с тем, человек способен выступить в роли объекта в бытии: он рассматривает себя с позиций статического, «застывшего» времени, количественной системы ценностей, общественных норм, правил, постигая существование с позиции внешней действительности. С одной стороны, он следует ожиданиям и обычаям, предписываемым его непосредственному окружению, принимает готовые нормы общества, встраивая их в структуру своей личности, и, с другой стороны, действует в соответствии со своими ценностями, чувствами, желаниями, осуществляет вклады в развитие и формирование социума.

Исходя из сказанного, можно предположить, что на протяжении жизненного пути личность находится в состоянии колебания между двумя полюсами: активного субъекта и пассивного объекта. Это состояние создает потенциальную возможность выбора. Однако свобода личности за-

ключается не в способности быть все время чистым субъектом, а в способности выбирать либо один, либо другой вид существования, переживать себя либо в одном, либо в другом качестве и *диалектически двигаться* от одного к другому (Рубинштейн, 2003; May, 1967). Таким образом, пространство свободы личности — это дистанция между состояниями субъекта и объекта.

Для дальнейшего анализа роли ценностей в осмыслении мира необходимо кратко рассмотреть наиболее значимые характеристики личности как субъекта жизненного пути (в более узком понимании — как субъекта интерпретации). Опираясь на работы ряда отечественных исследователей (Абульханова–Славская, Березина, 2001; Анцыферова, 1989, 1992, 2000; Большунова, 2007; Рубинштейн, 2003 и др.), выделим следующие характеристики: 1) осознанность и рефлексия; 2) активность и авторство; 3) ответственность (термин Н.Я. Большуновой).

1) **Осознанность и рефлексия.** Проблема рефлексии и осознанности исследовалась такими психологами как Дж. Бьюдженталь (1999), Н.А. Деева (2003, 2005), И.Н. Семенов (1992), В.И. Слободчиков (1994), И.А. Тепленева (2002), А.С. Шаров (2000, 2004) и др. Так, В.И. Слободчиков определяет рефлексия как специфически человеческую способность, которая позволяет субъекту сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (Слободчиков, 1994, с. 21). А.С. Шаров (2000) видит в рефлексии смысловой (регулятивный) центр человеческой реальности. Он говорит о том, что личность, воздействуя на себя, изменяет себя, координирует собственную деятельность, эмоции, мысли в соответствии со своими ценностно–смысловыми основаниями и общечеловеческими ценностями.

По мысли Дж. Бьюджентала (1999), осознание информирует человека о том, насколько эмоции, глубинные ощущения, испытываемые им, ответственны его внутренней природе. Выражая свое существование в процессе осознания, человек «прикасается» к своему внутреннему миру, получая возможность проявить себя в действительности. Д.А. Леонтьев отмечает, что осознанность характеризует степень «рефлексивного выделения себя личностью из потока собственной жизни» (Леонтьев Д.А., 2003, с. 298). Взирая на себя со стороны, переживая моменты выбора, действия, субъект не просто видит собственное бытие, но и сам является *видением*. Благодаря рефлексии непрерывный процесс существования прерывается, становится дискретным, личность мысленно оказывается *над* реальностью.

Согласно С.Л. Рубинштейну (2003), рефлексия прерывает непрерывный процесс жизни и мысленно выводит человека за ее пределы. Она обнажает истинное положение вещей/предметов. Когда человек овладевает

рефлексией, научается вести диалог с собой, он начинает чувствовать (и отдавать себе отчет), что до сих пор жил не своей жизнью, не знал, что он есть, на что способен, как должен был поступать, выбирать, отвергать, настаивать. Постигнув что-либо, человек меняется, и эти изменения затрагивают, в том числе и ценностно-смысловое отношение к действительности. Однако, если человек не имеет сил, либо возможности встроить осознанное в свой внутренний мир, его жизнь может стать настоящей трагедией. Заниженная самооценка, критическое отношение к себе, тревожность и пр. не позволяют личности пережить подлинность отношения к себе, почувствовать всю полноту своей личности, что также может привести к невозможности достижения подлинной жизни. Ограничивая время-пространство своей активности, человек сам сковывает себя осторожностью, неверием в свои силы. Он постоянно сомневается, как поступить, в каком направлении идти; у него возникает ощущение, что упущен «шанс», оптимальный момент, период самореализации. В таком случае личность сама сужает, сокращает время-пространство жизненного пути, будучи не в силах преодолеть свои сомнения.

Очевидно, что одной рефлексии, одних нравственных взглядов недостаточно, чтобы их реализовать в жизни, вопреки трудностям и противоречиям. Полноценной жизнью становится и переживается личностью как подлинная, когда она реализуется в соответствии с духовными принципами, принципом человечности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Л. Рубиншейн), сопровождается способностью к принятию решений (авторство собственной жизни) и активностью.

2) **Активность** — это условие возникновения изменений, преобразований, это механизм самоидентификации личности, расширения, углубления и обогащения преемственности, субстанциональной основы развития (Анцыферова, 1992). Личность воздействует на внешний мир, на себя, других людей через различные формы внешней и внутренней активности. Она иницирует, творит, создает свой внутренний мир, контролирует чувства, вырабатывает жизненные стратегии, разрешает трудные ситуации, ставит важные задачи, вырабатывает способности взаимодействовать с людьми, создает условия для своего развития.

Согласно определению К.А. Абульхановой, активность — это моделируемое личностью коммуникативно-когнитивное или семантическое пространство, которое обладает разной степенью структурированности — аморфности, фиксируемости — регулируемости в зависимости от установочности или проблемности сознания личности (Абульханова, 1999, с. 60). С помощью активности личность сообщает особое движение системе социальных связей, и в этом созидании начинают намечаться контуры ее внутреннего мира, определенные позиции, берут истоки характерологические свойства.

По А. Адлеру (2002), одним из компонентов активности является креативная сила человека. Иницируемая самим человеком, эта сила изначально направлена на оценку и интерпретацию не только окружающего мира, но и собственных возможностей. А. Адлер подчеркивал, что человек выступает как субъект своих действий и ценностно–смысловых отношений к миру, как *ваятель* себя. Таким образом, содержательность, масштабность, историческая значимость личности зависят от ее собственной активности и степени креативного отношения к жизни.

3) **Ответчивость** — это отклик человека на значимые для него события, явления. Ответчивость представляет собой избирательный, системный, опосредованный смыслом ответ на систему ценностей и требования собственной «природы» как меры, с которыми соизмеряются выборы, опосредующие поступок. В ответчивости человек выходит за границы социальной востребованности и социальных ожиданий в пространство культуры, где происходит «встреча» конечности человеческой жизни и бесконечности Духа, начинается индивидуальность (душа), «духовное «Я» (Большунова, 2007, с. 15). В этом аспекте активные действия, поступки личности представляют собой момент воплощения, реализации абсолютных ценностей в конкретном пространстве бытия. Они выступают актом связи человека с миром (во внешнем бытии), деянием, которое может быть рассмотрено как событие, как момент достижения человеком своей целостности, подлинности и утверждения онтологичности ценностей в контексте авторского отношения человека к собственной жизни и судьбе.

На наш взгляд, через ответчивость, как одну из характеристик субъектности личности, может быть раскрыта вторая характеристика ценностей — *вторичность*, производность ценностей от человеческого бытия.

Обладая системой ценностных ориентиров, личность существует в социуме; она подчиняется законам группы, соответствует общепринятым нормам морали. По мнению Н.Я. Большуновой (2007), личность является субъектом настолько, насколько способна «восходить» в социокультурное пространство, соизмерять себя с социокультурными образцами, представляющими собой композицию ценностей как мер, свойственных определенному типу культуры. Однако иногда получается так, что ценности человека идут вразрез с нормами общества. Это происходит, потому что ценность как свойство предмета/явления присуща ему не от природы, не в силу внутренней структуры объекта, а вследствие того, что сама вещь, будучи вовлеченной в сферу социального бытия человека, является носителем определенных отношений между людьми. Данная предмету/явлению конкретностью, она индивидуальна (*субъективна*), а потому оценок одного и того же объекта/предмета может быть столько, сколько существует оценивающих субъектов. Следовательно, реальная основа раз-

нообразия ценностей кроется в индивидуальных особенностях оценивающего субъекта, в специфике его потребностей и интересов.

Ценности отражают *объективную* действительность. Человек воспринимает ценности как «что-то внешнее, относящееся к миру» (Леонтьев Д.А., 2003, с. 227). Нормы и принципы социокультурного пространства представляют собой устойчивые нравственные оценки в их воздействии на поведение человека. Они создаются на основе повторяющихся ценностей и имеют огромный личностный смысл для субъекта, так как «психологическое значение — это ставшее достоянием сознания человека обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного “образа действия”, нормы поведения... Человек находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею» (Леонтьев А.Н., 1972, с. 290). Смысл сказанного можно свести к следующему: человек использует ценности, порожденные другими людьми и закрепленные в обществе. На протяжении жизненного пути он неоднократно переосмысляет и пересматривает ценности, что является закономерным результатом изменения условий жизни, потребностей личности, перестройки ее взаимоотношений с окружающим миром.

Процесс преобразования культурных ценностей в личностные осуществляется через практическую включенность человека в социальные отношения, в микросреду, которая является ретранслятором общественных ценностей. С одной стороны, эта среда выступает опосредующим звеном между личностью и коллективной деятельностью, выполняя которую субъект усваивает и реализует нормы конкретного социума. С другой стороны, она открывает для человека возможности культурного развития и адаптации к миру, обеспечивая функции регуляции поведения личности в соответствии с нормами социокультурного пространства. Согласно мнению К.А. Абульхановой, важнейшим механизмом, обеспечивающим ценностную направленность личности, является не простое принятие ценностей, а утверждение их в противоположность, в «противовес» другим ценностям или обществу как носителю ценностей. На индивидуальном уровне личность сталкивается с фактом многочисленных ценностных противоречий и конфликтов, которые становятся задачами, складывающимися объективно или формулируемыми объективно. Определяя условия и требования, при которых задача может быть решена приемлемым способом, личность совершает нравственный выбор: она либо отказывается от второстепенного, жертвует им ради главного, либо создает новые ценностные отношения, которые радикально преобразуют ситуацию в целом (Абульханова, 1999, с. 87).

В работе «Время личности и время жизни» К.А. Абульханова–Славская и Т.Н. Березина (2001) рассматривают два уровня функционирования

личности как субъекта интерпретации (и как субъекта жизненного пути) — обыденный и мировоззренческий. Первый уровень охватывает систему личностных ценностей: субъект накладывает ценностную сетку координат на определенные жизненные дилеммы, воспринимает бытие сквозь призму собственных знаний о мире. На втором уровне личность оперирует общечеловеческими ценностями, которые по сути своей являются конкретизирующими абстракциями. Эти абстракции таковы, что дают возможность субъекту порождать множество конкретных интерпретаций, достигать конструктивности в интерпретировании конкретных проблемных ситуаций. Функционирование личности на обыденном уровне замыкает индивидуальное пространство. Субъект остается в рамках собственных отношений к миру, продолжает вращаться в кругу обыденных, знакомых предметов/вещей. Мировоззренческий уровень выводит личность в общечеловеческое, ценностное время–пространство, превращает интраперсональное бытие в интерперсональное. Подобное расширение интерпретационного пространства предоставляет субъекту особую глубину и способность концентрации сознания.

Авторы сводят все способы самовыражения личности как субъекта жизненного пути к следующим двум: 1) *экзистенциальность* и 2) *сознание*. В первом случае интерпретация происходит интуитивно, образно–метафорически; здесь ярче представлены непосредственные позитивно–негативные, эмоциональные модальности ценностей. Данный способ самовыражения детально исследован экзистенциально–ориентированными авторами (*Лэнгле, 2002; Лейнг, 2002; Мэй, 1997, 2001* и др.). Во втором случае ценности выступают не как кванты интерпретаций, а как способы их связей, которые интерпретирует субъект (поступки, слова, события, люди). Субъект наделяет реальный мир индивидуальным ценностным значением. Он объективирует себя, формирует вторичное ценностное образование, процесс, именуемый *жизненным путем* (*Абульханова–Славская, 1990; Рубинштейн, 2003*).

В контексте настоящих размышлений выдвинем предположение, что ход развития ценностно–смысловой сферы субъекта, направленный на присвоение родовой человеческой сущности, состоит в одновременном *движении* человека по вертикали и горизонтали — к общим представлениям, нравственной идентификации с миром и по линии перехода от нестойких, эпизодически возникающих отношений к осознанным нормам морали. Изучая проблему смысла существования, Е.Н. Трубецкой (1918) предлагал изобразить жизненный путь личности в виде креста: обе линии (плоскостная и восходящая) выражают два основных вектора стремлений субъекта, представляя собою исчерпывающее изображение всевозможных направлений бытия. О «горизонтально–вертикальной» структуре ценностей также писал Я. Гудечек (1989). Под первой подструктурой он подра-

зумевал упорядоченность универсалий «в параллельной последовательности» (иерархия предпочитаемых и отвергаемых приоритетов); вторая подструктура понималась исследователем как включение индивидуальных ценностей в систему моральных норм общества в целом. Таким образом, человек развивается, активно устремляясь вверх и вширь, он подобен дереву, ветви которого тянутся к свету, в то время как корни устремляются все глубже в почву (Р. Мэй, Ф. Ницше). Через восходящее движение к ценностям происходит реальное единение людей, которое сливает жизнь одного человека с жизнью других. Благодаря базовым «опорным» ценностям, получаемым из социума, в структуре личности создаются новые, неповторимые, уникальные ориентиры, главная задача которых — преобразовать действительность, связывать разнородные и частные интересы, низлежащие смыслы в единый, определяющий суть человека взгляд на себя и окружающий мир.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что значительные изменения реальных отношений с миром способствуют переходу личности на новый уровень бытия при условии ее сензитивности (*Анцыферова, 1992*), высокой чувствительности к возможностям, заключающимся в новых для нее условиях, к запланированным и непреднамеренным результатам своей активности, к аккумулятивному опыту своего жизненного пути. Условиями поступательного развития личности являются ее рефлексивное отношение к себе, способность творчески относиться к прошлому и настоящему, соединять их с будущим сквозными динамическими тенденциями — ценностями. Реальный жизненный путь личности — лишь частичная реализация ее возможностей.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Моск. психолого–социальный ин–т; Воронеж: изд–во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. (Серия «Психологи Отечества»).
2. *Абульханова–Славская К.А.* Личностная регуляция времени // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. М.: Наука, 1990. – С. 114–129.
3. *Абульханова–Славская К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
4. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов, учителей. М.: Изд–во Ин–та психотерапии, 2002. – 214 с.
5. *Анцыферова Л.И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психол. журн. 1992. Т. 13. №5. С. 12–26.

6. *Анциферова Л.И.* Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно–деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. М.: Изд–во «Академический проект», 2000. С. 27–42.
7. *Анциферова Л.И.* Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М., 1989. С. 426–433.
8. *Большунова Н.Я.* Условия и средства развития субъектности // Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 2007. – 47 с.
9. *Гадамер Х.–Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
10. *Гудечек Я.* Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. С. 102–109.
11. *Деева Н.А.* Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно–смысловой сферы // Дисс. ... канд. психол. наук. Омск, 2005. – 187 с.
12. *Деева Н.А.* Рефлексивные механизмы функционирования ценностно–смысловой сферы // Ежегодник РПО: Матер. III Всерос. съезда психологов 2003 г. В 8 т. СПб: Изд–во С.–Петерб. ун–та, 2003. Т.3. С. 38–41.
13. Краткая философская энциклопедия. М.: Издат. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – 576 с.
14. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд–во Моск. Ун–та, 1972. – 575 с.
15. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. – 487 с.
16. *Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург: Отд. образования Октябрьского района, 1997. – 688 с.
17. *Лэйнг Р.Д.* «Я» и Другие. М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – 192 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
18. *Лэнгле А.* Бренность и смысл // Педология. Новый век. 2002. № 5–6 (14). С. 2–7.
19. *Мамардашвили М.К.* Лекции по античной философии. М.: «Аграф», 2002 б. – 320 с.
20. *Мэй Р.* Вклад экзистенциальной психотерапии // Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель Пресс, Изд–во ЭКСМО–Пресс, 2001. С. 141–200.
21. *Мэй Р.* Любовь и воля. М.: «Рефл–бук», К.: «Ваклер», 1997. – 384 с.
22. *Реммидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. – 320 с.

23. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. – 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
24. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
25. *Семенов И.Н.* Психология рефлексии в организации творческого процесса мышления // Дисс. ... докт. психол. наук. М., 1992. – 284 с.
26. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе // Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994 – 77с.
27. *Тепленева И.А.* Развитие рефлексии как условие перестройки ценностно–смысловых составляющих образа мира человека // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002. – 18 с.
28. *Трубецкой Е.Н.* Смысл жизни. М.: Республика, 1994. – 432 с. (Мыслители XX века).
29. *Фромм Э.* Бегство от свободы; Человек для себя. Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672 с.
30. *Шаров А.С.* О–граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск: Изд–во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
31. *Шаров А.С.* Рефлексивные механизмы протраивания и связывания границ «Я» // Университеты как регионообразующие комплексы. В 5 ч. Омск: Изд–во ОмГУ, 2004. Ч. 4. С. 276–280.
32. *Heyde, Johannes Erich.* Wert. Eine philosophische Grundlegung. Erfurt, Stenger, 1926. – 211 s. Ohlwd.
33. *May R.* Psychology and the human dilemma. N.Y.: Norton, 1967. [Электронный ресурс]
http://www.meaning.ca/meaning_therapy/rollo_may.html
34. *Bugental James F.T.* Psychotherapy isn't what you think – bringing the psychotherapeutic engagement into the living moment. Zeig, Tucker & Theisen, Inc.Publishers, 1999. [Электронный ресурс]
<http://www.psychotherapy.net>

НАПРАВЛЕНИЕ 7. ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.В. Редина

студентка 3 курса Самарского государственного университета
Девиантное поведение в контексте истории

Научный руководитель Т.В. Коновалова

Во все времена существовало девиантное поведение, но в каждую эпоху это определяли, рассматривали и оценивали по-разному. Проблема проявлений отклоняющегося поведения, и как следствие, его наказания в разные времена, является актуальной и на сегодняшний день. Издано множество литературы, касающейся непосредственно девиаций, но довольно мало по ее истории.

Объектом нашего исследования является проявление девиантных форм поведения в конкретные исторические периоды.

Предметом – отношение к одним и тем же поступкам и действиям людей на разных этапах развития общества.

Цель исследования: отслеживание отношений людей к социально негативным действиям; сравнение, всегда ли и везде, то, что сейчас называется девиацией, было таковым.

Общество всегда пыталось подавлять, устранять нежелательные формы человеческой жизнедеятельности и их носителей. Методы и средства определялись социально-экономическими отношениями, общественным сознанием, интересами правящей элиты. Проблемы социального «зла» всегда привлекали внимание ученых. Философы и юристы, медики и педагоги, психологи и биологи рассматривали и оценивали различные виды социальной патологии: преступность, пьянство и алкоголизм, наркотизм, проституцию, самоубийства и т.п.

Девиантное поведение подразумевает любые поступки или действия, не соответствующие писаным и неписаным нормам. В некоторых обществах малейшие отступления от традиций, не говоря уже о серьезных проступках, сурово карались. Все находилось под контролем: длина волос, форма одежды, манера поведения. Так поступали правители Древней Спарты в V веке до н.э. и советские партийные органы в XX веке. В 60 – 70 годы в школе учителя боролись с «длинноволосыми», усматривая в их облике подражание «битлам»; они насаждали школьную униформу на ма-

нер военной, «пропесочивали» на родительских собраниях тех, кто, по их мнению, неправильно себя вел.

Из истории психологии, психиатрии и психотерапии известно, что открытие и описание феномена нетипичного, отклоняющегося от культурной нормы, поведения отдельных людей произошло в эпоху Древнего мира. В это время религии жестко нормировали все стороны жизни и деятельности каждого человека в отдельности и общества в целом. Отклонения от диктуемых религиозными институтами правил и норм воспринимались как нарушение воли Бога и жестко карались и при умышленном и при непредумышленном нарушении. Каждая религия предусматривает психологические механизмы регуляции поведения человека и общества через понятие греха, означающего уклонение человека от исполнения своего долга.

В Библии впервые описываются случаи психологического неблагополучия и страдания. Ярким примером являются страдания царя Саула, мучающегося от приступов, типа депрессивных. Автор ветхозаветного текста впервые пытается поставить диагноз: «Бог покинул царя и тогда злой дух вселился в него». Философы античного мира пытались создать теорию, раскрывающую причины «неправильного» поведения. Платон считает, что этика (правильное поведение) есть следствие метафизики (адекватно познанной картины мира). Если правильное знание у человека есть, то он будет вести правильную жизнь (хотя в некоторых случаях правильное поведение может быть и волей случая), а зло порождается исключительно недостатком знания.

В России (бывшем СССР) отклоняющееся поведение длительное время изучалось преимущественно в рамках специальных дисциплин: криминологии, наркологии, суицидологии и лишь не давно появилась наука – девиантология.

Сущность и причины девиантного поведения. Определений «девиантного поведения» множество, например Стурова М.П., говорит о том, что это общественно осуждаемые не выходящие за рамки психического здоровья, нарушающие установленные на данном этапе развития общества соответственные нормы и влекущие применение соответствующих санкций [2].

Так же Стурова М.П. и Стилленкова В.И. выделяют следующие причины отклоняющегося поведения:

- Организационные причины, связанные с экономическими. К ним относят: отсутствие норм, способных воздействовать на поведение людей; утрату нормами действительности; неумение наладить процесс реализации норм; неспособность их выполнять и т. д.
- Социально-психологическим: неприятие норм, слабая усвоенность норм, незаинтересованность в их исполнении, крушение надежд и утрата

веры в то, что с помощью существующих норм можно добиться успеха в деятельности, разрушение старых ценностных ориентации, направляющих на исполнение норм, и возникновение новых, базирующихся на иных представлениях о норме и патологии [2].

Мустаева Ф.А. выделяют две группы девиантного поведения:

1. Поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм человеческого общежития и проявляющееся в разных формах социальной патологии (алкоголизм, проституция, наркомания, преступность, гомосексуализм, самоубийство и т. п.).

2. Поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, т. е. наличие у человека явной или скрытой психопатологии. Сюда относятся астеники (повышенная утомляемость, раздражительность); шизоиды (замкнутость, некоммуникабельность); истероиды (крайний эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к своей особе) и т. п. К этой же группе примыкают люди с акцентуированными (отрицательными) характерами, которые также страдают психическими отклонениями, но в пределах нормы [3].

Формы социальной патологии. История наркомании. Наркотики знакомы людям уже несколько тысяч лет. Наркотики употребляли люди разных культур, в разных целях: во время религиозных обрядов, для восстановления сил, для изменения сознания, для снятия боли и неприятных ощущений.

Анализируя работы по наркомании, Габиани А.А. и других авторов мы прослеживаем, что уже в дописьменный период имеются свидетельства того, что люди знали и использовали психоактивные химические вещества – наркотики, потребление которых влияет на сознание.

Первое письменное свидетельство использования интоксикантов – рассказ Ноя из Книги Бытия.

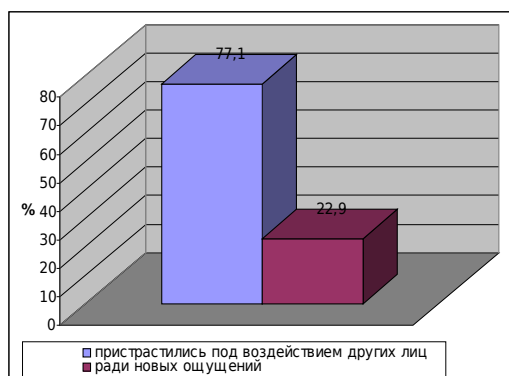
В качестве наркотиков использовались различные растения, вызывающие физиологические и психические изменения, обычно в религиозных обрядах или при проведении медицинских процедур. Например – использование на Ближнем Востоке в V тыс. до н.э. «злака радости» (по всей видимости, опиумного мака, из которого делают наркотики). Около 2700 г. до н.э. в Китае уже использовали коноплю (в виде настоя, как чай): император Шен Нунг предписывал своим подданным принимать ее в качестве лекарства от подагры и рассеянности. Люди каменного века знали такие наркотики как опиум, гашиш и кокаин и использовали эти наркотики для изменения сознания (в ходе религиозных обрядов) и при подготовке к сражению. На стенах погребальных комплексов индейцев Центральной и Южной Америки есть изображения людей, жующих листья коки (один из способов приема кокаина), датируемые серединой III тыс. до нашей эры.

На протяжении всей истории контакты между далекими культурами происходили благодаря торговле и войнам. Например, в результате крестовых походов и путешествий Марко Поло европейцы узнали опиум и гашиш, широко распространенные на Востоке. Позднее путешествия европейцев (главным образом англичан, французов, португальцев и испанцев) в Америку принесли новые открытия. Основные наркотики, привезенные в Европу из Америки – кокаин (из Южной Америки), различные галлюциногены (из Центральной Америки) и табак (из Северной Америки). Как показали исследования, между культурами происходил двусторонний обмен.

До начала XX века практически не существовало ограничений на производство и потребление наркотиков. Иногда делались попытки сократить или вообще запретить использование определенных веществ, но они были непродолжительными и, как правило, неудачными. Известны и случаи, когда государство не запрещало наркотики, а наоборот содействовало процветанию торговли ими. Лучший пример – вооруженные конфликты между Великобританией и Китаем в середине XIX века. Они называются опиумными войнами, потому что английские торговцы ввозили в Китай опиум. Китайское правительство приняло множество законов о контроле над импортом опиума, но ни один из них (включая полное запрещение) не возымел желаемого действия. После чего наркотики были легализованы.

В XX веке в Европе и Америке употреблялись практически одни и те же наркотики. Интересно, что много новых или хорошо забытых старых наркотиков было освоено сначала в Соединенных Штатах, и затем они распространились в других странах, так что Америка как бы задавала тон в международном потреблении наркотиков.

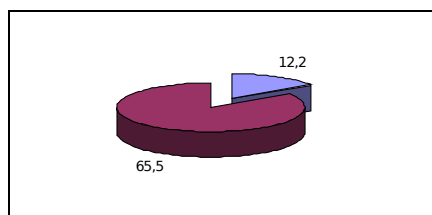
В нашей стране наркомания долгие годы считалась явлением, принадлежащим исключительно западному образу жизни. Сегодня уже никто не отрицает, что наркомания существует и у нас, все понимают тяжесть ее последствий для личности и для общества в целом, однако все такой же острой остается проблема эффективности борьбы с ней [4].



Результаты социологических исследований показывают, что главные мотивы потребления наркотиков – жажда удовольствий, желание испы-

тать острые ощущения, эйфория. 77,1% наркоманов пристрастились к зелью под воздействием других лиц, главным образом потребителей наркотиков из числа друзей, знакомых, причем нередко приобщение происходило в компании. Остальные начали принимать наркотики, чтобы узнать, что это, испытать новые ощущения.

Большая часть наркоманов были уверены, что смогут остановиться. Они в разной степени осознают угрожающую им опасность и критически относятся к своему пристрастию: 12,2 % считают его пагубным, 65,5 % относятся отрицательно.



Формы явной или скрытой психопатологии. История истерии.

Журнал «Подробности», в своем разделе здоровье рассматривает проблему истерии. Естественно у нее есть своя история.

Все, что выходит за норму, вызывает одновременно непреходящие веками любопытство и невероятный страх. И люди, стремясь избавиться от беспокойства пытаются превратить страшное в обыденное. Название серьезных психиатрических заболеваний вплетаются в повседневную речь, нередко можно услышать «Звонили из бухгалтерии, истеричили, что надо отчет сдавать» или «Да чего Машку слушать – она истеричка!»

Само слово «истерия» происходит от греч. «hysteria» – матка. Придумал это название Гален, он считал, что комплекс симптомов, которые теперь принято обозначать как истерию, происходит от «блуждающей матки» (так как представлялся этот орган блуждающим по телу женщины: «то за ухом окажется, то в районе пяток»). С древнейших времён истерия считалась исключительно женским заболеванием. Обратите внимание, в русском языке и сейчас есть слово (ставшие довольно распространенным оскорблением) «истеричка», но нет мужского варианта, «истерик».

Миф про блуждающую матку был развенчан в конце XIX века, когда Жан Мартен Шарко обнаружил существование мужской истерии, чем опроверг представление о зависимости её от заболеваний исключительно женских органов. Тот же Шарко описал многие виды истерических расстройств и заметил роль внушения в возникновении истерических симптомов.

Сейчас истерию относят к неврозам, порой очень серьезным. При этом диагнозе могут возникать припадки (они чем-то напоминают эпилептический с той разницей, что при истерии человек никогда себе не навредит), параличи, глухонмота, ложная беременность, рвота, нарушения па-

мяти и истероидная дуга (когда человек выгибается и касается пола только затылком и пятками, в такой позе может оставаться часами).

В современной психиатрии диагноз «истерия» ставят крайне редко. Слишком много разных симптомов приписывали этой болезни, за те две тысячи лет, которые она существует. Сейчас принято говорить скорее о «истероидном личностном расстройстве», которое в первую очередь характеризуется чрезмерным требованием внимания к себе, повышенной и неконтролируемой эмоциональностью.

Истероиды (так называют людей с истероидным личностным расстройством) чувствуют себя крайне несчастными, если не находятся в эпицентре внимания. Они делают всё, чтобы смотрели только на них: вычурные театральные позы, громкий голос, кричащая одежда... Желание быть в центре внимания настолько велико, что такие люди готовы практически на всё для его получения. Появляются в публичных местах полураздетыми, рыдают, совершают странные безумные поступки. Они даже готовы рискнуть собственной жизнью – собственно демонстративные попытки суицида не редкость для них.

При этом настоящих дружеских отношений у них почти не бывает, любые серьёзные отношения быстро утомляют их. Истероиды очень внушаемы, часто видят отношения более близкими, чем они есть на самом деле. Познакомившись с вами днём, они могут позвонить вам среди ночи, чтобы поведать о собственных переживаниях или о «великом» событии в их жизни, например, о сгоревшем чайнике. Вместе с тем, ваши переживания их нисколько не заботят, как не заботит их, что вам может «слегка помешать» звонок в три часа ночи по такому «серьезному» поводу. По большому счету истероиды просто не представляют, что в этом мире есть что-то кроме них, и уже тем более что-то важнее их.

Феномен массовой истерии впервые был замечен в средние века. «Бесились» целые толпы людей в городах, и ещё чаще в монастырях. Чаще всего это была пляска святого Витта – произвольное подёргивание рук, ног, головы, мышц лица. Ещё в X веке можно найти упоминание, о таких «танцевальных» маниях (эпидемии неистовства, прыжков, приплясываний и конвульсий). Тогда это приписывали одержимостью бесами и пытались лечить экзорцизмом.

В XIII веке в Италии был эпизод «массовых плясок», получивший название «тарантизм» (так как болезнь приписывали укусам тарантула). Это был один из немногих эпизодов, когда одержимых людей не преследовали как бесноватых, а считали невинными жертвами «духа тарантула».

Такой всеохватности и критичности, как в средние века, массовая истерия больше никогда не приобретала, но, тем не менее, она не редка и в наши дни. Чаще всего это связано с чрезмерной любовью к какому-либо артисту или музыкальному коллективу. Все видели толпы девочек-

подростков в слезах бьющихся в конвульсиях на концертах любимых групп. Пожалуй, самый массовый и самый яркий пример – битломания, когда с ума сходил практически весь мир. Поскольку, как уже говорилось выше, истероидность характеризуется повышенной внушаемостью, кончатся такие массовые проявления любви весьма печально. Чего только стоят волны суицидов после смерти того или иного кумира (так было и после смерти Джона Леннона, и Курта Кобейна и Игоря Сорина).

В разные эпохи – различные представления о норме. В «темные века» пляска св. Витта приводила к тому, что сжигали целые монастыри, сейчас на дискотеках и не такое увидишь. Ответ на вопрос «а что же тогда болезнь?» заключается в моменте контроля. Как быстро может прекратить свой танец парнишка с дискотеки, как быстро может успокоиться рыдающая девушка на экзамене? Если сразу же при изменении обстоятельств – всё отлично. Он же приходит на дискотеку именно за тем, чтобы оторваться, себя показать, других посмотреть. Пришел участковый – пора принимать серьезный вид и пытаться доказать, что тебе уже восемнадцать. Она плачет на экзамене, чтобы отработать свою тройку, поставили – можно перестать. А когда контроль теряется, человек находится в заложниках своего состояния, он больше не контролирует свои эмоции, свое поведение и – в первую очередь – страдает от этого сам. Хотя и окружающим истероида приходится не сладко [5].

Заключение. Мы понимаем, что ежедневно каждый из нас сталкивается с разнообразными проявлениями социально нежелательного поведения — агрессией, вредными привычками, противозаконными действиями... Специалисты, занимающиеся подобными проблемами, многие годы ищут ответы на ряд вопросов. Каковы причины такого поведения? Что заставляет человека вновь и вновь причинять вред себе и окружающим? Как избежать этого? Наконец, правомерно ли использование термина «отклоняющееся поведение»?

И по нашему мнению, девиантное, отклоняющееся, поведение вызывает живой интерес у психологов, врачей, педагогов, работников правоохранительных органов, социологов, философов. Тема отклоняющегося поведения носит междисциплинарный и дискуссионный характер. Сопреженность термина с понятием «социальная норма» многократно усложняет проблему, поскольку границы нормы весьма условны, а человека абсолютно нормального по всем показателям просто не существует.

Литература

1. Рысь Ю.И., Степанов В.Е. Социология, М. 2003.
2. Стурова М.П. и Силенкова В.И. Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема // Педагогика № 7, М., 1999

3. *Мустаева Ф.А.* Основы социальной педагогики, М., Академ. проект, 2002.
4. *Габриани А.А.* На краю пропасти: наркомания и наркоманы. М., 1990. С. 156
5. <http://www.podrobnosti.ua/health/2006/11/13/366598.html>

НАПРАВЛЕНИЕ 8. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

М.С. Бобылев

ассистент кафедры общей психологии и психологии развития
Самарского государственного университета

Категории ошибок в методика БОС

Категории ошибок в методика БОС

В настоящее время появляется все большее количество программ и методик направленных на развитие у человека возможностей самостоятельного контроля над физиологическими процессами. Анализируя эти программы Мы смогли выделить несколько категорий ошибок, свойственные им, как в методологических аспектах так и в практике.

Первая категория ошибок связана с пониманием БОСа как зеркала. Приписывание зеркальной поверхности специфических сил (позволяющих изменять, править, лечить), выглядит настолько же абсурдно как наделение БОСа особою силой, способной вносить изменения. Сам механизм БОСа, или его сигнальные характеристики – не порождают и не могут породить изменения в душе и теле человека. Характеристика любой информации заключается в том, что у нее нет силы независимой от пользователя, целей пользователя и окружающей среды. Используя методики основанные на принципах БОСа необходимо четко понимать, что сам БОС – это лишь процесс, а не законченная (коробочное) решение задачи и получаемая здесь информации является лишь информацией и не более. В наших экспериментах Мы нашли возможность использования БОС-информации в качестве инструмента, обладающим своей силой. Этот эффект получил название БОС-БОСа – он возникает в результате научения и выработки определенных стереотипов поведения. В процессе БОС-тренинга пациент приобретает навыки регулирования раннее неосознаваемых процессов, после закрепления которых он может использовать их в БОС-тренинге как самостоятельные образования для выработки новых БОС-связок. Возвращаясь в терминологию «зеркала» - мы нашли возможность использовать зеркало не только для отображение действительности, но и отображать то что отображается.

Вторая важная категория ошибок связана с применением данных полученных в результате экспериментов над животными. Рефлекс проявляющейся у собаки Павлова не может быть назван механизмом регуляции

психофизиологических характеристик. В отличие от человека, который может сознательно вызвать данный процесс. Данная ошибка носит скорее теоретический характер нежели практическое применение. Необходимо заметить, что в процессе БОС-тренинга у пациента тренируемая функция может сворачиваться до рефлекса.

Следующая категория ошибок в БОС-экспериментах с ошибочным пониманием о необходимости минимального количества подготовительного времени. То есть многие исследователи ошибочно принимают за аксиому то, что обратная связь имеет такую «магическую» силу, что ее эффективность может измеряться после того как субъект не на долгое время подвергся воздействию этой силе. Факты таких ошибочных утверждений мы можем встретить в экспериментах Манук, Левесон, Гриль по изменению сердечного ритма: «Настоящие находки, полученные в результате демонстрации значительных изменений сердечного ритма двойной направленности, не поддерживают гипотезу о том, что обратная связь содействует сознательному контролю сердцебиения». На базе одного тренинга авторы предполагают эффективность обратной связи в процессе контроля сердечного ритма. Исследование Плоткина широко цитировались для демонстрации того факта, что альфа обратная связь не вносит вклад в релаксацию или транквилизацию: «Т.о. появилось утверждение, что основной вклад, который альфа обратная связь делает в области медитативных экспериментов, это поддержка установки, которая проводится по отношению к самостимуляции таких состояний» (Плоткин и Кохен, 1976, с.21). Плоткин приходит к выводу о том, что на базе эксперимента EEG в своих двух исследованиях и на базе двух EEG экспериментов в третьем исследовании.

Следующая категория ошибок связана с длительностью каждой тренировки. Найденные в научной литературе методики, представляют собою только 16-, 10- или даже 3- минутные периоды по длительности. Исследования, в которых использованы периоды от 3-х до 16-ти минут представлены следующими именами: Боргит, Хейд, Ларош и Бедвани (1980); Девис (1980), Далштрдин, Криссон, Тейл и Янссон (1984), Херцфильд и Тауб (1980), Костес, Рапапорт и Глаус (1978), Ланг, П.Дж. (1977), МакКен (1983), Нильсон и Холмс (1980), Учияма, Люттерйоханн и Шах (1981), Вильямсон, Янелл, Маргулот и Хутчинсон (1983); Вильсон и Бёрд. Часто общее количество минут тренинга делится на «пробы», метод, заимствованный из исследований животных. Например, Девис провёл 10 семидесятисекундных проб с двадцатисекундными интервалами тренинга EMG. Нильсон и Холмс (1980) провёл 16 одноступенчатых проб с 15 секундными интервалами. Другие исследователи требовали, чтобы субъекты значительно увеличивали или уменьшали изменения во время успешных проб, таких как ритм сердца (Твентиман и Ланг, 1980), или температуры рук

(Сутер, Фредериксон и Портуэзи, 1983). Все эти эксперименты не давали возможности человеку закрепить навыки или вообще найти успешный способ поведения в БОС-тренинге. Используя описанное ранее Мы можем утверждать что использования столь кратковременного БОС-тренинга возможно, но лишь после того как пациент выработает соответствующие навыки и они будут свернуты до уровня рефлексов.

Пятая категория ошибок определяется тем, что многие исследователи считают – что домашнее задание не является необходимым. Они основываются на выводах о том что сила находится в БОС-тренинге, который используется только в лаборатории или в клинике.

Исследование механизмов БОС редко нуждались в практиках, чтобы делать домашние задания. Более чем в 300 научных исследованиях ЭМГ, температурных изменениям, ритме сердца, кровяном давлении только у 15% отмечено, что была рекомендована домашняя практика. Несколько исследователей отменили домашнюю тренировку. В некоторых случаях предположение домашнего задания не более, чем «делать дома то же, что и делаете в лаборатории».

Неудача обобщить домашние упражнения в исследовании БОСа исходит из приписанной механизму специфической силы и любое изменение, которое действует на результат независимо от специфического эффекта «спутывает» результаты и должно быть исключено. В таком понимании домашняя работа не может быть дана, потому что она приносит «путаницу» изменений, и данные по «специфическому эффекту» БОС лишаются законной силы. «Блэнчард и Янг были вынуждены сделать вывод, что в то время, как данные выглядели обнадеживающими, уникальный вклад обратной связи ЭМГ был значительно смешан как с включениями др. релаксационных методов во время тренинга, так и регулярной домашней практикой релаксации без обратной связи.» (Александр и Смитт, 1979, с.125).

В соответствии с теорией тренинг может продолжаться только пока испытуемый связан с приборами, а инструменты БОС не даны субъектам для домашнего использования. Эксперименты таких учёных, как Будзинский, Стойва, Адлер и Юллани (1973), Саргент, Уолтере и Грин (1973), Штерман и Макдоналд (1978) являются ранними исключениями этой практики. Отсутствие домашних практических упражнений с инструментом или без него воспрепятствовало развитию тренинга БОСа. Тренируемые атлеты не могут достичь победы без регулярной практики и обратной связи с тренером. В большинстве случаев тренинг в лаборатории или клинике не достаточен для навыков саморегуляции или чтобы применить его в др. ситуациях. Домашняя работа это всеобъемлющая часть успешного тренинга.

Нами было замечено как многие исследователи полагают, что – «ответная реакция находится под контролем характеристик обратной связи: стимула, усилителя и случайности».

В своей книге по поведенческой медицине под названием «оперативное условие» Олтон и Нунберг (1980) утверждают: «БОС учит личность развивать сознательный контроль над некоторыми биологическими процессами. В связи с этим это является формой обучения отличной от др. форм в основном по типам обратной связи, которые контролируются» (с. 24) Эти авторы предполагают, что человеческое обучение подобно исследованиям животных -люди используют те же самые стратегии и являются субъектом для тех же самых ситуативных и психологических изменений, как и лабораторные животные; основное отличие в БОС-тренинга в том, что человек не подвергается прессингу – ему дается возможность самостоятельно найти правильное решение. В соответствии с этой ошибочной категорией и несмотря на использование термина «сознательный», авторы продолжают: «Чтобы быть эффективным в контроле поведения, усилители должны быть сделаны пропорционально поведению» (с. 24) Мы также заметили, что Хатч (1982) и Фуриди и Рили (1982) думают, что случайность между стимулом и ответной реакцией определяет поведение.

Язык «контроля» и «определений» это утверждение причинной связи. В условно-оперативной модели стимул, усилитель и случайность являются внешними, опытными изменениями, а не субъективными изменениями и, как замечено, задуманы, чтобы контролировать поведение или являться его причиной. Местоположение контроля по замыслу является внешним по отношению к субъекту. Важно отметить, что в исследованиях животных местоположение контроля является внешним по отношению к животному настолько, что исследователь имеет власть контролировать стимулы, усилители и случайности между стимулами ответной реакции и усилителями. По этой причине внешнее местоположение контроля применяется и развивается в исследованиях животных.

Применяя язык этих моделей с литературной точки зрения можно сказать: «Потепление руки происходит под контролем зелёного цвета», когда зелёный свет даёт сигнал потеплению руки. Не может быть установлено, что потепление руки начинается с контроля гипоталамуса, системы конечностей, коры головного мозга или мозжечка. Ошибка здесь выглядит очевидной - зелёные огни имеют не больше силы увеличивать температуру руки, чем красные огни светофора имеют силу заставить нас включить тормоза. Человек, который увеличивает температуру руки или тормозит на красный свет, контролирует свою ответную реакцию.

В БОС тренинге - как инструмент обратной связи, так и информация или случайность между информацией и ответом не имеют власти контролировать ответ, так как и не имеют власти контролировать ответ, когда мы

используем зеркало. В БОС тренинге местонахождение контроля внутреннее, так же, как когда мы используем зеркало. Человек контролирует случайность между стимулом и ответной реакцией. Человек контролирует случайность, потому что человек контролирует ответную реакцию, которая в свою очередь производит «стимул обратной связи». Например, если вы положите правую руку на левое ухо, когда смотрите в зеркало, вы увидите то же самое движение, отражённое в зеркале. Отражение этой обратной реакции работает как стимул для нового поведения, как усилитель, и как стимулирующая информация, и всё под вашим контролем, потому что вы иницилируете поведение. Было бы предрассудками полагать, что зеркало явилось причиной того, что вы положили вашу руку на ухо. Подобно этому, в цифровом исследовании контроля потока крови, мы производим внутреннее состояние и мы видим немедленную реакцию на счётчике. Ответная реакция есть стимул, ответ, информация и усилитель. В то же самое время мы также понимаем случайность между внутренним состоянием, которое мы добровольно продуцируем, и психологической ответной реакцией, которая отражается в обратной связи.

Предположение, что поведение меняется через БОС-тренинг, контролируется внутренней силой практиканта и приводит к серьёзным методологическим проблемам в исследовании. Когда мы думаем, что характеристики обратной связи (стимул, усилитель, информация и случайность) контролируют ответ или что обратная связь, предполагается, имеет специфический обратный эффект, человек в ситуации ослабевает, учение разрушается из-за недостатка ясных целей, тщательного инструктажа, домашней практики и тренерского наблюдения, и изучается наиболее устаревшая форма.

В подтверждении того, что миф о внешней силе контроля регулярно встречается в исследовании БОС тренинга. Многочисленные научные статьи были написаны о «свойствах стимула, свойствах ответной реакции, свойствах случайности и свойствах усиления.» (Каткин и Голдбант, 1979, с. 186) Естественное следствие этого мифа это недостаточность исследований по уникальным человеческим параметрам, вовлечённым в успешное изучение. Далее, исследование, основанное на мифе о привидении в коробке, терпит крах, не потому что тренировка СКФП терпит крах или люди не могут научиться саморегуляции, но потому что в коробке нет волшебства. «Волшебство» - в людях, пользующихся коробкой.

НАПРАВЛЕНИЕ 9. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Г.М. Ерошкина

старший преподаватель кафедры общей психологии
Самарского муниципального института управления

Особенности связи креативности и потенциальных лидерских качеств студентов различных специальностей

Определяясь со степенью необходимости исследования креативности взрослого человека можно отметить, что одним из необходимых условий успешного становления профессионала является креативность, которую принято относить к творческому стилю профессиональной деятельности. Она рассматривается не как единичное качество личности, а как совокупность разнообразных творческих способностей, развивающихся в продуктивной деятельности.

Профессиональное своеобразие деятельности творца заключается в том, что на первом уровне возникает противоречие между старым и потребностью создания нового в профессиональной деятельности, появляется проблема, затем возникает идея и гипотеза ее решения. Специалист не знает, как решить проблему, потому что нет алгоритма решения, но идея как потребность ее решения уже существует. Познавательная потребность креативной личности стимулирует обобщить опыт, имеющийся в практике специалистов-новаторов, и искать новые варианты решения проблемы. На втором уровне возникает идея преодоления противоречия. Если существующий алгоритм решения не удовлетворяет личность, то она начинает творческий поиск, вступая в инновационный процесс, эксперимент или исследование. На основе создания новых технологий уточняется гипотеза, которая, подтверждаясь, приводит к открытию.

А.Р. Фонарев выделяет три уровня осуществления профессиональной деятельности, — *исполнительский*, уровень *планирования* и уровень *проектирования*. Деятельность на самом высоком уровне характеризует переход к принципиально новому пониманию строения профессиональной деятельности как целостного образования. На этом уровне складывается системное представление о деятельности, появляется радость творчества, чувство хозяина. Работа из обязанности превращается в потребность, происходит превращение труда в культуру, — это особый уровень осуществления деятельности, что и является проявлением суперпрофессиона-

лизма как вершины развития личности взрослого человека [9].

Исследование креативности взрослого человека необходимо предполагает определение данного понятия. Составители психологического словаря В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков предлагают определять креативность (от лат. creatio — созидание) как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания [8]. Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и тестах академических достижений. Напротив, креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям.

М.К. Акимова и К.М. Гуревич отмечают, что изучение креативности за рубежом ведется, в основном, **в двух направлениях** [7].

В рамках первого направления исследования сосредоточены вокруг вопроса о том, зависит ли креативность от интеллекта, ориентируясь на измерение познавательных процессов в связи с креативностью.

Другое направление занимается выяснением того, является ли личность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотивационным чертам.

Личностный подход в изучении креативности характеризуется особым вниманием к эмоциональным и мотивационным факторам, включенным в это свойство. В отношении личностных особенностей, связанных с креативностью, результаты разных исследователей схожи. Выделены некоторые личностные черты (самонадеянность, агрессивность, самодовольство, непризнание социальных ограничений и чужих мнений), отличающие креативных от некреативных. По-видимому, это говорит о существовании общего типа креативной личности в отличие от типа личности некреативной. Исследования, проведенные на детях и молодежи, показали, что личностные черты юных и взрослых креативных индивидов совпадают [7]. Это означает, что, по-видимому, креативность можно предсказывать на основании проявления личностных особенностей в довольно раннем возрасте.

Нет единой точки зрения в отношении мотивационных характеристик креативности. Согласно одной точке зрения, креативный индивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, выполнить новые, непривычные для него виды деятельности, применить новые способы деятельности. Согласно другой точке зрения, мотивация креативных основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей [3].

Выявлена, по мнению Н.Ф. Вишняковой, ограниченность традиционного способа диагностики креативности с помощью опросников, основанных на идентификации обследуемого, с идеальным представлением о творческой личности. Такой подход имплицитно предполагает адекватность оценки на уровне рефлексии. В диагностике креативности желательно сопоставлять результаты вербальных тестов с невербальными (П. Торренс, Дж. Гилфорд). Изучение креативности желательно проводить параллельно с диагностикой личностной структуры.

Н.Ф.Вишнякова создала методику для определения креативности взрослой личности. Предпринята попытка создания относительно простого и универсального тестового опросника, который интегрировал бы основные показатели креативности.

Креативность, по мнению автора, выражается в способности видеть, ставить и продуктивно решать проблему, в оригинальности мышления, в созидательных, действиях на основе продуктивного сознательного и подсознательного опыта.

Главной задачей психодиагностики креативности является ориентированность на определение креативных характеристик личности. Гипотетически было выделено несколько психологических направлений исследования структуры личности.

I. **Продуктивная мыслительная деятельность**, контролируемая и регулируемая сознанием: **творческое (дивергентное) мышление**, которое выражается в **оригинальности**, нестереотипности, способности продуцировать идеи, нешаблонности поиска их решения, изобретательности и новаторстве в продуктивной деятельности, а также **любопытность**, которая проявляется в открытости к творчеству, познанию и деятельности. Эти выделенные креативные качества результируются в **творческом отношении к профессии** в зрелом акмеологическом периоде.

II. **Интуитивная** подсознательная сфера основывается на необычности и латентности подсознательных процессов: **интуитивного** постижения истины, **воображения** как творческого озарения при создании новых образов.

III. **Эмоциональная** сфера, включающая высокую чувствительность личности, **эмпатийность** и эмоциональную идентификацию в творческом процессе.

В сотворческом процессе большое значение, по мнению Н.Ф.Вишняковой, приобретает **коммуникативная** сфера. Она базируется на нескольких креативных факторах личности: активной сотворческой деятельности, основанной на дивергентном мышлении, контролируемой и регулируемой сознанием интуитивной подсознательной и эмоциональной сферах, результируемых в процессе общения с применением юмора. Автор теста условно выделяет креативные показатели, включающие следующие

основные факторы.

1. **Творческое** (дивергентное) **мышление** как интеллектуальный процесс создания нового. А.Н. Лук, выделяя творческое мышление как важную слагаемую творческой личности, пишет: "сочетание зоркости в поисках проблем, гибкости интеллекта, легкости генерирования идей и способности к отдаленному ассоциированию проявляет себя как нестандартность мышления, которую издавна считают неременной составной частью таланта" [Цит. по 3].

2. **Оригинальность** как способность личности воспроизводить множество разнообразных, необычных и нестереотипных идей на основе продуцирования отдаленных ассоциаций, нешаблонность поиска решений проблем, изобретательность.

3. **Любознательность** как открытость ко всему новому и неизвестному, которая проявляется в повышенной активности и стремлении к поиску интересной информации.

4. **Воображение** как создание новых образов в соответствии с творческими замыслами, реализуемыми в необычных и ценных (для личности или общества) продуктах деятельности.

5. **Интуиция** как подсознательное постижение истины или идеи на основе догадки, "внутреннего голоса" и предварительного рассуждения. Интуиция как "творческое озарение" отражает способ латентного (скрытого) дивергентного мышления.

6. **Эмоциональность и эмпатия**, которые характеризуют содержание, качество и динамику эмоций и чувств, отношение личности к продуктивному процессу и результату.

7. **Чувство юмора**, остроумие и необычность видения проблемы под юмористическим углом зрения. Юмор творческой личности отличается философским изящным высмеиванием реальных человеческих недостатков, свойственным многим людям, но без причинения вреда и обид другому человеку.

8. **Творческое отношение к профессии** или значимой деятельности. Профессиональная креативность включает продуктивную профессиональную направленность личности, уровень оригинальности мышления, импровизиционность, открытость к новому в деятельности и новаторство.

В нашем исследовании рассматривается связь креативности и потенциальных лидерских качеств студентов различных специальностей. **Лидерство** – это отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе [8].

Лидерство (от англ. leader - ведущий), ведущее влияние члена группы - лидера - на группу в целом. В социальной психологии выделяются две основные лидерские роли. Роль делового лидера включает действия, направленные преимущественно на решение поставленной перед группой

задачи (например, реализация трудовой, учебной деятельности). Роль эмоционального лидера содержит действия, относящиеся главным образом к сфере межличностного общения в группе.

Г.М. Андреева обращает внимание на то, что «Понятие лидерства относится к характеристике психологических отношений, возникающих в группе «по вертикали», т.е. отношений доминирования и подчинения. ... Лидерство есть чисто психологическая характеристика поведения отдельных членов группы» [1].

Лидер, таким образом, - это член группы, который в значимых ситуациях способен оказывать существенное влияние на поведение остальных участников [8].

Лидерство относится к числу важнейших способов интеграции и дифференциации групповой, коллективной и массовой деятельности и общения людей. В отличие от частных механизмов социально психологического влияния, оно постоянно воздействует на группу и всех ее членов. Лидерство определяют как способ достижения группой поставленной цели, а также «групповую атмосферу», то есть характер взаимодействия членов группы и их связи с лидером. Никакая организация невозможна без естественного или искусственного выделения из нее отдельных лидеров, занимающих верхнюю ступень в иерархии ролей [6].

Н.С. Жеребова отмечает, что «лидерство как социально-психологическое явление существует во всех человеческих обществах». При этом она подчеркивает, что корни этого явления следует искать во взаимодействии внешних условий с психикой человека [4].

Лидерство — стержневой процесс организации группового поведения. Без лидерства не существует группы.

В современных условиях лидерство основано не на традиции, а логически вытекает из психологии современного человека, хотя основной принцип — принцип превосходства — сохраняется. Лидер непременно должен в чем-то превосходить других членов группы (умственно, морально, силой и т. п.). Формирование лидера связано с его социальной жизнью. Поскольку эффект внешних воздействий определяется внутренними условиями личности, то из этого можно сделать вывод, что при выделении лидера важен анализ его биографии.

Среди основных теоретических подходов в понимании происхождения лидерства особое место занимает теория черт. Ее разновидности возникли под влиянием исследований английского психолога и антрополога Ф.Гальтона, пытавшегося еще на заре века объяснить лидерство на основе наследственности [4]. Лидером, согласно этой теории, может быть лишь такой человек, который обладает определенным набором личностных качеств или совокупностью определенных психологических черт. Различные авторы пытались выделить эти необходимые лидеру черты или

характеристики. В американской социальной психологии эти наборы черт фиксировались особенно тщательно, поскольку они должны были стать основанием для построения систем тестов для отбора лиц — возможных лидеров. Однако очень быстро выяснилось, что задача составления перечня таких черт нерешаема. В 1940 г. К. Бэрд составил список из 79 черт, упоминаемых различными исследователями как «лидерских». Среди них были названы такие: инициативность, общительность, чувство юмора, энтузиазм, уверенность, дружелюбие. Позже Р. Стогдилл к ним добавил бдительность, популярность, красноречие.

Однако если посмотреть на разброс этих черт у разных авторов, то ни одна из них не занимала прочного места в перечнях: 65% названных черт были вообще упомянуты лишь однажды, 16-20% — дважды, 4-5% — трижды и лишь 5% черт были названы четыре раза. Разнобой существовал даже относительно таких черт, как «сила воли» и «ум», что дало основание усомниться вообще в возможности составить более или менее стабильный перечень черт, необходимых лидеру и, тем более, существующих у него [5].

Несмотря на критику в адрес данного подхода, в современных исследованиях реализуются попытки операционализации понятия «особенности личности лидера» [2], что приводит к использованию методик, выявляющих особенности интеллекта (Тест структуры интеллекта), особенности межличностных отношений (тест Т. Лири) и особенности личностных характеристик (16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла).

Исследование связи характеристик личности, которые принято считать потенциальными лидерскими качествами, с особенностями психологического профиля креативности «"Я"- реальный» проводилось на выборке студентов — психологов — 3-4 курсов Самарского муниципального института управления в 2005-2006 учебном году. Выявлялись связи значимых креативных показателей, полученных с помощью теста «Креативность» Н.Ф. Вишняковой и проявлений личностных характеристик, полученных с помощью Опросника для определения типов мышления и уровня креативности, Опросника А. Шостром «Самоактуализация личности», Опросника «Якоря карьеры», теста самомониторинга М.Снайдера, Шестнадцатифакторного личностного опросника Р. Кеттелла, Методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, Теста структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра, Теста смысло-жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, Методики «Конструктивность мотивации», Индивидуально-типологического опросника ИТО (Л.Н. Собчик), Методики диагностики межличностных отношений ДМО (Л.Н. Собчик), Методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Наличие связей установлено на основе расчёта коэффициента линейной корреляции К. Пирсона, проведённого с помощью компьютерной программы SPSS 13,0 for Win-

dows.

Анализ полученных результатов позволяет отметить следующее. Значения коэффициента корреляции для креативного показателя «Творческое мышление» свидетельствуют о том, что проявление у студентов-психологов зоркости в поисках проблем, гибкости интеллекта, легкости генерирования идей и способности к отдаленному ассоциированию статистически значимо связаны с высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений (тест исследования социального интеллекта ДжГилфорда, субтест «Вербальная экспрессия», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,501(**)), способностью комбинировать, подвижностью и непостоянством мышления, пониманием отношений, обстоятельностью мышления, удовлетворенностью приблизительными решениями, развитыми конструктивными способностями теоретического и практического плана (тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, субтесты «Аналогии», «Пространственные обобщения», «Пространственное воображение», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,460(**), 0,610(**) и 0,357(*) соответственно). С увеличением уровня проявления творческого мышления у испытуемых повышаются способности аналитически мыслить, свободно думать, спокойно воспринимать неустоявшиеся взгляды и перемены (опросник Р. Кетелла, фактор Q1 «Консерватизм – Радикализм», значение коэффициента корреляции Пирсона 0,404(*)), нарастает стремление к реализации в межличностных отношениях уверенного, независимого, соперничающего стиля (опросник «Диагностика межличностных отношений», (Я-реальное) независимо-доминирующий стиль, - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,408(*)). Для этих испытуемых характерно особое значение придавать ценностям личной жизни - здоровью, любви, счастливой семейной жизни) (опросник М. Рокича, ранг указанных терминальных ценностей, значение коэффициента корреляции Пирсона 0,464(*), 0,639(**) и 0,557(**) соответственно), ценностям межличностного общения (воспитанность) (опросник М. Рокича, ранг инструментальной ценности - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,414(*)), ценностям профессиональной самореализации (ответственность) (опросник М. Рокича, ранг инструментальной ценности - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,460(*)). Видимо, способности к дивергентному мышлению у испытуемых позволяют им быть постоянно включёнными в творческий процесс и не ставить себе задач особой организации, рефлексии собственного творчества, что приводит к тому, что испытуемые с достаточно выраженным значением креативного показателя «Творческое мышление» не уделяют особого внимания такой ценности как творчество (опросник М. Рокича, ранг терминальной ценности - значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,612 (**)).

Как свидетельствуют результаты корреляционного анализа, проявле-

ние испытуемыми открытости ко всему новому и неизвестному, повышенной активности и стремления к поиску интересной информации связано в профессиональном выборе с отсутствием ориентации на географический регион, умением подчиняться организационным правилам, предписаниям и ограничениям (опросник «Якорь карьеры», шкалы «Автономия» и «Стабильность места жительства», - значение коэффициента корреляции Пирсона $-0,441(*)$ и $-0,363(*)$ соответственно). Для испытуемых с высокими значениями креативного показателя «Любознательность» характерен критический настрой, избегание компромиссов, точность и невысокая гибкость в любом деле и в оценке людей (опросник Кетелла, фактор А «Общительность – Необщительность», значение коэффициента корреляции Пирсона $-0,417(*)$). Им свойственен стиль межличностных отношений с умеренным стремлением к тесному сотрудничеству с референтной группой, к выражению чувства ответственности (опросник «Диагностика межличностных отношений», (Я-реальное), ответственно-великодушный стиль - значение коэффициента корреляции Пирсона $-0,436(*)$). Для этих испытуемых характерно исключение из числа значимых ценности активной (активная деятельная жизнь) и ценности пассивной (красота природы) (опросник М. Рокича, ранг терминальной ценности - значение коэффициента корреляции Пирсона $-0,464(*)$ и $-0,688(**)$ соответственно).

Результаты корреляционного анализа позволяют отметить, что возрастающая продуктивная профессиональная направленность личности, повышающийся уровень оригинальности мышления, импровизационность, открытость к новому в деятельности и новаторство (креативный показатель «Творческое отношение к профессии», тест «Креативность») связаны с умением анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимать логику их развития, чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников (тест исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, субтест «Истории с дополнением», - значение коэффициента корреляции Пирсона $0,391(*)$). У испытуемых с высоким значением данного креативного показателя развито чувство языка, индуктивное речевое мышление, для них характерно точное выражение словесных значений, способность чувствовать, способность комбинировать, подвижность и непостоянство мышления, обстоятельность мышления, способность быстро решать формализуемые проблемы, а также развитое аналитико-синтетическое мышление, конструктивность теоретических и практических способностей (тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, субтесты «Исключение», «Аналогии», «Арифметические задачи», «Пространственное воображение», - значение коэффициента корреляции Пирсона $0,349(*)$, $0,358(*)$, $0,385(*)$ и $0,364(*)$ соответственно). С ростом значения данного креативного показателя возрастает мягкость, мечтательность, артистизм, утонченность (опросник Кетелла, фак-

тор I «Женственность - Мужественность», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,343(*)). Испытуемые с высокими значениями данного креативного показателя способны модифицировать свое поведение, демонстрируют значительную его вариативность, используя большое количество поведенческих стратегий для того, чтобы получить позитивные результаты в любом социальном взаимодействии, они адаптивны, гибки и прагматичны (тест самомониторинга М. Снайдера, значение коэффициента корреляции Пирсона 0,487(*)). Этим людям свойственна социальная смелость, активность; они более жизнерадостны, в отношениях с окружающими. Ведущими для них являются ценности профессиональной самореализации (творчество, ответственность, эффективность в делах) и ценности личной жизни (любовь) (опросник М. Рокича, ранги терминальных и инструментальных ценностей - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,434(*), 0,444(*), 0,534(**) и 0,434(*) соответственно).

Анализ результатов исследования позволяет отметить, что способность личности воспроизводить множество разнообразных, необычных и нестереотипных идей на основе продуцирования отдаленных ассоциаций, нешаблонность поиска решений проблем, изобретательность (креативный показатель «Оригинальность», тест «Креативность») связаны с проявлениями свободы от влияния группы, порою большей эффективностью работы, меньшими проявлениями соматических расстройств (опросник Кетелла, фактор G «Ответственность – Безответственность», - значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,420(*)). Испытуемые с высокими значениями креативного показателя «Оригинальность» проявляют себя как экспериментирующие, критически настроенные, либеральные, аналитически мыслящие, свободно думающие (опросник Кетелла, фактор Q1 «Радикализм – Консерватизм», значение коэффициента корреляции Пирсона 0,437(**)). Они характеризуются наличием интеллектуальных интересов и сомнениями по поводу фундаментальных проблем, склонностью к экспериментированию во всех жизненных ситуациях, невозмутимостью, успокоенностью и удовлетворенностью (нефрустрированностью) (опросник Кетелла, фактор Q4 «Напряженность - Расслабленность», значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,459(**)). Рост значения данного креативного показателя связан с повышением чувствительности к собственным переживаниям и с возрастающими потребностями к приобретению знаний об окружающем мире (опросник уровня самоактуализации, шкалы «Сензитивность» и «Познавательные способности» значение коэффициента корреляции Пирсона 0,503(*) и 0,587(*) соответственно). Возрастание значения креативного показателя «Оригинальность» связано со снижением значимости индивидуальных ценностей (свобода), ценностей пассивных (красота природы и искусство) (опросник М. Рокича, ранг терминальных ценностей - значение коэффици-

ента корреляции Пирсона - 0,487(*) и - 0,691(**) соответственно) при повышении значимости ценности личной жизни (любовь) и снижении ценности профессиональной самореализации (творчество) (опросник М. Рокича, ранг терминальных ценностей - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,550(**) и - 0,578(**) соответственно).

Значения коэффициента корреляции для креативного показателя «Чувство юмора» позволяет отметить, что остроумие и необычность видения проблемы под юмористическим углом зрения связаны с погруженностью индивида в мир собственных фантазий и мечты, застенчивостью, чувствительностью, ориентацией на авторитет более сильной личности, конформностью (опросник индивидуально-типологических особенностей, шкалы «Интроверсия» и «Сензитивность» значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,545(**) и - 0,362(*) соответственно). С увеличением значения креативного показателя «Чувство юмора» снижаются способность комбинировать, подвижность и непостоянство мышления, понимание отношений, обстоятельность мышления, удовлетворенность приближительными решениями, способность к абстракции, образованию понятий, а также снижается способность к запоминанию, сохранению в условиях помех и логическому, осмысленному воспроизведению (тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, субтесты «Исключение», «Аналогии», «Обобщение» и «Память» значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,387(*), - 0,489(**), - 0,472(**) и - 0,503(**) соответственно). Испытуемые с высокими значениями данного креативного показателя склонны к сдержанности и самообладанию, к интроспекции, рассудительны, благоразумны. Для них характерно снижение силы «Сверх-Я», прямолинейность, естественность, безыскусность, сентиментальность, критический настрой, невозмутимость, успокоенность и удовлетворенность (нефрустрированность) (опросник Кетелла, факторы F «Импульсивность – Сдержанность», G «Ответственность – Безответственность», Q1 «Радикализм – Консерватизм», Q4 «Напряженность - Расслабленность», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,582(**), - 0,543(**), - 0,353(*), 0,384(*) и - 0,459(**) соответственно).

Анализируя результаты исследования можно отметить, что выявленная у испытуемых способность к подсознательному постижению истины или идеи на основе догадки, «внутреннего голоса» и предварительного рассуждения (креативный показатель «Интуиция», тест «Креативность») связана со способностями правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам (тест исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, субтест «Группы экспрессии», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,400(*)). Испытуемых с высокими значениями креативного показателя «Интуиция» отличает легкость отношений к своим обязанностям (опросник Кетелла,

фактор G «Ответственность – Безответственность», - значение коэффициента корреляции Пирсона $-0,346(*)$), стиль межличностных отношений характеризуется как уверенный, независимый, соперничающий (опросник «Диагностика межличностных отношений», (Я-реальное) независимо-доминирующий и прямолинейно-агрессивный стили, - значение коэффициента корреляции Пирсона $0,378(*)$ и $0,463(**)$ соответственно). Для них характерно снижение значимости ценностей пассивных (красота природы и искусство), ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (честность), а также повышение значимости ценностей личной жизни (любовь) и индивидуальных ценностей (аккуратность) (опросник М. Рокича, ранги терминальных и инструментальных ценностей - значение коэффициента корреляции Пирсона $-0,408(*)$, $-0,433(*)$, $0,426(*)$ и $0,418(*)$ соответственно).

Создание новых образов в соответствии с творческими замыслами, реализуемыми в необычных и ценных (для личности или общества) продуктах деятельности (креативный показатель «Воображение», тест «Креативность») связано у испытуемых с развитым аналитико-синтетическим мышлением, конструктивностью теоретических и практических способностей, наличием интеллектуальных интересов и сомнениями по поводу фундаментальных проблем (тест Р. Амтхауэра, субтест «Пространственные обобщения», - значение коэффициента корреляции Пирсона $0,392(*)$). Кроме того, отмечается связь с проявлениями таких специфических характеристик мышления как преобразование информации с помощью умозаключений, когда знаки объединяются в более крупные единицы по правилам единой грамматики, а результатом является мысль в форме понятия или высказывания, фиксирующего существенные отношения между обозначаемыми предметами (опросник определения стиля мышления и уровня креативности, шкала «Знаковое мышление», - значение коэффициента корреляции Пирсона $0,431(*)$). При увеличении значения креативного показателя «Воображение» у испытуемых возрастает рабочее напряжение, мягкость, чувствительность, стремление быть хорошо информированным, склонность к экспериментированию во всех жизненных ситуациях, снижается стремление к успеху в профессиональной сфере и устремленность к совместному творчеству во всех основных видах деятельности и в преодолении разногласий (опросник Кетелла, факторы I «Женственность-Мужественность», Q1 «Радикализм – Консерватизм», Q4 «Напряженность - Расслабленность», - значение коэффициента корреляции Пирсона $0,421(*)$, $0,343(*)$ и $-0,395(*)$ соответственно, а также значение коэффициента корреляции Пирсона $-0,443(*)$ со значением показателя шкалы «Профессиональная компетентность» опросника «Якорь карьеры» Э. Шейна).

Испытуемых с высокими значениями данного креативного показателя отличает повышение значимости ценности личной жизни (опросник М.

Рокича, ранг терминальных ценностей «Любовь», «Счастливая семейная жизнь», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,445(*) и 0,460(*) соответственно) и ценностей интеллектуальных (опросник М. Рокича, ранг инструментальной ценности «Образованность», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,449(**)) при снижении значимости ценности профессиональной самореализации (опросник М. Рокича, ранг терминальных ценностей «Творчество», «Активная деятельная жизнь», - значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,555(**) и - 0,459(*) и ценностей пассивных (опросник М. Рокича, ранг терминальной ценности «Красота природы и искусства», - значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,466(*)).

Анализируя результаты исследования связи значения креативного показателя «Эмпатия» (тест «Креативность») можно отметить следующее. Гармоничное, полноценное содержание, качество и динамика эмоций и чувств, позитивное отношение личности к продуктивному процессу и результату связаны со снижением стремления индивида к уходу в себя, в мир своего «Я» (опросник индивидуально-типологических особенностей, шкала «Интроверсия», - значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,396(*)), а также со снижением стремления выразить мысль в виде структур и формул, фиксирующих существенные отношения между символами (опросник определения стиля мышления и уровня креативности, шкала «Символическое мышление», значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,576(**)). Испытуемые с высокими значениями креативного показателя «Эмпатия» в профессиональной деятельности связывают себя с географическим регионом, «пуская корни» в определенном месте и меняют организацию только тогда, когда это предотвращает его «срывание с места» (опросник «Якорь карьеры» Э.Шейна, шкала «Стабильность места жительства», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,452(*)).

С увеличением значения данного креативного показателя возрастает стремление властвовать над другими и над собою для обеспечения известной стабильности существования (методика «Конструктивность мотивации», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,537(*)), повышается актуальность интеллектуальных ценностей (опросник М. Рокича, ранг инструментальной ценности «Рационализм», - значение коэффициента корреляции Пирсона 0,435(**)) при снижении актуальности ценности межличностного общения (опросник М. Рокича, ранг инструментальной ценности «Воспитанность», - значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,457(*) и ценности самоутверждения (опросник М. Рокича, ранг терминальных ценностей «Общественное признание», - значение коэффициента корреляции Пирсона - 0,485(*)).

Полученные данные позволяют конкретизировать результаты исследования феномена креативности в контексте проявления потенциальных

лидерских качеств. Кроме того, известно, что креативность можно предсказывать на основании проявления личностных особенностей. Поэтому выявление связей между личностными особенностями и конкретными проявлениями креативности может помочь специалисту, обеспечивающему приём, подбор и профессионально-квалификационный рост персонала.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998.
2. *Большаков Е.Ю.* Критерии, методы и методики выявления лидерской одарённости у старшеклассников // Прикладная психология, 2001, №1. С.19-29.
3. *Вишнякова Н.Ф.* Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография. В 2-х томах. – Минск, 1996.
4. *Жеребова Н.С.* Основы социальной психологии. - Л., 1974.
5. *Кишкель Е.Н.* Психология управления. – М.: Высшая школа, 2002.
6. *Олейник Ю.В.* Межличностное отношение в коллективе//Человек и труд. – 1993, № 7.
7. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М. К.Акимовой, К. М.Гуревича. – СПб., 2003
8. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
9. *Фонарев А.Р.* Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии, №5, 1996, с. 88-93.

Н.А. Лисенко, Ж.В. Пыжикова

студентка 5 курса Самарского государственного университета; доцент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета

Влияние типа корпоративной культуры на выбор системы мотивации персонала

Научный руководитель Ж.В. Пыжикова

Адекватно разработанная система мотивации персонала содействует максимальному включению сотрудника в решение производственных задач, а проявляемая в такой ситуации системность, рационализация и творчество проявляются в оптимизации издержек производства. Разумеется, адекватность реализуемых систем работы с персоналом обеспечивается за счет учета особенностей стратегического развития организации. А значит,

можно предположить, что философия и идеология управления, ценности, верования, ожидания, нормы и принципы организации, одним словом, тип корпоративной культуры будет определять выбор способов мотивирования сотрудников.

Исследование способов мотивирования сотрудников, обусловленных типом организационной культуры явилось целью данной работы.

Изучая организации с различным типом корпоративной культуры, мы рассматривали, как изменяется мотивация и уровень субъективной удовлетворенности наемных работников при разных стратегиях развития предприятий.

В настоящее время существует довольно много пониманий корпоративной или организационной культуры. Большинство авторов солидарны в том, что культура организации представляет собой сложную композицию важных предположений (часто не поддающихся формулированию), бездоказательно принимаемых и разделяемых членами коллектива. Часто организационная культура трактуется как принимаемые большей частью организации философия и идеология управления, предположения, ценностные ориентации, верования, ожидания, положения и нормы, лежащие в основе взаимодействия как внутри организации, так и за ее пределами.

В нашей работе под корпоративной культурой мы понимаем систему материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной организации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [5].

Современная практика предлагает большое разнообразие типологий организационной культуры. Анализируя соотношение типа организационной культуры и системы мотивирования сотрудников, мы использовали типологию организационной культуры американского социолога С. Ханди, в наибольшей степени соответствующую нашим задачам. Согласно данной классификации, наибольшее значение для персонала организации имеют процесс распределения власти в организации и ценностные ориентации личности. Не зависимо от того, что отношения индивида и организации, структура организации и характер ее деятельности меняются на различных этапах эволюции, Ханди выделил 4 типа организационных культур.

1) Культура власти. Взаимоотношения с находящимся в центре лидером организации значат в этой культуре больше, чем формальная должность или занимаемый пост. Решения принимаются на основе догадок и предположений о мнении центральной фигуры организации.

Если кто-либо из сотрудников лишается доверия или демонстрирует недостаточную эмпатию, то он, рано или поздно, должен покинуть организацию, поскольку он лишился главного условия функционирования в данной системе – поддержки «центральной фигуры».

В такой системе профессионального взаимодействия особое значение имеет «личный кредит» - право делать то, что вы хотите делать и так как вы этого хотите. Это право зарабатывается успешными результатами собственной деятельности или решениями, доказывающими лояльность и преданность компании.

Такое управление реанимирует пирамидальную структуру с четким вертикальным подчинением и полным контролем меньшинства над большинством. Система поддерживается за счет обеспечения тотального контроля над подчиненными, финансами и всей системой организации.

2) Ролевая культура означает строгое функциональное разделение ролей и специализацию участников. Этот тип компаний функционирует на основе системы правил, процедур и стандартов деятельности, соблюдение которых должно гарантировать ее эффективность. Основным источником власти - не личные качества, а положение, занимаемое в иерархической структуре. Для культуры этого типа характерны всевозможные бюджеты, планы, инструкции, в частности, должностные. Роль - это фиксированный набор обязанностей, а индивидуум - это тот, кто должен им соответствовать.

Данная культура дает чувство психологической и обычно контрактной защищенности. Это является ключевым моментом ролевой организационной культуры, на котором основана вся работа организации подобного типа. Такие монополисты как вооруженные силы, государственные предприятия, органы регионального управления, могут вполне обосновано рассчитывать на стабильность, поскольку в обозримом будущем им не предвидится конкуренция.

3) Культура задачи. В рамках этой культуры основной задачей управления считается непрерывное и успешное решение проблем. Производительность здесь оценивается в терминах результатов, т.е. разрешенных проблем.

Эта культура в качестве оснований для власти или влияния признает только опыт, возраст не производит никакого впечатления, также как стаж работы в организации и близость к руководству. Для того чтобы внести вклад в работу своей команды, человеку необходим талант, творческое мышление, свежесть взгляда и интуиция. В этой культуре процветают молодые таланты и творчество является наградой.

Поскольку перед каждой рабочей командой ставится общая цель (решение определенной проблемы), то присутствует энтузиазм и чувство

общности, при незначительных конфликтах личных интересов, которые характерны для двух предыдущих культур.

Консультационные компании, исследовательские подразделения, отделы развития и рекламные агентства - все это предприятия по разрешению проблем. Однако, в условиях рутинных операций эта культура терпит неудачу, ведь в основе этого стиля управления лежит разнообразие, а не предсказуемость.

Короче говоря, культура задачи хорошо работает в ситуациях рискованных нововведений, когда в случае успеха полученные прибыли могут покрыть присущие ей высокие затраты.

В культуре задачи люди рассматриваются не как человеческие ресурсы, а как индивидуумы, обладающие определенными ресурсами, которые организация в данный момент может использовать для решения проблем в определенных областях. Если в организации с такой культурой имеются формальные системы оценки деятельности и развития персонала, то они обычно разработаны так, что инициаторами обсуждений и действий всегда выступают сами сотрудники. Здесь очень поощряется саморазвитие и переход сотрудников из организации в организацию воспринимается как нормальное явление.

4) Культура личности. Во всех трех описанных ранее культурах личность подчинена организации: стиль взаимодействия между ними различен, однако во всех случаях люди присутствуют в организациях для того, чтобы способствовать достижению организационных целей, и они получают вознаграждение от организаций (в той или иной форме) именно за это. В случае культуры личности организация существует для того, чтобы помогать индивидуумам в достижении их личных целей.

Примером могут служить ассоциации врачей, адвокатские конторы, университеты или маленькие консультационные фирмы.

Рассмотрим поочередно характерные особенности мотивации сотрудников в организации каждого типа. При культуре власти, как известно, вопрос о том, как мотивировать сотрудника, также как и все вопросы корпоративной жизни по сути дела решает лицо, обладающее этой самой властью - собственник или руководитель предприятия (нередко исходя из личных предпочтений). Большинство руководителей такого типа считают материальное стимулирование чересчур расточительным использованием мощного средства власти, что подтверждают сравнительно низкие оклады сотрудников и скудные премии. Гораздо более привлекательной кажется моральное стимулирование. Вернемся к примеру организаций с системой управления по Хаббарду, что служит наиболее яркой иллюстрацией этого предположения. В таких компаниях распространена система мизерных окладов при большом объеме работы «за идею», как правило, все сотрудники - адепты сайентологии. Были случаи, когда в компаниях, использую-

щих Сайентологические методы менеджмента, реорганизация приводила к тому, что людей заставляли посещать курсы по изучению Сайентологического учения. Вербовка в члены организации прямо на рабочих местах вызвала напряженность между работниками и работодателями. Кроме того, повсеместно применяются доносы, слежка и наказания, что говорит о приверженности к внешней отрицательной мотивации сотрудников, что, конечно, психологически тяжело для них.

Сайентологическая концепция статистики ошибочна в том, что она возлагает ответственность за плохую статистику напрямую на работника без рассмотрения других возможных операционных причин. Этот человек, таким образом, находится под прессом и должен держать свои показатели любым способом. Впрочем, возможна и положительная мотивация в случае успеха- сотрудников хвалят лично, отмечая их заслуги и привлекая к ним общественное внимание.

Один из важных факторов, формирующих психологический климат для конкретного сотрудника, - личность непосредственного руководителя. В 15 филиалах Национального банка «Траст» (бывший «МЕНАТЕП-СПб») текучесть кадров доходила до 80%. По словам HR-директора компании Руслана Шатохина, внутреннее исследование, которое проходило с сентября по ноябрь этого года, выявило, что зарплата практически не влияет на этот процесс. «Мы выявили, что главная причина текучести кадров - смена руководителей. Сменилась команда, и люди, почувствовав нестабильность или следом за руководителем, ушли». Компания на собственном опыте убедилась, что удержание руководителя - один из главных мотивирующих факторов для сотрудников. За счет поддержки руководителей среднего звена текучесть удалось снизить до 15%.

При культуре роли для сотрудников важно ощущение стабильности, которое она дает, а также возможности планировать свою карьеру. Конечно, не менее важна и сама карьера, ведь статус, формальная роль, которую выполняет служащий, и является единственно возможным источником власти.

Исходя из этого, организация старается гарантировать долгую карьеру, пенсионные схемы, планирование карьеры, должностные инструкции, правила, предписания и процедуры.

Примером такого подхода может служить широко распространенная в Японии система «пожизненного найма». Она очень выгодна как предпринимателям, так и работникам. Предприниматели приобретают верных и преданных работников, готовых трудиться на благо фирмы с наибольшей отдачей. Работники, «пожизненно» нанятые фирмой, испытывают чувство глубокого удовлетворения от того, что получили признание их способности, образование и уровень /подготовки. Система «пожизненного найма» тесно переплетается с системой оплаты за труд «по выслуге лет».

Сущность этой системы состоит в том, что размер заработной платы непосредственно зависит от непрерывного стажа работы. У работника появляются чувства стабильности своего положения в жизни, уверенности в завтрашнем дне. Компания, возможно, даже будет оплачивать медицинскую страховку, обеспечит вас жильем или машиной, предоставит возможность приобретения товаров со скидкой и т.д. Она способна взять на себя все эти заботы, поскольку исходит из предположения о предсказуемости будущего. Работая в фирме, младшие постепенно поднимаются по служебной лестнице. В первый год работы они попадают под опеку и влияние старших, которые тщательно отслеживают каждый их шаг. Однако на следующий год, когда в апреле на фирму придут новые работники, вчерашние новички становятся их опекунами. Так начинается их движение вверх по служебной лестнице. «Каждый в свое время займет соответствующее положение» - уверены служащие.

К нанявшей их фирме работники проникаются чувствами благодарности, преданности и привязанности. На протяжении всего времени работы на фирме работники чувствуют себя ее должниками. В связи с этим японскую систему «пожизненного найма» следует рассматривать как мощное средство мотивационного воздействия.

При культуре задачи наибольшим уважением и властными полномочиями пользуются лучшие профессионалы, знатоки своего дела, которые успешно справляются с предлагаемыми задачами, поэтому для служащих характерны амбиции в этой области. Для них характерна мотивация достижения, ориентация на цель. Деятельность часто бывает привлекательна сама по себе, поэтому сотрудники процветают в условиях разнообразия проблем и возможностей для саморазвития. Мотивацию достижения, выгодную для общего дела, можно развивать и подкреплять, давая задачи с умеренной степенью риска, так, чтобы деятельность контролировалась по результатам, а выбор средств достижения цели оставался за служащими.

Кроме того, для мотивирования амбициозных сотрудников, настоящих профессионалов, и соревнование может выступать существенным мотивирующим фактором.

Другая ценность в организациях такого типа- коллектив, а именно умение достигать групповой цели в совместной деятельности. Поэтому мне представляется важным установление хороших личных взаимоотношений между служащими, что, несомненно, отразится и на результатах работы. Хорошим способом сплочения может выступать организация совместных мероприятий, праздников и т.п.

И, наконец, культура личности. Здесь руководителю необходимо помнить, что его сотрудники- одиночки по своей натуре, и вступают в организации или сообщества исключительно для собственного удобства. Ценят личную свободу превыше всего, свободу действовать и говорить по

своему усмотрению, и в особенности свободу распоряжаться собственным временем Менеджер фактически не состоянии применить против них какие-либо санкции: увольнение, деньги, поощрения или взыскания находятся вне его юрисдикции. Даже решения о приеме на работу или продвижении по службе принимаются группой коллег-профессионалов. Таким образом, возможность внешней отрицательной мотивации практически исключена. Это очень проблемный тип организации с точки зрения руководства, но культура личности- это культура талантливых сотрудников, которых имеет смысл привлекать и удерживать в организации.

Здесь возникает сложность какого-либо влияния на сотрудников вообще, т. к. они сопротивляются любыми попытками планировать их будущее, оставляя это право за собой. Однако для удовлетворения потребности профессионалов в развитии была разработана система «образовательных кредитов». Образовательный кредит - это нечто вроде оплачиваемого отпуска, который узаконивает времяпровождение человека. Кредит предполагает оплату недельного проживания плюс стоимость развивающего мероприятия (обычно какого-либо курса). Обычно практикуется предоставление одного кредита в год, но человек может получить право на два образовательных кредита в год, которые не пропадают в случае их неиспользования, а аккумулируются в течении пяти лет. Он может потратить свой кредит в любое время, конкретная дата и характер развивающего мероприятия являются предметом соглашения между ним и его руководителем. В этом случае возможности предоставляются организацией, но выбор и окончательное решение остается за индивидуумом.

Другой способ мотивировать сотрудника на работу именно в этой компании- предоставляемые некоторыми работодателями творческие отпуска. Джон Брекен, специалист по зарплатам консалтинговой компании Watson Wyatt Worldwide, утверждает, что творческие отпуска приобрели популярность в 1990-е гг., во время бума интернет-компаний, когда работодателям приходилось жестко конкурировать за талантливых кандидатов. Во время экономического спада идея отошла на второй план, но сейчас к ней опять возвращаются, особенно в компаниях, которым требуются новые идеи. Издательства, рекламные агентства, высокотехнологичные и консалтинговые компании относятся к творческим отпускам лучше, чем, например, предприятия, занятые производством или финансами.- Творческие отпуска окупаются сторицей, считает Рон Хилл, директор по розничной торговле обувью компании Nike. Сотрудники возвращаются с новыми силами и благодарностью компании. «Естественно, ты признателен компании, которая дала тебе такую возможность», - говорит он. Чтобы удовлетворить потребность в аффилиации, компания может заботиться и о развлечениях сотрудников. Планируя торжественные мероприятия, праздники и поездки и поддерживая внутренние коммуникации в ин-

тернете, «культурная команда» Cognex старается сделать любые события яркими и запоминающимися.

Обобщая полученные в процессе анализа данные, можно сделать следующие выводы:

1. Тип организационной культуры имеет решающее значение при выборе стратегии мотивирования сотрудников.

2. Для организаций с различными типами корпоративных отношений можно выделить доминирующие способы стимулирования персонала:

- для организаций «культуры власти» характерно доминирование моральных форм стимулирования, как положительного, так и отрицательного. Материальное обеспечение используется по минимуму, только в самых крайних случаях. Важную роль в мотивации сотрудников часто играет личная преданность руководителю.

- для организаций «культуры роли» характерно обеспечение ощущения стабильности: используется стимулирование набором социальных льгот, ориентацией на долгое сотрудничество, карьере по устоявшейся схеме.

- для организаций «культуры задачи» доминирующим стимулом является возможность самореализации, саморазвития. Здесь имеет место мотивация достижений, ценность деятельности самой по себе.

- для организаций «культуры личности» доминирующим направлением становится создание условий для развития личности, возможность повышения квалификации и т.п. Сотрудникам предоставляется большая свобода, чем в организациях другого типа, как в плане выбора средств для реализации должностных обязанностей, так и в плане выбора времени их выполнения.

Литература

1. Журавлев В.П, Карташов С.А. Технология управления персоналом. М.: «Экзамен», 1999. - 576 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
3. Мескон М.Х, Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1992. - 702 с.
4. Рюттингер Р. Культура предпринимательства. М.: ЭКОМ, 1992. - 240 с.
5. Спивак В.А. Корпоративная культура. СПб: Питер, 2001. - 352 с.
6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. С.17–23, 92–93
7. Корпоративный менеджмент: Справочник для профессионалов / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро. М.: Высшая школа, 2003. - 1077 с.

8. Организационное поведение. Учеб. для вузов / Под ред. Э.М. Короткова, А.Н. Силина, Тюмень: Вектор Бук, 1998 - 308 с.
9. Управление персоналом / Под ред. Т.Ю.Базарова. М.: ИНФРА, 2001. – 638 с.
10. [Электронный ресурс]
<http://www.hr-journal.ru/archive/article.shtml?leave>
11. [Электронный ресурс]
<http://www.hr-journal.ru/archive/article.shtml?tekuchka>

Е.В. Погодина

студентка 3 курса Самарского муниципального
института управления

Особенности проявления креативности как профессионально важного качества студентов- дизайнеров

Научный руководитель Л.М. Макарова

Радикальные изменения в социальной, экономической и культурной сфере общества, сопровождающие начало XXI века, ускорение научно-технического прогресса – все это актуализирует потребность в инициативных, творчески мыслящих специалистах, умеющих принимать нестандартные профессиональные и жизненные решения.

Большой интерес в современной психологической теории и практике вызывает процесс формирования творческой личности в условиях вуза.

В нашей стране и за рубежом выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества и в результате была выделена способность, названная креативностью, которая заключается в умении порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Изучением феномена креативности и творческих способностей занимались Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, Н.С.Лейтес, Я.А. Пономарев, Н.В. Рождественская, Е.П. Торренс, Б.М. Теплов и многие другие.

Несмотря на большое количество исследований, направленных на изучение креативности, на наш взгляд остается недостаточно освещенной проблема специфики развития и проявления креативности студентов, получающих творческие специальности в высших образовательных учреждениях, в частности – специальность дизайнера.

Дизайн – это не только создание отдельных вещей, но и такая творческая деятельность, целью которой является формирование гармоничной

предметной среды в целом, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека.

Профессия дизайнера отличается тем, что максимально открыта изменениям, происходящим в мире, и связана с решением чрезвычайно разнообразных задач организации жизни современного общества, следовательно, у представителей данной профессии должна быть в высшей степени развита креативность – особая способность нестандартно мыслить [3,6].

Актуальностью данной работы, по нашему мнению, является необходимость совершенствования качества подготовки специалистов профессии «дизайнер» на основе внедрения в учебный процесс психологических технологий, ориентированных на развитие творческого потенциала личности.

Объектом данного исследования являются профессионально важные качества студентов-дизайнеров.

Предмет – креативность как профессионально важное качество дизайнера.

Цель нашего исследования – изучение профессионально важных для дизайнера качеств и особенностей проявления креативности как наиболее значимого профессионального качества студентов-дизайнеров.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что показатели креативности студентов-дизайнеров отличны от аналогичных показателей студентов других специальностей.

Экспериментальной базой исследования явился Самарский государственный архитектурно-строительный университет, институт Архитектуры и Дизайна. Исследование проводилось при участии студентов и преподавателей факультета «Дизайн» и студентов специальности «Экономика и управление в строительстве».

В целом в исследовании приняли участие 91 человек, из которых:

- 28 студентов 1 курса специальностей «Дизайн» (экспериментальная группа) и такая же по численности группа студентов специальности «Экономика и управление в строительстве» (контрольная группа). Возраст испытуемых экспериментальной и контрольной групп — от 17 до 20 лет. По однородности экспериментальная и контрольная группы идентичны. В обеих группах соотношение студентов женского и мужского пола одинаково.

- В экспертном опросе участвовало 35 человек – преподаватели института Архитектуры и Дизайна и дизайнеры-практики творческих студий и мастерских города Самары.

Экспериментальная часть исследования включала **три этапа**.

Первый этап реализовывался на основе сравнительного метода и заключался в проведении психодиагностических обследований в экспери-

ментальной и контрольной группах с последующим сравнением результатов по двум методикам – образной части теста креативности Е. Торренса [7] и тестовой методики «Креативность» Вишняковой. Для проверки гипотезы мы использовали статистический U-критерий Манна-Уитни [8].

Нами были сопоставлены результаты обследования по показателям креативности, выделенным Торренсом – беглости, оригинальности, разработанности, названию, сопротивлению замыканию и факторам креативности, обозначенным Вишняковой, к которым относятся: творческое мышление, оригинальность, любознательность, воображение, интуиция, эмоциональность и эмпатия, чувство юмора и творческое отношение к профессии. Результаты обследования испытуемых по данным методикам представлены в таблицах 1 и 2-3 соответственно.

Таблица 1
Показатели креативности по тесту Торренса
в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах, (в %)

Характеристика	Беглость		Оригинальность		Разработанность		Название		Замыкание		Образная креативность	
	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К
Очень высоко	7,1	3,6	3,6	—	100	96,4	14,3	3,6	—	7,1	3,6	3,6
Выше нормы	7,1	7,1	7,1	3,6	—	3,6	14,3	—	28,6	3,6	28,6	7,1
Несколько выше нормы	21,4	10,7	3,6	3,6	—	—	14,3	3,6	17,9	7,1	39,3	7,1
Норма	60,7	78,6	82,1	82,1	—	—	42,9	42,9	53,6	71,4	28,6	82,1
Несколько ниже нормы	3,6	—	3,6	10,7	—	—	10,7	32,1	—	7,1	—	—
Ниже нормы	—	—	—	—	—	—	3,6	7,1	—	3,6	—	—
Очень низко	—	—	—	—	—	—	—	10,7	—	—	—	—
Всего человек	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28

Осуществляя качественный анализ результатов в экспериментальной и контрольной группе по тестовым методикам можно сделать вывод о более высоких в экспериментальной группе показателях креативности – оригинальности, разработанности, названию, сопротивлению замыканию, а также интегральному показателю «образная креативность» обобщенно отражающему творческий потенциал личности. Результаты теста Торренса по каждому показателю образной креативности, а также рефлексии креативного компонента образа «Я-реальный» по факторам «творческое отно-

шение к профессии» и «творческое мышление» методики Вишняковой превышают средние значения контрольной группы по этим же показателям, а математико-статистический U-критерий Манна-Уитни подтвердил достоверность этих различий (при $p=0,01$).

Больше половины студентов экспериментальной группы показали достоверно высокий результат (60,7 %) по показателю «оригинальность», также наблюдается стремление студентов-дизайнеров к развитию этой характеристики креативности.

Таблица 2
Показатели характеристик креативности образов «Я-реальный» и «Я-идеальный» в экспериментальной группе, (%)

Уровень выраженности	Оригинальность		Любознательность		Воображение		Интуиция		Творческое мышление		Эмпатия, эмоциональность		Чувство юмора		Творческое отношение к профессии	
	Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ	
	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И
Высокий	60,7	67,9	28,6	32,1	32,1	39,3	39,3	60,7	39,3	75	64,3	39,3	21,4	67,9	32,1	75
Средний (норма)	32,1	21,4	50	60,7	60,7	46,4	57,1	28,6	50	25	32,1	53,6	60,7	21,4	53,6	21,4
Низкий	7,1	10,7	21,4	7,1	7,1	14,3	3,6	10,7	10,7	—	3,6	7,1	17,9	10,7	14,3	3,6

Таблица 3
Показатели характеристик креативности образов «Я-реальный» и «Я-идеальный» в контрольной группе, (%)

Уровень выраженности	Оригинальность		Любознательность		Воображение		Интуиция		Творческое мышление		Эмпатия		Чувство юмора		Творческое отношение к профессии	
	Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ		Я-образ	
	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И	Р	И
Высокий	60,7	67,9	28,6	32,1	32,1	39,3	39,3	60,7	39,3	75	64,3	39,3	21,4	67,9	32,1	75
Средний (норма)	32,1	21,4	50	60,7	60,7	46,4	57,1	28,6	50	25	32,1	53,6	60,7	21,4	53,6	21,4
Низкий	7,1	10,7	21,4	7,1	7,1	14,3	3,6	10,7	10,7	—	3,6	7,1	17,9	10,7	14,3	3,6

Высокий	32,1	39,3	10,7	25	35,7	28,6	35,7	85,7	17,9	82,1	64,3	53,6	50	67,9	14,3	60,7
Средний (норма)	42,9	57,1	57,1	67,9	53,6	53,6	50	14,3	60,7	10,7	32,1	42,9	39,3	28,6	53,6	39,3
Низкий	25	3,6	32,1	7,1	10,7	17,9	14,3	—	21,4	7,1	3,6	3,6	10,7	3,6	32,1	—

Р – «Я-реальный», И – «Я-идеальный»

Высокий показатель творческого мышления выявлен и статистически подтвержден у 40 % студентов экспериментальной группы, что значительно выше результата контрольной группы.

По компоненту креативности «творческое отношение к профессии» показатели экспериментальной группы выше показателей контрольной. Достоверность различий нами также подтверждена (при $p=0,01$).

Кроме того, следует отметить, что группа студентов-дизайнеров продемонстрировала более высокий уровень притязаний в области проявления оригинальности, любознательности, воображения и творческого отношения к профессии.

Таким образом, сопоставление результатов по обеим группам показывает различия в уровне развития креативных компонентов личности студентов двух специальностей – «Дизайн» и «Экономика и управление в строительстве».

Вторым этапом экспериментального исследования было проведение экспертного опроса среди преподавателей факультета «Дизайн» и дизайнеров-практиков города Самары на предмет выявления наиболее значимых профессиональных качеств для специалиста-дизайнера с целью определить, является ли креативность и ее факторы проявления профессионально важными в практической деятельности. Нами был разработан опросник, в котором представлены качества, способствующие профессиональной деятельности дизайнера. Основанием выбора этих качеств послужили данные профессиограммы «Дизайнер» [6], а также компоненты креативности, выделенные Торренсом и Вишняковой.

По результатам опроса был составлен рейтинг профессионально важных качеств, получивших наиболее высокие ранги и оценки (таблица 4).

Таблица 4
Рейтинг профессионально важных качеств специалиста-дизайнера по результатам экспертного опроса

Ранг	Профессионально важное качество	Оценка
1	Чувство гармонии и вкуса	9,3

2	Оригинальность	8,1
3	Высоко развитое воображение	8,5
3	Развитое пространственно-образное мышление	8,6
4	Умение передать идею с помощью графики, макета	7,6
5	Способность создавать большое количество осмысленных идей (беглость)	7,5
5	Способность выделять главное, понимать суть проблемы (название)	8,7
6	Открытость для восприятия нового	8,4
6	Интуитивность	7,9
6	Художественные способности	7,9
7	Наблюдательность	7,9

Среди наиболее значимых профессиональных качеств для специалиста-дизайнера помимо прочих были выделены: чувство гармонии и вкуса, оригинальность, высоко развитое воображение и пространственно-образное мышление, умение передать идею с помощью графики и макета, способность создавать большое количество идей, способность выделять главное. В успешности профессиональной деятельности отмечена высокая роль аналитических способностей и открытости для восприятия нового. Кроме того, были названы следующие личностные качества, важные для дизайнера: трудолюбие, упорство и высокая работоспособность, умение работать в команде, коммуникабельность.

Выделенные респондентами как наиболее значимые качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, в целом соответствуют предложенным профессиограммой «Дизайнер» и включают компоненты креативности, выделенные Торренсом и Вишняковой.

Для выполнения задачи по разработке тренинга креативности для студентов-дизайнеров, нами был проведен третий этап эксперимента – определение степени выраженности профессионально важных качеств у студентов экспериментальной группы. Для этого преподаватель выпускающей дисциплины «Дизайн-проектирование» и куратор экспериментальной группы, а также сами студенты оценили степень выраженности профессионально важных качеств в своей группе.

Преподаватель отметил в группе высокие аналитические способности, чувство гармонии и вкуса и способность детально разрабатывать возникшие идеи (у 78, 6 % из общего числа студентов). У 75 % студентов, по мнению преподавателя, высоко развиты: воображение, оригинальность, интуитивность, способность создавать большое количество осмысленных идей, зрение и глазомер, способность воспринимать и различать цвета, способность выделять главное и понимать суть проблемы – качества, вы-

деленные экспертным опросом как основные для дизайнера и являющиеся компонентами креативности по мнению Торренса и Вишняковой. Этот результат подтверждает полученные нами данные диагностики экспериментальной группы по тестам креативности.

Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что преподаватель достаточно высоко оценивает уровень развития профессионально важных качеств студентов-дизайнеров 1 курса, тогда как, оценивая себя по этим же характеристикам, студенты поставили более низкие баллы. Это может быть результатом заниженной самооценки.

Далее, мы можем сопоставить результаты оценки профессионально важных качеств преподавателем с результатами самооценки студентов и определить степень ее адекватности.

Условно нами принята следующая градация адекватности самооценки: расхождение в результатах на интервале $+1/-1$ считается адекватной самооценкой; завышенная самооценка отличается от экспертной оценки на 2 балла в большую сторону, заниженная – на 2 балла в меньшую сторону.

Результаты сопоставления экспертной оценки и самооценки для группы в 28 человек представлены в таблице 5.

Таблица 5
Степень адекватности самооценки студентов-дизайнеров, (%)

Самооценка		Завышенная	Адекватная	Заниженная
Высоко развитое воображение	10,7	50	39,3	
Оригинальность	3,6	50	46,4	
Наблюдательность	7,1	50	42,9	
Открытость для восприятия нового	21,4	67,9	10,7	
Интуитивность	3,6	71,4	25	
Способность создавать большое количество осмысленных идей	7,1	53,6	39,3	
Художественные способности	10,7	64,3	25	
Умение передать идею с помощью графики, макета	—	57,1	42,9	
Аналитические способности	7,1	60,7	32,1	
Развитое пространственно-образное мышление	17,9	64,3	17,9	
Хорошее зрение и глазомер	7,1	75	17,9	
Чувство гармонии и вкуса	3,6	75	21,4	
Способность воспринимать и различать широкий спектр цветов и их оттенков	14,3	71,4	14,3	
Способность выделять главное, понимать суть проблемы	10,7	67,9	21,4	
Способность детально разрабатывать возникшие идеи	—	60,7	39,3	
Способность длительное время оставлять открытым новизне и разнообразию идей	7,1	46,4	46,4	

В целом, заметна тенденция к занижению самооценки, особенно по характеристикам «оригинальность» и «способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей» (46,4 % студентов). Наиболее яркое завышение самооценки у 21,4 % студентов наблюдается по параметру «открытость для восприятия нового», уровню развития пространственно-образного мышления – 17,9 % и способности воспринимать и различать широкий спектр цветов и их оттенков – 14,3 % группы.

Следовательно, помимо развития профессионально важных качеств в рамках учебной программы специальности «дизайнер», преподавателям следует учитывать фактор неадекватности самооценки для ее коррекции, поскольку устойчивая адекватная и позитивная самооценка благотворно влияет на творческий процесс и успешность обучения специальности [2].

В заключение мы можем сделать следующий вывод – результаты диагностики двух групп по тестам креативности — образной части теста Торренса и тесту «Креативность» Вишняковой Н.Ф. — продемонстрировали позитивные отличия экспериментальной группы от контрольной по качествам, профессионально важным для специальности «дизайн». Но, возможно, заниженная самооценка студентов-дизайнеров по значимым в профессии качествам может препятствовать развитию креативности и росту профессиональных способностей, что следует учесть при разработке программ психологического сопровождения процесса обучения.

Многочисленные теории творчества подчеркивают важную роль, которую в его процессе играют эмоциональные факторы и психологический климат в группе. Иногда влияние этих факторов сказывается даже сильнее, чем влияние других компонентов творчества. Кроме того, показатели творческих способностей весьма чувствительны к ситуациям развивающего обучения. Поэтому, необходимым компонентом высшего профессионального образования, по нашему мнению, является психологическое сопровождение развития личности будущего специалиста – способного творчески решать актуальные проблемы, с высокой эффективностью выполнять профессиональные задачи.

Полученные данные были учтены при разработке программы тренинга развития креативности, ориентированной на студентов-дизайнеров, реализация которой планируется в перспективе наших дальнейших исследований.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981.
2. *Дружинин В.Н.* Психология творчества. // «Психологический журнал», №5, 2005, с. 101-110.
3. *Ефимов А.В.* Дизайн архитектурной среды: Учеб. для вузов – М.: Архитектура-С, 2004.
4. *Пономарев Я.А.* Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976.
5. *Рождественская Н.В., Толшин А.В.* Креативность: пути развития и тренинги. – СПб.: Речь, 2006.
6. *Романова Е.С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006.

7. *Туник Е.Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. – СПб., Речь, 2006.

8. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Высшее образование

Квалификация – психолог, преподаватель психологии.

Специализации – психологическое консультирование, социальная психология, организационная психология и психология менеджмента.

Формы обучения – очная, заочная, вечерняя.

Срок обучения – 5 лет, 6 лет.

Телефон приемной комиссии СамГУ – 334-54-24.

Электронный адрес – www.ssu.samara.ru.

Второе высшее образование

Квалификация – психолог, преподаватель психологии.

Специализации – психологическое консультирование, социальная психология, организационная психология и психология менеджмента.

Формы обучения – заочная, вечерняя.

Срок обучения – 2,9 года.

Контактный телефон – 278-09-80.

Абитуриенту

Школа психологических знаний: время занятий – с 18.00 до 20.30, один раз в неделю, с сентября по май.

День открытых дверей в СамГУ – первое воскресенье октября, первое воскресенье апреля.

Тематические олимпиады для поступающих – март, апрель.

Подготовительные курсы по предметам (обществознание, русский язык и литература, биология, информатика).

Телефон приемной комиссии СамГУ – 334-54-24.

НАШИ АДРЕСА И ТЕЛЕФОНЫ

Самарский Государственный университет

г. Самара, ул. Ак. Павлова, 1. тел. 278-09-80, 334-54-00.

www.ssu.samara.ru, lisecky@ssu.samara.ru

Центр Практической Психологии (ЦПП)

г. Самара, ул. Ново-Вокзальная, 176. тел. 278-09-80, 224-95-01.

www.psycheya.ru center@psycheya.ru



ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ. КУРСЫ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ*.

*По окончании выдается свидетельство государственного образца. Все сертификаты и свидетельства регистрируются и публикуются на сайте www.psycheya.ru.

По вопросам получения дополнительного образования обращаться на кафедру психологии СамГУ – телефон 278-09-80, Гайдуллина Татьяна, методист.

Название	В программе	Ведущие
Арт-терапия в психологической работе	Изучение арт-терапевтических техник, применяемых в психокоррекционной работе. Погружение, методический разбор, лекции.	Зоткина Е. А.
<i>Для кого предназначена программа: психологи, педагоги, медицинские работники, специалисты помогающих профессий.</i>		
Длительность программы - 72 часа.		
Психологическая профилактика наркомании	Конфликтология в аспекте профилактической работы. Психологические особенности детей в период взросления. Психологические особенности детей склонных к злоупотреблению психоактивными веществами. Медицинская модель профилактической и реабилитационной работы. Стратегии психологического воздействия на взрослеющего человека.	Лисецкий К.С., Березин С.В., Самыкина Н.Ю., Литягина Е.В. и др.
<i>Для кого предназначена программа: психологи, социальные работники, социальные педагоги, работники центров «Семья», работники правоохранительных органов, таможенных служб, работники ОДН и др.</i>		
Длительность программы - 72 часа, 150 часов.		
Психология муниципального управления	1. Психология лидерства. 2. Управление малой группой. 3. Трудовые конфликты. 4. Особенности межличностного взаимодействия в малых группах.	Пыжикова Ж.В., Березовский А.Э.
<i>Для кого предназначена программа: руководители структурных подразделений компаний.</i>		
Длительность программы – 72 часа.		

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Особенности профилактики девиантного поведения в подростковой среде	Девиантное поведение в контексте анализа ситуации развития в подростковом возрасте. Виды и факторы возникновения девиантного поведения в подростковой среде. Технологии и методы психопрофилактики девиантного поведения.	Бутаков Д.Б.
Для кого предназначена программа: <i>психологи, социальные работники, социальные педагоги, работники ОДН, студенты данных специальностей.</i>		
Длительность программы - 72 часа.		
Эффективные технологии корпоративного обучения	Процесс обучения в организации. Технологии диагностики организационных потребностей. Обучение персонала на различных структурных уровнях. Технологии оценки эффективности корпоративного обучения.	Лисецкий К.С., Макаров А.В.
Для кого предназначена программа: <i>директора по персоналу, внутренние тренеры компании, специалисты по развитию и обучению персонала.</i>		
Длительность программы - 72 часа.		
Системное управление структурных подразделений	Основные точки контроля в управлении деятельностью. Технологические фазы управления. Социально-психологические особенности управления. Результативные технологии управления на разных стадиях процесса.	Лисецкий К.С., Макаров А.В.
Для кого предназначена программа: <i>высшее руководство компаний, руководители структурных подразделений.</i>		
Длительность программы - 72 часа.		
Психология профессиональной эффективности	Самопроектирование профессиональной карьеры. Развитие коммуникативной компетентности. Психологическая проницательность.	Лисецкий К.С.
Для кого предназначена программа: <i>студенты СамГУ и других высших учебных заведений в соответствии с образовательной специальностью.</i>		
Длительность программы - 72 часа.		

СПЕЦИАЛИСТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СамГУ

Агафонов Андрей Юрьевич – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, заместитель декана по научной работе, кандидат психологических наук. Тел. 278-09-80.

Березин Сергей Викторович – заведующий кафедрой социальной психологии СамГУ, доцент, кандидат психологических наук, семейный психолог (супружеские и родительско-детские отношения). Тел. 224-70-69.

Березовский Андрей Эдуардович – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, врач-психотерапевт. Тел. 265-41-19.

Богдан Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, практикующий психолог в области межличностных проблем. В том числе коучинг, консультирование по вопросам ВИЧ. Тел. 261-97-87, 8-9276-025-225.

Бутаков Данила Борисович - преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, психолог-консультант (работа с детьми и подростками, профилактика и психокоррекция девиантного поведения). Тел. 958-69-69.

Ежова Олеся Николаевна – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, специалист по вопросам сохранения и поддержания психического здоровья. Тел. 8-9277-356-240.

Зоткин Николай Васильевич – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, специалист по психодиагностике, психологии среднего возраста, психологии эмоций и мотивации. Тел. 263-57-18.

Зоткина Елена Александровна – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, специалист по речевым техникам, психологии голосового общения, арт-терапевт, возрастно-психологическое консультирование, специалист по работе с детьми с нарушениями психического развития. Тел. 263-57-18.

Исаев Дмитрий Станиславович – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, врач-психотерапевт (психосоматические расстройства, неврозы, депрессии, помощь тяжелобольным). Тел. 261-97-87, 8-9272-028-626.

Козлов Дмитрий Дмитриевич – преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, специалист по математической обработке результатов научных исследований. Тел. 278-09-80.

Косарева Ирина Олеговна – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, психоаналитик, семейный консультант. Тел. 332-93-95, 267-04-44, 8-9272-614-636, www.psytraining.ru, office@psytraining.ru.

Литягина Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук,

специалист по разрешению подростковых и юношеских проблем и конфликтов. Тел. 278-09-80.

Либецкий Константин Сергеевич – декан психологического факультета, доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, психолог-консультант, специалист в области организационного консультирования, трансперсональной психологии. Тел. 334-54-00.

Макаров Антон Валерьевич - преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, консультант по развитию и обучению персонала, бизнес-тренер. Тел. 272-83-13.

Мышкина Марина Сергеевна - старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, психолог-консультант по работе с детьми младенческого и раннего возраста. Тел. 8-9033-042-282.

Самыкина Наталья Юрьевна – старший преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, кандидат психологических наук, психолог-консультант, специалист по разрешению подростковых и юношеских проблем и конфликтов. Тел. 278-09-80.

Соболева Алла Валерьевна – преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, специалист в области спортивной психологии. Тел. 278-09-80, 8-9033-096-111.

Сысоев Дмитрий Юрьевич – старший преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, кандидат философских наук, психолог-консультант. Тел. 8-9171-130-905.

Пыжикова Жанна Владимировна – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, специалист по оценке и подбору персонала. Тел. 278-09-80.

Ушмудина Оксана Александровна – преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, психолог-консультант, специалист по разрешению подростковых и юношеских проблем и конфликтов. Тел. 278-09-80.

Шапатина Ольга Валерьевна – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, психолог - консультант по работе с детьми дошкольного возраста. Тел. 224-70-69.

КОГДА: РАСПИСАНИЕ ТРЕНИНГОВ, СЕМИНАРОВ, ГРУПП

Индивидуальные консультации

Название	Кто
Помощь в подготовке, проведении и обработке научных исследований.	Агафонов А.Ю., Березин С.В., Ежова О.Н., Козлов Д.Д., Пыжикова Ж.В., Сысоев Д.Ю.
Индивидуальные и семейные консультации	Березин С.В., Березовский А.Э., Богдан Н.А., Бутаков Д.Б., Ежова О.Н., Зоткина Е.А., Исаев Д.С., Косарева И.О., Мышкина М.С., Литягина Е.В., Самыкина Н.Ю., Соболева А.В., Шапатина О.В.
Организационное консультирование, обучение персонала, развитие организации, кадровая диагностика.	Лисецкий К.С., Березин С.В., Исаев Д.С., Пыжикова Ж.В., Макаров А.В.

Тренинговые программы

Название	Кто
«Кинотерапия»	Березин С.В.
«Методический тренинг продаж»	Березин С.В.
«Тренинг решения семейных проблем»	Галкина О.А.
«Психология голосового общения»	Зоткина Е.А.
«Арт-терапевтический тренинг»	Зоткина Е.А.
«Психология любви: как мы влюбляемся и любим»	Зоткин Н.В.
«Играть по-русски: технологии эффективных переговоров»	Косарева И.О.
«Задачи взросления» (развивающие тренинги для детей и подростков)	Литягина Е.В., Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.
«Технологии эффективного управления»	Лисецкий К.С., Макаров А.В.
«Технология проведения Ассесмент-центра»	Пыжикова Ж.В.

Психокоррекционные группы

Название	Кто
Психотерапевтическая группа, ориентированная на личностный рост	Березовский А.Э.
Психокоррекционная группа по развитию самооотношения у подростков.	Бутаков Д.Б.
Психотерапевтическая группа	Исаев Д.С.
Психотерапевтическая группа личностного разрешения	Исаев Д.С., Березин С.В.
Открытая женская вечерняя группа	Косарева И.О.
Межличностное общение	Сысоев Д.Ю.

Обучающие программы. Практические семинары-мастерские

Название	Кто
«Сознание Вслух», или Путешествие в СВ (индивидуальный экзистенциальный семинар)	Агафонов А.Ю.
«Транзактный анализ и психосоматические заболевания»	Исаев Д.С., Березин С.В.
«Транзактный анализ в сексологии»	Исаев Д.С., Березин С.В.
«Весенний марафон»	Исаев Д.С., Березин С.В.
«Летний марафон»	Исаев Д.С., Березин С.В.
«Ландшафтная аналитика»	Исаев Д.С., Березин С.В.
«Семейная системная психотерапия и консультирование»	Косарева И.О.
«Образ и стиль. Психология моды»	Косарева И.О.
«Психодрама. Базовый курс»	Косарева И.О.
«Трансперсональная психология»	Лисецкий К.С.
«ПОМОГ» психологическая охрана молодости организма	Лисецкий К.С.
«Профилактика проблем развития детей младенческого и раннего возраста»	Мышкина М.С.

Запись на индивидуальные консультации, семинары, группы, программы у ведущих по телефонам.

Научное издание

Психологические исследования. Выпуск 5.

Под редакцией А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой

Компьютерная верстка, макет