

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 6 (специальный)

Самара
Издательство «Универс групп»
2008

УДК 159.9 (092)

ББК 88

П86

Рецензент

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО
В.А. Петровский

Редакционная коллегия:

Агафонов А.Ю. (председатель), Шпунтова В.В., Березин С.В.,
Бутаков Д.Б., Зоткин Н.В., Козлов Д.Д., Лисецкий К.С., Павлова Е.А.,
Самыкина Н.Ю.

Психологические исследования [Текст] : сб. науч. тр.

П 86 Выпуск 6 (специальный) / под ред. А.Ю. Агафонова,
В.В. Шпунтовой – Самара : Изд-во «Универс групп», 2008.
– 452 с.

ISBN 978-5-467-00163-0

Шестой выпуск сборника содержит статьи, написанные студентами, аспирантами и преподавателями факультетов психологии Самары, Абакана, Барнаула, Екатеринбурга, Йошкар-Олы, Казани, Красноярска, Оренбурга, Саранска, Саратова, Санкт-Петербурга, Томска, Шадринска и др. Данное издание включает в себя работы теоретического и эмпирического характера, отражающие современное состояние науки в таких отраслях как психология личности, психология развития и педагогическая психология, психология труда, психология познания, социальная, семейная психология, практическая психология и психодиагностика, организационная и экономическая 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

Сборник издан при поддержке РФФИ (номер проекта 08-06-06027)

ISBN 978-5-467-00163-0

© Авторы, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ..... | 9 |
| <i>Брегидова К.Е.</i> Исследование влияния характера предваряющей стимуляции на оценку длительности незаполненных временных интервалов | 9 |
| <i>Ворожейкин И.В.</i> Исследование мнемических процессов в ассоциативной психологии..... | 17 |
| <i>Горновитова Д.М.</i> Психология интеллекта в журналистике | 22 |
| <i>Доронина К.Ю.</i> Исследование влияния установки на эффективность воспроизведения произвольно запомненной информации | 39 |
| <i>Золотенкова Н.А.</i> Субъективная оценка успешности деятельности в ситуации неопределенности | 46 |
| <i>Куделькина Н.С.</i> Восприятие многозначной информации..... | 54 |
| <i>Подлесова О.А.</i> Специфика эмоций как вида когнитивных состояний..... | 62 |
| <i>Ратушина Е.В.</i> Исследование влияния неосознанной информации на скорость принятия решения при выполнении задачи на логическое мышление..... | 69 |
| <i>Стребкова Ю.А.</i> Исследование самосознания в отечественной психологии | 74 |
| НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ | 82 |
| <i>Бустрадаан М.А.</i> Маскулинность и фемининность в образе Я студенческой молодежи России и Нидерландов..... | 82 |
| <i>Демьяненко П.С.</i> Психосемантический анализ слов- обращений к лицам женского пола..... | 87 |
| <i>Суходоева Н.М.</i> Особенности переживания одиночества молодыми людьми с разным статусом личностной идентичности | 97 |
| НАПРАВЛЕНИЕ 3. СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ | 106 |
| <i>Аржаева Л.А., Шелемехова М.С.</i> Гендерные особенности современной семьи..... | 106 |
| <i>Докунова Ю.В.</i> Особенности отношения к другим у юношей из неполных семей | 114 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ | 117 |
| <i>Буркова С.А.</i> Самооценка первоклассников и ее психофизиологические корреляты в рамках культуротворческой школы..... | 117 |
| <i>Глушихина Е.Н.</i> Формирование положительных межэтнических взаимоотношений у младших школьников..... | 127 |
| <i>Гусенкова А.В.</i> Исследование образа «значимого другого» воспитанников социальных приютов и учреждений интернатского типа | 135 |
| <i>Живцов В.Ю.</i> Студенчество как субъект правовой культуры.... | 138 |
| <i>Куканова В.М.</i> К проблеме формирования профессионального мышления психолога | 142 |
| <i>Лисецкий К.С.</i> Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики наркомании в среде старшеклассников | 150 |
| <i>Митькина Е.А.</i> Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов в условиях специально организованного тренингового обучения..... | 162 |
| <i>Мухина Ю.Ю.</i> «Волшебная комната» как средство релаксации и формирования у учащихся начальной школы копинг-стратегий..... | 165 |
| <i>Соловьева Е.М.</i> Обучение в вузе как этап карьерного пути..... | 173 |
| <i>Трофимова Н.А.</i> Психолого-педагогическая помощь студентам, имеющим вторичную занятость..... | 179 |
| <i>Ушмудина О.А.</i> Социально-психологические предпосылки развития наркомании и условия эффективной профилактики в студенческой среде..... | 189 |
| <i>Шарафутдинова А.Ф.</i> Проблема мотивации учебной деятельности студентов через их профессионализацию в вузе . | 197 |
| <i>Шелемехова М.С., Штальбаум Т.А.</i> Коррекционно-развивающая работа по повышению толерантности подростков | 204 |
| <i>Шмидт М.А.</i> К вопросу о проблеме формирования профессиональной направленности: обсуждение результатов пилотажного исследования..... | 208 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ . | 218 |
| <i>Новикова М.Л.</i> Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией, в рамках биопсихосоциальной модели психических расстройств | 218 |
| НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ | 230 |
| <i>Аксентьева М.А.</i> Соотношение мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной агрессивности | 230 |
| <i>Арефулин Р.М.</i> Аксиологические и экзистенциальные аспекты проблемы отношения человека к смерти | 240 |
| <i>Бахтина О.Г.</i> Осмысление жизни как составляющая суицидального поведения личности в юношеском возрасте..... | 248 |
| <i>Даутова А.Д.</i> Характерологические особенности личности, провоцирующие проявления неуставных взаимоотношений в армии | 254 |
| <i>Исламова Р.И.</i> Зависимость самооценки и уровня притязаний от особенностей социо-культурных условий (на примере учащихся 9-х классов, обучающихся в разных образовательных средах) | 257 |
| <i>Лапина Н.В.</i> Доверие как категория, влияющая на формирование ценностно-смысловой сферы подростка | 265 |
| <i>Лисецкий К.С.</i> «Другая» реальность при возникновении наркотической зависимости у личности | 273 |
| <i>Лукоянова А.С.</i> Смыслоразнонаправленные ориентации подростков и их родителей | 281 |
| <i>Петропавловская Н.В.</i> Тьюториал как средство помощи в выстраивании жизненной линии студентов–тьюторов..... | 291 |
| <i>Самыкина М.В.</i> Влияние архетипического образа героя на аутоагрессивное поведение личности | 298 |
| <i>Шпунтова В.В.</i> Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт эмпирического исследования) | 303 |
| НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА | 316 |
| <i>Бочаров А.К.</i> Разработка кинотерапевтического тренинга направленного на психологическую помощь подросткам в процессе самоопределения | 316 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Загребина Е.А., Кобзенко Г.Н., Третьякова Е.В.</i> Формирование эмоциональной компетентности..... | 323 |
| <i>Рудакова М.Д.</i> Особенности деятельности педагога-психолога в ГУ «Шадринский детский дом-интернат для умственно отсталых детей»..... | 334 |
| Тугушев Р.Х. Особенности количественно-качественного представления факторного анализа в психологии | 341 |
| НАПРАВЛЕНИЕ 8. ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ | 364 |
| <i>Антропова М.А.</i> Эффективность разделения знаний в распределенных командах | 364 |
| НАПРАВЛЕНИЕ 9. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА | 368 |
| <i>Дежкина Ю.А.</i> Профессионально-психологический портрет сотрудника пожарной охраны | 368 |
| <i>Дежкина Ю.А.</i> Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств сотрудников пожарной охраны..... | 379 |
| <i>Киреенко Т.А.</i> Обзор проблемы профессиональной деятельности менеджера по персоналу в организации..... | 390 |
| <i>Козлов Д.Д., Нагорнов А.В.</i> Социально-психологические факторы, влияющие на безопасность судовождения: к постановке проблемы..... | 396 |
| <i>Кучин А.В.</i> Научно-теоретические основы проблемы эмоционального выгорания в профессиональной деятельности..... | 402 |
| <i>Платонова К.С.</i> Особенности совладающего поведения работников охранного агентства..... | 409 |
| <i>Стрельцова А.С.</i> Исследование влияния ценностей профессии на профессиональное самоопределение студентов-психологов | 419 |
| <i>Хохлова Е.С.</i> Особенности коммуникативной компетентности представителей социономических профессий..... | 431 |
| АВТОРЫ | 438 |

Дорогие коллеги!

Шестой выпуск «Психологических исследований» приурочен к началу всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Психея-Форум-2008», ежегодно проводимой на психологическом факультете Самарского государственного университета. Приятно отметить, что интерес к конференции за ее восьмилетнюю историю не только не ослаб, но и заметно возрос. Во многом, наверное, это связано с удачным выбором организаторами той приоритетной проблемы, которая задает доминирующее направление работы форума и позволяет успешно интегрировать интеллектуальные интенции участников независимо от их частных профессиональных пристрастий. В нынешнем году предметом дискуссии было решено сделать вопросы, так или иначе, касающиеся профессиональной деятельности любого психолога, но, главным образом, начинающих практиков и молодых исследователей. Правовое регулирование деятельности психолога и его профессиональная подготовка; место психолога в условиях изменяющегося мира и возможности самореализации в различных областях социальной жизни; цели и задачи научно-исследовательской работы; позитивный опыт и перспективы прикладной психологии; профессиональная компетентность и условия развития профессионализма – вот далеко не полный перечень тех проблем, которые предложено обсудить в ходе работы конференции, имеющей тематическое название: «Профессиональная деятельность психолога в современной России».

Отрадно, что с каждым годом расширяется география участников «Психея-Форума». Помимо студентов и молодых специалистов из Самары в 2008 году в конференции принимают участие представители из 12 городов Российской Федерации. В настоящем сборнике опубликованы материалы более 55-ти авторов, представляющих:

Алтайский государственный университет;
Казанский государственный университет;
Красноярский государственный педагогический университет им.
В.П. Астафьева;
Марийский государственный университет;

Медико-психолого-социальный институт Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова;

Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева;

Оренбургский государственный педагогический университет;

Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена;

Самарский государственный университет;

Самарский государственный педагогический университет;

Самарский муниципальный институт управления;

Санкт-Петербургский государственный университет;

Саратовский государственный университет;

Томский государственный педагогический университет;

Шадринский государственный педагогический институт.

Следуя сложившейся традиции, размещенные в сборнике авторские материалы, редакционная коллегия дифференцировала по направлениям, которые охватывают основные области современного научно-психологического знания.

Желаю всем участникам «Психеи-Форума-2008» продуктивной работы, оригинальных идей и радости профессионального общения, а читателям «Психологических исследований» – интеллектуального удовольствия от знакомства с результатами научных поисков своих коллег.

С уважением,

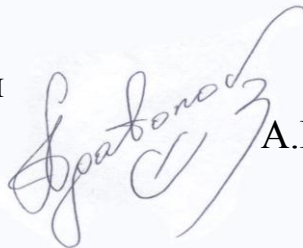
Председатель редакционной коллегии,

зам. декана по научной работе,

доктор психологических наук,

профессор кафедры общей психологии

и психологии развития СамГУ



А.Ю. Агафонов

НАПРАВЛЕНИЕ 1.

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

К.Е. Брегидова

Исследование влияния характера предваряющей стимуляции на оценку длительности незаполненных временных интервалов

Научный руководитель Д.Д. Козлов

Исследования проблемы времени в психологии осуществлялись в целом ряде направлений, которые фактически мало связаны друг с другом. Это классические исследования восприятия времени (Ю.М. Забродин, Ф.Е. Иванов, Е.Н. Соколов, П. Фресс и др.), переживания времени (Д. Гарбетте, Р. Кнапп и др.), временной перспективы (Р. Кастенбаум, Дж. Нюттен и др.) Однако, они оказались оторванными от целого исследовательского направления, в котором изучались нейрофизиологические, психофизиологические особенности временной организации человека (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Ю.М. Забродин, А.В. Бороздина, Н.А. Мусина, Я. Освальд, С. Шервуд и др.), а также процессуально-динамические и в этом смысле объективные временные характеристики самой психики, такие, как скорость запоминания, скорость реакций, темпы, ритмы нейрофизиологических, психофизиологических процессов (П. Фресс, Л.П. Гримак, Д.Т. Элькин, Т.М. Козина, Д.Н. Узнадзе). Можно предполагать, что этот разрыв определялся тем, что первые были отнесены к области изучения субъективного психологического времени (или, как принято говорить в отечественной психологии, субъективного отражения времени), а вторые – фактически – к области, в которой исследовалась объективная временная организация самой психики.

Кроме того, эти две области, в свою очередь, были обособлены от исследований проблем личностного времени – времени развития лич-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

ности, мотивации, динамики осознаваемого и бессознательного (П. Жане, Ж. Пиаже, К. Левин, Х. Томе и др.). А исследования, касающиеся проблемы личностного времени (в том числе и в первую очередь динамическая концепция личности З. Фрейда), оказались в стороне от изучения конкретного жизненного пути, его специфических временных, биографических, событийных характеристик

Не создана единая концептуальная модель, раскрывающая соотношение биологического, психологического, социального и культурного времени, отсутствует представление о соотношении психологического, личностного, жизненного времени, единая теория их многообразия.

Существующие направления изучения времени можно условно классифицировать следующим образом, выделив четыре основных аспекта его рассмотрения: 1) отражение (психикой, сознанием) объективного времени, большая или меньшая адекватность и механизмы отражения (восприятие времени); 2) временные, т. е. процессуально-динамические характеристики самой психики, связанные прежде всего с лежащими в ее основе ритмами биологических, органических, нейрофизиологических процессов; 3) способность психики к регуляции времени движений, действия и деятельности; 4) личностная организация времени жизни и деятельности, т. е. той временно-пространственной композиции, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении времени жизненного пути [1].

В рамках исследования объективного времени психологи, психофизиологи, инженерные психологи изучали адекватность отражения временных интервалов.

В рамках второго направления человек понимается как сложная система, состоящая из множества подсистем, каждая из которых имеет свой ритм. На психофизиологическом уровне выделяется проблема адаптации человека к системе текущего времени, что является необходимой предпосылкой для успешной ориентировки в окружающей среде. Значительная роль в механизме ориентировки во времени принадлежит условно-рефлекторному отсчету интервалов времени. Вместе с тем существует и способность к осознанной оценке времени, на что указывают такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, П. Фресс, Ж. Пиаже, Б.И. Цуканов, Д.Г. Элькин.

Исследование влияния характера предваряющей стимуляции на оценку ...

Так, согласно П. Фрессу и Ж. Пиаже, восприятие времени человеком имеет уровень непосредственно переживаемого времени, длительность которого не превышает 2 секунд, и уровень оцениваемого времени. Первый – общий для человека и животного, второй же осуществляется благодаря общественному опыту и речи [4]. С.Л. Рубинштейн говорит о существовании непосредственного ощущения длительности, которое обусловлено в основном висцеральной чувствительностью, и собственно восприятию времени, развивающемся на этой чувствительной органической почве [3].

Основными методами исследования осознанного восприятия времени являются такие процедуры как словесная оценка, воспроизведение, отмеривание и сравнение интервалов различной модальности. Изучение восприятия времени ведется по таким важнейшим характеристикам, как точность оценки, отмеривания, воспроизведения, дифференцирования интервалов времени, темпа и ритма.

Процедура исследования восприятия времени осуществляется в два этапа: задание необходимого временного параметра и регистрация точности восприятия его испытуемым [4].

Начало исследований по изучению осознанной оценки времени относится ко второй половине прошлого века. Еще в лабораториях Вундта ставились психофизические опыты, касающиеся оценки продолжительности хронометрических ударов. Дальнейшие исследования в данном направлении обнаружили, что люди по-разному воспринимают объективно заданные длительности. Х. Эренвальд, показал, что одни испытуемые обнаруживают стойкую тенденцию недооценивать (тахихронический тип), а другие – переоценивать время (брадихронический тип) [3].

Особенности восприятия времени человеком в настоящее время относительно мало изучены. Психофизические опыты, касающиеся оценки продолжительности хронометрических ударов ставились еще в лабораториях Вундта. Дальнейшие исследования в данном направлении обнаруживали, что люди по-разному воспринимают объективно заданные длительности. В основном оценка длительности временных интервалов человеком изучалась в условиях предъявления стимулов в момент самой оценки, как фактора, влияющего на адекватность восприятия (Н. Брагина, Т.А. Доброхотова; Ю.М. Забродин, А.В. Бороз-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

дина, Н.А. Мусина; Я. Освальд; С. Шервуд, А.В. Вартанов и др.). Установлена зависимость временной перцепции от характера предъявляемого стимула и особенностей его предъявления, от условий и содержания деятельности, от возрастных особенностей, от эмоциональной сферы воспринимающего субъекта. Установлено также, что немаловажную роль в адекватном отражении объективного времени играют такие когнитивные процессы, как память и внимание, указывается на участие мотивационных процессов в восприятии времени.

В современных работах по изучению механизмов восприятия времени человеком и оценки временных интервалов на основе полученной извне информации можно выделить сенсорно-перцептивную концепцию восприятия времени [6], в которой предполагается, что восприятие длительности опирается на оценку субъектом количества сенсорно-перцептивной информации (СПИ), поступившей в сенсорную или кратковременную память за оцениваемый интервал и сохранившейся в ней к моменту окончания интервала. Формирование оценки длительности интервала осуществляется путем сравнения количества СПИ, сохраненного в памяти, с эталонным количеством СПИ (эталон), выступающим как некоторая мера, позволяющая получить относительную оценку количества СПИ, трансформируемую затем в оценку длительности. А также обнаружить упоминание о так называемом феномене когнитивного захватывания, когда человек способен усваивать или «захватывать» внешние ритмы. Такое усвоение внешних ритмов необходимо прежде всего для приспособления организма к меняющимся условиям. При постоянном действии внешнего фактора организм поддерживает этот приспособительный режим работы только некоторое время, затем следует период ослабления биосинтетических процессов. Человек воспринимает время, исходя из тех или иных форм обобщения прошлого опыта. В качестве своеобразных «масштабов» и «мер» времени могут быть использованы: объем выполненной работы, естественные и искусственные ритмы (ритм дыхания, счет секунд), степень мышечного утомления, а также восстанавливаемые в памяти образы хронометрических приборов. Этот психологический феномен «захватывания» внешне заданного ритма действует по-разному в условиях заполненных и незаполненных интервалов: при отмеривании (незаполненный интервал) наблюдается прямое следование изменениям внешнего ритма [2].

Исследование влияния характера предваряющей стимуляции на оценку ...

Однако при всем разнообразии подходов к изучению проблемы восприятия времени в психологии не обнаруживается исследований, в которых изучалось бы влияние предваряющей стимуляции на оценку длительности временных интервалов. Наше исследование направлено на выяснение одного из факторов, вероятно, обуславливающего качество этого восприятия (а именно фактора предваряющей стимуляции).

Выдвигалась следующая гипотеза: частота ритма иррелевантного предваряющего стимула влияет на оценку длительности незаполненного временного интервала. А именно, высокая частота ритма иррелевантного предваряющего стимула влечет за собой недооценку длительности незаполненного временного интервала, низкая частота ритма – переоценку длительности такого же интервала. В качестве иррелевантного предваряющего стимула в эксперименте выступал звук метронома, настроенного на 2 уровня частоты – быстрый ритм (высокая частота) и медленный ритм (низкая частота) – в двух экспериментальных группах соответственно.

При проведении исследования использовался метод отмеривания заданного временного интервала, т.е. испытуемым предъявлялись 4 временных интервала разной длительности (100, 60, 120 и 80 сек.) путем обозначения их начала и конца. Предъявлялись интервалы именно начиная с 60 сек., т.к. такие интервалы не коррелируют с показателями функционального состояния [5].

Требовалось оценить длительность интервалов в минутах или секундах и записать свой ответ в бланк. В первой экспериментальной группе перед началом непосредственного оценивания интервалов, а также в момент прочтения инструкции к работе в комнате работал метроном, настроенный на высокий ритм. После окончания инструктирования метроном останавливался и испытуемым предъявлялись интервалы. Во второй экспериментальной группе последовательность действий была той же, но предваряющим стимулом выступал звук метронома, настроенного на низкую частоту ритма. В третьей (контрольной) группе оценка длительности временных интервалов проходила без предваряющей стимуляции. В исследовании принимали участие 30 человек, студенты психологического факультета (возраст 18-22 года). В итоге были получены данные об оценке 4-х интервалов у

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

всех трех групп, и проверялась зависимость оценки от наличия и характера предваряющего стимула.

В результате обработки данных с использованием двухфакторного дисперсионного анализа был сделан вывод о достоверности различий между 2-ой экспериментальной и 3-ей контрольной группами, что может свидетельствовать о подтверждении гипотезы и обнаружении влияния указанного фактора (предваряющего стимула – ритма) на оценку длительности временных интервалов. Исходя из полученных данных, можно судить о прямой зависимости, отраженной в эмпирических гипотезах: низкая частота ритма предваряющего стимула во второй экспериментальной группе в большей степени влияет на тенденцию к переоценке промежутка времени. Значимость различий между 1-ой экспериментальной и 3-ей контрольной группами достоверно не подтвердилась. В контрольной группе не наблюдалось явно выраженных тенденций к переоценке или недооценке промежутков. Характер ритма влияет на оценку разных временных интервалов и, независимо от их длительности, величина этого влияния одинакова. Проанализированные результаты представлены ниже в таблицах 1-4 и на рисунке 1 средних значений.

Таблица 1.

Результаты дисперсионного анализа для сравнения всех трех групп

| фактор | сумма квадратов | степени свободы | средний квадрат | значение F-критерия | p-уровень |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------|
| ритм метронома | 33098 | 2 | 16549 | 7.0891 | 0.003353 |
| ритм X интервал | 7063 | 6 | 1177 | 1.1914 | 0.319290 |
| ошибка | 80028 | 81 | 988 | | |

Таблица 2.

Результаты дисперсионного анализа для сравнения 1 и 2 групп

| фактор | сумма квадратов | степени свободы | средний квадрат | значение F-критерия | p-уровень |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------|
| ритм метронома | 30889.8 | 1 | 30889.8 | 33.1616 | 0.000019 |
| ритм X интервал | 3225.9 | 3 | 1075.3 | 1.2090 | 0.315293 |
| ошибка | 48027.9 | 54 | 889.4 | | |

Таблица 3.

Результаты дисперсионного анализа для сравнения 2 и 3 групп

| фактор | сумма квадратов | степени свободы | средний квадрат | значение F-критерия | p-уровень |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------|
| ритм метронома | 16531.3 | 1 | 16531.3 | 5.9548 | 0.025246 |
| ритм X интервал | 6674.1 | 3 | 2224.7 | 2.1414 | 0.105675 |
| ошибка | 56099.6 | 54 | 1038.9 | | |

Таблица 4.

Результаты дисперсионного анализа для сравнения 1 и 3 групп

| фактор | сумма квадратов | степени свободы | средний квадрат | значение F-критерия | p-уровень |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------|
| ритм метронома | 2226.1 | 1 | 2226.1 | 0.6754 | 0.421912 |
| ритм X интервал | 693.9 | 3 | 231.3 | 0.2233 | 0.879791 |
| ошибка | 55929.1 | 54 | 1035.7 | | |

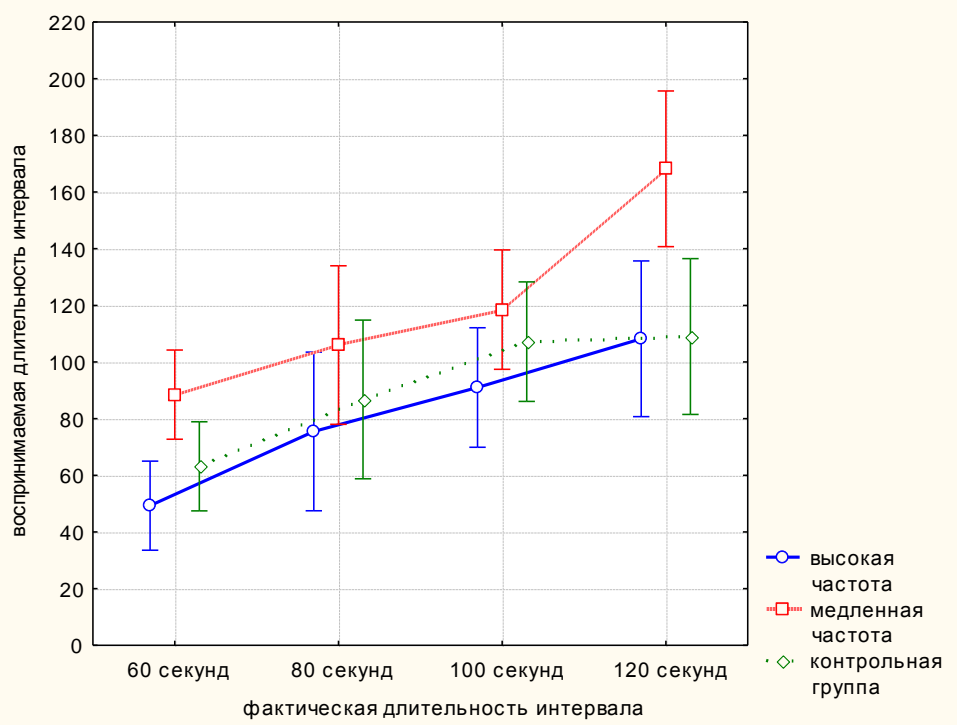


Рис. 1. Средние значения воспринимаемой длительности временного интервала в зависимости от предваряющего ритма метронома и фактической длительности оцениваемого интервала времени

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Таким образом, результаты выполненного нами исследования влияния характера предваряющей стимуляции на оценку длительности незаполненных временных интервалов человеком подтвердили наши исходные гипотезы и позволили сформулировать следующие выводы:

1. Иррелевантный предваряющий стимул оказывает влияние на восприятие длительности временных промежутков более 60 секунд. Это влияние можно объяснить наличием феномена «когнитивного захватывания» внешних ритмов и использования их для последующей оценки количества поступающей извне сенсорно-перцептивной информации. В нашем исследовании испытуемые оценивали количество и качество поступившей сенсорно-перцептивной информации (характер ритма) не в момент непосредственного восприятия длительности интервала, а до него. Таким образом, в оценку длительности временных интервалов трансформировалась сенсорно-перцептивная информация, послужившая предваряющим стимулом.

2. Так как предъявляемые для оценки интервалы, начиная с 60 сек., не коррелируют с показателями функционального состояния и не являются обширными промежутками времени, достаточными для восприятия длительности на социально-психологическом уровне, то влияние предваряющего фактора происходит именно на психологическом уровне восприятия времени.

3. В зависимости от характера стимула меняется характер влияния на восприятие длительности, и эта прямая зависимость подтверждается в случае влияния низкой частоты ритма предваряющего стимула, т.к. влечет за собой переоценку временных интервалов. В случае высокой частоты предваряющего стимула гипотеза о наличии влияния в сторону недооценки длительности временного интервала достоверно не подтверждается, однако это можно объяснить небольшим объемом выборки для исследования. Возможно, что на выборке большего объема эта гипотеза может быть подтверждена.

Литература

1. *Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.

Исследование влияния характера предваряющей стимуляции на оценку ...

2. *Портнова Г.В., Балашова Е.Ю., Вартанов А.В.* Феномен «Когнитивного захватывания» при оценивании временных интервалов // Психологический журнал. Т. 22. №6.

3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика. 1989.

4. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. VI. М.: Прогресс, 1978.

5. *Широкая М.Ю.* Время в деятельности профессионала: оценка временных интервалов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: Т. 8. Спб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2003. С. 445-447.

6. *Шляхтин Г.С.* Сенсорно-перцептивная концепция восприятия времени // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: Т. 8.– Спб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2003. С. 473-477.

И.В. Ворожейкин

Исследование мнемических процессов в ассоциативной психологии

Исследование мнемических процессов началось на заре становления психологии как науки естественно-ориентированной – в конце XIX века. Герман Эббингауз, будучи под впечатлением описанных в книге Теодора Фехнера эмпирически установленных математических отношений между физическими стимулами и вызываемыми ими ощущениями, первым предпринял попытку эмпирического изучения памяти. Что примечательно – Эббингауз, будучи психологом-одиночкой, работавшим вне университетов, и не имея ни лаборатории, ни помощников решился на такой шаг всего через несколько лет после заявления такого авторитета, как Вундт, о том, что высшие психические функции невозможно изучать экспериментальными методами [11]. На протяжении нескольких лет было проведено множество исследований, опробовано огромное число тщательно продуман-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

ных экспериментальных моделей, весь распорядок жизни Эббингауза был подчинен науке – ведь единственным испытуемым был он сам.

В тот период в Европе пользовалось популярностью учение об ассоциативной связи идей. Основными причинами ассоциаций считались близость между фактами сознания в пространстве и во времени, сходство и контраст между представлениями. Вся психическая сфера редуцировалась приверженцами этого учения к ассоциациям ощущений и представлений. Память определялась, как «совокупность представлений, ассоциативно возбуждаемых» [3]. Британские ассоцианисты, в своих исследованиях пытались идти от сложившихся ассоциаций к механизмам и природе их возникновения. Эббингауз же решил пойти противоположным путём – контролируя процесс их формирования. Таким образом, сама исследовательская модель стала более объективной. И с этого момента исследования ассоцианистов (Г. Мюллера, А. Пильцекера, Т. Рибо, Т. Цигена) были сконцентрированы, прежде всего, вокруг таких феноменов как ассоциативная связь, её сила, устойчивость и скорость образования [12].

Основываясь на этих рассуждениях, Эббингауз утверждал, что трудность заученного материала можно оценить опосредованно – через число повторов, необходимых для безупречного воспроизведения. Это был ещё один приём, который, можно полагать, возник под влиянием того же Фехнера, который считал возможным измерять ощущения опосредованно – через интенсивность раздражителя, необходимой для фиксации едва заметного различия в ощущениях. Таким образом, оказалось возможным количественное изучение такого феномена, как память [11]. Работая в русле опытных наук и осознавая необходимость применения строгих экспериментальных процедур, Эббингауз хотел использовать предельно нейтральный, однородный и не рождающий никаких ассоциаций материал. Бессмысленные слоги (логотомы), состоящие из одной гласной и двух согласных (например jok, leh, tor и т.д.), которые он начал использовать, удовлетворяли этим требованиям. К тому же такой материал позволял исследовать память в чистом виде, минимизируя влияние прошлого опыта и процесса мышления. Все возможные сочетания букв в результате дали

2300 слогов, которые, выбранные наугад, и использовал Эббингауз для самостоятельного заучивания.

Итоги многочисленных кропотливых экспериментов, которые проводились на протяжении нескольких лет, были изложены в классическом труде «О памяти». Эббингаузу впервые удалось эмпирическим путем выявить закономерности функционирования мнемической сферы. Например, зависимость числа повторений, необходимых для запоминания ряда бессмысленных слогов от его длины, а также установить нелинейный характер этой зависимости – при увеличении длины списка требуется все больше повторений, для каждого добавленного бессмысленного слога [10]. Эббингауз, предвосхитив гораздо более поздние исследования, выявил и другие факторы, влияющие на память: эффект избыточного запоминания (повторов материала больше, чем требуется для его полного воспроизведения), эффект края (информация находящаяся в конце или начале списка воспроизводится лучше), эффект «затаптывания следов» (чем больше сходных элементов человек пытается запомнить, тем меньше результативность их воспроизведения), а также то, что незаконченная задача запоминается гораздо лучше, чем решенная.

На основе сопоставления времени и объема воспроизведенного материала была получена знаменитая «кривая забывания» или «кривая Эббингауза» отражающая ещё одну нелинейную зависимость, в соответствии с которой большая часть материала забывается в первые часы после запоминания, а затем скорость забывания постепенно падает. Так же эмпирически были получены несколько констант: за раз человек запоминает в среднем 7 элементов, скорость заучивания осмысленного материала примерно в 9 раз быстрее, чем бессмысленного.

Классические методы и их модификации, применявшиеся Эббингаузом, по-прежнему широко используются наряду с новыми методиками. *Метод заучивания* заключается в подсчете повторений необходимых испытуемому для безошибочного воспроизведения. В качестве разновидности применяется *метод постоянного числа предъявлений* – стимульный материал демонстрируется испытуемым определенное число раз, заданное экспериментатором; затем определяют количество запомненных элементов посредством узнавания или воспроизведения. Метод *антиципации* – испытуемому предъявляются стимулы,

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

сгруппированные в ряды, и после этого испытуемый должен назвать стимулы, соблюдая установленный порядок. Содержание *метода сбережения* следующее – исследование проводится в два этапа, на первом испытуемые полностью выучивают материал, а через некоторое время доучивают; сбережение оценивается как различие между временем первоначального разучивания и временем доучивания. *Метод удержанных членов ряда* – задача испытуемого запомнить предъявленные стимулы и воспроизвести все, что запомнилось, ряд стимулов предъявляется зрительно, на слух или комбинированно.

И, несмотря на то, что Эббингауз не предложил собственной научной теории, не основал направления и не оставил после себя учеников, его исследования стали образцом для экспериментальной психологии. Именно они стали основой для последующего прогресса эмпирической науки – была продемонстрирована возможность тщательного экспериментального изучения психических феноменов, строгого контроля за соблюдением условий, а также была показана важность статистических и количественных методов.

Мюллер и Пильцеккер, продолжая экспериментальное исследование памяти, значительно расширили и подтвердили выводы Эббингауза. Своими классическими экспериментами они продемонстрировали интерференционную теорию, гласящую, что забывание происходит не в результате разрушения памяти с течением времени, а как следствие того, что запоминание взаимодействует с уже имеющимися ассоциациями и может их разрушать. Так же была сделана попытка рационального законообразного объяснения феномена реминисценции (улучшения воспроизведения без повторного предъявления) – активность нервной системы, продолжаясь какое-то время (ревербируя), постепенно угасает, и именно в это время происходит процесс консолидации (упрочнения) новых ассоциаций с теми, что уже имеются в памяти [4].

Мюллер уделял также большое внимание повышению точности и объективности исследований – им был придуман специальный прибор – «барабан памяти», представляющий собой вращающийся цилиндр, при помощи которого можно регулировать скорость подачи информации. Пытаясь же преодолеть механицизм ассоцианизма, т.к.

сама по себе ассоциативность ничего не проясняет, Мюллер включает в свою предметную сферу субъективное. Ведь человек активно ищет связи между раздражителями, и, в конце концов, находит смысл, на первый взгляд, в совершенно бессмысленном наборе слогов. В результате исследователь заключает, что на результативность могут влиять и различные психические состояния, правда, будучи ограничен ассоциативными рамками, он смог дать внятного описания этим психическим механизмам.

Несмотря на достижения в рамках представленного подхода, её представителями не была решена и даже поставлена проблема природы мнемического следа [3]. То есть, отсутствует ответ на вопрос о том, как же конструируется внутренняя ассоциация и каким образом она в памяти кодируется [1]. Ассоциация абстрагировалась и от структуры, и от самого содержания памяти, фактически, мнемические процессы превращались в тотально автоматическую систему [6].

Но, как отмечает Т.П. Зинченко: «Возможность не только измерить память, но и описать общие законы, по которым строится запоминание и сохранение, была одним из серьёзных достижений ассоциативной психологии, и эти работы явились основными в развитии психологии как точной экспериментальной науки» [8].

Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Основы смысловой теории сознания. – СПб., 2003.
2. *Агафонов А.Ю.* Человек как смысловая модель мира. – Самара, 2000.
3. *Агафонов А.Ю., Волчек Е.Е.* Психология мнемических явлений, Универс-групп, 2005.
4. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб., 2003.
5. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология. Т.1). – СПб., 2000.
6. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов / Под общ. ред. А.В.Либина. – М., 1998.
7. *Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. – М., 1982.

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

8. *Зинченко Т.П.* Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2003.
9. *Роуз С.* Устройство памяти. От молекул к сознанию. М., 1995.
10. *Эббингауз Г.* Смена душевных образований // Хрестоматия по психологии памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – Москва, 2002.
11. *Шульц Д.П., Шульц Э.С.* История современной психологии. СПб 1998.
12. *Ярошевский М.Г.* История психологии. От античности до середины XX века. – М., 1996.

Д.М. Горновитова

Психология интеллекта в журналистике

Научный руководитель А.Ю. Агафонов

Залог будущего журналистики лежит в ее интеллектуальном потенциале и в творческом характере решаемых задач. Что же при этом понимается под интеллектом? Термин «интеллект», помимо своего научного значения, имеет бесконечное количество обыденных и популяризаторских истолкований. Г. Айзенк в своей известной статье [2] разграничил понятия «биологический интеллект», «психометрический интеллект» и «социальный интеллект». Большинство исследователей интеллекта говорят именно о психометрическом интеллекте, то есть о свойстве, измеряемом с помощью некоторой системы тестовых заданий. Психометрический интеллект зависит от культуральных влияний, воспитания в семье, образования и социально-экономического статуса, но в большей мере детерминирован генетически.

Если определять интеллект как некоторую способность, то можно опереться на его адаптационное значение для человека. Интеллект есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям, как полагал В. Штерн. Адаптационный акт – решение жизненной задачи с помощью интеллекта, осуществляется посредством действия с мысленным эквивалентом объекта, посредством «действия в уме» (или же, по Я.А. Пономареву, «во внутреннем плане

действия)» [12]. Благодаря интеллекту решение проблемы может быть осуществлено здесь и теперь без внешних поведенческих проб: пробы, проверка гипотез осуществляется во «внутреннем плане действия» [4, С.24].

Согласно Л. Полани [11], интеллект относится к одному из видов приобретения знаний. Но на взгляд большинства других авторов, приобретение знаний (ассимиляция по Ж. Пиаже) выступает лишь служебным моментом по отношению к применению знаний при решении жизненной задачи. Важно, чтобы задача была действительно новой или имела компонент новизны. Понятно, что каждая новая статья для журналиста является в этом контексте новой задачей. Но в целом, развитый интеллект, по Ж. Пиаже, проявляется в универсальной адаптивности, структурировании равновесных отношений между индивидом и средой.

Любой интеллектуальный акт предполагает активность человека, и наличие саморегуляции при его выполнении. По мнению М.К. Акимовой, основой интеллекта является именно активность. Между тем как саморегуляция играет вспомогательную роль, обеспечивая необходимый для решения задачи уровень активности. К этой точке зрения примыкает Э.А. Голубева, полагающая, что активность и саморегуляция являются базовыми факторами, обеспечивающими интеллектуальную продуктивность [4, С.25].

Если взглянуть на проблему интеллекта с позиций отношения сознательного и бессознательного в психике человека, то мы увидим интеллект как способность с новой стороны. Многие исследователи рассматривают мыслительный процесс с позиций взаимодействия сознания и бессознательного. При этом на разных этапах решения проблемы ведущая роль от одной структуры переходит к другой. Если на стадии постановки задачи и анализа сознание играет решающую роль, то на стадии «инкубации идеи» и порождения гипотез решающую роль играет активность бессознательного. В момент «инсайта» (неожиданного открытия, озарения) идея становится доступной осознанию, что сопровождается яркими эмоциональными переживаниями. На стадии же отбора и проверки гипотез, а также оценки решения вновь доминирует сознание. Дружинин считает, что при интеллектуальном акте доминируют, регулируют его сознательные про-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

цессы, а бессознательные выступают в качестве объекта регуляции, т.е. в субдоминантном положении.

Интеллектуальное поведение сводится к принятию правил игры, которое системе, обладающей психикой (журналисту), навязывает среда. Критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий индивида в ней. По крайней мере, преобразование среды (творческий акт) лишь сопутствует целесообразной деятельности человека, а его результат, (творческий продукт) есть «побочный продукт деятельности», по терминологии Я.А. Пономарева, который может быть осознан или не осознан субъектом [4, С.26].

Дж. Томпсон полагает, что интеллект лишь абстрактное понятие, которое упрощает и суммирует ряд поведенческих характеристик. Поскольку интеллект, как объективная реальность, существовал до психологов, как и химические соединения до химиков, постольку важно знать его «обыденные» характеристики. Р. Стернберг впервые предпринял попытку определения интеллекта на уровне описания поведения. В качестве метода он избрал факторный анализ суждений экспертов. В итоге выделились три формы интеллектуального поведения: 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное), 2) способность решать проблемы, 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.) [4, С.26].

По намеченному Р. Стернбергом пути идет М.А. Холодная, которая выделяет минимум базовых свойств интеллекта: 1) уровневые свойства, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций (как вербальных, так и невербальных), и презентации действительности, лежащие в основе процессов (сенсорное различие, оперативная память и долговременная память, объем и распределение внимания, осведомленность в определенной содержательной сфере и т.д.); 2) комбинаторные свойства, характеризующиеся способностью к выявлению и формированию разного рода связей и отношений в широком смысле слова – способность комбинировать в различных сочетаниях (пространственно-временных, причинно-следственных, категориально-содержательных) компоненты опыта; 3) процессуальные свойства, характеризующие операциональный со-

став, приемы и отражение интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов; 4) регуляторные свойства, характеризующие обеспечиваемые интеллектом эффекты координации, управления и контроля психической активности [17, С.125].

Существует также понятие интеллекта в измерительном подходе. Интеллект можно определить через процедуру его измерения как способность решать определенным образом сконструированные тестовые задачи (модели К. Спирмена, Терстоуна, Гилфорда, Р. Кеттелла, Д. Векслера).

Д. Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретенные индивидом способности, а невербальный интеллект – его природные психофизиологические возможности. Результаты психогенетических исследований свидетельствуют об обратном: преимущественно обусловлены наследственностью оценки по вербальной части шкалы Д. Векслера, а социальными факторами обусловлена успешность выполнения невербальных тестов [4, С.50].

Также интеллект рассматривают в соотношении с личностью. Основоположник факторной модели интеллекта К. Спирмен полагал, что интеллект: 1) не зависит от прочих личностных черт человека, 2) не включает в свою структуру неинтеллектуальные качества (интересы, мотивация достижений, тревожность и т.д.). Позже он выделил 4 типа интеллектуальности: первый тип интеллекта характеризуется быстротой понимания нового, второй – полнотой познания, третий тип отличается «здравым смыслом», четвертый – оригинальностью решений [4, С.161]. Психология личности уделяет большое значение интеллекту, он входит в число основных пяти измерений личности в качестве независимого фактора в известной модели черт личности «Большая пятерка».

Таким образом, исследователи по-прежнему пытаются установить взаимозависимость личностных черт и уровня развития интеллекта. Естественно, основные попытки связаны с выявлением корреляций между базовыми свойствами личности и основными интеллектуальными факторами.

В.Н. Дружинин предполагает, что понятия «общая одаренность», «текущий интеллект», «общий фактор», «умственная энергия» явля-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

ются тождественными по предметному содержанию и отражают некоторую общую способность, характеризующую по Б.М. Теплову легкость и успешность осуществления любой формы внутренней или внешней активности личности [4, С.22]. Предположим также, что понятие «групповые факторы интеллекта» (по К. Спирмену) по содержанию соответствуют «кристаллизованному интеллекту» как объединению этих факторов (по Р. Кэттеллу). Поскольку групповые факторы характеризуются прежде всего видом материала задачи (вербальный, числовой, изобразительно-пространственный), то разумно полагать, что операции соответствуют знаниям того или иного содержания, которыми овладевает индивид в онтогенезе. С ними сопряжены определенные мотивы и личностные черты.

В.Н. Дружинин считает, что каждой общей способности соответствует специфическая мотивация и специфическая форма активности: креативности – мотивация самоактуализации (по А. Маслоу) и творческая активность, интеллекту («кристаллизованному») – мотивация достижений и адаптивное поведение, а обучаемости – познавательная мотивация [4, С.22]. Для журналистики все эти три способности важны, все три виды мотивации обуславливают и направляют журналистскую деятельность.

Что же тогда она из себя представляет? Журналистика (от фр. journal – дневник, jour – день; восходит к лат. diurna – ежедневный) – одно из важнейших социальных явлений современной жизни, вид массово-информационной деятельности, обеспечивающей взаимодействие между личностью, группой людей и обществом в целом, а также между различными общественными сферами и даже между поколениями. В современном понимании журналистика – это и социальный институт общества, и система видов деятельности по сбору, обработке информации, и совокупность профессий для обеспечения всех сторон журналистики. Через СМИ также осуществляется интеллектуальный обмен между современными сообществами, иногда вызывая изменения, которые в другом случае не произошли бы. Это дало основание современным антропологам сделать вывод о том, что массовая коммуникация может изменить общество [14, С.24].

По определению В.Л. Цвика, журналистика – это вид творческой деятельности человека, где основой профессии является постижение жизни, объективное освещение любых сторон реальной действительности, осмысление многообразия человеческого бытия [18, С.5]. Журналистика отражает общественное сознание и формирует его, служит обществу и одновременно является инструментом социального управления. Именно поэтому СМИ называют четвертой властью (вслед за представительной, исполнительной и судебной). Чтобы быть хорошим журналистом, нужно обладать не только широким кругозором, хорошими филологическими знаниями, но также иметь талант писать и общаться с людьми. Все это предполагает определенный интеллект и разные виды мотивации.

Мы знаем, что главная цель журналистского труда состоит в передаче информации (коммуникативный акт). Человек может выразить и воспринять мысль, идею, образ наиболее точно и недвусмысленно посредством слова. Специально организованный словесный ряд становится текстом журналистского произведения, или его литературной основой. Но как такой словесный ряд становится актом коммуникации? Существуют различные модели коммуникации (Ю. Лотман, Дж. Фiske, У. Эко, Р. Ходж – Г. Кресс, Т. Тодоров, П. Вайль – А. Генис, Л. Ионин и Т. Чередниченко), наша задача посмотреть, какое место в них занимает интеллект.

Ю. Лотман предлагает разграничивать фольклорное искусство от современного, основное различие он видит в отношении аудитории к тексту: «От потребителя требуется пассивность: ...интеллектуальная – проникать в чужую мысль, а не заменять ее своей, не фантазировать, выдумывая другие эпизоды и «концы» для текста, не спасать героя там, где автор желает убить и проч.» [8, С. 10]. То есть здесь Ю. Лотман рассматривает журналистику как сферу, где от читателя требуется скорее интеллектуальная «пассивность», а от автора интеллектуальная активность при создании текста.

У. Эко говорит о жанрах массовой культуры как написанных одновременно и автором, и читателем [19]. М. Маклухан, развивая свою теорию о вовлеченности аудитории в информационную деятельность, называл печатные и фотографические средства массовой информации «горячими», потому что они требуют высокого уровня мышления [14,

С. 29]. Напротив, электронные СМИ, особенно телевидение, являются «холодными», потому что могут использоваться с меньшей интеллектуальной причастностью. Точка зрения М. Маклухана неоднократно подтверждалась исследованиями, в ходе которых выяснялось, что аудитория извлекает больше информации от чтения газеты или журнала, чем от просмотра телепередач или прослушивания радио. Чем больше информации осознает человек, воспринимая сообщение от СМИ, тем лучше он его помнит. Специфика печати заключена прежде всего в большей, чем на радио и телевидении, аналитичности текстов. Сам процесс чтения (декодирования условных печатных знаков) предполагает высокую степень абстрактности мышления, активную работу воображения, интеллектуальное напряжение [14, С.102]. В результате более тесным становится взаимодействие автора и читателя.

Сам интеллект в отношении к написанию текстов часто связывают с творческим потенциалом личности: «Сила ума – это прежде всего его творческий потенциал, способность находить неординарные, принципиально новые решения, психология же группового конформизма неизбежно подавляет эту способность. Поэтому люди, обладающие сильным умом и потребностью в его реализации, часто идут не в политику, а в науку, литературу и публицистику» [3, С.231].

В.Н. Дружинин считает безусловной взаимосвязь успешности в профессиональной деятельности и уровня развития интеллекта, а также различных факторов интеллекта с определенными видами деятельности [5, С.25]. С.Г. Корконосенко выделяет две подгруппы качеств, которые свойственны журналистам. Это «интеллект» (от лат. *intellectus* – понимание, познание) и «умения» [10, С.114].

В интеллектуальном отношении квалифицированный специалист владеет научными основами журналистики, свободно ориентируется в профессиональных проблемах, понятиях и терминах, а также в источниках пополнения знаний. В этом плане он не отличается от других представителей умственного труда. Однако особенности интеллектуальной деятельности в журналистике связаны с тем, что здесь приходится многократно переключаться с одного предмета освещения на другой и при этом демонстрировать достаточно глубокое понимание поднимаемых вопросов. Это предполагает особого рода

компетентность. По сравнению с профессиональным экспертом в конкретной области знания или практики репортер всегда останется дилетантом. Но уровень его осведомленности о теме публикации должен быть как минимум не ниже, чем у «среднего» читателя. Это согласуется с понятием «обучаемость» у В.Н. Дружинина, то есть у журналиста должна быть развита познавательная мотивация.

К сотрудникам прессы в высшей степени применимы слова Д.С. Лихачева, который на вопрос: «Что самое опасное в человеке умственного труда?» – однажды ответил: «Любная психология. Когда человек упирается в своем мнении и не может быть сдвинут с него» [10, С.115]. В ряду интеллектуальных качеств журналиста можно выделить также хорошую память. При этом даже самые ошеломляющие технические достижения не избавят журналиста от обязанности развивать культуру речи, ибо литературный язык – основной рабочий инструмент прессы. Забота о языке на прикладном уровне связана с выполнением прессой высокой культурной миссии – быть основным в наши дни каналом массового речевого общения.

Однако опыт показывает, что, несмотря на безупречную логику изложения, люди воспринимают предложенную им информацию совсем не так, как рассчитывал автор. Значит, есть какие-то другие факторы, которые также влияют на восприятие материала аудиторией. Комплекс этих факторов составляет то, что можно назвать психологическим контекстом восприятия [13, С.2]. Каждый журналист регулярно сталкивается с множеством людей, работает в коллективе, вступает в контакт с различными социальными институтами. Все это обуславливает публичность профессии журналиста. Психологический опыт сознательно и бессознательно руководит работниками СМИ. Подготовка журналистов, их жизненный и профессиональный опыт, наконец, профессиональная интуиция – все это составляет необходимую основу для овладения сложным искусством убеждения. Однако научный прогресс, интеллектуальный потенциал современного человека предъявляют к журналистике новые требования. Одно из них – необходимость учитывать и способность использовать психологический контекст восприятия [13, С.22]. При этом не следует механически переносить свойства зрительного восприятия на процессы пере-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

работки сложной информации, в которых решающую роль играет мыслительная деятельность человека.

На сегодняшний день в когнитивной психологии обнаружено множество экспериментальных фактов, демонстрирующих существование неосознаваемой когнитивной деятельности сознания, которая связана с обработкой информации. Анализ этих фактов дает возможность строить предположения о том, как обрабатывается информация, какова последовательность стадий в процессе обработки информации и какие факторы оказывают влияние на работу когнитивного аппарата на той или иной стадии. Эксперименты показали, что сознание способно обрабатывать информацию вне осознаваемого контроля вплоть до уровня семантики. В свою очередь, ранее не осознанная информация обуславливает эффекты осознания в ходе последующей познавательной деятельности [1, С.20]. Согласно нашей точке зрения, один из новых интеллектуальных ресурсов в работе журналиста связан с использованием неосознаваемых закономерностей работы сознания. Талантливый журналист может использовать некоторые приемы в своей работе даже неосознанно. Возможно, именно поэтому многие талантливые психологи становятся журналистами и писателями, а люди «пишущих» профессий стремятся получить психологическое образование. В этих случаях личность достигает определенной интеллектуальной зрелости.

М.А. Холодная считает, что традиционные теории интеллекта не охватывали три особые области феноменологии интеллекта: особенности устройства и функционирования интеллекта, во-первых, в условиях реальной профессиональной деятельности человека (феномен «компетентности»), во-вторых, в случаях реальных сверхординарных интеллектуальных достижений (феномен «таланта») и, в-третьих, в пожилом возрасте (феномен «мудрости») [16, С.105]. Для пригодности к профессиональной деятельности существует понятие «порога интеллекта».

Одним из первых теорию «порога интеллекта» предложил Д.Н. Перкинс. Согласно его концепции, для каждой профессии существует нижний пороговый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не способны овладеть данной професси-

ей. Если же IQ превышает этот уровень, то между уровнем достижений в профессиональной деятельности и уровнем интеллекта нельзя проследить никакой существенной корреляционной связи, успешность профессиональной деятельности начинает определять мотивация, личностные черты индивида, система ценностей и т.д.

Исследования компетентных испытуемых, или «экспертов» показали, что они отличаются удивительной эффективностью в своих суждениях по разным аспектам соответствующей предметной области и высокой успешностью в решении возникающих при этом проблем [16, С.105]. Интеллектуальные достижения «эксперта» являются следствием особой формы организации его индивидуальных знаний – как декларативных (знаний о том, *что*), так и процедурных (знаний о том, *как*). То есть эксперты знают больше, хотя это не самое главное. Они лучше знают, что именно они знают, их наличные знания пронизаны разнообразными связями между отдельными понятиями, новое знание оперативно соотносится различными способами с предыдущим знанием. Они лучше знают, как использовать то, что они знают, при этом эксперты быстрее отделяют релевантную информацию от нерелевантной. Наконец, они знают, как работает их собственный интеллект, и могут мысленно отслеживать процесс саморегуляции своей интеллектуальной деятельности. Иными словами, интеллектуальная одаренность экспертов проявляется в виде «компетентности», которая оказывается следствием особого типа организации предметно-специфических знаний.

У. Шнайдер подчеркивает тот факт, что большинство экспертов (квалифицированных специалистов, или мастеров в своей области) имели относительно средний уровень интеллекта в пределах 120 [16, с.175]. Поэтому он сформулировал гипотезу о «пороге» показателей IQ, выше которого интеллектуальные достижения в реальной деятельности определяются другими факторами, возможно, некогнитивными по своей природе (настойчивостью, увлеченностью, поддержкой родителей и т.д.). Строго говоря, в этом случае уже не важно, имеет ли субъект сверхвысокие или всего лишь средние показатели уровня интеллекта. Надо сказать, что аналогичная идея о «пороге интеллекта» (то есть пороговом значении IQ, равном 120) была сформулирована и в исследованиях креативности [16, С.176].

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Можно привести еще ряд концепций, которые обобщают накопленный на сегодняшний день эмпирический материал и являются модификациями модели «нижнего интеллектуального порога». Но существует ли «верхний» интеллектуальный порог? Иными словами: ограничены ли возможности индивида в определенной профессиональной деятельности уровнем его интеллекта? Этот вопрос так и не решен.

Предположим, что для овладения каждым видом «кода» – речевым, пространственным, формально-знаковым, требуется некоторый начальный минимальный уровень интеллекта («порог»). Этот «порог» определяется эмпирически. Овладение каждым видом «кода» приводит к возникновению нового интеллектуального фактора, «интеллектуальной» способности: вербальной, пространственной, формально-логической. Причем каждый новый «код» базируется на предыдущих: вербальный на поведенческом, пространственный на поведенческом и вербальном к т.д. Чтобы новая способность возникла, необходим минимальный уровень развития предыдущей, которая задает пределы для развития и проявления новой способности.

Итак, уровень развития одного из интеллектуальных факторов только предоставляет возможности для развития других. Для журналистики это особенно важно, как сферы деятельности, где необходимо владение разными видами «кодов» и изначально достаточно высоким интеллектуальным порогом. Причем диапазон возможностей будет колебаться в пределах, определяемых уровнем развития предшествующего фактора и «порогом», необходимым для развития последующего фактора.

Что касается лиц с высоким уровнем развития вербального интеллекта, к которым относятся и журналисты, то среди них могут встречаться люди с разными уровнями развития других интеллектуальных факторов. По результатам исследований детей среднего и старшего школьного возраста уровень вербального интеллекта определяет успешность обучения по всем предметам, в первую очередь, гуманитарным (литература, история и т.д.). Но для проверки этих выводов относительно взрослых людей требуется проведение корреляционных исследований. Известно, что распределение людей относи-

тельно величины IQ подчиняется нормальному закону («колоколообразная кривая»). То есть «интеллектуальный порог» как бы отсекает часть популяции: не все индивиды способны овладеть тем или иным культуральным кодом. Не все люди потенциально могут быть журналистами.

Наконец, следует сказать еще об одном принципиально важном моменте, отмеченном в исследованиях «экспертов» и касающемся факторов становления компетентности. Предметно-специфические знания, которые играют критическую роль в интеллектуальной успешности экспертов, являются результатом интенсивной практики и обучения в соответствующей сфере предметной специализации (журналистике). В частности, подчеркивается роль целенаправленной практики (*deliberate practice*), в которую личность включается в достаточной мере осознанно и которая требует от нее значительных волевых усилий, напряжения сил и затрат времени, связанных с совершенствованием своих индивидуальных возможностей.

Практике уделяют внимание и другие исследователи. В. Сухарев считает, что многие люди схватывают содержание статьи с одного взгляда. Это особенно характерно для журналистов, рецензентов, писателей, для всех, кому по роду деятельности приходится иметь дело с печатной продукцией. Вначале это требует много времени, но затем тот же результат достигается и при быстром просмотре текста [15, С.27]. Такая компетенция характерна для коммуникативной личности. Коммуникативная личность – это субъект, взятый со стороны его способности к выработке, использованию и ретрансляции коммуникативных кодов, обеспечивающих взаимодействие между людьми [6, С.3]. Коммуникативная личность обладает тремя параметрами: мотивационными, когнитивными и функциональными.

Когнитивные параметры связаны с познавательным опытом личности, с ее интеллектуально-эмоциональным потенциалом. Центральным значением в этом плане обладает знание личностью необходимых в той или иной ситуации коммуникативных кодов, обеспечивающих адекватное восприятие смысловой и оценочной информации и формы воздействия на партнера по коммуникации. Когнитивные параметры сопряжены с интроспекцией и рефлексией личности, а также со способностью верно оценивать когнитивный диапазон парт-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

нера и выстраивать в соответствии с этим свои коммуникационные стратегии. Когнитивные параметры определяют успешность актов коммуникации в диалогическом дискурсе, т.к. связаны со способностью личности адекватно воспринимать информацию и воздействовать на партнера, с хорошим знанием норм и кодов вербальной и невербальной коммуникации. Когнитивные параметры не только аккумулируют познавательный опыт индивида, но и дают возможность на основе этого опыта выбрать наиболее эффективный способ коммуникации в конкретных условиях взаимодействия.

Коммуникативная личность вырабатывает свой собственный коммуникативный стиль, который является формой ее репрезентации и саморепрезентации. К коммуникативным стилям относятся: а) доминантный, нацеленный на подавление и самоутверждение; б) впечатляющий (аффективный, театрально-игровой); в) драматический (с элементами нажима, преувеличения, с надеждой на сочувствие и понимание своих проблем); г) аргументированно-дискуссионный (полемический, в какой-то мере провокативный); д) уравновешенный (индифферентный к внешним проявлениям) [6, С.4].

Воспроизведение определенного коммуникативного стиля может происходить на неосознаваемом уровне. Но развитие личностью тех или иных коммуникативных стилей предполагает их анализ и осознанный выбор при решении конкретных задач. Поэтому самосовершенствование коммуникативной личности возможно с помощью расширения когнитивного опыта индивида и повышения качества его социальных связей, что сопряжено с развитием языкового сознания и самопознания. Данные процессы повышают эффективность участия индивида не только в межличностных, но и в массовых коммуникациях.

Журналистика есть коммуникация, и в этом качестве ее необходимо интенсивно исследовать, развивать и преподавать. Ошибка кроется в попытке объявить, что вся журналистика уместается в границах и понятиях коммуникации [10, С.281]. На наш взгляд, журналистика имеет большое значение как творческая деятельность по созданию интеллектуальных, политических, эстетических и иных ценностей, как институт общественного самоуправления.

Сосредоточиваясь на посреднических функциях журналиста при потоках информации, мы снижаем его социальный и творческий статус. Теряют актуальность труды великих мыслителей, которые на протяжении столетий отстаивали свободу духовной самореализации личности в прессе, да и традиции отечественной публицистики, обогатившей мировую культуру своим содержанием, оказываются за пределами компьютерно-посреднической журналистики. Правда, в дискуссиях по данной проблеме в качестве аргумента называется и более активное участие журналиста в коммуникациях – управление информационными потоками. Но это уже привилегия иного способа мышления, который допускает, что журналистам дозволено распоряжаться сознанием и поведением граждан, делать за них гражданский выбор и т.п. В обоих случаях равноправие личностей публициста и мыслящего читателя не является ценностью.

Один из самых часто используемых аргументов в пользу изменения традиций состоит в ссылках на практику: сегодняшний журналист нередко по совместительству становится пиарменом и рекламистом (т.е. коммуникатором в собственном смысле слова). При коренном различии этих специальностей в целях и способах освоения действительности их соединение в одном лице ведет к размыванию профессиональной самоидентификации – сначала в сознании работников, а потом и в их практике. Аргумент «ссылка на практику» ненадежен еще и потому, что под практикой подразумевается конъюнктура в производстве массовой информации [10, С.282]. Вместе с тем теоретиков в большей степени должна занимать преемственность культуры, или неразрывность связи прошлого, настоящего и будущего. Ведь будущее мы не только встречаем как закономерно возникающую реальность, но и создаем, выбираем, и моделируем, исходя из своих концептуальных представлений.

Сложно понять специфику и социальную значимость журналистики, если не учитывать, что это творческий процесс, во многом близкий к труду литератора, кинематографиста, ученого, создающих каждый раз новое, неповторимое произведение. Профессионально выполненные публикации в прессе тоже несут на себе приметы личности автора – его интеллекта, одаренности, психического состояния, даже пола и возраста [10, С.85].

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

В журналистике ярко выражена стадийность творческого акта: он предстает как единство двух относительно самостоятельных частей – стадии получения информации и стадии образования текста. И хотя резкого перехода между ними нет, внешне их относительная самостоятельность очевидна. Дело в том, что по объему задач, по сложности условий начальная стадия творческого акта в журналистике представляет собой весьма специфическое явление: это осознанная, целенаправленная познавательная деятельность, предполагающая получение достаточно надежного оперативного знания о текущей действительности. Но совершается она, как правило, человеком в одиночку, в очень жестком временном режиме, да к тому же в подавляющем большинстве случаев включена в процесс межличностного общения, причем далеко не всегда дружественного [10, С.86]. Отсюда необходимость высокой ответственности и высокого «интеллектуального порога».

Сегодня познавательная деятельность в журналистике – сложный процесс, который не сводится к сбору фактов. Г.В. Лазутина считает, что здесь мы имеем дело с познавательной деятельностью, у которой есть все признаки особого статуса [7]. У такой познавательной деятельности есть особый предмет познания: реальная жизненная ситуация в контексте более широкой проблемы.

Таким образом, мы можем дать следующее определение интеллекта в журналистике – это общая способность, характеризующая успешность коммуникации и творческой деятельности журналиста, которую обуславливают мотивация самоактуализации, достижений и познавательная мотивация. В ситуации новой интеллектуальной и творческой задачи журналист проявляет адаптивное поведение, творческую активность и высокую обучаемость.

Ученые считают, что европейская пресса XVIII в. в лучших ее проявлениях обладала интуицией в отношении философских открытий мыслителей, и это служило залогом ее мощного влияния на сознание общества, на его готовность к выбору новых моделей цивилизации. Именно интеллектуальной насыщенности недостает журналистике сегодня, когда мир снова оказался перед лицом подобного выбора. Не теряет актуальности и вопрос о «высоком» или «приземлен-

ном» предназначении журналистики [10, С.96]. Мы считаем, что в публикации и чтении на досуге всевозможных занимательных историй, конкурсов, полезных советов нет ничего угрожающего человеческой природе и «высокой» журналистике. Проблемы появляются тогда, когда подобные публикации начинают вытеснять интеллектуальную прессу, когда стираются отчетливые грани между ними.

Конечно, подобные проблемы имеют решение, примером чего служит активное использование Интернета. Для пользователей Интернета открываются все большие возможности. Речь идет о том, что в глобальной сети происходит процесс объединения наиболее популярных и регулярно выходящих российских сетевых изданий, появление высококачественных сетевых журналов [9, С.203]. Интернет становится независимым источником информации и примером того, как новые коммуникации способны стимулировать интеллектуальную жизнь общества.

Многие проблемы современной журналистики возникают уже на методологическом уровне. К сожалению, мы не располагаем полными данными об уровне теоретико-методологической культуры сотрудников СМИ. Но новейшие опросы журналистов о критериях профессионального мастерства показывают, что характеристики, предполагающие зрелость концептуального мышления (высокая общая культура, образованность, эрудированность, знание жизни) занимают, в зависимости от специализации опрошенных, места в середине или в конце списка, а на первых позициях оказываются личностные качества, такие как оперативность или профессионализм [10, С.223]. Другими словами, социально-политическое мышление журналистов не структурировано. Поэтому часто современная журналистика сводится либо к информационному копированию действительности, либо к некритическому воспроизведению чужих мыслей.

Таким образом, в настоящее время журналистика нуждается в сохранении интеллектуальности, творческом подходе и талантливых журналистах, способных мыслить категориями философии, медицины, психологии, культурологии, социологии и других наук. Тогда журналистика будет не просто коммуникацией, а предметом исследования, дискуссий и все более глубокого интеллектуального познания.

Красота слова для журналиста, врача, психолога и других профессий должна быть ценностью, но пусть служит она интеллекту.

Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Феномен осознания в когнитивной деятельности // Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 2006.
2. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект новый взгляд // Вопросы психологии №1, 1995.
3. *Дилигенский Г.Г.* Социально-политическая психология. М., 1996.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. Москва, Издательство «Наука». 1994.
5. *Дружинин В.Н.* Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Интеллект и творчество. Сборник научн. трудов / Отв.ред. Воронин А.Н., М., 1999.
6. *Каландаров К.Х.* Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов. М.: Гуманитарный центр «Монолит». – 1998. – 80 с.
7. *Лазутина Г.В.* Основы творческой деятельности журналиста. М.: «Аспект Пресс», 2001.
8. *Лотман Ю.М.* Блок и народная культура города // Наследие А. Блока и актуальные проблемы поэтики. – Блоковский сборник, IV. – Уч. зап. Тарт. ун-та. – Вып. 535. – Тарту, 1981.
9. *Овсеян Р.П.* История новейшей отечественной журналистики: учебное пособие. М., Изд-во МГУ, 1999.
10. Основы журналистики: Учебник для вузов / С.Г. Корконосенко. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 287 с.
11. *Полани Л.* Личностные знания. М.: Наука, 1986.
12. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976.
13. *Роцин С.К.* Психология и журналистика.- М.: Наука, 1989. – 192 с.
14. *Саченко И.И., Конев Е.Ф.* Международная журналистика. Введение в специальность: Учебное пособие в 3 ч. Ч. 2. – Мн.: БГУ, 2000. – 56 с.
15. *Сухарев В.* Психология интеллекта Донецк, «Сталкер», 1997.

16. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва-Томск, 1997.

17. *Холодная М.А.* Существует ли интеллект как психическая реальность? // Вопросы психологии. 1990. N 5.

18. *Цвик В.Л.* Введение в журналистику: Курс лекций. М., 1997.

19. *Eco U.* The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts. – Bloomington etc., 1979.

К.Ю. Доронина

**Исследование влияния установки на
эффективность воспроизведения непроизвольно
запомненной информации**

Научный руководитель Д.Д. Козлов

Сознание современного человека – поле столкновения разнонаправленных тенденций. В некоторых случаях потребности могут противоречить друг другу, и существует мнение, что реализация потребностей человека в поведении осуществляется не непосредственно, а через сознание. Существенное влияние при этом оказывают сформированные у человека установки на определенное поведение. Происходит это за счет формирования определенного целостного состояния, которое определяет восприятие и деятельность субъекта, определенное Д.Н. Узнадзе как «установка» [4]. Она определяется как целостная направленность субъекта на определенную активность, которая задает его первоначальную реакцию на воздействие ситуации, в которой ему приходится ставить и решать задачи.

Д.Н. Узнадзе в экспериментальных исследованиях формировал у испытуемых фиксированную установку путем повторного предъявления определенных стимулов. Это были окружности разного размера, 10-15 предъявлений, где правая окружность всегда больше левой. Испытуемому предлагалось определить, какая из окружностей больше. После этого следовал контрольный стимул: окружности одинакового размера, в результате чего у приблизительно 70% испытуемых возни-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

кала иллюзия установки, и левый круг казался больше правого (контрастное соотношение с установкой) [5]. Небольшой процент испытуемых составляли те, кто продолжал воспринимать стимульный материал адекватно (равные окружности – иррелевантное соотношение с установкой) или демонстрировали появление иллюзии полностью соответствующей установочной серии (ассимилятивное соотношение). Последовательность предъявлений – установочная серия может оказывать воздействие независимо от модальности, производимый эффект сохраняется в условиях постгипнотической амнезии.

Более того, установочный эффект, сформированный в одной модальности, обнаруживается также и в других модальностях.

В работе «Психология установки» Д.Н. Узнадзе указывает, что установка действует через сознание и сознание же является неизменным условием формирования целостного состояния [4]. Однако, в его же работе «Общее учение об установке» [5] описывается эксперимент, результаты которого показывают, что действие установки возможно и независимо от содержания сознания. В частности, результаты гипнотических опытов Д.Н. Узнадзе показывают, что в психике помимо сознательных, существуют досознательные процессы, которые можно характеризовать как область наших установок. Таким образом, механизмы влияния установки на восприятие и деятельность человека в теории Д.Н. Узнадзе остаются полностью не проясненными.

Целью нашей работы является уточнить механизмы, которые связаны с действием установки, а также выяснить, является ли установка фактором, влияющим, в частности, на эффективность воспроизведения произвольно запоминаемой информации.

В ходе эксперимента испытуемым была дана следующая инструкция: «Вам предлагается посмотреть несколько картинок и ответить, какая из окружностей больше». За инструкцией следует установочная серия из пятнадцати одинаковых картинок, где правая окружность больше левой. После каждого предъявления стимульного материала экспериментатор дожидается ответа, какая из окружностей больше. После установочной серии предъявляется контрольный стимул. В первой экспериментальной группе он соотносится с установочной серией ассимилятивно, во второй – по контрасту, а в третьей контрольной

Исследование влияния установки на эффективность воспроизведения непроизвольно ... группе соотношение с установкой иррелевантное. Контрольный (шестнадцатый) стимул – картинка, содержащая в себе элементы установочной серии (два круга) и несколько символов, которые в дальнейшем необходимо будет воспроизвести. Символы находятся как внутри кругов, так и за их пределами и не являются ни буквами алфавита, ни цифрами. Испытуемый также отвечает на вопрос, какая из окружностей на рисунке больше, затем экспериментатор просит его как можно более точно воспроизвести последнюю картинку.

Эффективность запоминания определялась по критериям: 1) количество воспроизведенных элементов; 2) наличие и характер ошибок в воспроизведении элементов (воспроизводимые элементы делятся при обработке на две категории: элементы, воспроизведенные неверно, т.е. испытуемый обозначил лишь наличие символа и элементы, воспроизведенные с ошибками).

По результатам работы испытуемых была составлена исходная таблица для оценки эффективности их непроизвольного запоминания, учитывающая количество воспроизведенных элементов, наличие и характер ошибок при воспроизведении.

Эффективность воспроизведения измеряется двумя способами: путем учета количества воспроизведенных элементов и их качества. Значение качества включает в себя следующие параметры: количество элементов, воспроизведенных неверно и количество элементов, воспроизведенных с ошибками. Количественные значения этих двух параметров переведены в четырехбалльную шкалу, которая затем переводится в метрическую:

- 0 баллов – отсутствие воспроизведенных элементов
- 1 балл – элементы воспроизведены неверно
- 3 балла – элементы воспроизведены с ошибками
- 5 баллов – элементы воспроизведены безошибочно.

Результаты обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS. Дисперсионный анализ проводился в два этапа: 1) с учетом количества воспроизводимых элементов; 2) с учетом качества воспроизводимых элементов.

Дисперсионный анализ количества воспроизводимых элементов в трех группах показал, что испытуемые во всех сравниваемых группах

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

воспроизводили примерно одинаковое количество символов, хотя и воспроизводили их с разной точностью.

Результаты дисперсионного анализа с учетом качества воспроизводимых элементов представлены в таблицах 1 и 2, а также на рисунке 1.

Таблица 1.

Описательные статистики для сравниваемых групп

| Группа | Объем выборки | Среднее значение | Стандартное отклонение | Ошибка среднего |
|--------|---------------|------------------|------------------------|-----------------|
| 1 | 12 | 2,76 | 0,77 | 0,22 |
| 2 | 12 | 1,48 | 1,01 | 0,29 |
| 3 | 12 | 1,61 | 1,18 | 0,34 |
| Всего | 36 | 1,95 | 1,13 | 0,19 |

Проверка однородности дисперсии: по тесту Ливена: $p=0,133 > 0,05$, следовательно, допустимо применение ANOVA [3].

Таблица 2.

Основные результаты дисперсионного анализа

| Источник изменчивости | Сумма квадратов | число степеней свободы | Средний квадрат | F-отношение | p-уровень |
|-----------------------|-----------------|------------------------|-----------------|-------------|-----------|
| Межгрупповой | 11,86 | 2 | 5,93 | 5,95 | 0,006 |
| Внутригрупповой | 32,89 | 33 | 0,99 | | |
| Общий | 44,75 | 35 | | | |

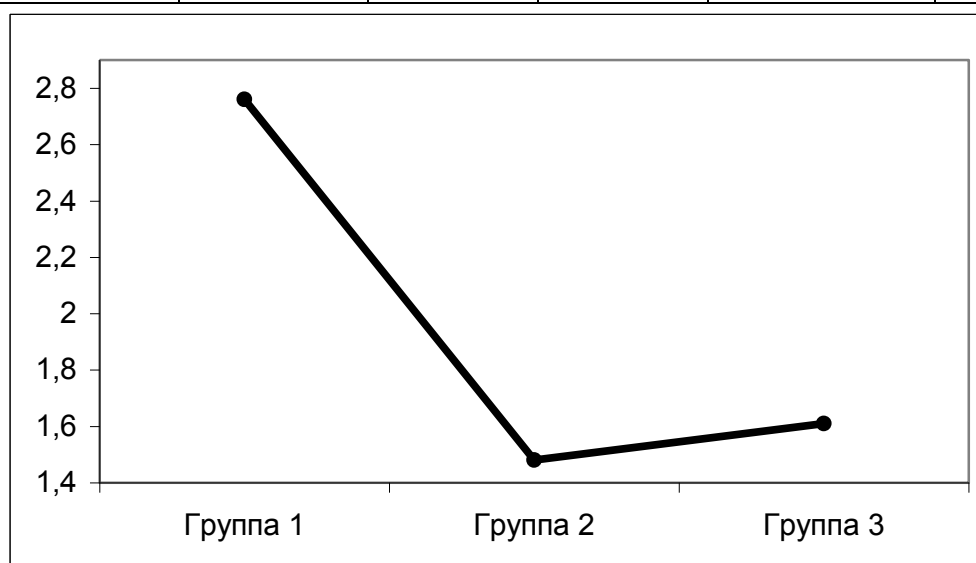


Рис. 1. Показатели качества воспроизведения в сравниваемых группах

Исследование влияния установки на эффективность воспроизведения непроизвольно ...

Результаты показывают, что различия можно считать статистически достоверными на высоком уровне значимости. Отличия существуют между первой (ассимилятивной) и второй (контрастной) и между первой и третьей (иррелевантной) группой. В группе, где соотношение контрольного стимула с установкой ассимилятивное и он воспринимается частично как продолжение установочной серии, эффективность воспроизведения непроизвольно запомненного стимула существенно выше, чем в двух других группах. Иными словами, при одинаковом количестве воспроизведенных элементов количество элементов, воспроизведенных верно, больше в группе с ассимилятивным соотношением контрольного стимула и сформированной установки.

Различия между второй (контрастной) и третьей (иррелевантной) группами по количеству верно воспроизведенных элементов не являются значимыми.

Можно сделать вывод, что соотношение контрольного стимула с установкой влияет на эффективность непроизвольного запоминания, при этом объем воспроизводимого материала не меняется, существенные изменения наблюдаются в точности его воспроизведения. Ассимилятивное соотношение контрольного стимула со сформированной ранее установкой позволяет значительно увеличить качество воспроизведения непроизвольно запоминаемой информации.

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, можно соотнести с экспериментами, проводившимися в первые десятилетия XX века в социальной психологии, посвященных проблеме социальной фасилитации [1]. В этих экспериментах было показано, что в присутствии других людей повышается эффективность выполнения простых задач и снижается эффективность выполнения сложных. По мнению Р. Зайонца, повышенное возбуждение улучшает выполнение простых задач, для которых наиболее вероятной (доминантной) реакцией является правильное решение. Иными словами, возбуждение благоприятствует доминирующей реакции.

В серии экспериментов проведенных Зайонцом, Сейлзом и др. [2] было доказано, что простую доминантную реакцию можно сформировать, заставив испытуемых выполнить эту реакцию небольшое количество (до 16) раз. В дальнейшем в течение некоторого времени

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

люди, выполнявшие то же задание в присутствии других испытуемых, демонстрировали доминирующую реакцию чаще.

В ходе установочной серии в проведенном эксперименте у испытуемых формируется доминантная реакция, которая заключается в готовности видеть в следующем предъявляемом стимуле левую окружность как меньшую. Эта реакция реализуется, когда контрольный стимул соответствует этой готовности. Как следствие, испытуемый затрачивает меньше времени на восприятие уже знакомой картинки и уделяет больше внимания новым элементам. В случае несоответствия контрольного стимула сформированной установке наблюдаются различные эффекты. Если картинка содержит информацию, прямо противоположную предшествующей, испытуемый не имеет иной возможности, кроме как воспринять ее адекватно, затратив на это больше времени. В случае, когда окружности одинаковые, испытуемому для ответа на поставленный вопрос необходимо принять решение, «рассмотреть» стимульную картинку. Именно этот случай рассматривает Д.Н. Узнадзе в своих экспериментах и описывает возможные эффекты, когда несоответствие контрольного предъявления и сформированной ранее установки создает ситуацию неопределенности.

Во всех трех группах задание выполнялось в присутствии экспериментатора, поэтому влияние, оказываемое присутствием посторонних людей при выполнении задания в каждом случае одинаковое. Логично предположить, что доминирующую реакцию продемонстрируют испытуемые группы с ассимилятивным соотношением с установкой, поскольку образ того, что мы предъявляем в установочной серии, соответствует уже известной испытуемому зрительной информации. Испытуемый затрачивает меньше всего времени на восприятие картинки и ответа на побочный вопрос о том, какая из окружностей больше.

Таким образом, результаты произвольного запоминания в случае ассимилятивного соотношения установки и контрольного стимула существенно лучше. Это связано с тем, что испытуемый затрачивает меньше времени на восприятие привычных элементов картинки, поскольку уделяется меньше внимания процессу автоматической переработки информации, также меньшим оказывается влияние интерфе-

Исследование влияния установки на эффективность воспроизведения произвольно ... ренции на информацию, требующей контролируемой переработки (новые появляющиеся в пятнадцатой картинке символы).

В дальнейшем результаты исследования можно дополнить и уточнить путем фиксирования времени ответа испытуемых на вопрос о соотношении окружностей контрольного стимула. Время будет служить еще одним критерием эффективности запоминания (предположительно, время ответа в ассимилятивной группе будет меньше, чем в двух других, тогда как количественные и качественные показатели эффективности запоминания – выше). Сравнение эффективности запоминания при соответствии сформированной установки воспринимаемой информации и без формирования какой бы то ни было предварительной установки позволит более точно оценить выраженность исследуемого эффекта.

Результаты проведенного исследования могут быть полезными во всех сферах деятельности, связанных с необходимостью быстрого запоминания большого количества материала и повышения эффективности произвольного запоминания, в частности, в обучении, в рекламной деятельности, и др.

Литература

1. Введение в социальную психологию. Европейский подход / Под ред. М. Хьюстона, В. Штрёбе / Под ред. проф. Т.Ю. Базарова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
2. *Майерс Д.* «Социальная психология». СПб.: Питер, 1996.
3. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004.
4. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб.: Питер: Питер бук, 2001.
5. *Узнадзе Д.Н.* Общее учение об установке // Хрестоматия по курсу Введение в психологию / Под ред. Е.Е. Соколовой. М., 1999.

**Субъективная оценка успешности деятельности
в ситуации неопределенности**

Научный руководитель Н.Ю. Самыкина

В настоящее время, в связи с изменениями в стране и мире, человек достаточно большую часть своей жизни находится в ситуации неопределенности. Крушение идеологии, отсутствие четко очерченных принципов морали, правил. Все это дает человеку свободу и вместе с тем ответственность за принятие решений. Важно выяснить каким образом в этой ситуации человек оценивает себя, и каким образом происходит оценка успешности своей деятельности, насколько эта оценка связана с постоянно возникающим в нашей жизни когнитивным диссонансом. Требуется уточнение понимания того, как человек принимает решение о том, насколько он успешен в своей деятельности, по каким критериям происходит оценивание этой успешности. Важно понять, что помогает человеку принимать решения в ситуации неопределенности об успешности себя и своей деятельности, важно понять, как и на чем строится эта оценка, является ли она адекватной и насколько. Ведь правильно оценивая свою успешность, человек может определить, как он решает жизненные задачи, насколько его средства решения ситуации неопределенности (можно сказать ситуации риска) эффективны. Данной проблемой подробно занимался Даниель Канеман, говоря в своей работе о процессе принятия решений в неопределенности, характеризуя механизм принятия решений, заблуждения и эвристики, характерные для этого процесса. Из отечественных авторов процессом принятия решений занимался О.К. Тихомиров, рассматривая принятие решения как психологическую проблему. Т.В. Корнилова выделала различные типы интеллектуальных стратегий в данном процессе.

Когда человек принимает решение, для него велико значение факторов ситуации. Это значение в развитии и проявлении психического фактически признано всеми подходами к объяснению челове-

Субъективная оценка успешности деятельности в ситуации неопределенности ского поведения, а расхождения между ними связаны с тем, в какой степени ситуационные факторы способны детерминировать поведение человека. У.Томас, подчеркивая роль ситуации, ситуационной обусловленности в поведении человека, делал акцент на возможности адекватного объяснения лишь с помощью понимания субъективного значения ситуации для данного индивида. Как считает У. Томас, любой деятельностью предшествует «стадия рассмотрения, обдумывания, которую можно назвать определением ситуации». Более того, по мнению ученого, определение ситуации не просто детерминирует следующие из данного определения действия индивида, но и «весь образ жизни и самое личность следует из цепи таких определений» [3]. То есть, индивидуальные восприятия и когниции об окружающей реальности более важны, чем объективно изменяемые социальные факты, описывающие эту реальность. С помощью процессов категоризации и интерпретации индивид тем или иным образом «определяет» ситуацию. Следствием этого «определения» ситуации становится его поведение, которое он строит в соответствии со своим «определением». У. Томас говорит о том, что если человек определяет ситуацию как реальную, то она становится реальной по своим последствиям, независимо от того, насколько она в действительности реальна. П. Монсон, «если люди определяют ненастоящую ситуацию как истинную, в результате на практике она и оказывается истинной». Таким образом, человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но определяет ее, одновременно определяя себя в этой ситуации [10]. Если же «определить» себя не удастся, человек оказывается в ситуации неопределенности. Собственно понятие «неопределенность» широко используется в самых разных областях знания. Ключевым вопросом является самоопределение ситуации неопределенности. Для большинства людей раньше не было проблемы в описании этой ситуации. Если есть пространство, куда входит человек (семья, улица, организация и т.д.), то оно уже определено социальными нормами, правилами, иерархией власти и т.д. Ситуация же сегодня, в которой оказалось наше общество, поставил человека перед ситуацией, в которой многое привычное утратило свой первоначальный вид, изменилось или исчезло из

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

обыденной жизни, прежние ценностные ориентации разрушены, новые еще только создаются. Невозможно предсказать, что ждет нас завтра.

Неопределенность ситуации напрямую связана с такими параметрами оценки ситуации как возможность прогноза. Прогнозируемость события означает то, насколько человек способен предсказать динамику, развитие ситуации. С ростом неопределенности ситуации уменьшается степень прогнозируемости события. «Чем сильнее меняется ситуация, тем менее однородным становится поведение» [6]. Так же неопределенность ситуации связана с субъективным контролем события со стороны человека. Чем более неоднозначна ситуация, тем менее она воспринимается как подконтрольная субъекту. Отсутствие возможности и способности предсказывать развитие событий ведут к невозможности эффективного преодоления ситуации. Неопределенность события для человека может являться следствием как объективно самой ситуации, так и его субъективной интерпретации, которая связана с личностными особенностями человека, отсутствием опыта или навыков в решении данного типа жизненных событий. В большинстве случаев ситуация неопределенности это та ситуация, где имеется информационный дефицит: недостаток, противоречивость или же нечеткость информации. Для психологии эти идеи впервые были сформулированы как особая методологическая позиция в концепции вероятностного функционализма Э. Брунsvика [8]. Организационная психология, как правило, понимает неопределенность как близкую к понятию степени риска принимаемых решений. «Ситуация неопределенности в этих концепциях рассматривается как требующая выбора, приводящего к любому исходу из фиксированного множества исходов, причем вероятность его осуществления неизвестна – в силу либо отсутствия необходимой статистической информации, либо в силу нестатистичности самой ситуации». Тем самым неопределенность ситуации представляется как многочисленность возможных результатов, что объективно повышает степень риска принимаемых решений. В основном отмечается, что квалификация ситуации как неопределенной может вызывать два основных вида эмоциональных переживаний: во-первых, интерес или любопытство, а во-вторых, страх или тревогу. При этом основное внимание исследо-

Субъективная оценка успешности деятельности в ситуации неопределенности вателей, как правило, сосредоточено на негативном моменте эмоциональных переживаний, которые нередко рассматриваются как обладающие собственной мотивирующей силой [5]. Однако очевидно позитивные чувства имеют право на существование, то есть отмечается позитивно-эмоциональная окраска ситуации неопределенности (например, катарсическое переживание). Неопределенность так же может переживаться субъектом как определенный вызов. И тогда возникает понятие успешности.

Успешность является одним из наиболее трудных понятий для определения, так как у разных людей оно вызывает различные ассоциации и к тому же связано с индивидуальной системой оценок и ценностей. С точки зрения психологической теории понятие «успешность» может рассматриваться в различных контекстах. Как концепт оно соотносимо с определенным социальным явлением и описывает его с позиций той или иной психологической концепции (теории мотивации, развития и пр.). Также его можно расценивать как своего рода конструкт, имеющий социальную природу, но, тем не менее, существующий в сознании индивида, участвуя наряду с другими понятиями в формировании картины мира. В общем плане можно сказать, что успешность понимается двояко: во-первых, как активность, достижение чего-то или результат достижений, во-вторых, как состояние. В зависимости от этого выделяются ее различные аспекты. В первом случае понятие «успешность» связано с ресурсами и результатами (общественное положение, материальная обеспеченность, в нашем случае «правильное» решение). Во втором же случае имеется в виду эмоциональная сторона, субъективная оценка, или обладание чем-то: материальные блага, друзья [2]. Определим понятие субъектность. Содержание этого термина А.К. Осницкий определяет следующим образом: «Данная характеристика позволяет представить человека в психологическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя (категория «субъект» в плане философского анализа обычно выступает как «взаимоопределенный полюс» объекта, вступающий во взаимодействие с ним), а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

позиции, и целеустремленность преобразователя». Выраженность субъектности хорошо, обнаруживается при определении степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности (чаще – деятельностью), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни. А.Н. Леонтьев предпочитал говорить о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения, и отмечал, что основной задачей психологического исследования является «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность». А она – личность – «требует анализа предметной деятельности субъекта, всегда, конечно, опосредованной процессами сознания, которые и «сшивают» отдельные деятельности между собой» [1]. И.С. Якиманская дает следующее определение: «Субъектность – приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в потенциях учащегося» далее она подчеркивает многоплановость проявлений активности субъекта и предлагает различать два направления, в которых развивается активность ребенка: приспособительное и креативное [7]. В психологии субъективное – целостная онтологическая характеристика бытия человека. Субъектность – содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта, – может в данном ракурсе рассматриваться как одна из граней субъективности [4]. Воздействие же любой «объективно» стимулирующей ситуации зависит от личностного и субъективного значения, придаваемого ей человеком.

Мы предполагаем, что человек при принятии решения об успешности собственной когнитивной деятельности в большей мере ориентируется не на объективные данные о своих способностях или знания, а на субъективную необходимость снижения тем или иным способом напряжения в ситуации неопределенности, завышая данную оценку.

Обычно люди постоянно недооценивают определяющее влияние субъективной интерпретации на поведение. В отношении субъективной интерпретации среди людей бытует три различных, но взаимосвязанных заблуждения. Первым из этих заблуждений является неспособность признать, что понимание индивидом внешних стимулов

Субъективная оценка успешности деятельности в ситуации неопределенности является в большей степени результатом активного и конструктивного психического процесса, чем пассивного принятия и регистрации некоей внешней реальности. Второе заблуждение – это неспособность осознать внутренне присущую субъективной интерпретации изменчивость. То, как два разных человека будут интерпретировать одну и ту же ситуацию, можно предсказать только очень приблизительно. Именно потому, что люди не осознают, насколько иначе могут оценивать ту или иную ситуацию другие, они склонны быть слишком уверенными в своем предсказании их поведения. Люди могут проявлять излишнюю уверенность и в предсказании своего собственного поведения, если его контекст необычен или неопределен. Третье заблуждение касается причинных атрибуций поведения. Дело в том, что люди оказываются неспособны осознать степень, с которой наблюдаемые действия и результаты могут служить отражением не личностных диспозиций действующего субъекта, а объективных факторов ситуации, с которыми он сталкивается, и его субъективной интерпретации этих факторов [9]. Огромное число важных феноменов проистекает из изменчивости субъективных интерпретаций, даваемых одним и тем же человеком, а также из различий между интерпретациями, даваемыми разными людьми в одной и той же ситуации. Если восприятие или поведение людей различается, то это расхождение может отражать различия не в их «суждениях об объекте», а в субъективных представлениях о том, что представляет собой сам «объект суждения». Главная сложность не в том, что люди дают субъективные определения ситуациям, с которыми сталкиваются, и даже не в том, что процессу формирования этих суждений присущи изменчивость и непредсказуемость. Проблема скорее заключается в неспособности людей признать эту изменчивость и непредсказуемость и сделать на нее логическую поправку. Неопределенность, существующая в отношении объективных особенностей ситуации либо в отношении ее субъективной интерпретации человеком, затрудняет предсказание и увеличивает вероятность ошибки. Неспособность же осознать или внести адекватную логическую поправку на подобную неопределенность с большой вероятностью ведет к тому, что человек не может должным образом снизить степень уверенности своего предсказания

[3]. При прогнозировании и принятии решений в условиях неопределенности, людям не свойственно определять вероятность исхода или прибегать к статистической теории прогнозирования. Вместо этого, они полагаются на ограниченное число эвристик, что иногда приводит к верным суждениям, а иногда влечет за собой серьезные ошибки.

В любой ситуации, которая требует от человека сформулировать свое мнение или сделать какой-либо выбор, неизбежно создается диссонанс между осознанием предпринимаемого действия и теми известными субъекту мнениями, которые свидетельствуют в пользу иного варианта развития событий. Спектр ситуаций, в которых диссонанс является почти неизбежным, очень широк. Возникновение диссонанса, порождающего психологический дискомфорт, будет мотивировать индивида к попытке уменьшить степень диссонанса и по возможности достичь консонанса. Человек формирует какое-либо мнение только в том случае, если полагает, что оно истинно и, таким образом, чисто психологически не отличается от «знания». То же самое можно сказать относительно убеждений, ценностей или установок, которые служат достижению определенных целей. Два элемента являются диссонансными по отношению друг к другу, если по той или иной причине они несоответствуют один другому. Диссонанс может возникнуть по причине логической несовместимости. Если испытуемый полагает, что ответ на задачу был верен, но при этом знает, что не обладает информацией для её эффективного решения, то эти два знания являются диссонансными по отношению друг к другу. Возникновение диссонанса – одно из главных последствий принятия решения. Другими словами, после принятия решения дополнительно должно быть предпринято некое действие для того, чтобы ликвидировать чувство дискомфорта. Выбранный вариант решения начинает казаться наиболее подходящим, а отклоненный кажется все менее правильным. Конечный результат этого процесса состоит в «окончательной фиксации» принятого решения. Еще один фактор, связанный со стремлением к уменьшению диссонанса после принятия решения, – это конечный результат попытки уменьшить диссонанс. Чтобы изучить этот фактор, необходимо иметь данные, касающиеся степени диссонанса, который возникает непосредственно после принятия оп-

Субъективная оценка успешности деятельности в ситуации неопределенности ределенного решения, и данные относительно степени диссонанса, который сохраняется достаточно долго после принятия решения. При условии, что усилия индивида, стремящиеся уменьшить диссонанс, увенчались успехом, степень диссонанса, по прошествии некоторого времени должна быть меньшей, чем величина диссонанса непосредственно после принятия решения. Мерой степени диссонанса служит оценка индивидом степени уверенности в принятом решении. Использование этой меры основано на предположении, что чем больше степень диссонанса, то есть чем больше количество когнитивных элементов, содержащих положительные особенности отвергнутой альтернативы, тем ниже будет значение степени уверенности в правильности решения. Если это предположение верно, можно было бы, следовательно, ожидать уменьшения диссонанса, что соответствовало бы увеличению степени уверенности в принятом решении. Можно ожидать, что степень уверенности субъекта в правильности окончательного ответа будет больше, чем степень его уверенности в правильности предварительного ответа, если после принятия решения действительно возникает стремление к уменьшению возникшего диссонанса. То есть, если различия в характере последующих действий являются следствием уменьшения диссонанса, возникающего после принятия окончательного решения, следует ожидать, что в когнитивной системе произойдут определенные изменения. Следовательно, после принятия окончательного решения стремление к уменьшению возникшего диссонанса должно привести к тому, что отношение к успешности собственной деятельности будет более благоприятным, чем оно было до принятия решения.

Субъективная оценка собственной деятельности в ситуации неопределенности нуждается в подробном экспериментальном изучении, которое могло бы подтвердить или опровергнуть связь возникшего дискомфорта, диссонанса в связи с ограниченностью информации и повышения уверенности в успешности своей деятельности как следствия попытки уменьшения когнитивного диссонанса, и в какой мере это влияет на уровень субъективной оценки успешности собственной деятельности, а так же как соотносится с другим вариантом преодоления диссонанса (снижение значимости проблемы).

Литература

1. *Бодров В.А.* Когнитивные процессы и психологический стресс // Психол. журн. 1996. Т. 17 №4 С.64-74.
2. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке (статья третья) // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 6. С. 3 – 15.
3. *Канеман Д., Словик П., Амос Тверски.* Принятие решения в неопределенности, Харьков: Гуманитарный Центр, 2005.
4. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, №1, 1996, С.5.
5. *Петровский В.А.* К вопросу активности личности // Вопросы психологии. 1975. № 3. С.26-38.
6. *Прайс Р.* Ситуации риска // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер. 2001. С. 354-363.
7. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе // Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994.
8. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация, М., 2000.
9. *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса, СПб.: Речь, 2000
10. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.

Н.С. Куделькина

Восприятие многозначной информации

В когнитивной психологии изучение особенностей восприятия многозначной информации занимает особое место. Человек ежедневно имеет дело с о средой, характеризующейся высокой степенью сложности. Даже в экспериментальных целях моделирование более или менее однозначной ситуации при условии, что испытуемым является человек, представляется чрезвычайно сложным. Очевидно, что сам человек, в силу собственных спихических особенностей, преобразует воспринимаемую информацию в семантически неоднозначную. Этот процесс, видимо, специфичен для вида *Homo Sapiens*. Понимание механизмов восприятия многозначной информации позволило бы

ученым наконец-то разгадать ключевую загадку психологии – «тайну человеческого сознания».

На настоящий момент в психологии имеет место целый ряд работ посвященных изучению восприятия многозначной информации. Так, доказано, что сталкиваясь с многозначной информацией, человек, как правило, не замечает многозначности, что ведет к осознанию только одного ее значения. Так Фестингер, в своей концепции когнитивного диссонанса экспериментально обосновывает, что процесс выбора одного непротиворечивого понимания той или иной ситуации носит активный характер: человек не просто «упускает из виду», а затрачивает значительные усилия на игнорирование или искажение той информации, которая противоречит его основной гипотезе.

Эксперименты с двойственными изображениями (изображения, допускающие возможность двух интерпретаций своего содержания) так же достаточно наглядно демонстрируют, что в один и тот же момент времени, человеком осознается только одна из возможных интерпретаций содержания картинки. Причем, если испытуемый первоначально в изображении «жена-теща» увидел девушку, то ему достаточно сложно увидеть старушку [Thomas, 1999].

Активно исследуются факторы, которые влияют на предчтение того, или иного значения многозначной информации. Выявляемые факторы относятся к двум группам:

1. Особенности организации стимульной среды (расположение стимула, интенсивность, цвет, предшествующая и последующая стимуляция и т.д).

2. Особенности субъекта восприятия (установки, мотивы, намерения, индивидуальный опыт и т.д.).

Первую группу факторов достаточно подробно исследовали представители гештальт-методологии через выделенный ими феномен фигуры и фона. Феномен выделения фигуры и фона состоит в том, что при восприятии информации одна ее часть выделяется отчетливо, ясно и детально осознается субъектом (фигура), а другая воспринимается более расплывчато, аморфно, хуже осознается. Вертгаймер описал факторы влияющие на перцептивную группировку

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

элементов в зрительном поле (выделения фигуры из фона): замкнутость, близость, сходство, и т.д.

Дж. Бэгби в результате своих экспериментов приходит к выводу о том, что в первую очередь «воспринимаются» те смысловые акценты ситуации, которые являются наиболее привычными, типичными для испытуемого. Американцам и мексиканцам исследователь предъявлял диапозитивы с двумя разными изображениями для просмотра в стереоскоп: на один глаз предъявлялся объект, хорошо знакомый американцам (например, игра в бейсбол), на другой – объект, более привычный для мексиканцев (например, бой быков). Хотя некоторые испытуемые и замечали, что им предъявляются 2 разных изображения, подавляющее большинство и американцев и мексиканцев осознанно воспринимали только одно изображение, причем, именно то, которое более характерно для их культуры.

Так же ученые утверждают, что на интерпретацию многозначной информации влияют такие субъективные факторы: результаты прошлой и текущей активности, установки и ожидания [Georgiades, Harris, 1997; Long, Olszweski, 1999; Jhangiani, 2004 и др].

Вместе с тем механизм выбора одного из значений многозначной информации до сих пор не является «внятным». Так например, возвращаясь к экспериментам с двойственными изображениям, интересным представляется феномен «реверсии изображения». Изображение непосредственно не изменилось, но в определенный момент испытуемый неожиданно переходит к другому его пониманию. Обычно смена значений двойственных изображений происходит автоматически, независимо от знаний и внимательности наблюдателя, практически не зависит от его сознательных усилий. Чем объясняется явление реверсии? Воспринимается ли не осознанное значение изображения?

Данные вопросы, в более широком контексте, перекликаются с проблемой выбора моделей ранней и поздней селекции в когнитивной психологии. Модель ранней селекции предполагает, что часть информации, не попавшая в фокус внимания субъекта, не воспринимается и, соответственно, не передается для дальнейшего перцептивного анализа [Broadbent, 1957; Treisman, 1960]. Согласно теории поздней се-

лекции, вся поступающая информация воспринимается и семантически перерабатывается, что предполагает восприятие всех значений многозначного контекста [Deutsch and Deutsch, 1963; Norman, 1976].

На настоящий момент существует большое количество экспериментальных данных, доказывающих что, несмотря на тенденцию осознавать только одно значение многозначной информации, человек неосознанно воспринимает и второе. Неосознаваемые значения могут проявляться в сознании в виде случайных ассоциаций и ошибок воспроизведения. Так, по наблюдениям Аллаhverдова [Аллаhverдов, 2006] при описании молодой женщины с двойственного изображения «жена или теща» испытуемые часто приписывали ей детали, явно относящиеся к образу «тещи», например, – массивный подбородок или горбатый нос; а при описании старухи – детали, принадлежащие молодой женщине, например, украшение на шее.

В своих экспериментах Филипова в результате оригинальной исследовательской процедуры доказывает влияние неосознаваемых значений двузначных фигур на результаты решения когнитивных задач. Стимулы предъявлялись испытуемым на экране монитора, разделенном на две части для выполнения заданий двух типов. Первоначально испытуемый идентифицировал изображение в левой части экрана, после чего приступал к решению когнитивных задач в правой части экрана. Т.о. изображение в левой части экрана выступало контекстом для решения когнитивных задач. Среди этих изображений, предлагаемых испытуемым для идентификации, были, в том числе, и двойственные. Как правило, испытуемые не замечали двойственности и идентифицировали изображение в соответствии с одним из его значений. Анализируя результаты эксперимента Филипова выяснила, что те задания, решения которых были семантически связаны с неосознаваемыми значениями изображения решались медленнее, чем связанные с осознаваемыми значениями, или вообще не связанные с изображением. Например, автор пишет: «если при предъявлении двойственного изображения «саксофонист/женщина» испытуемый увидел саксофониста, то задачи, ответами на которые являлись стимулы «женщина» или «платье» (связанные с неосознанным значением прайма), испытуемые решали значительно дольше, чем задачи, ответами

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

на которые являлись стимулы «саксофон» или «концерт» (связанные с осознанным значением прайма), а также дольше, чем задачи, ответами на которые являлись стимулы «собака» или «остров» (не связанные с праймом)». Полученные результаты Филипова связывает с действием механизма «отрицательного выбора» (Аллахвердов), который заключается в том, что неосознаваемые значения многозначной информации, воспринимаются, семантически обрабатываются и затем активно отвергаются сознанием. Негативно выбранные значения имеют тенденцию не осознаваться и далее (эффект повторяемости ошибки). При отрицательном выборе того или иного значения воспринимаемой информации, одновременно вне сферы осознания оказываются все стимулы семантически связанные с ним. При смене актуальной гипотезы, ранее отвергаемые семантические компоненты ситуации становятся доступными осознанию, а ранее осознаваемые не доступными (происходит реверсия).

А.Ю. Агафонов в одном из своих исследований сравнивает степень влияния ранее осознанной и ранее не осознанной информации на особенности восприятия многозначной информации [Агафонов А.Ю., 2008]. В качестве стимулов так же использовались двойственные изображения. Испытуемому с экрана монитора предъявлялась реверсивная фигура (например «ваза-лица»). Предъявлению картинке предшествовало три типа праймов: 1) ряд слов семантически связанных с первым значением изображения (например, для понятия «ваза» это были слова – «РОЗЫ», «БУКЕТ», «ЦВЕТЫ»), 2) ряд слов семантически связанных со вторым значением изображения (для понятия «лицо», это были такие слова как «ГЛАЗА», «ПОРТРЕТ», «ВЗГЛЯД»), 3) ряд слов семантически не связанных ни с одним из значений двойственного изображения (например, «СТУЛ», «ВЕТЕР», «РАДИО»).

Прайм-стимулы предъявлялись одной группе испытуемых на период времени позволяющий осознание, а для другой группы условия предъявления прайма делали его неосознаваемым. Результаты исследования наглядно показывают что степень влияния прайма и при его осознанности, и при неосознанности достаточно велика. Но при этом можно уверенно говорить о более высокой степени влияния на эф-

фекты восприятия реверсивной фигуры ранее осознанных прайм-стимулов, нежели подпороговых.

Интересно ставится и решается вопрос о восприятии многозначной информации в рамках психолингвистических исследований [Fodor, 1983; Simpson, 1994; Залевская, 1999; Хомский, 2001]. Были выдвинуты гипотезы о множественном и выборочном лексическом доступе. Сторонники концепции о множественном лексическом доступе утверждают, что при восприятии каждого отдельного слова у воспринимающего актуализируются все, имеющие место в индивидуальном опыте смысловые контексты связанные с данным словом. Сторонники теории выборочного лексического доступа считают что актуализируются только те значения слова, которые соответствуют конкретному контексту.

Д.А. Суинни, придерживаясь представления о множественном лексическом доступе, провел серию экспериментов, в которых наглядно доказал, что при восприятии слов-омонимов (слова имеющие семантическую соотнесенность с двумя и более контекстами), воспринимающий субъект оперирует не только тем значением омонима, которое задается контекстом, но и его альтернативным семантическим содержанием [Swinney, 1979, p. 645-659]. Он предъявлял испытуемым предложения типа следующего: «Человек не удивился, обнаружив в углу комнаты несколько пауков, тараканов и жучков». Слово «жучки» (bugs) является омонимом и означает либо насекомых, либо подслушивающие устройства. После прослушивания предложения испытуемым предъявляли пары слов. Первое слово в паре – «жучки». Вторым членом пары были слова «муравей», «шпион» либо нейтральное слово, например, «шить». Было установлено, что слова «муравей» и «шпион» распознаются быстрее, чем нейтральные слова, то есть те, которые не ассоциируются ни с одним значением слова-омонима. Правда, этот эффект имеет место, если межстимульный интервал между праймом и оцениваемым словом составлял не более 400 мс. Интересно отметить, что при таких параметрах процедуры эксперимента не было обнаружено различий в скорости распознавания слов «муравей» и «шпион». Дж. Р. Андерсон, обсуждая этот результат, делает вывод, что «... предъявление слова «bugs» сразу активиро-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

вало оба значения слова «bugs». Если интервал между словом-праймом и оцениваемым словом превышал 700 мс, то лучше распознавалось слово «муравей». Коментируя данный эксперимент А.Ю. Агафонов пишет: «таким образом, можно сказать, что независимо от предшествующего контекста на начальных этапах когнитивной обработки активируются все значения слова с лексической неопределенностью, и лишь затем совершается неосознаваемый выбор того значения, которое соответствует ранее осознанному контексту».

А.Дж. Марсел [Marcel, 1983] изучал влияние контекста на восприятиемногозначной информации (так же использовались слова-омонимы). Испытуемым предъявлялись группы из трех слов: первое слово осознавалось и было однозначным, второе слово предъявлялось на подпороговом уровне (10 мс) и имело два значения, третье слово было отчетливо видно, измерялось время реакции при восприятии этого слова. Было установлено, что время реакции на последнее слово было больше, если многозначное слово, предъявляемое на подпороговом уровне, после первого слова не соответствовало по значению третьему слову в ряду. И наоборот, если в группе прослеживалось семантическое соответствие, то время реакции при восприятии третьего слова сокращалось. Т.е., предъявление на подпороговом уровне слова palm (пальма, ладонь) ускоряла опознание как для буквенного ряда mapl (клен), tree (дерево), так и для буквенного ряда wrist (запястье).

Влияние многозначных слов на запоминание проверялось также в эксперименте Д.Е. Клейна и Г.Л. Мерфи. В этом исследовании испытуемым сначала предлагалось запоминать выделенные курсивом слова, предъявляемые в контексте той или иной фразы. Среди слов, требующих запоминания, были многозначные. Затем испытуемым предъявлялись для узнавания слова в контексте других фраз. Как выяснилось, испытуемые быстрее всего опознавали слова, если контекст позволял им идентифицировать слово в соответствии с прежним значением, дольше – если фразы включали другое слово, близкое по смыслу к опознанному ранее значению слова-омонима, и дольше всего – если контекст фразы подразумевал незамеченное значение слова-омонима [Klein, Murphy, 2001]. Результаты этого эксперимента демонстрируют, что человек стремится избавиться от противоречий,

чтобы сохранить свои непротиворечивые догадки, и осознавать однажды осознанное им значение многозначной информации.

Т.о., обзор некоторых эмпирических исследований демонстрирует, что при восприятии многозначной информации человек: а) «стремится к неосознаванию» альтернативных значений воспринимаемого, для того чтобы сохранить непротиворечивую когнитивную версию, б) неосознаваемые семантические контексты восприятия выступают активными компонентами актуального когнитивного процесса, в) возможна «спонтанная» смена когнитивной гипотезы.

На настоящий момент в психологии так и не построена исчерпывающая и непротиворечивая модель механизмов выбора когнитивной гипотезы. Решение этой задачи во многом облегчило бы понимание природы человеческого сознания.

Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара, 2007.
2. *Агафонов А.Ю.* Прайминг-эффекты как результат неосознаваемой деятельности сознания. В печати.
3. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология. Т.1). СПб., 2000.
4. *Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. – М.: МГУ, 1982. – 336 с.
5. *Костандов Э.А.* Зависимость неосознаваемого восприятия от доминирующей мотивации и эмоции // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 3. 1994. Вып. 2. С. 103 – 115.
6. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
7. *Филиппова М.Г.* Исследование неосознаваемого восприятия (на материале многозначных изображений) // Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного / Под ред. В.М. Аллахвердова. СПб., 2006.

О.А. Подлесова

Специфика эмоций как вида когнитивных состояний

Научный руководитель В.М. Савицкий

Когнитивная наука (<англ. cognitive science), когнитология (<лат. cogito – «мыслю»), когнитивистика (<лат. cognosco – «познаю») – это разные наименования комплексной научной дисциплины, занимающейся изучением закономерностей процесса познания, структуры и назначения знания. Философской основой этой науки на Западе служит эпистемология (<греч. episteme – «знание»), а в нашей стране – гносеология (<греч. gnosis – «знание»), трактующие мировоззренческие основы отражения действительности в человеческом сознании.

Помимо философского, существуют и иные подходы к исследованию знания и познания – логический, психологический, лингвистический, а также подходы с позиций кибернетики, теории информации, теории искусственного интеллекта и др. Различие в подходах обусловило возникновение ряда стыковых наук – логической когнитивистики, когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, теории представления знаний и т.д. В связи с темой нашего исследования нас интересует, прежде всего, когнитивный подход к языку, то есть выявление способов фиксации знаний о мире в естественном языке и своеобразии форм их отражения в разных этноязыках, обусловленное неповторимостью природных и культурно-исторических условий существования и развития каждого народа.

В процессе познания реальности человек создает совокупность способов ее идеального отражения. Познавательная деятельность приводит к возникновению когнитивной картины мира, которая закрепляется в этноязыке и обретает статус языковой картины мира. Если когнитивная картина мира неустанно развивается по мере научно-технического прогресса, то языковая картина мира, будучи более консервативной, закрепляется в языковых формах и существует веками. Значение языковой единицы претерпевает исторические измене-

ния, а ее внутренняя форма, однажды зафиксированная средствами плана выражения, остается неизменной. Так, например, химики первоначально предполагали, что фактором образования кислот является определенный химический элемент, который они вследствие этого назвали *oxugen* (букв. «рождающий кислоту», ср. рус. *кислород*). Впоследствии это представление оказалось ошибочным, и ныне научное представление об этом элементе продвинулось далеко вперед и отразилось в изменении значения соответствующего термина. Но первоначальное представление, пусть и неверное, осталось во внутренней форме этого наименования, а значит, и в языковой картине мира.

Таким образом, в значениях языковых знаков отражены современные, а в их внутренней форме – древние или, по крайней мере, старые представления о явлениях экстралингвистической реальности. Соответственно, в плане содержания языка закреплена когнитивная, а в плане выражения – языковая картина мира. Последняя зафиксирована в первую очередь в образной основе языковых знаков, которая выполняет функцию их внутренней формы. Значение и образная основа знака состоят в сложном отношении, демонстрируя взаимодействие и взаимосвязь когнитивной и языковой картин мира. Выявлением характера этой взаимосвязи занимается, в числе прочих задач, когнитивная лингвистика.

В нашей статье мы трактуем этот вопрос применительно к наименованиям эмоций. Приведем иллюстративный пример. В пословице *What the eye doesn't see the heart doesn't grieve* сердце представлено как вместилище печали. Такое представление связано с тем, что сердце реагирует учащенным биением на возникновение бурных эмоций; поэтому древние люди считали, что эмоции (в том числе и не бурные) располагаются в сердце. Ныне известно, что эмоции локализируются в мозгу, и образ сердца как вместилища эмоций (и души в целом) приобрел символический характер. Ср. рус. *С глаз долой – из сердца вон*.

Другой пример. Слова *sorrow* и *sorry*, однокоренные с *sore*, в конечном счете восходят к общегерманскому *sairaz* «(физическая) боль». Ср. рус. *печаль* от глагола *печь* в значении «жечь, вызывать ощущение жжения».

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Установление параллелей между эмоциями и смежными явлениями (физическими ощущениями, чувственным восприятием и др.) дает возможность понять, как и из чего в той или иной лингвокультуре постепенно формировались концепты эмоциональных состояний.

Другая задача, решаемая в русле лингвокогнитивного подхода к эмотивным концептам, – это описание когнитивного содержания эмоций, то есть знания о структуре того класса ситуаций, в которых возникает та или иная эмоция. Например, чтобы уяснить, в каких ситуациях человек испытывает гнев или огорчение, нужно смоделировать ролевую структуру этого класса ситуаций: человек стремится к некой ценности, но на пути к ней обнаруживает препятствие. Если он убеждается, что препятствие (пусть и с трудом) преодолимо, у него возникает стеническая эмоция гнева по отношению к препятствию, стимулирующая мобилизацию сил на его преодоление. Если же субъект полагает, что препятствие непреодолимо, он испытывает астеническую эмоцию огорчения (душевной подавленности), демобилизующего энергию действия. Выявлению того, как в семантике языковых знаков отражается когнитивное содержание эмоций, посвящена часть лингвокогнитивных исследований в этой области.

Как структуру значения, так и внутреннюю форму языковых знаков в их взаимосвязи можно анализировать, сопоставлять и репрезентировать методами когнитивной лингвистики. В первую очередь в этой связи следует упомянуть метод компонентного анализа, теоретически обоснованного Л. Ельмслевом [3] и другими лингвистами. В рамках этого метода языковые единицы ставятся в оппозиции на предмет выявления интегральных и дифференциальных сем. Компонентный анализ используется в сочетании с анализом словарных дефиниций. Например, сопоставление дефиниций слов *displeasure* «dis-satisfaction, want of content» – *anger* «hot displeasure» – *rage* «wild anger»; мы обнаруживаем, что эти слова образуют тернарную градуальную оппозицию по степени интенсивности эмоции. Сопоставление слов *rage* и *fury* «rage, wild anger» показывает, что перед нами практически полные синонимы. Серия противопоставлений такого рода дает возможность структурировать лексическое поле.

Конечной целью компонентного анализа поначалу провозглашалось выявление инвентаря «атомов смысла», далее не разложимых семантических элементов, подобных дистинктивным признакам фонем. Впоследствии оказалось, что это принципиально невозможно, но ценность компонентного анализа от этого не снизилась. Дело в том, что в отдельно взятых лексических полях за исходные (аксиоматические) можно принимать не элементарные, а наиболее частотные семантические признаки, и это позволяет структурировать поле по тому же принципу.

Чтобы описать когнитивное содержание эмоций, а значит, и семантику наименования эмоции, нужно выявить и схематически представить структуру класса ситуаций, в которых эта эмоция возникает. «Наименовать ситуацию (событие, факт), – отметил И.П. Распопов, – это значит назвать и соединить в одно структурное целое, соотносимое в нашем сознании с логической пропозицией, действие (состояние, свойство, отношение) и его участников» [4:24]. Описание ситуации осуществляется с помощью системы пропозиций. В центре пропозиции находится семантический предикат, к которому присоединены аргументы (актанты и сирконстанты).

Актанты (участники ситуации) в разных трудах по когнитивной лингвистике именуется также глубинными (семантическими) падежами, семантическими функциями, семантическими ролями. В зарубежной и отечественной литературе по генеративной семантике и семантическому синтаксису разработан ряд парадигм семантических ролей, насчитывающих от 6 до 50 членов (в зависимости от степени подробности). Эти парадигмы характеризуются как достоинствами, так и недостатками. К числу последних следует отнести, во-первых, их инвентарный характер: они представляют собой по большей части простые списки, в которых роли не связаны (или слабо связаны) между собой. Во-вторых, в рассматриваемых парадигмах мало представлена типология ролей. В-третьих, не различаются категории актанта и роли (ролей), которую (которые) он исполняет в ситуации. В более поздних работах (1980-е – 1990-е гг.) вышеупомянутые недоработки стали успешно устраняться. Так, В.Г. Гаком [2] семантические функ-

ции были подразделены на актанты (участников действия) и сирконстанты (обстоятельства действия).

Наиболее систематически выверенной и последовательной нам представляется парадигма семантических ролей, представленная в работах В.М. Савицкого [5]. В этих трудах проведена тонкая дифференцированная квалификация семантических ролей и установлено, какими семантическими признаками каждая роль отличается от каждой. Это не простой набор, а именно *система* (исчисление) ролей. Показан механизм взаимопревращения ролей. Проведено разграничение актантов, исполняемых ими ролей и сирконстантов. Значение языковой единицы представлено как полипредикативное образование, состоящее из нескольких взаимосвязанных пропозиций. На наш взгляд, в вышеупомянутых работах доведены до логического конца тенденции, наметившиеся в трудах по синтаксической семантике, и проведена параллель с семантикой лексической. В них соблюден выдвинутый Ю.Д. Апресяном принцип интегральности описания языка, который «от лексикографа... требует работы на всем пространстве правил, в том числе грамматических, а от грамматиста – работы на всем пространстве лексем» [1].

В.М. Савицкий и его ученики с помощью специально разработанных искусственных метаязыков репрезентируют значение слова (или фразеологизма) как фрейм, который представляет собой текст, состоящий из ряда пропозиций. Каждая из них в общем виде описывает элементарное событие, входящее в состав ситуации. Пространственные и временные параметры (сирконстанты) ситуации в своей совокупности составляют ее хронотоп.

Важным достоинством модели, разработанной в вышеупомянутых трудах, является то, что она позволяет представлять ситуации не только физического действия (*The wind is blowing*) и предметно-практического действия (*John is cutting wood*), но и события, происходящие в когнитивном мире индивида, в том числе связанные с появлением эмоций. Это расширяет круг ситуаций, поддающихся описанию, то есть мощностность модели.

Для описания когнитивного содержания эмоций требуется не только набор семантических предикатов, десигнирующих сами эмо-

ции (типа ПЕРЕЖИВАЕТ, БОИТСЯ, РАДУЕТСЯ и т. п.), но и предикатов предметного действия (СОЗДАЕТ, УНИЧТОЖАЕТ, ДАЕТ и т. п.), эпистемических состояний (ПОЛАГАЕТ, СОМНЕВАЕТСЯ, ОЖИДАЕТ и т. п.), интенциональных состояний (ХОЧЕТ, НАМЕРЕН) и др. Поэтому, разрабатывая метаязык описания нашего материала, мы использовали весь арсенал средств, имеющихся в модели В.М. Савицкого и его последователей, а также общие принципы ее строения.

Для семантического представления ситуации, в которой возникает то или иное эмоциональное состояние, вводятся *актанты*: *субъект эмоции* (лицо, ее испытывающее) и *объект эмоции* (лицо или предмет, на который она направлена). В ряде случаев объект эмоции совпадает с ее *каузатором* (причинителем). Например, оскорбитель является одновременно каузатором эмоции гнева (у оскорбленного) и ее объектом (на него направлен гнев). В других случаях эмоция может быть направлена не на ее каузатора: так, если директор обругал своего заместителя, тот не осмеливается обрушить свой гнев на директора; он срывает злость на своих подчиненных. Кроме того, следует учитывать, что иногда эмоция вызывается не объектом (актантом), а тем или иным *обстоятельством* (положением дел). Например, человек может быть огорчен тем, что погода ухудшилась и он не сможет поехать на пикник. В таких случаях речь должна идти не о причинителе, а о причине возникновения эмоции; при этом причина рассматривается не как актант, а как обстоятельство. Эта эмоция в данном случае не является актантно-направленной. Ср. также: «Мне жаль Ивана» (актантно-направленная эмоция) – «Жаль, что нам так и не удалось заслушать начальника транспортного цеха» (актантно-ненаправленная эмоция).

В качестве *сирконстантов* эмоциогенной ситуации выступают *место* локализации событий (его не следует путать с актантом «локатив», т. е. материальный объект, вмещающий в себя кого-либо или что-либо) и *время* совершения событий – период, который может делиться на стадии развертывания ситуации и в котором могут выделяться отдельные моменты.

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Вышеупомянутые детали строения эмоциогенной ситуации отражаются в семантике наименований эмоций. В качестве иллюстрации приведем ряд глаголов со значением «жалеть». Глагол *to regret* обозначает актантно-ненаправленную эмоцию. Он определяется как ‘be sorry for loss of, be distressed or sorry for event/fact, be sorry to say, etc. or *that*’ [6]. Из дефиниции видно, что сожаление направлено не на актанта, а на обстоятельство (event/fact).оборот *to be sorry* может обозначать эмоцию как актантно-направленную (I am sorry for Tom), так и актантно-ненаправленную (I am sorry I can't accept your invitation). Глагол *to pity* обозначает только актантно-направленную эмоцию (I pity you if you think that), причем актанта бывает только одушевленным. Глагол *to grudge* тоже обозначает только актантно-направленную эмоцию (I grudged the money), но актанта при этом бывает только неодушевленным. Путем таких сопоставлений выявляется структура лексического ряда, микрополя и всего поля в целом.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лингвистические проблемы формального семантического анализа предложения // Структура текста-81. М: 1981.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Языки русской культуры. 1998.
3. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике, Вып. 1. М: 1960.
4. Распопов И. . Несколько замечаний о так называемой семантической структуре предложения. Вопросы языкознания. 1981. №4.
5. Савицкий В.М. Английская фразеология: Проблемы моделирования. Самара, 1993.
6. Concise Oxford Dictionary of Current English. Oxford: 1968.

Е.В. Ратушная

Исследование влияния неосознанной информации на скорость принятия решения при выполнении задачи на логическое мышление

Научный руководитель Е.А. Павлова

Способность к неосознаваемому приобретению процедур и структур знания, равно как и неосознаваемую способность к осознанию, все чаще рассматривают как важнейшие свойства когнитивной системы [1].

Были выделены различные факты относительно влияния неосознанной информации. Например, влияние неосознанной информации на систему личностных смыслов и творчество, на восприятие объектов, на решение «лексических» задач и т.д.

В.М. Аллахвердовым вводится исходная логическая идеализация. В соответствии с ней допускается, что «ни на объем воспринимаемой мозгом информации, ни на объем ее хранения в памяти, ни на скорость ее восприятия и переработки не наложено никаких существенных физических или физиологических ограничений». То есть сознание не знает случайности и абсолютно всему происходящему приписывает смысл [1].

Тверски считает, что, принимая решение, мы выбираем нужный вариант, постепенно отбрасывая менее привлекательные. Он назвал это устранением по аспектам, поскольку предполагается, что человек устраняет менее привлекательные варианты, проводя последовательную оценку признаков, или аспектов, этих вариантов. Если какие-либо варианты не удовлетворяют минимальному критерию, они устраняются из рассматриваемого набора альтернативных решений [2].

Согласно закону Ланге, подтверждая свои ожидания, сознание начинает работу с применения самых слабых критериев соответствия. И если сознание выбирает какое-то решение, это решение принимается за очевидное. Вместе с этим фиксируется точность соответствия, которое было установлено в процессе сличения. При получении про-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

тиворечивой информации сознание стремится или избавиться от нее, или исказить эту информацию. Следовательно, сознание дольше перерабатывает ту информацию, которая не соответствует актуальным ожиданиям [1].

Экспериментальные исследования, подтверждающие существование влияния неосознанной информации на скорость принятия решения, навели нас на мысль о присутствии данного явления в случае решения задач на логическое мышление. Изучение данного факта позволит расширить понимание того, как воспринятая неосознанно информация влияет на характер осознаваемого.

Цель данной статьи – осветить результаты эксперимента по изучению влияния неосознанной информации на скорость принятия решения логических задач.

Нами была сформулирована теоретическая гипотеза исследования: неосознанная информация влияет на скорость принятия решения. Исходя из данного утверждения, была выдвинута эмпирическая гипотеза: а) скорость принятия решения, при решении логической задачи, сокращается при тождественности неосознанно воспринятой информации и логического решения задачи испытуемым; б) скорость принятия решения, при решении логической задачи, увеличивается, когда неосознанно воспринятая информация противоречит логическому решению задачи испытуемым.

В эксперименте приняли участие 30 человек в возрасте от 13 до 52 лет с нормальным или скорректированным до нормального зрением. Испытуемые были разделены на три группы: одну контрольную и две экспериментальные, по 10 человек в каждой группе.

Зависимой переменной в нашем эксперименте является скорость принятия решения;

Независимой переменной – содержание предваряющей неосознанной стимульной информации. Независимая переменная имела три состояния: 1) Правильный ответ на задание (4 кошки); 2) Неправильный ответ на задание (8 кошек); 3) Отсутствие ответа на задание.

Для проведения эксперимента была использована компьютерная программа Stimul, позволяющая предъявлять стимулы на экране монитора на подпороговом уровне зрительного восприятия, после нажатия на клавиатуре определенной клавиши. Для обеспечения внутрен-

Исследование влияния неосознанной информации на скорость принятия ...

ней валидности эксперимента все основные задаваемые параметры, такие, как: время предъявления стимулов, шрифт, хроматические характеристики фона, характеристики зрительной маскировки и т.п., оставались постоянными при изменении состояния независимой переменной, то есть при варьировании экспериментальных условий.

В эксперименте была использована следующая задача на логическое мышление: «Скажите, сколько в комнате кошек, если в каждом из четырех углов комнаты сидит по одной кошке, против каждой кошки сидит по 3 кошки и на хвосте у каждой кошки сидит по кошке?»

Нами была разработана следующая процедура эксперимента. Испытуемым требовалось выполнить решение задачи на логическое мышление. Испытуемый располагался перед экраном монитора на расстоянии приблизительно 50см. Затем экспериментатор зачитывал инструкцию: «Вам необходимо, выслушав инструкцию, нажать на клавишу пробел, продолжая как можно внимательнее смотреть на экран монитора. Затем, по просьбе экспериментатора, ознакомьтесь с условием логической задачи и приступайте к решению на листе форматом А4. Как только найдете ответ, сразу подайте знак о том, что Вы закончили». После инструктирования производился запуск программы. На белом фоне предъявлялся ответ на поставленную задачу, написанный черным шрифтом (размер: 20 пунктов). Время предъявления стимула составляло 25 м/сек. После предъявления стимула использовалась зрительная маскировка: на экране монитора появлялся однородный фон ярко зеленого цвета.

Первой экспериментальной группе, на подпороговом уровне восприятия зрительной информации, на экране монитора предъявлялся правильный ответ на поставленную задачу. Соответственно второй экспериментальной группе предъявлялся неправильный ответ на поставленную задачу. На контрольную группу воздействие не оказывалось. После предъявления стимула на экране испытуемый приступал к выполнению экспериментального задания, то есть решению логической задачи. Время выполнения задания каждым испытуемым фиксировалось при помощи секундомера. Исследование проводилось с каждым испытуемым отдельно в изолированном, искусственно освещенном помещении.

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Все полученные в ходе проведения эксперимента данные были сгруппированы в одну таблицу. Статистические расчеты проводились с помощью компьютерной программы SPSS 15.0 (программа обработки статистических данных). Для анализа статистической достоверности различий средних значений скорости решения экспериментального задания, был использован метод однофакторного дисперсионного анализа. Выбор данного метода обусловлен тем, что в эксперименте использовались три независимые (рандомизированные) выборки. Признак (скорость принятия решения), по которому сравнивались данные выборки, измерен в метрической шкале. Сравнение выборок осуществлялось по трем основаниям (деление на выборки производилось по трем номинативным состояниям независимой переменной). Результаты анализа представлены в таблицах 1-2.

Таблица 1.

Средние значения и стандартные отклонения для скорости принятия решения испытуемыми в каждой из групп

| Выборка | Численность выборок | Средние значения | Стандартное отклонение | Min. значения ЗП в сек. | Max. значения ЗП в сек. |
|---------|------------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 | 10 | 40.2 | 22.9 | 17 | 91 |
| 2 | 10 | 50.4 | 28.5 | 21 | 97 |
| 3 | 10 | 39.2 | 23.1 | 19 | 76 |

Таблица 2.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

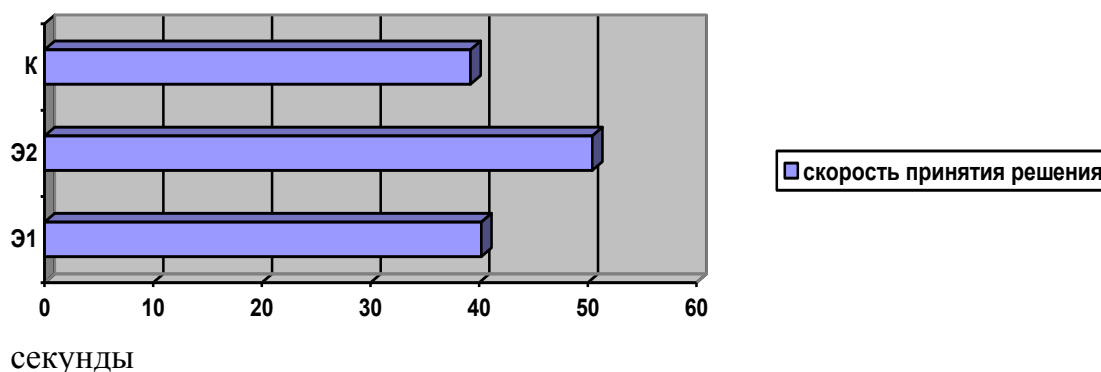
| Источник изменчивости | Сумма квадратов | df | Средний квадрат | Значение F-статистики | P-уровень |
|--------------------------|--------------------|----|--------------------|--------------------------|-----------|
| межгрупповой | 768.3 | 2 | 384.2 | 0.615 | 0.548 |
| внутригрупповой | 16859.6 | 27 | 624.3 | | |

При обработке результатов однофакторным дисперсионным анализом, был получен P-уровень равный 0,548. Следовательно, можно сделать следующий вывод: статистически достоверные различия не обнаружены ($F(2;27)=0,548; p>0,1$).

Чтобы наглядно продемонстрировать отличия средних скоростей решения логической задачи испытуемыми разных групп была построена линейчатая диаграмма.

Исследование влияния неосознанной информации на скорость принятия ...

Линейчатая диаграмма скорости принятия решения испытуемыми
группа



Нами были получены следующие средние значения зависимой переменной в каждой из трех групп: 1) средняя скорость решения логической задачи испытуемыми Э1=40,2 секунды; 2) средняя скорость решения логической задачи испытуемыми Э2=50,4 секунды; 3) средняя скорость решения логической задачи испытуемыми К=39,2 секунды.

Таким образом, испытуемые первой экспериментальной группы, которым на неосознаваемом уровне предъявлялся правильный ответ на поставленную логическую задачу, тратили меньше времени на решение задачи, нежели испытуемые второй экспериментальной группы, которым на неосознаваемом уровне предъявлялся неправильный ответ на поставленную логическую задачу. В контрольной группе скорость решения задачи была ниже, чем в первой экспериментальной и выше, чем во второй экспериментальной группах. Полученные нами результаты вполне согласуются с эмпирической гипотезой, различия, существуют, но они не являются достоверными. В результате проведенного экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

1. скорость принятия решения, при решении логической задачи, увеличивается незначимо, когда неосознанно воспринятая информация противоречит логическому решению задачи испытуемым;

2. в первой экспериментальной группе скорость принятия решения не зависит от тождественности неосознанно воспринятой информации и логического решения задачи испытуемым и не отличается от скорости принятия решения в контрольной группе;

3. на основании полученных результатов мы не можем сделать вывод о зависимости скорости решения логических задач от характера предваряющей решение неосознанной информации.

Мы обнаружили следующее противоречие: при решении лексических задач неосознанно воспринятая информация влияет на скорость принятия решения [1,3], при решении логических задач такой зависимости не обнаружено. Из чего можно сделать предположение, что существуют особенности решения логических задач, нивелирующие влияние неосознанно воспринятой информации. Данное предположение мы будем уточнять в ходе дальнейших исследований.

В ходе проведения эксперимента были получены сопутствующие результаты (полученные ответы на логическую задачу), анализ которых не является целью данной работы, но может составить перспективы дальнейших исследований.

Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Когнитивная психомеханика сознания. Самара: изд-во «Универс групп», 2006. – 347 с.
2. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2006. – 589 с.
3. Психологические исследования. Выпуск 2. Сб. науч. тр. Самара: изд-во «Универс групп», 2006. – 273 с.

Ю.А. Стребкова

Исследование самосознания в отечественной психологии

Общим положением для российской школы психологии является понимание самосознания как важнейшего элемента в структуре личности. Будучи результатом всего жизненного пути человека, самосознание само становится условием направленного развития личности: в этом заключается его жизненно-определяющее значение. Полноценное развитие личности, в свою очередь, определяется многими факторами, центральное место среди которых занимают уровень развития сознания и самосознания. Как писал С.Л. Рубинштейн: «Проблема

психологического изучения личности – ее способностей, темперамента и характера: она завершается раскрытием самосознания личности» [Цит. по: 5, с. 12].

Самосознание является сложным динамическим единством знания и отношения, интеллектуального и аффективного. Такую позицию разделяли и развивали многие представители отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.И. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Е.В. Зейгарник, А.А. Бодалев). В общей структуре личности самосознание и, в частности, его основной компонент – образ «Я», выступает в качестве центрального системообразующего образования личности (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.Н. Крылов, К.К. Платонов, Е.О. Рыбалко, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин др.).

В свою очередь, об отношении к собственной телесности, об осознании ее связи с формированием целостного сознания писал В.П. Зинченко, выделяя в структуре сознания 4 компонента: значение, смысл, чувственная ткань образа и биодинамическая ткань действия [4, с. 14].

«Бытийный слой образует биодинамическая ткань живого движения и действия и чувственная ткань образа. Рефлексивный уровень образуют значение и смысл» [4, с. 44]. Целостное самосознание характеризует развитость и взаимосвязанность всех его составляющих, взаимопроницаемость ментального и чувственно-двигательного. Понятие смысла в равной степени относится и к сфере сознания, и к сфере бытия. Оно указывает на то, что индивидуальное сознание не сводимо к безличному знанию, что оно в силу принадлежности живому субъекту и реальной включенности в систему его деятельности всегда страстно, короче, что сознание есть не только знание, но и отношение. Иначе говоря, понятие смысла выражает укорененность индивидуального сознания в бытии человека, а понятие значения – подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. Следовательно: формирование личностных смыслов, переосмысление происходит на основе чувственно-двигательной ткани. Составляя бытийный слой, эта ткань питает, наполняет жизненностью ментальность [4].

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Анализ Я-образа позволяет выделить в нем два аспекта: знания о себе и самоотношение. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе различные знания. Эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе, т.е. Я-концепцию. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения. Не все реально постигаемое в себе самом и не все в самоотношении ясно осознается; некоторые аспекты Я-образа оказываются ускользающими от сознания, неосознанными.

В психологической науке проблема образа принадлежит к числу фундаментальных, поскольку именно образ является продуктом отражения объективной реальности психикой субъекта. Образ – чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. В.Л. Ситников в своей работе делает акцент на следующих свойствах образа: «Качество образа в сознании субъекта оказывает влияние на степень совершенства действия. В процессе реализации действия и по его окончании исходный образ видоизменяется, накапливая в себе опыт практического взаимодействия субъекта со средой» [Цит. по: 2, с. 20]. Л.М. Веккер говорил о функции образа: «Образ, как и любое психическое явление, выполняет прямую жизненную функцию человека – регулятора деятельности, он оказывает соответствующее объективное воздействие на управляемый им рефлекторный эффект» [2, с. 22].

Значимость образов в понимании другого человека и социальной перцепции показана в работах Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, С.В. Кондратьевой, В.Н. Кунициной, Л.А. Петровской, А.А. Реана, В.Л. Ситникова и др. При этом, важную роль исследователи приписывают такому психологическому образованию как образ физического «Я», рассматривая его в качестве особого образного явления.

Понятие Я-образа раскрыто в работах И.С. Кона, который разрабатывая уровневую концепцию Я-образа, использует понятие установки. Основания для этой концепции И.С. Кон находит в теории диспозиционной регуляции социального поведения. В целом Я-образ

понимается как установочная система; установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух: поведенческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень Я-образа «составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с самочувствием и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, наконец, сам этот Я-образ вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» (см. *Кон*, 1979, с. 171).

Все три компонента действуют одновременно и взаимосвязано, обуславливая целостное представление об Я-образе. Внешность в данной схеме выступает как качество личности, которое субъект познает, эмоционально оценивает и стремится усовершенствовать (*там же*, с. 190).

Активно развивая идеи уровневой концепции образа «Я», Т.А. Кривченко предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и другого человека. Сначала некоторое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем оно переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самопознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я и Я» человек оперирует уже готовыми, сформированными знаниями о себе. В качестве специфического внутреннего приема самопознания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития самосознание на втором уровне достигает при формировании своих жизненных планов, жизненной философии, общественной ценности чувства, собственного достоинства, самооценки

[6, с. 10-11]. Последняя наиболее часто изучалась и изучается в работах современных психологов (А.Н. Алексеева, Л.И. Божович, В.И. Батов, В.В. Волков, А.В. Захарова, М.Р. Казанкина, А.И. Липкина, В.С. Магун, А.А. Реан, Е.И. Савонько, В.О. Сафин, R.C. Wylie и др).

Ряд других авторов в своих работах рассматривают Я-концепцию как системный продукт самосознания, имеющий более сложную структуру. Так например, согласно А.А. Налчаджяну, Я-концепция личности имеет следующую структуру: образ тела (телесное Я), личное Я (или настоящее Я), динамическое Я, фактическое Я, вероятное Я, идеализированное Я, представляемое Я и другие подструктуры [6, с. 7].

В свою очередь и Д.А. Леонтьев выделяет несколько граней Я. Первая грань Я – так называемое телесное, или физическое Я, переживание своего тела как воплощения Я, образ тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни. Вторая грань Я – это социально-ролевое Я, выражающееся в ощущении себя носителем тех или иных социальных ролей и функций. Третья грань Я – психологическое Я. Оно включает в себя восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и способностей и отвечает на вопрос «какой Я?». Психологическое Я составляет основу того, что в психологии называют образом Я или Я-концепцией, хотя телесное и социально-ролевое Я тоже в него входят. Четвертая грань Я – это ощущение себя как источника активности или, наоборот, пассивного объекта воздействий, переживание своей свободы или несвободы, ответственности или посторонности. Наконец, пятая грань Я – это самоотношение, или смысл Я. Наиболее поверхностным проявлением самоотношения выступает самооценка – общее положительное или отрицательное отношение к себе [7, с. 36].

Бесспорно, интересной является и идея о том, что в содержании Я-образа выделяются две важнейшие образующие: 1) знания о тех общих чертах и характеристиках, которые объединяют субъекта с другими людьми, – присоединяющая образующая Я-концепции, или система самоидентичности, и 2) знания, выделяющие Я субъекта в сравнении с другими людьми, – дифференцирующая образующая Я-концепции. Это последняя образующая придает субъекту ощущение

своей уникальности и неповторимости [8, с. 140]. Эту мысль развивает О.И. Каяшева, опираясь на идеи А.А. Реана: «На уровне социального индивида активность человека подчинена потребности в принадлежности человека к общности, в признании его этой общностью. Эта активность регулируется усваиваемыми индивидом социальными нормами, правилами, обычаями, технологическими предписаниями, уставами и т.д., которые усваиваются индивидом. Я-образ облегчает человеку ориентацию в системе этих активностей прежде всего за счет формирования своей присоединяющей образующей Я-концепции – системы социальных самоидентичностей: половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой (Каяшева, 2006, с. 12).

В рамках этих идентичностей субъект сравнивает себя с эталонами соответствующих общностей и через эти эталоны – с другими людьми. Эти сравнения образуют базу для дифференцирующей образующей Я-образа, и которая, следовательно, вторична на этом уровне по отношению к присоединяющей образующей. Жизненная важность для субъекта быть принятым другими людьми отражается в самоотношении, которое есть перенесение вовнутрь отношения других: принятие другими или отвержение ими.

Я-концепция в работах многих современных авторов выступает вербализуемой, т.е. осознанной составляющей Я-образа, и формируется путем проговаривания для себя и других совпадений и различий с образами референтных групп и социальных иерархических позиций. И ее целью служит социальная регуляция деятельности индивида. Правда, не все исследователи разделяют это мнение. Так, А.В. Ермолаева считает, что «Я-концепция дает поведению относительно жесткий стержень и ориентирует его. Она частично осознана, но частично существует и в бессознательной форме, осознаваясь косвенно, через поведение» [3, с. 23].

Составляющая образа «Я» актуализирующаяся в каждый момент времени зависит от множества различных факторов; самочувствия; эмоционального состояния; прошлого опыта; ожиданий и намерений; от успешности деятельности или взаимодействия; от отношений человека к себе, к окружающим, к ситуации и прочее.

Я-концепция может выполнять как функцию самообвинения, так и функцию самопоощрения. Когда поведение человека согласует-

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

ся с его Я-образом, он часто может обойтись и без одобрения со стороны окружающих: он доволен собой и ему не надо других наград. Однако Я-концепция может нести в себе и самообвинительные тенденции. Люди, считающие себя неудачниками, могут подсознательно подрывать свои усилия по исправлению ситуации, с тем, чтобы сохранить прежний образ. Резкая перемена образа – даже в лучшую сторону – может восприниматься человеком очень болезненно.

Следствием включения в Я-концепцию бессознательной составляющей является позиция, возникшая из развития идей Берна. Так В.Л. Ситников пишет, что новый опыт, не противоречащий образу «Я» человека «легко ассимилируется, входит внутрь некой условной оболочки, в которую заключена Я-концепция» [Цит. по: 5, с. 23]. Далее: «Если обнаруживаются противоречия, то эта же «оболочка» не пропускает информацию, срабатывая как защитный экран или включает ее переработку по механизму психологической защиты личности. Такая фильтрация и трансформация новых представлений обеспечивает кажущуюся достоверность даже неадекватных мнений человека о самом себе» [5, с. 25].

Анализируя взгляды различных авторов на исследуемую проблему, выделим наиболее существенное. Как социальное окружение действует формированию Я-концепции индивидуума, так и Я-концепция, в свою очередь, влияет на социализацию. Люди склонны изучать свое поведение и свои установки и следить за тем, чтобы они соответствовали представлениям о самих себе. Если нам кажется, что какая-то установка или ценность им отвечают, мы с готовностью ее принимаем. Если же она идет в разрез с нашими представлениями о себе, мы, скорее всего, не пропустим ее через наш «фильтр», независимо от того, какие выгоды приносит нам эта неприемлемая установка и насколько сильны и притягательны воплощающие ее ролевые модели. Когда мы отфильтровываем навязываемые культурой модели поведения, несовместимые с нашим Я-образом, происходит процесс интеграции. Другими словами, когда Я-концепция укореняется настолько, что начинает определять наше поведение, тогда она становится фактором социализации в той же мере, что и ее продуктом.

Литература

1. *Арина Г.А., Николаева В.В.* Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа / Психология телесности между душой и телом // Под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М., 2005.
2. *Бескова Д.А.* Клинико-психологические характеристики внешней и внутренней границ телесности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
3. *Ермолаева А.В.* Скрытая мотивация пациентов эстетической хирургии // Эстетическая медицина. 2002. № 4.
4. *Зинченко В.П.* Психология на качелях между душой и телом / Психология телесности между душой и телом // Под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М., 2005.
5. *Кочкина Л.В.* Становление физического я в дошкольном возрасте // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
6. *Кривченко Т.А.* Психологические особенности использования индивидуального тезариуса внешности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
7. *Соколова Е.Т.* Психотерапия: теория и практика. М., 2002.
8. *Тищенко П.Д.* Тело: философско-антропологическое истолкование / Психология телесности между душой и телом // Под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М., 2005.

НАПРАВЛЕНИЕ 2.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М.А. Бустраан

Маскулинность и фемининность в образе Я студенческой молодежи России и Нидерландов

Научный руководитель Н.В. Зоткин

Стать мужчиной или женщиной – значит не только родиться природным индивидом мужского или женского пола, но и пройти сложный путь социализации и освоить те социальные роли, которые ожидает от него общество. Гендерные роли отражаются в социокультурных стереотипах маскулинности и фемининности, исторически сложившиеся в обществе.

Стереотипы представляют собой устойчивые представления социальных индивидов о ком-либо или о чем-либо. Анализ литературных источников [1], [2], [3], [4] позволяет определить черты, традиционно относящиеся к стереотипам маскулинности и фемининности. Однако, социокультурные изменения в обществе ведут к изменению стереотипных представлений о мужских и женских качествах личности. Современная молодежь демонстрирует гораздо больше общих черт, чем различий, приписываемых им стереотипами маскулинности и фемининности. С.Бем [1] пишет о все большем проявлении андрогенности в поведении обоих полов, которая совмещает в себе (в разной степени выраженности для конкретного индивида) качества маскулинности и фемининности.

Наша работа посвящена сравнительному кросс-культурному исследованию выраженности маскулинных и фемининных качеств у студенческой молодежи.

В исследовании приняли участие четыре группы испытуемых, каждая из которых состояла из ста человек (всего четыреста человек):

Маскулинность и фемининность в образе Я студенческой молодежи России и ... девушки и юноши России – студенты Самарского государственного университета, и девушки и юноши в Нидерландах – студенты университета города Амстердама (Universiteit van Amsterdam). Исследование проходило в январе – марте 2007 года.

Для исследования была разработана анкета, которая составлялась на основе анализа литературных источников [1], [2], [3], [4] и прошла экспертную оценку.

Таблица 1.

| Инструкция 1: Отметьте, пожалуйста, по шкале от 0 до 2 тот балл, который, по вашему мнению, наиболее отражает вашу черту характера: | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| | | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 1 | Агрессивность | | | | | Отсутствие агрессивности |
| 2 | Невозмутимость | | | | | Эмоциональность |
| 3 | Активность | | | | | Пассивность |
| 4 | Независимость | | | | | Зависимость |
| 5 | Доминантность | | | | | Подчинение |
| 6 | Абстрактное мышление | | | | | Конкретное мышление |
| 7 | Жесткость | | | | | Мягкость |
| 8 | Уверенность в себе | | | | | Тревожность |
| 9 | Способность к лидерству | | | | | Неспособность к лидерству |
| 10 | Прямолинейность | | | | | Дипломатичность |
| 11 | Настойчивость | | | | | Инертность |
| 12 | Амбициозность | | | | | Отсутствие амбиций |
| 13 | Спокойствие | | | | | Экспрессивность |
| 14 | Грубость | | | | | Тактичность |
| 15 | Стремление к победе | | | | | Избегание неудач |
| Инструкция 3 (дается после инструкции 2 и используется та же таблица): Отметьте, пожалуйста, по шкале от 0 до 2 тот балл, который наиболее соответствует вашему идеальному образу; другими словами, какую бы черту характера вам в себе хотелось бы усилить или ослабить. | | | | | | |
| Инструкция 2 (только для лиц, состоящих в браке, в том числе незарегистрированном): Отметьте, пожалуйста, те значения, которые характеризуют вашу роль в семье. | | | | | | |
| | | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 1 | Вы – активный сексуальный партнер | | | | | Вы – пассивный сексуальный партнер |
| 2 | Муж – добытчик (спонсор) в браке | | | | | Жена – добытчик (спонсор) в браке |
| 3 | Обязанность мужа – готовить пищу | | | | | Обязанность жены – готовить пищу |
| 4 | Муж отвечает за чистоту в доме | | | | | Жена отвечает за чистоту в доме |

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--|--|--|--|-------------------------------------------------|
| 5 | Воспитанием детей занимается муж | | | | | Детей воспитывает жена |
| 6 | Вы выбрали приоритет карьеры перед браком | | | | | Вы выбрали приоритет брака перед карьерой |
| 7 | Решение о крупных покупках принимает муж | | | | | Решение о крупных покупках принимает жена |
| 8 | Решение о мелких денежных тратах принимает муж | | | | | Решение о мелких денежных тратах принимает жена |
| 9 | Уровень профессионализма выше у мужа | | | | | Уровень профессионализма у женщин выше |
| 10 | Существуют «мужские» профессии | | | | | Сугубо «мужских» профессий нет |
| 11 | Президент страны – мужчина | | | | | Президент страны – женщина |
| Инструкция 4: Отметьте, пожалуйста, те значения, которые, по вашему мнению, охарактеризовали бы идеальный брак (как должны быть распределены роли мужа и жены). | | | | | | |

Анкета содержит по 15 маскулинных и фемининных черт и 11 семейных ролей и приоритетов; и была переведена на нидерландский язык для предъявления студентам различных факультетов Амстердамского Университета.

Достоверность различий по результатам анкетирования определялась по t -критерию Стьюдента для независимых выборок. Далее нами рассматриваются только те результаты, статистическая достоверность разницы значений которых высока (p -уровень меньше 0,05).

Как показали ответы на данные вопросы, девушки России предпочитают иметь мужа – спонсора или добытчика, а девушки Нидерландов мужа – партнера.

Все четыре группы студентов признают себя активными сексуальными партнерами, инициаторами сексуального поведения независимо от пола, что говорит об отсутствии проявления половой стратификации в данном вопросе. Браки часто не оформляются официально. Для обоих полов большую роль стала играть ценность «отношений как таковых», чем ценность брака.

Голландские девушки предлагают разделить с мужем поровну обязанность по приготовлению пищи и другую работу по дому. Молодые люди Голландии с ними соглашаются. Девушки из России, как

Маскулинность и фемининность в образе Я студенческой молодежи России и ... правило, придерживаются традиционных взглядов о главенстве женщин в быту и считают работу по дому своей обязанностью; того же мнения молодые люди России.

Приоритет карьеры перед браком выбирают молодые люди России. Остальные студенты высказались за равный акцент на брак и карьеру или за приоритет брака.

Молодые люди России полагают, что уровень профессионализма у мужчин выше. Девушки из Нидерландов считают более высоким женский уровень профессионализма. Девушки России и молодые люди из Нидерландов не считают, что уровень профессионализма зависит от пола.

Молодые люди России уверены, что существуют профессии только для мужчин. Молодые люди из Нидерландов и российские девушки считают, что не так много профессий, где не могут работать женщины. Девушки из Нидерландов полагают, что нет таких профессий, где не могли бы работать женщины.

Российские студенты обоих полов в большинстве своем исключают возможность женщины стать президентом России. Иное отношение к возможности женщине стать президентом Нидерландов высказывают мужчины, полагая, что шансы у тех и других равные. Опрашиваемые студентки из Нидерландов в большинстве своем проголосовали бы за президента – женщину.

Оценка собственной маскулинности и фемининности и их идеального представления студентами двух стран дало следующие результаты.

Все четыре исследуемые группы высоко оценили себя как стремящихся к победе, настойчивых, уверенных в себе и способных к лидерству, а в идеальных моделях – как стремящихся к усилению указанных признаков.

Чуть более жесткими, чем мягкими считают себя российские молодые люди, остальные студенты трех групп – мягкими.

Независимыми считают себя все группы студентов, однако российские девушки не вполне довольны выраженностью этого состояния в своих образах Я и хотят его усилить, о чем говорят их идеальные Я.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Активными признают себя все четыре группы, и все хотели бы увеличить свою активность.

По характеристике «невозмутимость – эмоциональность» девушки России признают себя выражено эмоциональными; молодые люди России более эмоциональны, чем невозмутимы; девушки Нидерландов – умеренно эмоциональны; молодые люди Нидерландов – более невозмутимы, чем эмоциональны. В идеализированном образе Я девушки России хотели бы достичь баланса между эмоциональностью и невозмутимостью; молодые люди России и девушки Нидерландов стремятся к большей невозмутимости; вполне довольны своим контролем над эмоциями молодые люди Нидерландов.

Все четыре группы демонстрируют желание уменьшить признак «грубость» и соответственно увеличить «тактичность» (фемининный признак).

Агрессивность встречается только в образах Я российских студентов, в идеальных Я они хотели бы ее уменьшить.

Результаты исследования показывают, что степень выраженности маскулинности девушек России и Нидерландов приближается к степени ее выраженности у юношей. По отдельным характеристикам проявляют фемининные качества и юноши: россияне – эмоциональность, голландцы – отсутствие агрессивности и мягкость.

Таким образом, сравнение образов Я студентов России и Нидерландов, вне зависимости от пола и культурной принадлежности, показывает у них преобладание в личности маскулинных характеристик. Традиционного стереотипа фемининности не придерживаются девушки обеих стран. Маскулинные качества являются средством достижения успеха и поэтому принимаются девушками.

Можно предположить, что активность, независимость, уверенность в себе, амбициозность, прямолинейность, абстрактное мышление, стремление к победе, спокойствие, грубость являются гендерно-нейтральными характеристиками, так как востребованы в поведении людей обоих полов.

Современная молодежь создает свои стереотипы, стремясь к большему и большему равенству полов.

Литература

1. *Бем С.* Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: РОССПЭН, 2004.
2. *Бендас Т.В.* Гендерная психология. СПб.: Питер, 2005.
3. *Берн Ш.* Гендерная психология. СПб: Прайм-Еврознак, 2001.
4. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин. СПб.: Питер, 2006.

П.С. Демьяненко

Психосемантический анализ слов-обращений к лицам женского пола

Научный руководитель Л.Д. Демина

Формальный аспект любого языкового знака (далее – ЯЗ) является конвенциональным, и закреплён в лексических словарях. Однако в рамках одной ментальности формируются свои устойчивые варианты интерпретаций того или иного ЯЗ, связанные прежде всего с социальными условиями его употребления, а также личностными особенностями участников знакового коммуникативного акта. Таким образом, проблему интерпретации ЯЗ необходимо рассматривать в контексте более широкой проблемы смысла и значения данного знака.

Мир дискурса не дан нам непосредственно, поэтому отправными являются отношения интерпретации, выражающиеся процедурами схематизации, конструирования, формирования, селектирования и прочей активной познавательной деятельностью. Отношение интерпретации представляет собой основу, или вид контекстуальности и даже интерконтекстуальности. Это значит, что мир дан или, точнее, задан всегда в определенном контексте, в ситуации, во времени. Отсюда возможны разнообразные способы интерпретации. Интерпретативный процесс может быть охарактеризован как попытка различать, интенсифицировать или реидентифицировать объекты и явления, приложить к ним некие предикаты, осуществить описание, сконструировать взаимосвязи, классифицировать различия, т.е. придать оп-

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ределенную значимость и осмысленность миру дискурса. Именно благодаря интерпретативной активности личности формируются два разных, но взаимосвязанных пласта сознания: система значений и система смыслов.

В свете современных постнеклассических тенденций в области методологии науки особенно перспективным нам видится системное описание категорий «значение» и «смысл» через их концептуальное противопоставление. Исходя из этих посылок значение можно определить как информацию, связываемую со знаком конвенционально, т.е. согласно общепринятым правилам его использования в качестве средства передачи информации о каком-либо фрагменте мира дискурса. При этом концептуальным свойством значения является отсутствие требований к тому, как оно может быть выражено, к его внешней форме. Носителями значений (как и смыслов) могут быть как вербальные, так и невербальные формы различных модальностей (осязательные, обонятельные и др.).

Система значений составляет пласт общественного сознания, которое существует независимо от сознания отдельного индивида. Понятие значения фиксирует то обстоятельство, что сознание развивается внутри некоторого культурного целого, где исторически кристаллизован опыт общения, мировосприятия, деятельности, и индивиду надо его построить, а не «присвоить». Значение обеспечивает адекватность сознания объективным закономерностям внешнего мира и интересам общества. Общая функция значения – создание и структурирование пространства жизни индивидуальности.

Основополагающим свойством существования значения является его противопоставленность и, в тоже время, взаимосвязь с другими значениями. Значения существуют не изолированно, а в системе сложных регулярных синтагматических и парадигматических отношений с другими значениями, и их психологическая природа раскрывается именно через данные формы отношений.

Поскольку трансляция в одном носителе одновременно несколько типов информации является наиболее экономным с точки зрения знаковой коммуникации, значение представляет собой сложную систему, в структуре которой выделяются следующие уровни: 1) денота-

Психосемантический анализ слов-обращений к лицам женского пола

тивный – передаваемая информация о объекте или явлении мира дискурса; 2) сигнификативный – информация о том способе, каким объект или ситуация мира дискурса отражаются в сознании говорящего; сигнификат (или интенционал) является рационально-аналитическим представлением об объекте, совокупностью существенных признаков, которым должен соответствовать объект, чтобы объединяться в определенный класс, противопоставляясь членам других классов; 3) прагматический уровень представляет собой информацию о релевантных и иррелевантных условиях употребления носителя конкретного значения (т.е. знакового средства), разноаспектных особенностях коммуникативных ситуаций, а также информацию об эмоциональном и оценочном отношении человека, во-первых, к объекту, во-вторых, адресату сообщения; 4) синтаксический – содержит информацию об отношениях между данным значением и множеством других значений.

В реальности же значение любого объекта оказывается неотделимым от его индивидуального личностного смысла, который определяется как информация, связываемая с X-ом в сознании Y-а в период времени T, когда Y производит или воспринимает X в качестве средства передачи информации.

Следует уточнить, что за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная и многогранная смысловая система, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах.

В целом можно выделить 3 модуса существования смысла: 1) онтологический (отражающаяся в нем динамика жизненных отношений), 2) феноменологический (отражающаяся в нем динамика субъективного образа реальности), 3) субстратный (отражающаяся в нем динамика жизнедеятельности).

Хотя личностный смысл и значение кажутся самонаблюдению слитыми в сознании, оба эти понятия необходимо различать между собой. Они внутренне связаны друг с другом, но только отношением, обратным вышеуказанному; скорее, смысл выражается в значениях (как мотив в целях), а не значение в смыслах. Смысл феноменологически представляет собой индивидуальное, личностное значение,

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

«значение-для-себя» в структуре некодифицируемого субъективного опыта. Любой смысл субъективен, индивидуален по своей природе, и принадлежит исключительно его создателю. Смысл – это содержание, образующееся вследствие погружения действительности в глубину сознания личности. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с внешней действительностью. В отличие от значения, он диалогичен. Актуальный смысл принадлежит не одному смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть смысла-в-себе – он существует только для другого смысла, то есть существует только вместе с ним.

Понятие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание нельзя свести к безличному знанию; оно в силу принадлежности живому субъекту и включённости в систему его деятельности всегда пристрастно, значимо для субъекта, т.е. сознание есть не только знание, но и аффективное отношение. Личностный смысл приспособляет индивидуальное сознание к выполнению более узких задач, ограниченных личностными мотивами данного субъекта. Иначе говоря, понятие смысла отражает укорененность индивидуального сознания в бытии человека, а понятие значения – подключенность этого сознания к сознанию общественному, к культуре. Поэтому смысл – предмет не объяснения, а понимания, адекватная интерпретация которого возможна лишь на основе более широкого контекста

Таким образом, значение и смысл относятся к тем явлениям, которые считаются как бы общеизвестными, поскольку постоянно фигурируют как в философском и научном, так и обыденном знании. Однако они, вследствие многомерности, не только не имеют сколько-нибудь строгого общепринятого определения, но и на описательном уровне существует большой разброс суждений о том, что это такое.

В своей работе мы попытались выполнить как теоретический, так и экспериментальный подход к проблеме смысла и значения языкового знака. Для проведения исследования были привлечены студенты женского пола 3, 4 курса Факультета Психологии и Философии, специальности «Психология» и «Клиническая Психология». Возраст – 19-21 год. **Общий объем выборки**– 55 человек, представленная наивными носителями естественного языка.

В нашем исследовании были использованы следующие **обращения**: 1. сударыня; 2. госпожа; 3. мадмуазель; 4. девушка; 5. чувиха; 6. киска; 7. телка; 8. подруга; 9. сестренка; 10. куколка; 11. принцесса; 12. девочка; 13. кума; 14. милочка; 15. женщина.

Испытуемые проводили субъективную оценку каждого из обращений, характерных для данной среды, по 13 дескрипторам. В данном проекте были использованы следующие **дескрипторы** в оценке обращений: 1. некрасивый – красивый; 2. опасный – безопасный; 3. злой – добрый; 4. женственный – мужественный; 5. слабый – сильный; 6. трусливый – храбрый; 7. маленький – большой; 8. чужой – свой; 9. враждебный – дружелюбный; 10. безвольный – целеустремленный; 11. безрассудный – осторожный; 12. глупый – умный; 13. ненадежный – надежный. Данный список задает то семантическое пространство, в рамках которого и будут определяться значение слова через его парадигмальные отношения с другими словами.

Оценка обращений осуществлялась относительно *общего контекста*. Кроме этого было осуществлено ранжирование объектов по увеличению степени выраженности каждого из качеств.

Перейдем непосредственно к результатам проведенного нами исследования. Как было сказано выше, формальное значение слова не обязательно должно совпадать с интерпретациями непосредственных пользователей данного знака. Ярким примером из нашего исследования, вскрывающий данный факт, является значение слова «милочка». В толковом словаре закреплено следующее конвенциональное определение данного слова: «Милая, хорошенькая девочка, девушка, женщина». Будучи позитивным по своему формальному содержанию (о чем свидетельствует во-первых, корень «мил», выражающий пристрастное одобрительное отношение к объекту, а также наличие уменьшительно-ласкательного суффикса «чка»), его коннотативный компонент насквозь пропитан негативным отношением. Данный пример так бы и остался нерешенной загадкой из области неведомого и иррационального, если бы игнорировался весь спектр актуальных потребностей и условий жизни данной ментальности. Стоит вспомнить, что эмпирической базой исследования послужила женская выборка 19-21 года, где условия внутривидовой конкуренции особенно жестки, ста-

новится понятным данная трансформация значения слова. Самой простой, и в то же самое время эффективной стратегией подчеркнуть свое превосходство – это принизить других. А языковыми средствами это можно осуществить, применив уменьшительные суффиксы в обращении, тем самым знаково занять более высокую позицию относительно своего потенциального конкурента.

Поскольку в заданном классе объектов некоторые дескрипторы отчасти становятся синонимичными, то для понижения размерности семантического пространства и исключения избыточных переменных мы провели факторный анализ в отношении дескрипторов методом Varimax normalized. Это позволило выделить 3 независимых категории с собственным значением больше 1. Основными факторами, определяющими мотивы обращения являются:

Фактор 1 «Симпатия». Он отражает физическую привлекательность человека (*красивый* 0,88), высокий уровень эмпатии и понимания (*свой* 0,92); включение в близкий круг общения (*дружелюбный* 0,97, *добрый* 0,97, *безопасный* 0,95); имеет некоторый оттенок несамостоятельности, зависимости (*слабый* 0,69), *маленький* 0,50).

Фактор 2 «Уважение и социальное признание». Отражает личностный статус, зрелость, адаптивность и включает следующие дескрипторы: *«целеустремленный»* (0,97), *«осторожный»* (0,93), *«умный»* (0,93), *«надежный»* (0,90), *«храбрый»* (0,83), *«большой»* (0,76), *«сильный»* (0,60).

Фактор 3 «Женственность». Фактически совпадает с дескриптором «женственный-мужественный» (0,92). Отметим, что в него не вошли со значимыми весами такие дескрипторы, как *сильный*, *храбрый*, *большой*, т.е. фактор отражает не социально-ролевые установки, а скорее оценку женской сексуальной привлекательности, причем, не связанной с физической, поскольку дескриптор «красивый» также не вошел в данную категорию. Это скорее то, что американцы называют «секси». Поэтому имеет смысл изменить полярность дескрипторов в описании этого фактора, т.е. его *максимальную выраженность будут иметь отрицательные факторные веса*.

На следующем этапе мы пересчитали координаты, описывающие значения исследуемых обращений в 13-мерном пространстве первич-

Психосемантический анализ слов-обращений к лицам женского пола
ных свойств, в координаты 3-мерного пространства обобщенных ка-
тегорий. Категориальное представление слов приведено в табл. 1.

Таблица 1.

Категориальные веса предметов исследования

| Предметы исследования | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|
| сударыня | -0,11 | 0,76 | 0,13 |
| госпожа | -0,14 | 0,93 | 0,12 |
| мадмуазель | 0,36 | 0,22 | 0,81 |
| девушка | 0,69 | 0,45 | -0,32 |
| чувиха | -0,93 | -0,17 | 0,05 |
| киска | 0,07 | -0,87 | 0 |
| телка | -0,85 | -0,39 | 0,02 |
| подруга | 0,67 | 0,53 | 0,02 |
| сестренка | 0,94 | 0,03 | -0,01 |
| куколка | 0,37 | -0,85 | -0,03 |
| принцесса | 0,74 | -0,45 | -0,26 |
| девочка | 0,85 | -0,35 | -0,23 |
| кума | -0,68 | 0,45 | 0,12 |
| милочка | -0,10 | -0,81 | -0,24 |
| женщина | 0,09 | 0,94 | -0,06 |

Поскольку испытуемые оценивали рейтинг обращений с точки зрения конвенциональных норм данной поло-возрастной группы, то, построив уравнение регрессии рейтинга от категорий: $R = k_1 G_1 + k_2 G_2$, мы можем определить идеальное сочетание категорий k_1/k_2 для любого из обращений.

Таблица 2.

Координаты мотивационного вектора

| Категории | Координаты | Доверительные вероятности |
|----------------|--------------|---------------------------|
| Симпатия | 0,50 | 0,99 |
| Уважение | 0,36 | 0,99 |
| Женственность | -0,60 | 0,99 |
| Н – компонента | 0,50 | 0,44 |

Очевидно, что чем точнее слово \vec{O}_i отражает мотив высказывания, тем выше его рейтинг R_i в данной ситуации. Это позволяет одно-

значно определить мотивационный вектор \vec{M} по уравнению регрессии, как идеальное сочетание категорий (G_1, G_2, G_3), описывающих значение.

Из категориального представления мотива следует, что обращения девушек в обыденной ситуации носит, прежде всего *гендерный* характер (обращение к своему полу с оценкой секс-статуса), затем отражает уровень *симпатии* и в последнюю очередь – *степень уважения*.

Для проведения лингвистического анализа значений слов был проведен кластерный анализ, позволяющий проанализировать полученные группы близко лежащих в семантическом пространстве интерпретаций. Кластерный анализ здесь имеет преимущество перед факторным в том, что получающиеся таксоны хотя и не являются совершенно независимыми (ортогональными), но зато все слова входящие в каждый из них максимально близки по значению.

Было получено 5 кластеров, которые хорошо поддаются стандартному компонентному лингвистическому анализу, однако мы можем параллельно соотнести его и с семантическим анализом.

1 кластер объединяет обращения: «сударыня», «госпожа», «женщина», что соответствует исходя из общего значения этих слов формально-вежливому обращению к незнакомому или старшему по возрасту. Фактор G_1 – *симпатии* в этом таксоне не выражен (0,09; – 0,14) также как и фактор G_3 – «женственность» (0,23; -0,09), в отличие от фактора G_2 – «уважение» (0,94; 0,76), что количественно подтверждает качественную лингвистическую интерпретацию.

2 кластер объединяет обращения: «девушка», «подруга», «сестренка», «принцесса», «девочка» в совокупности уместные при неформальном интимном общении с близким человеком. Действительно, диапазон изменений по категориям в данном кластере: G_1 : (0,67 – +0,94), G_2 : (-0,43 – +0,45), G_3 : (-0,01 – -0,32). Ранжирование по фактору «симпатия» дает ряд: «сестренка» (0,94), «девочка» (0,85), «принцесса» (0,74), «девушка» (0,69), «подруга» (0,67), а по фактору «уважение, признание»: «подруга» (0,53), «девушка» (0,45), «сестренка» (0,03), «девочка» (-0,35), «принцесса» (-0,45).

3 кластер состоит из одного слова: «мадмуазель». В данном случае возможен только семантический анализ: данное обращение харак-

Психосемантический анализ слов-обращений к лицам женского пола характеризует прежде всего женственность ($G_3 = 0.81$), затем, симпатию ($G_1 = 0.36$) и, наконец, уважение ($G_2 = 0.22$).

4 кластер объединяет обращения: «киска», «куколка», «милочка» и характеризует прежде всего пренебрежительное отношение ($G_2 > 0.81$) и только «куколка» отражает некоторую симпатию (0,37).

5 кластер включает обращения, отражающие высокий уровень антипатии «чувиха» (-0,93), «телка» (-0,85), «кума» (-0,68), однако последнее обращение отражает и определенную степень уважения (0,45).

Семантический анализ позволяет определить не только значения слов по дескрипторам и категориям, но и исследовать их смыслы. Поскольку смысл определяется прежде всего мотивом высказывания, то определив проекции категорий на мотивационный вектор \vec{M} мы можем определить вклады каждой категории в рейтинг обращения в конкретных условиях $R_{(Gi)}$ (см. табл. 3).

Таблица 3.

Вклады различных категорий в рейтинги объектов

| Предметы исследования | $R_{(G1)}$ | $R_{(G2)}$ | $R_{(G3)}$ |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| сударыня | 0,08 | 1,33 | -0,23 |
| госпожа | -0,45 | 1,85 | -0,43 |
| мадмуазель | 0,09 | 0,10 | 0,16 |
| девушка | 1,61 | 0,76 | 0,64 |
| чувиха | -2,08 | -0,38 | -0,17 |
| киска | 0,53 | -1,23 | 0,05 |
| телка | -2,05 | -0,72 | 0,04 |
| подруга | 1,40 | 1,01 | 0,01 |
| сестренка | 2,52 | 0,05 | 0,14 |
| куколка | 0,97 | -1,22 | 0,22 |
| принцесса | 1,2 | -0,69 | 0,80 |
| девочка | 2 | -0,58 | 0,77 |
| кума | -1,11 | 0,61 | -0,39 |
| милочка | 0,03 | -0,96 | 0,61 |
| женщина | 0,27 | 1,71 | 0,21 |

Кластерный анализ слов по $R_{(Gi)}$ дает несколько отличающуюся картину. В таблице 4 представлены наиболее устойчивые выделенные кластеры с указанием их удаленности от центра таксона.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В частности, из второго кластера исчезло обращение «принцесса», имеющее минимальное значение по первому фактору и максимальный отрицательный вклад в значение по второму фактору, что придает таксону более теплый и менее метафоричный оттенок. Обращение «мадмуазель» объединилось со словом «милочка» с большим отрицательным значением по второму фактору, что делает данный таксон по смыслу более нейтральным обращением к лицу женского пола. В третьем кластере слово «милочка» заменилось на «принцессу», что окончательно устраняет оттенок симпатии из этого таксона. Пятый кластер остался без изменения.

Таблица 4.

Результаты кластерного анализа по R(Gi)

| | | | | |
|------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Кластер 1 | сударыня | госпожа | женщина | |
| Расстояние | 0,174706 | 0,344246 | 0,282853 | |
| Кластер 2 | девушка | подруга | сестренка | девочка |
| Расстояние | 0,321525 | 0,524407 | 0,485518 | 0,490946 |
| Кластер 3 | мадмуазель | милочка | | |
| Расстояние | 0,288672 | 0,288672 | | |
| Кластер 4 | киска | куколка | принцесса | |
| Расстояние | 0,316803 | 0,120957 | 0,354879 | |
| Кластер 4 | чувиха | телка | кума | |
| Расстояние | 0,259412 | 0,367223 | 0,603257 | |

Таким образом, контекстные изменения в рассматриваемых таксонах показывают, что мотив высказывания, определяющий его смысл, приводит к заметным сдвигам в лексических значениях слов.

Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М.: МГУ, 1980. – 126 с.
2. *Беянин В.П.* Введение в психолингвистику. М.: ЧеРо, 2000. – 128 с.
3. *Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика: учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.

Психосемантический анализ слов-обращений к лицам женского пола

4. *Лайонз Дж.* Лингвистическая семантика / Под общ. ред. И.Б. Шитуновского. М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400 с.
5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, СПб.: Академия, 2005. – 288 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Прогресс, 1975. – 420 с.
7. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. – 487 с.
8. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
9. *Супрун А.П.* «Психосемантический метод исследования ментальности» // Образование в Сибири. (Спец. Выпуск). –2001. С. 204-213.
10. *Супрун А.П., Янова Н.Г.* Новый взгляд на исследование политического рейтинга // Маркетинг и маркетинговые исследования в России. №4, 1999.
11. *Супрун А.П., Янова Н.Г.* Политический маркетинг: новый взгляд на рейтинг // Социс, 2000, №2, С. 81.

Н.М. Суходоева

**Особенности переживания одиночества
молодыми людьми с разным статусом
личностной идентичности**

Научный руководитель М.В. Сафонова

Понятие идентичности сравнительно недавно стало предметом теоретического и эмпирического исследования в отечественной психологии (Г. М. Андреева, И. С. Кон, Ю.Н. Емельянов) [1, 3, 4, 5].

Что касается зарубежной психологии, то данное понятие, начиная с работ Э. Эриксона, впервые обратившегося к нему, завоевало все большую популярность и сегодня является неотъемлемым атрибутом понятийного аппарата [10]. Э. Эриксон придал этому понятию особый психологический смысл, при этом, по его собственным словам, он «опирался на представление Фрейда, который действительно употребил поня-

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

тие «идентичность», но всего лишь однажды, причем в публичном выступлении, весьма далеко по содержанию от психологической проблематики (в качестве почетного гостя на конгрессе Всемирной еврейской ассоциации Фрейд упомянул о своей национальной идентичности)» [7].

Принято выделять несколько психологических феноменов, которые Э. Эриксон [2] рассматривал в качестве идентичности: 1) результат осознания человеком собственной временной протяженности, представление о собственной относительной неизменности в принадлежащем человеку прошлом и будущем, к которому он устремлен; 2) ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, обуславливающей тождественность самому себе, и одновременное ощущение, что его тождество и непрерывность признаются окружающими [11]; 3) личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами, и тем самым помогает процессу Я-категоризации: наши характеристики, благодаря которым мы делим мир на похожих и непохожих на себя.

Первые два феномена принято относить к личностной идентичности, последнему Э. Эриксон дал название социальной идентичности.

В процессе построения идентичности, осмысления своего уникального места в социальном мире, юноше и девушке необходимо решать новые социально-психологические задачи, одновременно возникающие, как со стороны усложнения его социального положения, так и со стороны появления новых возможностей самосознания. Идентифицируясь с самим собой и со своим социальным окружением, культурой, личность строит собственную идентичность. Э. Эриксон, Л.И. Божович, и др. [2, 11] описывают, как в подростковом возрасте, в юности самоощущение начинает сталкиваться с противоречащими ему внешними обстоятельствами в связи, с чем встает задача поддержания личностной идентичности. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении.

Таким образом, традиционно в качестве основных феноменов, образующих идентичность, принято рассматривать социальную идентичность, отражающую соотношение личностью себя с группами [1], к

Особенности переживания одиночества молодыми людьми с разным статусом ... которым она принадлежит, внутреннюю солидарность с социальными, групповыми идеалами и стандартами; и личностную идентичность – как форму интеграции «Я», обеспечивающую тождественность человека самому себе в социальном пространстве и времени, поддерживаемую другими людьми, дающую ощущение собственной неповторимости, уникальности.

Важно отметить, что для Э. Эриксона социальные и личностные аспекты идентичности выступают в неразрывном единстве, как две грани процесса психосоциального развития ребенка. На подростково-юношеском этапе социализации происходит определенная интеграция самохарактеристик и усвоенных образцов социального поведения. Как подчеркивают Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая, «расширение социоролевого репертуара, заимствование моделей социального поведения, присущих более старшему возрасту, достижение равновесия между зависимостью и независимостью, развитие персональной системы ценностных ориентации и многие другие социально-психологические «приобретения» подростка впервые становятся для него предметом рефлексии, результатом которой ... является «обретение идентичности» [2, С. 252]. Таким образом, построение социальной и личностной идентичности в юношеском возрасте приобретает, в первую очередь, социально-психологическое значение. Активно развивающееся «соотнесение Я с группой» [1, С. 181] с социальным миром, «определение, что есть и где есть человек в социальном смысле» [1, С. 183], происходит одновременно с поиском и стремлением к достижению социальной реализации личностной неповторимости и целостности.

Следовательно, подростково-юношеский этап социализации – период консолидации социальной и личностной идентичности. В случае нарушения подобной консолидации существенным кризисным фактором может стать диффузия идентичности – то есть, ее распад и угроза ее становлению. Возможные варианты диффузии идентичности в юности подробно описаны Э. Эриксоном.

«Уверенность в себе против чрезмерного самосознания». Ассимиляция прошлого и будущего требуют стойкой «уверенности в себе», убеждения, что прошлое согласуется с настоящим. Эриксон утверждает, что этот этап имеет решающее значение.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

«Временная перспектива, противостоящая временному смешению», обновляет те проблемы, которые преобладали в раннем детстве. В отрочестве проблема примирения прошлого и будущего встает снова. Составление планов на взрослую жизнь есть результат антиципации будущего взрослого состояния и установления мостика между «мной как ребенком» и «тем взрослым, которым я стану».

«Ролевое экспериментирование против фиксации роли». Понятие «свободного экспериментирования с ролью» отражает все стороны подростковой активности, «более или менее делинквентной», а также расширяя идентичность до множества новых инициатив и ролей. Именно фиксация в определенной роли ограничивает в этом возрасте поле приложения сил «я».

«Обучение – стагнация действия». Всем подростковым сообществам свойственно такое состояние, во время которого человек может свободно экспериментировать с многочисленными ролями, развивать новые умения, пытаться реализовать себя в разных видах деятельности, что позволит сделать профессиональный выбор. Апатия и подавление активности ставят под угрозу идентичность, вызывая чувство беспомощности.

«Половая поляризация – бисексуальное смешение». Понятие половой поляризации включает в себя одновременно сексуальную чувствительность и выбор половой ориентации. Для Э. Эриксона сексуальность является основной характеристикой подросткового опыта, а отношения близости – одним из новообразований данного возраста, влекущим за собой будущие сексуальные проблемы. Ибо гомо- или гетеросексуальный выбор составляет один из важнейших моментов конца отрочества.

«Власть и подчинение – смешение авторитетов». Беря на себя функции лидера или подчиненного, подросток делает важный шаг к взрослому поведению и ответственности, предвосхищая таким образом, опыт заботы о другом и осуществления власти. Негативный поворот этого конфликта вызывает фиксацию на ролях, связанных с властью, и выражается в чрезмерной зависимости, или в самоутверждении, в авторитарной и деспотической роли.

Особенности переживания одиночества молодыми людьми с разным статусом ...

Одним из состояний становления идентичности последователь Э. Эриксона Дж. Марша [12] выделяет «диффузию», характеризующуюся практическим отсутствием у подростка предпочтения каких-либо половых, идеологических и профессиональных моделей поведения. Проблемы выбора его еще не волнуют, он еще как бы не осознал себя в качестве автора собственной судьбы. Он или никогда не находился в состоянии кризиса идентичности, или оказался неспособным решить возникшие вопросы и проблемы. Если человеку не удастся ясно почувствовать свою идентичность, то его одолевают такие чувства как беспомощность, безнадежность и негативные состояния: тоска, отчуждение, тревога, депрессия;

В нашем исследовании мы пытаемся рассмотреть особенности проявления одиночества у юношей и девушек с разным статусом идентичности. Процесс поиска себя часто сопровождается переживаниями одиночества. И.С. Кон [4] назвал уникальным состояние одиночества у подростков, ведь в период юношества оно может оказаться толчком к самопониманию, но в то же время может стать фактором кризисного состояния.

Феномен одиночества традиционно рассматривается такими науками как философия, психология, социология. Вопрос о его определении обсуждается с давних времен, но так и не нашел своего единого решения. Это связано с тем, что существуют две точки зрения относительно направленности одиночества: одни ученые признают негативную направленность, а другие, напротив – позитивную. Позитивная служит совершенствованию личности, проявлению ее самосознания, а негативная – разрушению личности. Поскольку одиночество очень противоречивый и многоликий феномен, то трудно дать ему универсальное и однозначное определение.

Одиночество как психологический феномен в дальнейшем изучается в трудах З. Фрейда, Дж. Зилбурга, Г. Салливана, Ф. Фромма-Рейхмана, В. Франкла, Э. Фромма. [6, 8, 9, 10, 11].

Социологи Д. Рисмен, К. Баумен, Ф. Слейтер, У. Уорд и другие рассматривают проблему одиночества, главным образом, как потерю индивидом социальной связи. [6].

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

При изучении одиночества философы, социологи, социальные психологи, антропологи выделяют по меньшей три толкования: одиночество – это область эмоционального переживания; одиночество – это сложное состояние, овладевающее личностью целиком – чувствами, мыслями, поступками; одиночество – форма сознания. [6]

Богатство смысловых значений термина, сложность и противоречивость связей человека с миром и другими людьми обуславливают необходимость рассмотрения семантического поля понятия одиночества. Существуют различные родственные понятия, близкие по значению к понятию одиночество, но раскрывающие различные его грани. Следовательно, мы рассмотрим соотношение понятий «одиночество», «отчуждение», «изоляция», «уединение».

Изоляция, в отличие от одиночества, это характеристика объективных условий жизни человека. Изоляция – это физическая дистанцированность, социальная оторванность от привычного круга общения или социально-психологическое исключение человека от сообщества (отвержение). Изоляция – объективное (но не обязательное) условие возникновения одиночества.

Если одиночество человека является результатом его добровольного, свободного, индивидуального выбора, уместно использовать термин «уединение». Таким образом, можно говорить, что уединение – это разновидность одиночества, характерной особенностью которого является его добровольность, осознанность, осмысленность.

Отчуждение – одно из известнейших понятий в истории философии и психологии. Как правило, определение отчуждения дается через указание на конфликт между способностями человека и его актуальным существованием: отчуждение – фактор депривации личностных потребностей человека и, следовательно – причина одиночества, а одиночество – переживание отчуждения. Таким образом, если отчуждение – характеристика способа восприятия и понимания своей связи с миром, то одиночество – это форма личностного переживания субъектом отчуждения. Или, иначе говоря, одиночество – переживание своего отчуждения.

В нашем пилотажном исследовании мы постарались выяснить, как влияют приобретенные статусы идентичности на характер пере-

Особенности переживания одиночества молодыми людьми с разным статусом ... живания одиночества, существует ли какая-либо взаимосвязь между этими двумя категориями.

Нами была создана диагностическая программа, состоящая из двух блоков. Первый включал в себя тестовые задания, направленные на выяснение статуса идентичности школьников и студентов, второй был направлен на изучение состояний, причин, вызывающих одиночество. Эксперимент был проведен на базе средних школ г. Красноярска среди учащихся 10 классов и среди студентов вузов.

Первоначальные данные позволяют нам говорить о том, что большая часть испытуемых пребывает в состоянии «мораторий», что показано на рис 1.

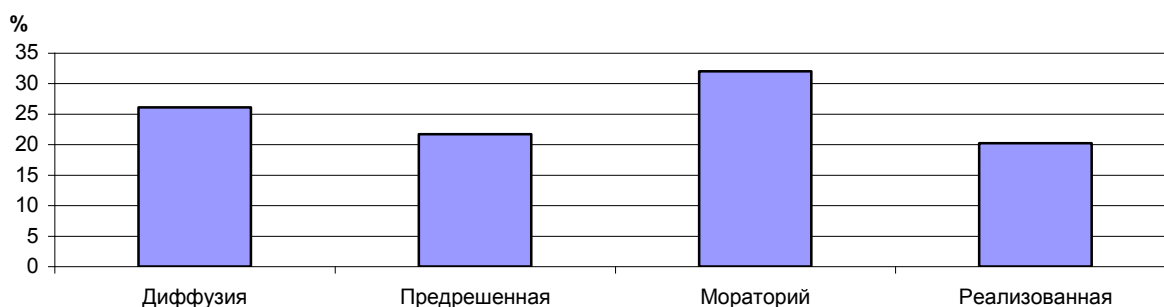


Рис. 1. Распределение респондентов по статусам идентичности

Около десяти процентов испытуемых считает себя одинокими. Нам удалось проследить некоторые особенности переживания одиночества у подростков и юношей с разными статусами идентичности.

Типичной причиной переживания одиночества все респонденты называют следующую: нечего делать, скучно. Этому есть психологическое обоснование, которое учитывает как возрастные особенности нашей выборки, так и культурологические особенности нашего общества. То есть, в силу своего возраста подростки, юноши и девушки еще недостаточно способны к рефлексии собственных поступков, отношения к другим людям, к осознанию своих ошибок. Особенностью данного поколения также является воспитание в потребностной культуре, то есть без самостоятельной организации развлечений и занятий. Во многих случаях компьютер становится в большей степени другом, чем живой человек.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Можно отметить дополнительные особенности для каждого статуса. Для тех респондентов, которые находятся сейчас в состоянии «диффузии» типичной причиной переживания одиночества является ощущение собственной ненужности. Это связано с тем, что подростки и юноши не смогли идентифицировать себя с окружающими, отсюда возможно появление такого механизма психологической защиты как проекция. Получается, если я не смог себя найти, понять, то и другие люди по отношению ко мне не сделают этого. Для них характерно такие состояния как жалость к себе, депрессия, тоска. Одиночество в данном случае переживается как отчуждение.

Респонденты с «предрешенной идентичностью» назвали типичными причинами переживания одиночества следующие: нечего делать, скучно; отсутствие любимого. Этому можно найти психологическое объяснение. Такие подростки и юноши не прошли кризис на данной стадии, потому что решения на этом этапе за них приняли родители. В свою очередь неразрешенный самостоятельно кризис не дает решать новые задачи на следующем этапе, который Э. Эриксон назвал «Интимность – изоляция». Им свойственны такие состояния как скука; равнодушие, спокойствие, так как сейчас молодым людям самим не нужно что-то решать, и они готовы шагнуть на следующий этап, так как одной из причин одиночества они назвали отсутствие любимого.

Для респондентов в состоянии «мораторий» свойственно ощущение того, что я не такой как все, отчужденность. Это может быть связано с тем, что у таких людей еще нет сложившегося целостного образа «Я», они не смогли себя идентифицировать, а находятся в состоянии ожидания. Наше исследование показало, что большинство молодых людей находится именно в этом состоянии ожидания принятия выбора. Но если кризис затянется надолго, существует вероятность перейти на новый жизненный этап со старыми проблемами. Типичные состояния: депрессия, плохое настроение, скука, спокойствие.

Для респондентов с «реализованной идентичностью» характерна такая причина переживания одиночества, как уединение. Это можно назвать положительной причиной, так как такое одиночество добровольно. Эти люди благополучно прошли кризис, то есть идентифици-

Особенности переживания одиночества молодыми людьми с разным статусом ... ровали себя, определили для себя цели и ценности на будущее, ясно представили, какой человек должен быть рядом с ними. Поэтому и состояния, которые они переживают, когда чувствуют себя одиноко, такие как, плохое настроение, скука, умиротворенность, спокойствие.

В дальнейшем нашем исследовании мы планируем обратить внимание на изучение социальной идентичности и особенностей переживания одиночества.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2000.

2. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. – 301 с.

3. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1979. № 4. С. 23-24.

4. *Кон И.С.* Многоликое одиночество // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В.Мироненко. М.: Просвещение, 1990. С. 162 -171.

5. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. Москва, «Просвещение», 1979.

6. Лабиринты одиночества /Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.

7. *Степанов С.* В поисках себя // Школьный психолог, 2000, № 16, С. 3.

8. *Франк С. Л.* Реальность и человек. СПб., 1997.

9. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. – 456 с.

10. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М.: «Прогресс», 1995. – 256 с.

11. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

12. *Marsia J.E.* Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescence psychology. N. Y.: John Wiley, 1980.

НАПРАВЛЕНИЕ 3.

СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Л.А. Аржаева, М.С. Шелемехова

Гендерные особенности современной семьи

В переходные периоды развития общества на первый план выходят традиционные ценности – те, которые сохраняют свою значимость для социума независимо от существовавших и существующих идеологических установок. Этнические, конфессиональные, семейные и гендерные ценности сохраняют свою устойчивость независимо от происходящих в обществе изменений. Возрастание научного интереса к проблематике семейно-гендерных ценностей и процесса их трансляции является закономерным и необходимым в трансформирующемся обществе.

Семья традиционно рассматривается как основной институт первичной социализации индивида. Современная семья – это семья, живущая в новых социально-экономических условиях, она является одной из наиболее динамичных групп, и через нее, с одной стороны, обеспечивается сохранение и преемственность гендерных стереотипов и установок на взаимоотношении полов, а, с другой стороны, именно семья становится «инициатором» всего нового, которое отражается в сознании супругов в виде их ценностных ориентаций, потребностей, жизненных планов, взаимоотношений между полами. Именно в семье формируются новые представления о месте роли мужчины и женщины в современном мире, меняется половая мораль, трансформируется субкультурная дифференциация полов и полоролевых идентичностей.

В современной семье супружеские, родительские и другие социально важные роли с поразительной быстротой меняются, наполняясь новым содержанием, что актуализирует исследовательский интерес к их изучению. Брачные ориентации, цели, взгляды, ценности современных супругов во многом отличны от взглядов предыдущих поко-

лений, потому особо важным представляется сравнительный анализ между современной семьей нового века и семьями, образовавшимися в 60-90-х гг. прошлого века, который дает возможность осознать масштабность, глубину и скорость происходящих изменений в гендерных отношениях и дает гендерный срез основных семейно-брачных ценностей в динамике.

Таким образом, на сегодняшний день в условиях трансформации российского общества назрела объективная необходимость научного осмысления и детального рассмотрения в теории и практике тех гендерных изменений, которые происходят в обществе, в сфере семейно-брачных ценностей, и влияют на процесс гендерной социализации, что обусловило выбор темы исследования. Выборка, на которой проводилось психодиагностическое исследование, представлена супружескими парами, проживающими в г. Ленинск-Кузнецкий.

Представлено 100 супружеских пар в 5 возрастных категориях, в возрасте от 20 до 69 лет. Общее количество испытуемых 200 человек. По возрастному составу супружеские пары распределились следующим образом:

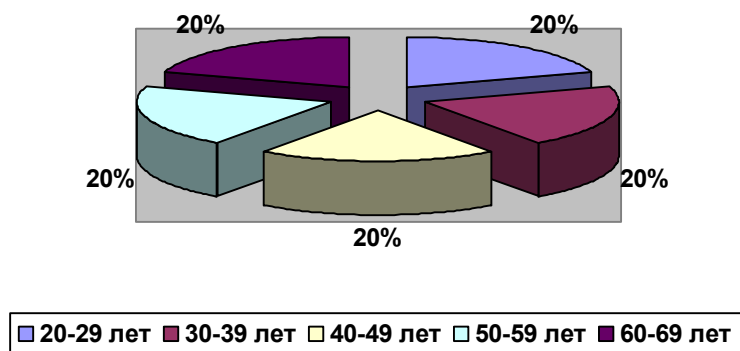


Рис.1. Процентное соотношение представленных супружеских пар

Обследованные супружеские пары отражают среднестатистическую семью г. Ленинск-Кузнецкого. Среди представленных пар есть те, кто прожил в браке 1 год, а есть пары, прожившие вместе не один десяток лет. Есть многодетные семьи, а есть семьи, которые не имеют детей. Присутствуют пары, где работают муж и жена, а также и такие семьи, где не работает один из супругов. Группа испытуемых формировалась по принципу случайного выбора, поэтому отражает генераль-

СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ную совокупность. Для психодиагностического исследования использовалась методика определения маскулинности-феминности С. Бэм.

Таблица 1

Результаты психодиагностического исследования
феминности-маскулинности (опросник С.Бэм)

| Возрастные категории | Возраст (среднее значение) | Основной индекс (IS) | Гендерная идентичность |
|----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------|
| 20-29 | 25 | 0.185 | андрогинность |
| 30-39 | 35 | 0.256 | андрогинность |
| 40-49 | 44 | 0.223 | андрогинность |
| 50-59 | 55 | 0.258 | андрогинность |
| 60-69 | 64 | 0.290 | андрогинность |

В 1974 г. Сандра Бэм сформировала свою гипотезу о существовании трех типов людей с различной гендерной идентичностью: с преобладанием феминных характеристик, с преобладанием маскулинных характеристик и андрогинных. Вопросник представлен в виде списка из 60 качеств. Чтобы определить, к какому типу относятся испытуемые, им предлагалось выбрать те качества, которыми они обладают.

Как видим из таблицы 1, средний показатель типа гендерной идентичности супружеских пар в возрастных категориях от 20 до 69 лет – *андрогинность*.

Термин *андрогинность*, характеризует людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества. Андрогинная личность формируется под воздействием специфического воспитания благодаря особой позиции родителей, поощряющих ребенка усваивать модели поведения, характерные для обоих полов. Такой подход к пониманию андрогинии в психологии был обозначен как концепция «соприсутствия». Предполагалось, что результатом внутреннего соприсутствия маскулинности и феминности будет высокая степень ситуативной адаптивности андрогинов.

Показатель *андрогинии* в пяти возрастных категориях вероятно «говорит» о том, что *гендерная идентичность* относится к числу наиболее стабильных идентификаций человека. Она активно конструиру-

Гендерные особенности современной семьи

ется субъектом на протяжении жизни, в ходе социального взаимодействия с другими людьми и сравнения себя с ними. Конструируется с рождения, когда на основании анатомического строения его половых органов определяется его биологический пол. Конструируя гендерную идентичность, человек строит не только свой собственный образ, но и образ группы, к которой она принадлежит или не принадлежит. Потенциал гендерной идентичности заключается в том, что осознание принадлежности к гендерной группе и эмоциональная значимость этой группы обуславливает построение Я-образа и «образа групп» в конкретных социальных условиях.

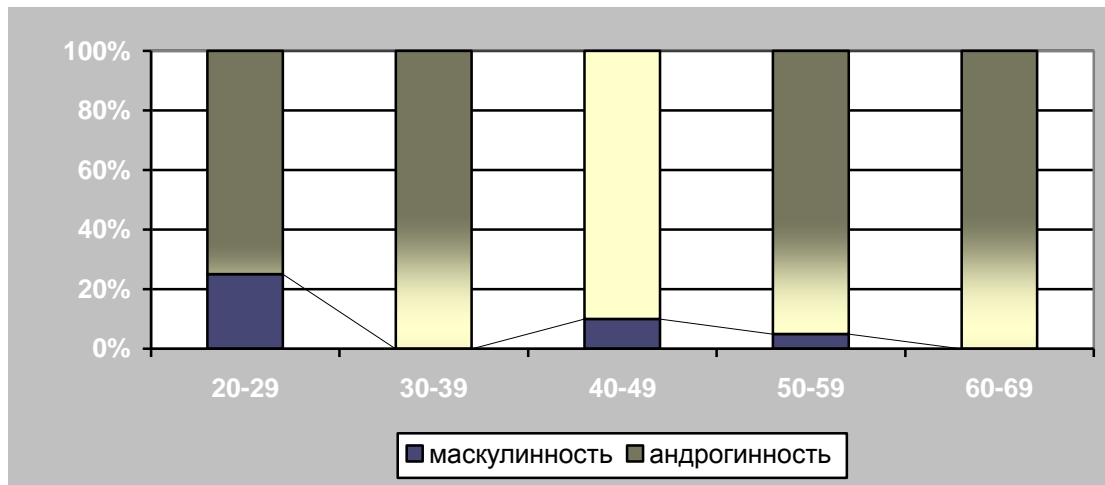


Рис. 2. Сравнительный анализ вероятностной динамики гендерной идентичности у мужчин в категориях от 20 до 69 лет

В западной психологической литературе для объяснения механизма передачи гендерной информации от родителей к детям в последнее время наиболее широко используется теория гендерной схемы С. Бем.

Как видим из рисунка 2, по показателям гендерной идентичности у мужчин различных возрастных категорий выявлено два типа идентичности: *андрогинный* и *маскулинный*. Хорошо прослеживается *преобладание андрогинных* характеристик над *маскулинными*. Но также заметно и то, что показатели *маскулинности* у мужчин в категории 20-29 лет, преобладают над показателями в других возрастных категориях.

СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Мужчины не желают, чтобы окружающие видели их эмпатичными, потому что это не соответствует гендерной роли. Забота и ласка – это важные свойства женской гендерной роли. Таким образом, мужчины не хуже женщин способны определять чувства других и внутренне сопереживать им, но они заинтересованы в том, чтобы окружающие никак этого не заметили. Мужчины демонстрируют более высокий уровень физической агрессии, выражающейся в физических действиях. Агрессивность – наиболее специфическая черта мужской агрессивности с точки зрения различных концепций и подходов. Мужчины воспринимаются как агрессивные, автократичные, дерзкие, доминирующие, изобретательные, сильные, независимые, грубые, умные.

У мужчин с *маскулинными* характеристиками жизнь более осмыслена, эмоционально насыщена и целенаправленна.

Историчность *маскулинности* отражают изменения ее структуры в ходе исторических процессов. Под влиянием культурных и экономических факторов и технологического развития общества меняются социальные практики мужчин и женщин, что приводит к изменению традиционных гендерных ролей.

Как видим из рисунка 3, гендерная идентичность у женщин со временем изменилась больше, чем у мужчин. Показатели *андрогинности* у более молодого поколения *уменьшились со 100% до 70%*. Также изменились показатели *феминности*. У *женщин 20-29 лет* показатель составляет *25%*, тогда как у *женщин в категории 60-69 лет* он вообще *отсутствует*. Также *женщины категории 20-29 лет* имеют показатель *маскулинности*.

Конструирование женской идентичности непосредственно связывают со специфичным «женским опытом». Его получают благодаря особенностям социализации девочек с младенческого возраста, т.к. родители создают гендерно-нормативный образ уже с младенчества (бантики, длинные волосы, нарядные платья и т.п.), а также поощряют гендерно-нормативное поведение (нерешительность, эмпатия, пассивность и т.п.). В дальнейшем «быть девочкой» «помогают» институты социализации: ровесники, СМИ.

Гендерные особенности современной семьи

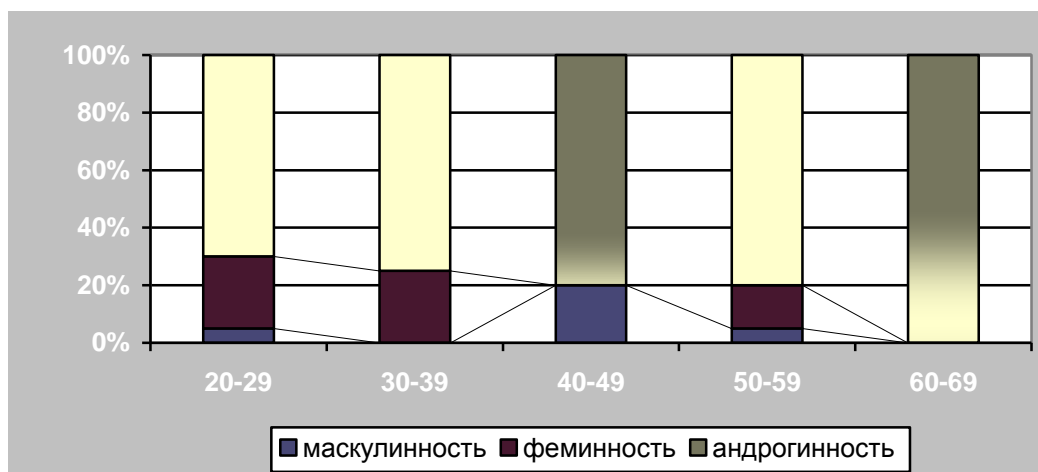


Рис.3. Сравнительный анализ вероятностной динамики гендерной идентичности у женщин в категориях от 20 до 69 лет

Из рисунка 3 хорошо видно как со временем *меняется гендерная идентичность женщин*. Возможно, это связано с тем, что мужчины утратили монополию на роль главы семьи, практически все вопросы жизнедеятельности семьи лежат в сфере компетенции женщин; именно женщины в большинстве отечественных семей принимают важные для семейной жизни решения. Женщины не только сохранили традиционные семейные роли, такие как организатор связи семьи с социальными структурами и репрезентации интересов семьи в социальных институтах, менеджер всех семейных дел. Иными словами, женщина умеет сознательно планировать свою жизнь, что обуславливает ее эмоциональную насыщенность и содержательность, а также с уверенностью в себе и верой в собственные возможности. Женщины, обладающие уровнем *маскулинности*, отличаются большей степенью личностной автономности, что обуславливает независимость во взглядах и поведении. Возможно именно это и объясняет наличие *показателя маскулинности* у представительниц в категории 20-29 лет – 5%. Для женщин с *маскулинной* составляющей их психологического, скорее всего является отражение доминирующих в современном обществе гендерных стереотипов, наделяющих образ идеальной женщины маскулинными характеристиками. Но вместе с тем женщины этой категории сохраняют хороший *показатель феминности* – 25%. Это говорит о том, что не смотря на имеющуюся автономность и независимость, женщины сохранили и развивают в себе феминные качества.

СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Показатель феминности сочетает идеальный образ «Я» с невысокой контактностью и в то же время с повышенной способностью к психологической близости с другим человеком, благодаря более высокой степени личностной аутентичности.

Супружеских пар, где и муж и жена являются *андрогинными*, процентное соотношение в молодых семьях на **40% меньше**. Заметно **увеличение** пар, где *муж – андрогин, а жена – феминна* на **5%**. Также **увеличение** на **5%** сочетание в парах, где *муж – маскулинный, а жена – андрогинна*. В категориях *30-39 и 60-69 лет* это сочетание вообще **отсутствует**. Наблюдается появление таких сочетаний в парах, как *муж – маскулинный, а жена – феминна* и *муж – маскулинный и жена – маскулинная* по **5%**. В других возрастных категориях эти показатели не выявлены.

Таблица 2

Сравнительный анализ вероятностной динамики внутрисемейной согласованности в различных возрастных категориях

| Пары/Возраст | 20-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60-69 |
|-------------------------------------|-----------|-------|-------|-------|-------|
| Муж-андрогинный Жена-андрогинная | 60% | 75% | 70% | 75% | 100% |
| Муж-андрогинный Жена-феминная | 20% | 25% | 20% | 15% | - |
| Муж-маскулинный Жена-андрогинная | 10% | - | 10% | 5% | - |
| Муж-маскулинный Жена-феминная | 5% | - | - | - | - |
| Муж-маскулинный Жена-маскулинная | 5% | - | - | 5% | - |

Появление *женщин с маскулинным типом* идентичности вероятней говорит о том, что женщина способна не только обладать репродуктивными способностями, но способна обеспечить ресурс и защиту. *Маскулинность*, по мнению Фрейда, включает в себя черты супер-эго – цивилизованность, моральность, добросовестность. *Маскулинность*, связана с преодолением физических трудностей, основывающихся на функциях руководства, поддержания дисциплины, «добывания», способах совладания с внешней средой и выполнения деятельности.

В данной таблице виден пример, как сочетаются пары, где маскулинная идентичность объединила мужчину и женщину. Возможно, такое сочетание помогает им выжить в условиях постоянной конкуренции и борьбы за «место под солнцем».

В паре, маскулинный – мужчина и феминная – женщина, сочетание поведенческих паттернов, ролей и статусов, располагаются на измерении «доминирование-подчинение». Например, дискретная иерархическая модель различных версий маскулинности и феминности Джюитта включает в себя такие статусно-ролевые позиции *маскулинности*, как: гладиатор (ретро-романтик, сексуально активный, контролирующий); гей; импотент, и такие версии *феминности*, как: женщина-вамп; убеждающая; страж сексуальной морали; мать; клоунесса; жертва. Если в прошлом феминность была расщеплена на два полюса – ролью матери и ролью проститутки, то в настоящее время они трансформировались в роли домохозяйки и женщины, ориентированной на продвижение по службе.

Видя, как меняется динамика внутрисемейной согласованности в различных возрастных категориях, можно предположить, что **гендерная** система не является неизменной – она подвержена влиянию общественного развития и социально-культурных трансформаций, в результате чего в обществе складываются *гендерные* контракты – тип *гендерных* отношений, как практических, так и символически репрезентуемых в *гендерной* системе. Базовым контрактом является патриархальный *гендерный* контракт – контракт «домашней хозяйки» для женщины и контракт «кормильца» для мужчины.

Говоря о *молодой современной семье*, о роли положения и предназначении мужчины и женщины в обществе, мы видим, что период социальных трансформаций дает новые возможности для самореализации мужчин и женщин, для изменения *гендерных* отношений и ролей, что актуализирует *гендерные* изменения, которые исследуются в работе в *современный* период. *Современная семья*, создаваемая молодыми людьми, очень быстро приспосабливается к новым требованиям социокультурного фона, быстрее других семей реагирует на все общественные изменения, имеет перед собой множество альтернатив брачно-семейного и *гендерного* поведения.

Ю.В. Докунова

**Особенности отношения к другим у юношей
из неполных семей**

Научный руководитель О.Ю. Осинкина

В работах отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих период юношества, говорится об общих новообразованиях, свойственным данному возрасту – становление мировоззрения, закрепление появившихся ранее личностных черт, выбор жизненного пути. Но эти общие приобретения по-своему преломляются в каждом человеке, проходя через его врожденные задатки и особенности, а также специфику среды, в которой он воспитывался. Невозможность общения с отцом, полная или частичная, приводит к разным последствиям как для, так юношей и для девушек. В данной работе мы рассматриваем, как это сказывается на юношах. Это тем более значимо, что именно через отца мальчик, а затем юноша, строит представления о том, каким должно быть мужское поведения и затем реализует их в жизни. Исследования в данной области обусловлены возможностями проведения коррекционной работы, которая позволила бы хоть сколько-нибудь заполнить ту брешь, которая образуется у ребенка, не имеющего опыта воспитания в полноценной семье.

В зависимости от состава семьи выделяют нуклеарную, расширенную, неполную и функционально неполную семьи. Неполной считается семья, в которой из-за развода или смерти отсутствует один из супругов. Типичный вариант неполной семьи – это мать с ребенком (детьми). Характер функционирования неполной семьи в значительной степени зависит от причины отсутствия второго супруга. Так, разведенный супруг по-прежнему сохраняет свою супружескую роль, роль «кормильца», и принимает участие в материальном обеспечении детей. В полной семье в норме происходит равноправное разделение обязанностей по воспитанию ребенка, что приводит к его гармоничному развитию. В неполной же семье этого не происходит по ряду причин, в частности, в силу перегрузки матери-одиночки, вынужден-

Особенности отношения к другим у юношей из неполных семей

ной брать на себя обязанности обеспечения всех функций семьи для ребенка, а также объективной невозможности представить ему пример мужского поведения.

Объектом нашего исследования выступили юноши из полных и неполных семей. Предмет исследования – психологические особенности юношей из неполных семей.

Исследование было проведено осенью 2006 года на 24 юношах, 12 из которых воспитывались в полных семьях, и 12 росли без отца или человека его заменяющего. Возраст испытуемых варьирует от 19 до 25 лет.

Были использованы две методики, первая из которых – тест «Уровень притязаний», вторая – «Незавершенные предложения» Д.М. Сакса. Она является средством скрининга проблемных областей личности, которые могут быть неосознаваемыми или малоосознаваемыми. По замыслу Д.М. Сакса, в тест включены четыре области отношений: семья, секс, межличностные взаимоотношения и самовосприятие.

На основании проведенного исследования мы выявили следующие особенности юношей из неполных семей.

1. Результаты исследования уровня притязаний юношей из полных и неполных семей показали отсутствие достоверных отличий, позволяющих нам говорить о том, что рассматриваемые в данной работе условия воспитания влияют на уровень притязаний и трудность задач, которые ставят перед собой молодые люди. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что те юноши, которые видят перед собой пример отца, могут учиться у него стремиться к определенным достижениям. Те же, кто растет в неполной семье, вынуждены брать на себя ответственность за всю семью в целом, принимать роль отца, что также способствует повышению уровня трудности задачи, но при этом не настолько высокому, который бы означал риск невыполнения поставленных целей.

2. Сопоставление проблемных сфер юношей из полных и неполных семей проявило, что значимо отличаются показатели в сфере отношений с лицами противоположного пола. Эти данные являются достоверно различными ($p \leq 0,01$). На основании этого мы можем предпо-

СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ложить, что наличие отца в семье и его активное участие в воспитании является важным фактором для того, чтобы юноша научился строить отношения с девушками, адекватно воспринимать себя по отношению к женщинам и мужчинам как представителям общества.

3. Также достоверные отличия обнаружены в проблемном отношении юношей, выросших без отца к целостному восприятию семьи и сравнительной благополучности данной сферы для молодых людей из полных семей ($p \leq 0,05$). Причем, наличие неблагополучия в данных сферах, как правило, не осознается, либо вытесняется с помощью уменьшения значимости этих областей в субъективном восприятии. То есть существует вероятность трудностей в построении семейных отношений у юношей, которых воспитывала одна мать. У них могут возникать проблемы с распределением ролей и налаживанием внутрисемейных отношений, которые чаще всего не осознаются самими молодыми людьми.

4. В области межличностных отношений на работе или учебе обнаружена разница в следующих сферах: воспитывающиеся в полных семьях юноши имеют больше проблем с сотрудниками ($p \leq 0,05$), но более благополучны в построении социальных контактов с подчиненными ($p \leq 0,05$). Это говорит о том, что данные юноши хуже налаживают отношения с людьми, стоящими на том же уровне, что и они в социальной иерархии, а юношам из неполных семей трудно взаимодействовать с нижестоящими лицами. Эти проблемы также не принимаются как значимые и не осознаются. Но если, юноши из полных семей частично признают наличие трудностей в этой сфере, то другие ставят низкие субъективные оценки и неблагополучию и значимости сферы. Возможно, это следствие того, что, не имея отца, который, как правило, принимает на себя роль главы в семье или, по крайней мере, определяет рамки допустимого поведения, юноша сам не может освоить роль главы, начальника, вышестоящего лица, предполагающую властное, определяющее стандарты и правила поведение.

Также можно отметить, что проблемные сферы признаются и осознаются в большей степени юношами из полных семей. А юношами, выросшими без отца наличие трудностей либо вытесняется, либо не воспринимается само проблемное положение.

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

С.А. Буркова

Самооценка первоклассников и ее психофизиологические корреляты в рамках культуротворческой школы

Среди огромного числа проблем, которые волнуют всех, настойчиво напоминая о себе и требуя незамедлительного решения, основополагающей становится проблема «будущего школы». Ведь ни экономические, ни политические, ни экологические задачи не разрешатся без тех, кем и для кого они должны быть решены – без людей, граждан, личностей, созидających и сберегающих созданное.

Социально-экономические изменения, характерные для периода последней четверти XX века, не подошли в нашей стране к своему завершению, а стали перманентными. Социальная неопределенность оказала свое воздействие на ключевую социальную сферу – образование. В этих условиях сегодня и осуществляется поиск эффективных путей развития отечественного образования с опорой на мировой опыт [1].

Выстраивая концепцию современной культуротворческой школы, интерпретируя ее в пределах новой, становящейся парадигмы образования, необходимо видеть системообразующий компонент, основание междисциплинарной интеграции научного знания [6].

В культуротворческой гуманитарной модели таким основанием является становящаяся личность [6,7]. Одной из основных позиций культуротворческой школы является понимание Ребенка как носителя

особого культурного мира, существенно иного, чем мир Взрослого. Этот мир не менее сложен, многокрасочен, противоречив и «яростен», чем мир взрослых; он отнюдь не примитивен и требует от входящего в него точного «пароля». Острота эмоциональных реакций, открытость, бескорыстие и незащищенность души, уникальная способность сопереживать живому и неживому, образно-мифологическое мышление, синкретизм мироотношения, дремлющая генная память, страсть к эксперименту и любопытство к таинственному – все эти качества ребенка предполагают отношение к нему как к другому, к становящейся личности, осознающей себя в отношениях с миром [7]. Он приходит в школу жить: общаться, играть, задавать вопросы, не расчленяя первоначально эти цели и свои ролевые функции в общении с учителем и сверстником.

Одним из важнейших качеств личности для оценки, в данном контексте, становится изучение самооценки ребенка как маркера осознания себя и своего места в изменяющемся мире. Самооценка – одна из активно разрабатываемых проблем в психологии. Как и при анализе других вопросов, существует множество подходов к ее пониманию [2,4,5,9,11,16,19]. Саму оценку личность производит на основании собственных ценностных ориентации и идеалов [14], мировоззрения [3], уровня притязаний [5], «Я» – концепции [4], требований, предъявляемых коллективом [3,16].

Можно полагать, что все это имеет место в самооценке, но на разных этапах становления личности. Если для ребенка основанием для самооценки будут высказывания близких, для подростка – требования ближайшего социума, для взрослого – собственные ценностные ориентации, уровень притязаний, для пожилого человека – Я-концепция [12].

Самооценка младшего школьника уже достаточно адекватна, более характерно её завышение, нежели занижение. Самооценка ребёнка этого возраста в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других (например, он может правильно оценивать себя в рисовании, в овладении грамотой – переоценивать, в пении – недооценивать). Критерии, используемые ребёнком при самооценке, в значительной степени зависят от педагога. Ребёнок более объективно

Самооценка первоклассников и ее психофизиологические корреляты в рамках ... оценивает результат деятельности, чем поведение. Кроме того, дети, выделяющие себя, своё «Я» через сферу деятельности, завышают свою самооценку. Дошкольники же, выделяющие себя через сферу отношений, имеют заниженную, реже – адекватную самооценку. Дети, прежде всего, осознают те качества и особенности поведения, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых в большей степени зависит их положение в группе. Это объясняется тем, что к концу дошкольного возраста у ребёнка растёт стремление к взаимопониманию, совпадению своего отношения и оценки окружающего с оценкой и отношением взрослого.

Представление ребёнка 6-7 летнего возраста о себе уже довольно адекватно отражает его ценностную сферу. Почти все дети этого возраста осознают сферу своих ценностных предпочтений: 1) отношение к себе окружающих; 2) общения; 3) деятельности; 4) нормативного отношения к действительности; 5) реально – практического функционирования. Наиболее низкий уровень осознания себя проявляют дети с ценностью реально-практического функционирования (любящие помогать кому – либо, выполнять поручения и т.д.) [20].

База исследования. Гимназия № 42 приняла модель культуротворческой школы и реализует ее на базе МОУ с 1992 года.

Педагогический коллектив гимназии № 42 в своей практической работе сумел прийти к пониманию сути концепции, согласно которой становящаяся личность ребенка – носитель особого культурного мира; он приходит в школу жить – общаться, играть, задавать вопросы. В связи с этим принципиально изменилась роль учителя в учебном процессе – от просто воспроизводящей к продуцирующей, творческой. Учитель выступает как суверенный субъект педагогического творчества, образ и образец гуманистической культуры.

За годы работы с использованием элементов культуротворческой концепции образования гимназия № 42 добилась следующих положительных результатов:

- Сформирована обширная база методико-педагогических материалов самого широкого содержания с изложением основных концепций и программ, по которым работает гимназия («Школа XXI ве-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ка», «Смена» и другие). Информация легкодоступна для учителей и активно используется в педагогическом процессе.

- Гимназия активно поддерживает и расширяет внешние связи с Государственным Русским музеем, педагогическим училищем № 7, учащиеся которого проходят в гимназии педагогическую практику и привлекаются к реализации внеклассных проектов.

- Созданы условия для повышения квалификации педагогического состава – гимназия активно участвует в педагогических и научно-методических конференциях, обучающих семинарах как в Санкт-Петербурге, так и в других городах России. Учителя, которые приходят в гимназию, с первых дней работы включаются в культуротворческий процесс – знакомятся с содержанием концепции, включают в свои уроки элементы модели.

- Духовно-материальное пространство школы воспринимается как обучающий «тренажер», обеспечивающий последовательно-преемственное «обживание» миров отечественной и мировой культуры. Этому способствуют общешкольные и внутриклассные праздники, на которых педагогический коллектив гимназии может в полной мере реализовать свой культуротворческий потенциал.

Обозначенные выше достижения гимназии позволили ей быть включенной в данный проект как экспериментальная образцовая площадка, на базе которой проводится ряд мероприятий по содействию модернизации структуры и содержания отечественной системы образования. Итоги исследования будут способствовать созданию полирегиональной сети культуротворческих школ, работающих по инновационной теоретической модели.

Методика. В этом году образовательная модель культуротворческой школы получила признание Федерального агентства по образованию РФ и была включена в аналитическую ведомственную целевую программу «Развитие научного потенциала высшей школы (2006-2008 годы)» на 2008 г. по направлению «Научно-методическое обеспечение совершенствования структуры и содержания профессионального образования. Научно-методическое обеспечение совершенствования структуры и содержания общего и дополнительного образования».

Самооценка первоклассников и ее психофизиологические корреляты в рамках ...

В рамках данного проекта в 2007-08 учебном году на базе начальных классов гимназии №42 стартовало исследование, целью которого является диагностика целого ряда аспектов становящейся личности ребенка.

Перед началом исследования был проведен сбор анамнестических данных для выяснения особенностей развития, определения наличия или отсутствия тех или иных заболеваний, особенностей интеллектуального развития, что было необходимо для формирования гомогенной выборки. Поэтому в обследовании приняли участие дети из полных семей, в которых большинство родителей имеет высшее образование, и работают в различных сферах услуг.

Для создания эмоционального контакта с детьми перед обследованием мы проводили небольшую беседу, в которых знакомились с детьми, спрашивали их о любимых занятиях, об отношении к школе.

Психологическое исследование планируется проводить в несколько этапов: 1) целью первого этапа стало определение актуального уровня самооценки и функционального состояния организма первоклассников; 2) целью же последующих этапов станет проследить изменения в уровне самооценки первоклассников в результате внедрения культуротворческих элементов в образовательный процесс.

Для реализации поставленных целей, был выбран следующий набор методик, в котором так же выделяется 2 блока:

Первый блок связан с описанием самооценки детей: 1) «Лесенка». Проводится с целью выяснения самооценки ребенка, представлений ребенка об отношении к нему других людей (в особенности близких родственников) [18]. 2) Методика изучения самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейна. Целью данной методики является выявление уровня самооценки школьника по заранее заданным качествам личности [15,16].

Второй блок методов включал в себя оценку функционального состояния организма в эмоциональной ситуации. Для этого были использованы методы:

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Диагностика функционального состояния организма (уровень адаптированности, психо-эмоционального контроля, энергетического резерва и т.д.) происходит на основе кардиографии с помощью программно-аппартного комплекса «Омега-М», предназначенного для анализа биологических ритмов человека, выделяемых из электрокардиосигнала в широкой полосе частот. В основу метода положена новая информационная технология анализа биоритмологических процессов – «фрактальная нейродинамика». В одном исследовании происходит запись 300 RR-интервалов (фиксированное число, на анализ которого настроена система Омега-М). Поскольку частота сердечных сокращений детей достаточно велика, все обследование, начиная с наложения электродов, составляет 5-7 минут.

Вопросник осознанности использования системы поощрения и наказания в семье [13]. Проведение этого теста во время записи электрокардиограммы, направленного на анализ поощрения и наказания, позволяет, с одной стороны представить эмоциональный климат в семье, условия для адекватного развития личности ребенка, с другой – оценить реакции сердечного ритма ребенка в процессе припоминания эмоционально окрашенных событий.

Результатом данного обследования, мы видим составление диагностической карты, благодаря которой можно будет отследить как актуальный уровень функционального состояния организма детей, так и динамику происходящих в нем изменений.

Результаты и их обсуждение. На данный момент, в рамках данного проекта было проведено пилотажное исследование. По его результатам можно проследить целый ряд закономерностей, которые нуждаются в дальнейшей детальной проработке.

При знакомстве с детьми был выявлен явный интерес с их стороны к экспериментатору, проводимой работе, заданиям. Заметно больший интерес проявляли девочки, которые активно стремились к новой для них активности, в то время как мальчики меньше выделялись, но на предложения откликались быстро и с радостью. Непосредственное общение проходило на высоком эмоциональном уровне – абсолютно все дети активно включались в деятельность, старались вы-

Самооценка первоклассников и ее психофизиологические корреляты в рамках ... полнять все задания. Наибольший интерес вызывало инструментальное исследование (запись кардиограммы).

Важным мы считаем отметить, что дети, на момент поступления в первый класс, имеют целый ряд адаптационных трудностей, связанных как с изменением статуса, обстановки, так и со значительным увеличением нагрузки. Эти трудности сразу нашли свое отражение в результатах проводимого исследования – выделился целый ряд детей, имеющих проблемы как в деятельности самооценивания, так и с отклоняющимся от нормы уровнем самооценки.

Наиболее ярким результатом при определении самооценки был факт различия результатов, полученных с помощью наиболее распространенных методик Дембо-Рубинштейн и «Лесенка» в первых классах гимназии (Рис.1). Если методика Дембо-Рубинштейн выделяет большее число детей с завышенной самооценкой, то методика «Лесенка» дает большее число адекватных самооценок.



Рис. 1. Распределение детей 6-7 лет по уровням самооценки согласно методикам Дембо-Рубинштейн и Лесенка.

Такие различия в результатах можно объяснить спецификой каждой методики, направленностью их на изучение разных аспектов предложенного сложного явления, ситуативностью детской самооценки.

На более детальных диаграммах (Рис. 2 и 3) (результаты по младшим школьникам) можно видеть, что методика Дембо-Рубинштейн дает больший разброс уровней – по ее результатам выявлены все 3 уровня самооценки, среди которых наиболее часто встречается высокая самооценка (84 %). Результаты методики «Лесенка» представлены только двумя уровнями: высоким и средним, причем на каждом из них примерно равное число детей.

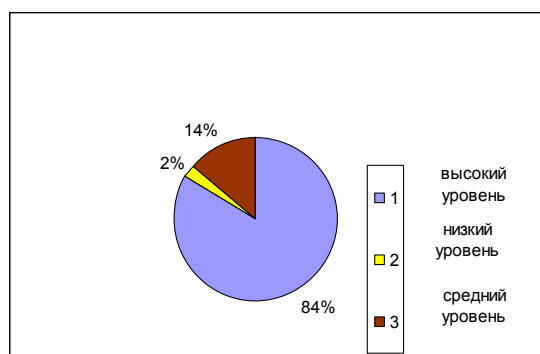


Рис. 2. Распределение детей 6-7 по уровням самооценки (методика Дембо-Рубинштейн)

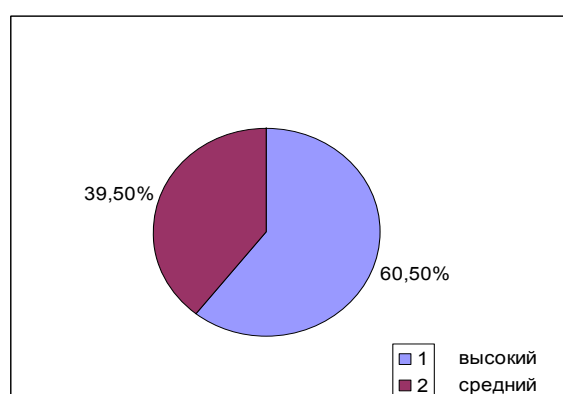


Рис. 3. Распределение детей 6-7 лет по уровням самооценки (методика «Лесенка»)

Так же хочется отметить следующую особенность в формировании самооценки детей предложенных возрастов по результатам проведения данных методик: у девочек по обеим методикам преобладает высокий уровень самооценки; у мальчиков по результатам методики «Лесенка» 54,2% ребенка имеют средний уровень, 42,9% – высокий, и 2,9% – низкий уровень самооценки, а по методике Дембо-Рубинштейн получено абсолютное преобладание высокого уровня (86,6%). Можно предположить что, у девочек это свидетельствует о более быстрых темпах развития функции дифференциации, в то время как у мальчиков младшего школьного возраста все еще преобладает общая самооценка.

Таким образом, проанализировав уровни самооценки, полученные с помощью известных методик «Лесенка» и Дембо-Рубинштейн, можно сказать, что большинству детей свойственна высокая само-

Самооценка первоклассников и ее психофизиологические корреляты в рамках ... оценка; однако получаемые результаты нуждаются в дальнейшем разделении, более развернутом описании и уточнении.

Что же касается исследования функционального состояния организма, его результаты так же дают достаточно много информации, которая нуждается в дальнейшей детальной проработке, но уже дает целый ряд показательных особенностей.

В целом, первоклассники имеют достаточно неплохие результаты – 85% детей имеет общий показатель здоровья в пределах нормы (хотя и наблюдается значительный разброс данных). Особо обращает на себя внимание тот факт, что самыми низкими значениями во всей выборке, выделяется показатель адаптированности. В это же время, в остальных трех показателях (психоэмоциональное состояние, вегетативная и центральная регуляция) нет четкой закономерности – у разных детей они варьируются по-разному, что может говорить о большей их ситуативности и о возможном включении различных компенсаторных механизмов.

Так же важно отметить, что значимых гендерных различий в данной части исследования выделить не удалось. Это подтверждает данные литературы по вопросу изучения сердечного ритма: половых различий в этом показателе у детей 6-8 лет не наблюдается [10,17], они весьма стабильны с возрастом (наименьшую корреляцию с возрастом отмечают именно у показателей сердечно – сосудистой системы, в том числе у вариаций сердечного ритма) [8].

Особо обращает на себя внимание тот факт, что среди общего количества обследованных первоклассников, выделяется достаточно большой процент тех детей, общее состояние которых (по описываемой методике) обращает на себя достаточно серьезное внимание – примерно 15% первоклассников имеют заниженные показатели по всем исследуемым качествам – адаптированность организма, психоэмоциональное состояние, вегетативная и центральная регуляция. Эти данные свидетельствуют о том, что адаптация к школе, для большинства детей, проходит не так успешно, как хотелось бы видеть, и о необходимости внесения в образовательный процесс изменений, направленных именно на улучшение в данном факторе.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Выводы. Обобщая экспериментальный материал, полученный нами в первых классах гимназии, следует заметить, что:

1. новые социальные отношения при поступлении ребенка в школу уже начинают влиять на его самооценку, и, по-видимому, это влияние будет в дальнейшем усиливаться.

2. процесс адаптации проходит с разной степенью влияния на функциональное состояние организма, что говорит о необходимости внесения корректив в образовательный процесс начальной школы.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* В школу с 6-и лет. М.: Педагогика, 1986.
2. *Ананьев Б.Г.* К постановке проблем детского самосознания // Известия АПН РСФСР, Вып.18, 1948. С. 232-244.
3. *Белобрыкина О.А.* Влияние социального окружения на развитие самооценки старших школьников // Вопросы психологии. 2001. №4. С.31-38.
4. *Бернс Р.* Я-концепция и Я-образы. Самосознание и защитные механизмы личности. Самара: Изд. Дом «Бахрах», 2003.
5. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1979. № 4. С. 22-23.
6. *Валицкая А.П.* Новая школа России: Культуротворческая модель.-Культуротворческие школы Алтая: поиски и решения. Барнаул: «Арктика», 2007.
7. *Валицкая А.П.* Новая школа России: Культуротворческая модель. СПб., 2005.
8. *Галлеев А.Р., Игшьева Л.Н., Казин Э.М.* Вариабельность ритмов сердца у здоровых детей в возрасте 6-16 лет. // Физиология человека. 2002 №4.
9. *Джемс У.* Психология. М.: Педагогика, 1991.
10. *Исаев Д.Н., Каган В.Е.* Половое воспитание и психогигиена пола у детей. Ленинград, 1979.
11. *Каменская В.Г.* Детская психология. СПб., 2005.
12. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: «Питер», 2000.
13. *Николаева Е.И.* Сравнительный анализ представлений детей и их родителей об особенностях поощрения и наказания в семье // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2006. №2.

Самооценка первоклассников и ее психофизиологические корреляты в рамках ...

14. *Петровский А.В.* Введение в психологию. М: Просвещение, 1995.

15. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина. М.: «Владос ИМПЭ им. А.С. Грибоедова», 2001.

16. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.

17. *Сапин М.Р., Брыксина З.Г.* Анатомия и физиология детей и подростков. М.: «Академия», 2005.

18. *Степанов С.С.* Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М.: «Памятник исторической мысли», 1995.

19. *Столин В.В.* Самосознание личности. М: Педагогика, 1983.

20. *Шафажинская Н.Е.* Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза. М. Педагогика, 1986.

Е.Н. Глушихина

Формирование положительных межэтнических взаимоотношений у младших школьников

Научный руководитель М.В. Сафонова

Россия – многонациональная страна, в ней живут более ста народов. Большинство из них – коренные народы и народности, для которых Россия – основное или даже единственное место обитания. Кроме того, имеются представители еще более шестидесяти народов, чье основное место проживания находится за пределами Российской Федерации.

Мигранты и принимающее их общество находятся в сложном взаимодействии, отражающем противоречивость интересов сторон. Социальное взаимодействие носит проблемный характер, сопровождается ростом социальной напряженности и конфликтов. Высокая плотность сети глобальных международных, межгрупповых и межличностных связей не позволяет уклониться от контактов, остаться безразличными или нейтральными. В таком тесном взаимодействии резко возрастает опасность отторжения, вражды и прямых столкнове-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ний. Такое напряжение очень опасно для столь многонациональной страны, как Россия. И отвести эту опасность могут только культура и навыки высокой толерантности.

В человеке самой природой изначально заложены и добрые, и злые начала. И их проявление в решающей мере зависит от условий жизни человека, от среды, в которой ему предстоит жить, от менталитета социума, в который каждый человек попадает, который самым непосредственным образом влияет на его индивидуальность, мировоззренческие приоритеты, стереотипы его поведения.

Как показывает статистика, у россиян снижен уровень терпимости к людям других национальностей, почти половина испытывает к ним неприязнь.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что межэтническое взаимодействие – проблема современности. Эта проблема стала острее, что вызвало необходимость рассмотрения данного вопроса на детском коллективе.

Современные школьные классы – многонациональные классы, которые требуют внимания в вопросах взаимоотношений учащихся разных национальностей. Необходимо проследить возрастные особенности межэтнического взаимодействия между детьми, влияние на это взаимодействие стереотипов. Ведь стереотипы и идентичность являются наиболее явными характеристиками личности, в которых проявляется толерантность. Так многонациональный класс может тоже представлять большую опасность. Детям с раннего возраста необходимо прививать культуру, способность контактировать, не вступая в открытую конфронтацию. Ежедневное взаимодействие учеников, плотные межличностные связи могут привести к серьезным последствиям, если педагог не будет создавать более позитивную атмосферу в детском коллективе, укреплять доверие между представителями различных этносов.

Всего этого он не сможет достичь, если не будет компетентен в данном вопросе. Не будет знать возрастные особенности взаимодействия учеников между собой, не будет знать о механизмах формирования стереотипов в коллективе, которые в свою очередь занимают важное место и которые дети усваивают от авторитетных для себя

Формирование положительных межэтнических взаимоотношений у младших ... людей, опираясь не на свой жизненный опыт (из вторичных источников). Педагогу будет очень сложно регулировать взаимоотношения, если он сам склонен к негативному восприятию людей других национальностей.

Важную роль в межгрупповых отношениях играют *социальные стереотипы* – упрощенные, схематизированные образы социальных объектов, характеризующиеся высокой степенью согласованности индивидуальных представлений. Стереотипы усваиваются в раннем детстве – обычно из вторичных источников, а не из непосредственного опыта – и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они принадлежат.

Впервые термин социальный стереотип использовал американский журналист и политолог Уолтер Липпман в 1922 г. в книге «Общественное мнение» при анализе влияния имеющегося знания о предмете на его восприятие и оценку при непосредственном контакте; Согласно Липпману, стереотипы – это упорядоченные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые, во-первых, экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и, во-вторых, защищают его ценности, позиции и права. Иными словами, стереотипы ориентируют человека в море социальной информации и помогают сохранить высокую самооценку.

Исторически так сложилось, что подавляющее большинство исследований посвящено этническим стереотипам, т.е. упрощенным образам этнических групп.

Под традиционно закрепившимся в общественных науках понятием «*национальный (этнический) стереотип*» обычно понимается схематизированный образ своей или чужой этнической общности, который отражает упрощенное (иногда одностороннее или неточное, искаженное) знание о психологических особенностях и поведении представителей конкретного народа и на основе которого складывается устойчивое и эмоционально окрашенное мнение одной нации о другой или о самой себе.

Опираясь на свои национальные стереотипы, люди могут делать предвзятые выводы и неверно вести себя по отношению к представителям той или иной этнической общности.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Национальные стереотипы – особый вид стереотипов социальных. Последние представляют собой стандартизированные, устойчивые, ценностно окрашенные и эмоционально заряженные представления об окружающей действительности и других людях, которые формируются под влиянием определенных условий общественной жизни и деятельности или под воздействием других людей и которые распространяются посредством культуры и языка в конкретных социальных группах.

Этнические стереотипы – относительно устойчивые представления о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей.

Возникают стереотипы в силу действия, по меньшей мере, двух тенденций человеческой психики. Во-первых, это конкретизация – стремление к пояснению абстрактных, трудно усваиваемых понятий через какие-то реальные образы, доступные и вразумительные для индивида и всех членов данной группы. Во-вторых, это упрощение, суть которого сводится к выделению одного или нескольких простых признаков в качестве основополагающих для раскрытия сложных явлений.

Огромное влияние на формирование и изменение стереотипов оказывают аффекты и эмоции. Позитивный аффект может снижать тенденцию к стереотипизации или влиять на те процессы, которые происходят во время нее. Стереотипы могут радикально меняться в ответ на драматические или крайне яркие события.

Межэтническое взаимодействие – «это, прежде всего, разнообразные контакты между этносами, ведущие к изменению индивидуальных и социальных характеристик каждой из взаимодействующих этнических групп и их отдельных представителей, а также к интеграции их определенных качеств и свойств. Взаимодействуя, представители различных этнических общностей, с одной стороны, изменяют свои собственные черты и качества, делая их несколько иными, непохожими на прежние, а с другой – превращают некоторые уникальные особенности каждой из них в нечто общее, в совместное достояние». Выявить принадлежность данных особенностей только представителям одного этноса со временем становится проблематичным [5].

Формирование положительных межэтнических взаимоотношений у младших ...

С приходом ребенка в школу одним из главных объектов познания для него становятся поведение товарищей, действия и поступки, характеризующие их как учеников. Умение оценить их с этой новой для ребенка точки зрения приходит к нему постепенно, по мере того как он сам усваивает требования, предъявляемые школой к учащимся, и вырабатывает под руководством учителя эталоны для оценки работы и поведения товарищей в учении. С ростом опыта взаимодействия с одноклассниками, которое направляется учителем, у младшего школьника все время происходит накопление знаний о возможных формах их поведения в разной обстановке и идет осознание причин, вызывающих те или иные действия.

Для младших школьников взрослый продолжает оставаться самым авторитетным лицом. Характерно, что в оценках, которые они дают сверстникам, дети ссылаются главным образом на мнение учителя. В связи с этим отношения детей в младшем школьном возрасте строятся в основном при прямом или косвенном участии педагога.

Имеющиеся у школьника знания об окружающих его людях и отношение, которое эти люди у него к себе вызывают, не всегда им четко осознается. Особенности другой личности, ее поступки и их последствия могут не столько им ясно осмысливаться, сколько переживаться в виде симпатий и антипатий, в виде неприязни, безразличного отношения или доверия и привязанности.

Громадную роль в развитии отражения ребенком действительности, в развитии восприятия им людей, в формировании у него умения общественно правильно оценивать их поведение и составлять верное с общественной точки зрения представление о качествах той или иной личности играет школа.

В соответствии с этим на базе СОШ № 94 г. Красноярска в 3 классах было проведено исследование, целью которого было изучение этнических стереотипов у младших школьников, их отношения к людям других национальностей, включения во внутригрупповые отношения учеников этих национальностей.

С помощью диагностической программы, которая включала в себя анкетирование, шкалу социальной дистанции (шкала Богардуса), методику диагностики межличностных отношений Т. Лири, социо-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

метрию, было выявлено многообразие национальностей, с которыми дети сталкиваются в повседневной жизни. Было определено негативное и позитивное отношение к этим национальностям, которое строится на этнических стереотипах. Последние, в свою очередь, дети младшего школьного возраста, из-за возрастных особенностей, усваивают от авторитетных для себя людей (родителей, педагогов). Так в качестве социально приемлемых групп дети указывают свою, украинскую, татарскую (взаимодействие с которыми имеет давний исторический характер), а также американскую, английскую – как результат усвоения стереотипа «западного человека». Негативное отношение у детей чаще всего формируется к людям таких национальностей как азербайджанцы, армяне, китайцы, цыгане, узбеки, они воспринимаются как чужие. Складываются общие представления о характеристиках поведения разных национальностей. Процесс национальной идентичности у младших школьников в начале своего становления. Исходя из результатов нашего исследования, можно констатировать и то, что даже в отношении своей нации у учеников отсутствуют положительные чувства.

Был определен характер взаимодействия, включения в межличностные отношения детей разных национальностей. На основе данных социометрии можно сделать вывод, что дети других национальностей становятся изолированными в детском коллективе, не смотря на успехи в учебе, позитивные личностные особенности.

Дальнейшая работа была направлена на формирование толерантности, собственной идентичности, терпимости в многонациональном коллективе. В соответствии с этим была разработана и апробирована программа формирующего эксперимента, целью которой является профилактика формирования негативных этнических стереотипов у младших школьников. С учетом поставленной цели нами была выбрана такая неформальная форма работы как совместная проектная деятельность, в основе которой лежит идея о знакомстве с национальностями через различные аспекты их культуры. Мы выбрали метод проекта, результатом которого будет книга-сборник, содержащая информацию об особенностях, изучаемых национальностей. Нами была запланирована работа в различных направлениях, касающаяся расшире-

Формирование положительных межэтнических взаимоотношений у младших ... ния знаний учащихся, формирования положительного отношения к людям других национальностей, развития навыков сотрудничества.

На этапе организации и проведения эксперимента мы обозначили ряд задач, а именно: 1) сформировать позитивное отношение через совместную деятельность; 2) расширить знания учащихся об особенностях других этнических групп; 3) развивать навыки сотрудничества и взаимопомощи; 4) развивать навыки эффективного взаимодействия и общения.

Дети принимали участие в совместной деятельности, самостоятельно выполняли задания в группах сменного состава. Это позволило детям разных национальностей контактировать между собой, выстраивать новые взаимоотношения, познавать друг друга. Мы писали о том, что для детей данного возраста очень важно мнение родителей, взрослых. Именно поэтому мы пытались изменить и их отношение к людям других национальностей, задействуя взрослых во внеклассных занятиях.

Как было сказано выше, конечным результатом занятий – встреч с учащимися стала книга – сборник «Народы мира», в которую были включены несколько разделов, каждый из которых был посвящен определенной тематике занятий. Так в книге нашли отражение такие главы как: характеристика государств (площадь, денежная единица, население, язык, столица, религия), особенности национальной кухни (рецепты национальных блюд), традиции и обычаи народов, национальные праздники, игры.

Работа была выстроена таким образом, что дети по группам к каждому занятию самостоятельно готовили информацию, затем рассказывали об этом в классе и создавали страницы книги на основе полученных знаний. Причем страницы для книги делались не по собственной теме, а по материалам одноклассников, что способствовало лучшему его усвоению. И в результате созданный сборник стал путешествием-знакомством с различными народами и их особенностями.

Для создания книги использовались цветные карандаши, иллюстрации, аппликации, некоторый текст дети самостоятельно вписывали в разделы, делали зарисовки. Использовались для подачи материала наглядно-образные средства (схемы, карта мира, иллюстрации и т.д.).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Были использованы такие виды деятельности: классный час, викторина, беседа, дискуссия. Каждое занятие имеет свою тему, цели, оборудование, ход. Большею частью именно от детей зависело, насколько интересными, динамичными и насыщенными будут встречи. Для успешного проведения внеурочных мероприятий требовались промежуточные встречи с учениками, на которых осуществлялся контроль за выполнением заданий для самостоятельной подготовки. Нами был определен информационный резерв, с помощью которого учащиеся могли подготовиться к занятиям. Им был предложен фонд школьной и домашней библиотеки, интернет и сотрудничество с родителями. Взрослые помогали детям в поиске информации, отвечали на вопросы детей, делились знаниями. Так дедушка одного из учеников – белорус, что оказало влияние на «багаж» знаний ученика о данной национальности. Отец одной из учениц читает стихи на украинском языке, а один из учеников непосредственно является азербайджанцем, что дало нам возможность обратиться к его опыту и знаниям прямо на занятиях.

Анализируя результаты, есть основания предполагать, что проведенная работа была успешной. Исходя из наблюдений, можно сделать вывод о положительных тенденциях, изменении атмосферы ученического коллектива.

Литература

1. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие; социально-психологические проблемы. М., 1990/
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
3. *Богоявленский Д.Д.* «Этнический состав населения России» // «Социс», 2001. № 10.
4. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: Издательство Московского университета, 1982. – 200 с.
5. *Крысько В.Г.* Этническая психология: Учебное пособ. для студентов ВУЗов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
6. *Лебедева Н.М.* Введение в этническую и кросс – культурную психологию: Учебное пособие. М., «Ключ – С», 1999. С. 224.

Формирование положительных межэтнических взаимоотношений у младших ...

7. Палаткина Г.В. «Формирование этнотолерантности у младших школьников» // «Начальная школа», 2003, № 11, С. 65.

8. Петров В.Н. «Иноэтнические мигранты и принимающее общество. Особенности проблемного взаимодействия» // «Социс», 2005. № 9.

9. Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. Санкт-Петербург: Изд. Университет, 1996.

10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для ВУЗов. М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.

А.В. Гусенкова

**Исследование образа «значимого другого»
воспитанников социальных приютов и
учреждений интернатского типа**

Научный руководитель Д.Б. Бутаков

Семья не всегда справляется со своими важнейшими функциями, перестает быть для ребенка источником защиты и благоприятных влияний и как следствие, нередко становится основным фактором, деформирующим их социальное и индивидуальное развитие.

Для многих детей из неблагополучных семей социальная реабилитация означает помещение в социальный приют, являющийся учреждением интернатского типа для временного пребывания.

Исходя из опыта и данных статистики, можно утверждать, что социальную базу таких учреждений составляют дезадаптированные несовершеннолетние с устойчивыми формами асоциального поведения, у которых нарушение поведения сочетается с отклонениями в психическом и личностном развитии.

Подобные характеристики состава воспитанников социальных приютов свидетельствуют о необходимости поиска результативных способов их социальной и социально-психологической реабилитации.

В психолого-педагогических исследованиях указывается высокая вероятность влияния образа «значимого другого» на выбор подрост-

ком способов и форм поведения (А.В. Петровский, А.А. Бодалев, А.Ф. Лазурский и др.). Так, асоциальное поведение подростка может являться лишь подражанием поведению выбранного им «значимого другого», а сам подросток может даже не осознавать последствия совершаемых им действий. В данной работе рассматривается искаженный образ «значимого другого», как один из факторов развития дезадаптивного поведения у безнадзорных подростков.

Таким образом, цель данной работы продиктована изучением отклонений в образе «значимого другого» с целью разработки приемов коррекционной работы, направленной на преодоление девиантного поведения в подростковой безнадзорной среде.

Принято считать, что **значимый другой** – личность, оказывающая влияние на других людей, что выражается в качественном изменении их смысловых образований и поведенческой активности.

А.В. Петровский выдвинул гипотезу о существовании трехмерной модели значимого другого. Согласно этой модели, существуют три основных генерализованных и достаточно независимых друг от друга фактора, которые закономерно обуславливают значимость одного человека для другого. При этом следует отметить, что имеются в виду не узко-индивидуальные характеристики этого «значимого другого» (например, его характер, интересы, темперамент и т.п.), а его идеальная представленность в тех, с кем он имеет дело, его отраженная субъектность (В.А. Петровский), т. е. собственно личностные проявления.

Первый фактор связан с информативной стороной межличностного взаимодействия, когда трансляция индивидом окружающим людям новых для них знаний и неизвестных им общегрупповых ценностей обеспечивает ему высокую референтность.

Второй фактор – это социометрический статус значимого другого, обусловленный его способностью вызывать симпатию или антипатию.

И, наконец, **третий фактор**, третья форма репрезентации личности значимого другого – институционализированная роль. Поскольку роль определяется местом, занимаемым человеком в системе объективных социальных отношений, обусловленных официальными тре-

Исследование образа «значимого другого» воспитанников социальных приютов ... бованиями и ожиданиями организаций и лиц, в них входящих, то третий фактор наиболее формализован из всех.

Указанные три фактора включают в себя, с точки зрения автора, все возможные основания признания личностной значимости какого-либо индивида.

Таким образом, можно говорить о том, что образ «значимого другого» охватывает все стороны межличностного взаимодействия индивида с окружающими, ориентируя и направляя его поведение.

Построение образа «значимого другого» неразрывно связано с формированием идентичности, когда оформляется система ценностей и жизненных ориентиров, с помощью которых подросток создает основу для нравственных барьеров и ограничений. Формирование данной системы невозможно без эмоционально насыщенного содержательного общения с принимающим и значимым для ребенка взрослым. Отсутствие такой значимой фигуры приводит к снижению заинтересованности в общении и жизни в целом. Таким образом, важно отметить, что коррекция искаженного образа «значимого другого» будет способствовать более полноценному развитию и функционированию, что значительно улучшит адаптацию личности.

Учитывая вышесказанное, можно предположить, что развитие позитивного образа «значимого другого» будет являться одним из условий формирования адаптивного поведения в значимой среде и преодоления девиантного поведения.

В результате теоретического анализа и сбора эмпирических данных, исходя из особенностей беспризорных и безнадзорных подростков, были выявлены и сформулированы следующие условия формирования и развития позитивного образа «значимого взрослого»: 1) разрешения задач взросления; 2) создание условий для группового общения (тренинговые группы); 3) общение с разностатусными представителями общества; 4) когнитивное развитие (возможность адекватно осознавать себя в изменяющихся условиях жизни и собственного развития).

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование позитивного и коррекция искаженного образа «значимого другого» является необходимым фактором в адаптации и социализации подростков с

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

девиантным поведением. Формируя позитивный образ, подросток развивает ценностную сферу, регулирующую его поведение, что, в свою очередь, является необходимым условием для личностного и психического развития и эффективного существования в жизни общества.

Литература

1. *Березин С.В., Евдокимова Ю.Б.* Социальное сиротство: дети и родители. Материалы к курсу «Педагогическая психология». Самара, 2003.
2. *Бодалев А.А.* Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы // «Вестник МГУ» Сер.14. Психология. 1985. №2.
3. *Дубов И.Г.* Проблема «значимого другого»: терминологический аспект // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988.
4. *Каган М.С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
5. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого // Вопр. психол. 1991. № 1.
6. *Степин В.В.* Специфические особенности работы психолога в социальном приюте. М., 2004.

В.Ю. Живцов

Студенчество как субъект правовой культуры

Современное студенчество очевидно отличается от того студенчества, что было десять, а уж тем более, тридцать лет назад. Изменения контингента обуславливают и изменения в формах и методах работы в высшем учебном заведении, и это касается как учебной, так и воспитательной составляющей образовательного процесса. В аспекте учебной работы основные изменения связаны с вступлением высшей школы в Болонское соглашение. Конечно, этот процесс очень противоречив и является достаточно проблемным для традиционных российских вузов. Однако, во-первых, начальные преобразования в сторону Болонской системы уже происходят, а значит, понемногу скла-

дывается ясность в этом направлении, а во-вторых, эта проблема не является предметом нашего изучения, и мы уделим внимание другой, как нам представляется, более актуальной и сложной теме – вопросам воспитательной работы в вузе, в частности, формированию правовой культуры студентов.

Актуальность темы не вызывает сомнений. Студенчество является одной из наиболее неустойчивых социальных групп, а вопросы правовой грамотности, умение защитить себя и предупредить возникновение нежелательных, неблагоприятных, а порой и незаконных ситуаций, для современных студентов стоят на одном из первых мест. Незнание и непонимание законов, собственных прав и обязанностей, порой приводит к тому, что студент оказывается не в состоянии решить возникающие вследствие этого проблемы, что приводит к еще более негативным последствиям. В частности, по данным статистики, показано, что материальные проблемы, точнее, переживания их студентом как значимых, становятся предпосылкой включения студента в незаконные формирования или незаконную деятельность. При этом понимание последствий и умение их прогнозировать, к сожалению, не всегда являются достаточно сформированными.

Это обусловлено многими факторами.

Во-первых, это состояние культуры общества в целом. Как показано в литературе, «правовая культура – неотъемлемая часть общей культуры народа, базируется на её началах, является отражением уровня её развития, менталитета народа» [1]. Формирование правовой культуры не есть обособленный процесс от развития других видов культуры – политической, моральной, эстетической, а является комплексной проблемой. Их объединяет общность задачи – создание морально-правового климата в обществе, который гарантирует реальную свободу поведения личности и соединении с ответственностью перед обществом, обеспечивает её права, социальную защищённость, уважение её достоинства, то есть ставит человека в центр экономических, социальных, политических, культурных процессов.

Как отмечает М.Б. Смоленский, «правовая культура есть процесс и результат творчества человека в сфере права, характеризующейся созданием и утверждением правовых ценностей» [5]. В ходе истори-

ческого развития формировались основные правовые понятия и категории, принципы права и правосудия и другие понятия, необходимых для развитой правовой системы общества. Кроме того, через восприятие и переосмысливание правовых ценностей, наряду с правовой культурой общества, формируется правовая культура личности. Правовая культура личности выражается в субъективно выработанном индивидом уровне овладения правом в своей деятельности, а так же в правосознании индивида, то есть в совокупности представлений, взглядов, чувств, в которых выражено отношение к действующему праву. В научной литературе нередко встречается указание ещё и на третий вид правовой культуры – правовую культуру социальной группы, характеризующуюся уровнем правосознания данной социальной группы а также уровнем реального осуществления ею требований действующего права.

Во-вторых, это особенности субъекта культуры (общества, группы, личности). В нашем исследовании субъектом правовой культуры является студенчество, и нам представляется принципиальным охарактеризовать студенчество как особую социальную группу.

Н.Ю. Самыкиной и О.А. Ушмудиной выделены следующие специфические отличия студенчества от других социальных групп.

- Изменение социального статуса и приобретение новой социальной роли «студента».
- Преобладание ориентации на профессиональное становление, а не на межличностное общение по сравнению со школой.
- Повышение рефлексии по мере взросления и перехода на старшие курсы.
- Снижение уровня внешнего (со стороны взрослых, родителей) контроля за «средой обитания» молодых людей.
- Расширение возможностей экономической независимости и отсутствие обязательств пополнять семейный бюджет в родительской семье.
- Изменение культурного статуса студентов и прямая эксплуатация имиджа молодости [4].

Студенческое время совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличает сложность становления

Студенчество как субъект правовой культуры

личностных черт. Для этого возраста характерны наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков, наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д. Это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека. Центральной социальной ролью является, на наш взгляд, роль гражданина как носителя всей совокупности прав и обязанностей, т.е. субъекта правовой культуры.

Итак, под «правовой культурой» общества традиционно понимается система ценностей, правовых идей, убеждений, навыков и стереотипов поведения, правовых традиций, принятых членами определенной общности (государственной, религиозной, этнической) и используемых для регулирования их деятельности. В свою очередь, правовая культура личности – это знание, понимание и сознательное выполнение требований права в жизнедеятельности человека.

А.Р. Ратинов отмечает, что усвоение правовых ценностей, правовых норм, стандартов правового поведения идёт в течение всей жизни. Даже в самом раннем возрасте человек «с молоком матери» впитывает первые элементы правовой культуры. Он приобретает навыки и усваивает стандарты нормативного поведения, получает первые юридические представления из сказок, в ролевых играх приобретает понятия о функциях права и его представителей и постепенно формирует хотя и примитивную, детскую, но собственную картину правовой жизни. С возрастом, «по мере расширения круга общения, усложнения деятельности и выполняемых ролей происходят интенсивное обогащение и развитие этой, равно как и иных, сфер сознания» [3].

Принимая во внимание, что студенческая среда является гетерогенной, сложной, гибкой, динамичной, а значит, количество и качество видов деятельности и социальных ролей студентов значимо выше, чем у представителей других социальных групп, мы отмечаем, что студенческий возраст становится сенситивным для формирования правовой культуры личности.

Итак, в процессе обучения в вузе при грамотной организации образовательного процесса происходит становление личности студента, от-

личное от развития личности в любой другой молодежной группе, связанное с формированием у студента особого вида культуры – правовой.

Литература

1. *Молчанов А.А.* Правовая культура в социальной жизни: вопросы методологии //Правоведение. 1991. № 1.
2. Правовая культура как конститутив жизненного пространства личности в гражданском обществе // Научный и общественно-теоретический журнал «Государственное и муниципальное управление. Учёные записки СКАГС», № 2, 2003.
3. *Ратинов А.Р.* Структура правосознания и некоторые методы его исследования. //Методология и методы социальной психологии. М., 1981.
4. *Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.* Профилактика негативной зависимости в студенческой среде: вопросы и ответы. Изд-во «Самарское отделение Литфонда», Самара, 2007.
5. *Смоленский М.Б.* Правовая культура и личность в контексте Российской государственности. Монография – Ростов-на-Дону Изд. РГЭУ «РИНХ».

В.М. Куканова

К проблеме формирования профессионального мышления психолога

Профессия – это одна из точек равновесия между внутренним миром и миром социальных взаимодействий. Профессиональная роль в системе социальных контактов – это один из важнейших способов самореализации в отношениях с другими людьми, который строится на системе приобретенных специализированных профильных знаний и умений. Профессиональное мышление является призмой, сквозь которую человек учится видеть окружающий мир с новой точки зрения и, вполне возможно, в совершенно новом свете.

Каждая профессия предъявляет свои, особые требования к мышлению работника в той или иной профессиональной области. Профес-

К проблеме формирования профессионального мышления психолога

сиональная специфика мышления психолога связана, прежде всего, с необходимостью понимания скрытых от непосредственного наблюдения внутренних механизмов и законов развития как личности в целом, так и отдельных психических процессов и состояний человека, эмоциональных переживаний, межличностных отношений, интересов, причин возникновения различных психологических проблем. Поэтому профессиональное мышление психолога должно быть направлено на глубокий анализ имеющихся в его распоряжении данных, их синтез и осуществление на этой основе сложнейшей интеллектуальной аналитико-синтетической деятельности – интерпретации. Именно поэтому так велики требования к собственным умственным способностям самого психолога, которые должны характеризоваться осознанностью и обобщенностью мыслительных операций, гибкостью процессов мышления [2].

Специфика деятельности психолога предполагает ведение профессиональной подготовки в ключе развития рефлексивных способностей, поддержания всестороннего интереса ко всем проявлениям человеческой жизни. Существует множество факторов, которые влияют на человека в процессе получения профессионального образования, но, если говорить достаточно обобщенно, то их можно разделить на внешние и внутренние. К внешним в этом случае стоит отнести всевозможные принципы, закономерности и правила построения процесса передачи информации, рассчитанной на усвоение в качестве профессиональных личностных новообразований.

К внутренним факторам человека, намеренного не просто формально приобрести статус избранной профессии психолога, но предпочитающего занять активную профессиональную позицию, следует отнести такие личностные установки, которые связаны с готовностью к непрерывной самообразовательной деятельности, желанием вести поиск новых методов познания психической природы человеческого самосознания, стремлением овладеть эффективным понятийным аппаратом и профессиональным мышлением.

Таким образом, формирование профессионального мышления зависит от соблюдения ряда принципов обучения. При выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

особенности учебного процесса этой группы образовательных учреждений. В высшей школе изучаются не основы науки, а сама наука в развитии, что стимулирует сближение самостоятельной работы студентов с научно-исследовательской работой преподавателей. В деятельности преподавателя высшей школы, в отличие от учителя средней школы, наблюдается единство научного и учебного начала: он обучает и часто выступает активным исследователем в своей отрасли знаний. В высшей школе гораздо сильнее, чем в средней школе, происходит проникновение идей профессионализации в преподавании почти всех наук.

Исходя из этого, выделяются следующие принципы, на которые должно опираться профессиональное образование и обучение [3]: 1) ориентированности на гармоничное развитие будущего специалиста; 2) обеспечение непрерывности образования; 3) рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов; 4) соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечения и конкурентоспособности.

Данные принципы показывают общее направление, которому должно соответствовать профильное обучение. Они выступают ориентирами и общей базой, на которой и должно вестись построение процессов познания, самопознания, а так же формирования профессионально важных качеств.

Говоря о профессиональном мышлении, как одном из основных компонентов в структуре профессионально важных качеств, можно отметить ряд специфических черт присущих именно специалистам сферы психологии. Так к отличительным чертам мышления психолога-диагноста Н.П. Локалова относит [2]: пространственность (двухуровневость); дифференцированность-интегрированность; системность; логико-каузальность.

Характеристика пространственности отражает наличие двух уровней объекта психодиагностического исследования. Один из них (вышележащий) является уровнем, содержащим описание внешне наблюдаемых проявлений симптомов, признаков поведения человека,

К проблеме формирования профессионального мышления психолога на втором (нижележащем) уровне репрезентируются внутренние психологические причины. Для адекватного отражения пространственного объекта необходима сформированность двумерного мышления, позволяющего создавать и оперировать пространственными образами психологических объектов. Таким образом, будет осуществляться гибкий переход от анализа внешних проявлений к поиску и отбору соответствующих психологических причин и обратно.

Сформированность мышления как дифференцированно-интегрированного может определяться по ряду внутренних и внешних показателей [2]. К числу внутренних показателей относятся: а) четкость репрезентирования в сознании психолога двух иерархических уровней психологического объекта; б) способность совершать произвольно и гибко переход с одного уровня психодиагностического объекта на другой; в) четкость и осознанность осуществления целенаправленного мыслительного психодиагностического процесса, начиная с объективно заданной исходной точки отсчета; г) устойчивость и обобщенность мыслительных операций, связанных с осуществлением пространственных преобразований и анализом и синтезом психологических знаний о внешних проявлениях и внутренних причинах данного явления как ведущая характеристика профессионального психологического мышления.

Внешним показателем является качество профессиональной деятельности психолога, которое оценивается при сопоставлении содержания запроса и психологического диагноза, при оценке успешности пространственно-логических преобразований исходных данных признаков в конечный конкретно-практический психологический конструкт.

Интегративные процессы в профессиональном мышлении психолога направлены: 1) на отбор и актуализацию необходимых профессиональных знаний из различных научно-практических и теоретических областей психологической науки; 2) соотнесение отобранного психологического содержания с разнообразными формами его феноменологического проявления и/или оценка его как возможной причины рассматриваемого психологического явления; 3) конечным результатом интегративных процессов является формирование системы мыслительных процессов, которые накладывают профессиональный отпе-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

чаток на личность психолога-профессионала и детерминируют формирование у него специфической профессиональной картины мира.

Понятие системного синтеза знаний ориентировано на формирование знаний не путем простой суммации полученной информации, а как структура, позволяющая усваивать фундаментальные закономерности изучаемой научной области. Системный подход требует рассмотрения изучаемого явления с нескольких точек зрения. В случае психодиагностического обследования это может означать, что методологическая стилевая установка психолога должна содержать направленность на всесторонний охват, анализ изучаемого явления в его целостности, многогранности и многомерности.

Характеристика стиля профессионального мышления практического психолога как логико-каузального обусловлена, прежде всего, постоянной методологической установкой психолога на познание причин, в том числе и психологически решаемой проблемы, при этом руководствуясь знаниями о множественности (поликаузальности) и разной детерминированности иерархически организованных составляющих объекта психодиагностического исследования.

Данная классификация принципов формирования профессионального мышления имеет свою ценность в том, что стремится упорядочить, проникнуть в структуру внутренних механизмов подготовки к профессиональной деятельности. Однако можно сказать, что данные принципы структурности, двухуровневости, детерминизма, интегративности мышления присутствуют и в других профессиональных сферах. Они не являются специфичными для мышления психолога. Если обратиться к гуманитарным, техническим, естественнонаучным дисциплинам, окажется, что эти качества там также полезны и необходимы.

Специфика профессионального мышления психолога кроется в тех задачах, которые ему приходится решать. Выделив задачи, основные проблемные направления, можно определить источник отличающих качеств мышления психолога и сами эти качества, черты, свойства. К основным направлениям деятельности относятся психологическое просвещение, психологическая диагностика, психологическая профилактика, психологическая коррекция, психологическое кон-

К проблеме формирования профессионального мышления психолога
сультирование. Таким образом, профессиональное мышление психолога должно отличаться осмыслением содержания деятельности, рефлексией на решение профессиональных задач.

Проблема специфики профессионального мышления психолога на настоящий момент остается открытой. И вопрос разработки технологий эффективного формирования профессиональных качеств в наше время только набирает свою силу и является одним из актуальных направлений в области подготовки специалистов-психологов.

В качестве одной из важных составляющих системы внутренних, личностных факторов, которые могут помочь в успешном овладении профессиональных знаний, умений и навыков, мы отметили готовность человека к постоянному самообразованию. Так П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов предлагают следующую структуру технологии формирования готовности личности к непрерывной самообразовательной деятельности в системе непрерывного образования [3]:

Таблица 1

| № | Компоненты самообразования | Решаемые задачи |
|----|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Создание эмоционально-личностного аппарата | 1.1. научиться целеполаганию в самообразовании; 1.2. сформировать потребность самостоятельно реализовать социально значимые задачи; 1.3. научиться ставить и решать в соответствии с этими задачами личностно-значимые цели своего самообразования. |
| 2. | Овладение технологией усвоения знаний, умений и навыков | 2.1. овладеть умениями целостного представления содержания изучаемого; 2.2. сформировать понимание роли изучаемого в отражении объективной картины мира; 2.3. сформировать понимание роли изучаемого в профессиональной деятельности |
| 3. | Овладение методикой работы с источниками информации | 3.1. сформулировать основы опыта познавательной деятельности для самостоятельной работы с источниками информации; 3.2. научиться рациональному применению в самообразовании разнообразных источников; 3.3. научиться умениям рационально находить, извлекать информацию из источников, сохранять и актуализировать ее в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности. |

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | | |
|----|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. | Овладение организационно-управленческими умениями | 4.1. сформировать умения рационального планирования самообразования; 4.2. научиться обязательности выполнения плана самообразования; 4.3. научиться оценивать достигнутые в самообразовании результаты и ставить новые задачи. |
|----|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Как видно из таблицы 1, самообразовательная деятельность приобретает особую ценность, когда в ней присутствует определенная системность. Ощутимую помощь в усвоении этой системы оказывают ясное представление целей каждого упражнения в общем контексте обучения, понимание правил и последовательности выполнения действий, постоянный самоконтроль и своевременное обнаружение отклонений и ошибок в действиях.

Как известно, от ошибок никто не застрахован. При этом возникает необходимость уделить внимание таким понятиям как контрольно-оценочный и коррекционный компонент в структуре профессионального мышления психолога. Необходимость коррекции возникает в случае, если реально достигнутый результат значительно отличается от изначально намеченной цели. Коррекционные процессы при этом могут являться частью профессиональной рефлексии, способствовать исправлению допущенных промахов, а также быть средством профилактики дальнейшего их появления.

На основе исследований, проведенных В.П. Андроновым [1] в области определения уровня сформированности таких составляющих профессионального мышления как контроль, оценка и коррекция, были получены следующие данные. Для проведения исследования была разработана система профессиональных ситуаций, в ходе планирования решения которых исследователем задавался ошибочный способ их решения. В процессе выполнения, решения студенты должны были выполнить контрольные, оценочные и коррекционные действия. Результаты эксперимента показали, что только у 9,6% студентов 4-5 курса отделений журналистики, истории, социальной работы и психологии обнаруживается высокий уровень развития контрольных и оценочных действий [1].

Экспериментальные показатели, полученные в исследовании В.П. Андронина, свидетельствуют о незрелости более чем у 90%

К проблеме формирования профессионального мышления психолога студентов рефлексии, как основополагающего качества профессионального мышления, «поскольку в основе действий контроля и оценки лежит именно способность к содержательной рефлексии. Содержательная рефлексия позволяет обращаться к способам собственных профессиональных действий».

Полученные данные заставляют вновь обратиться к вопросу необходимости внедрения новых методов целенаправленного формирования профессионального мышления студентов высших учебных заведений.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Принципы построения образования являются универсальными, но каждое профессиональное направление имеет свою специфику. Профессиональное мышление психолога должно основываться не на формально-общих свойствах, а на научно-теоретической основе. Это возможно в специально организованных условиях, которые имеют своей целью углубление теоретической базы, формирование установки на самообразование. Есть необходимость разработки и внедрения новых методов целенаправленного формирования профессионального мышления студентов психологов.

Литература

1. Андронов В.П., Андропова Т.Д. Контрольно-оценочные и коррекционные составляющие профессионального мышления специалиста. Гуманитарий. 2004, № 4. 236-237 с.
2. Локалова Н.П. Специфика профессионального мышления психологов и пути его формирования у студентов Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова. Сер. Психология. № 3, 2005.
3. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

К.С. Лисецкий

Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики наркомании в среде старшеклассников

*Исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант №07-06-26601),
СНЦ РАН (грант №10 РГ/2007)*

В статье описываются и анализируются результаты исследований проведенных на группе подростков, с целью определения их ведущих ценностей. Показано, что ценности здоровья и здорового образа жизни не являются актуальными для подростков и юношей, а значит, не могут служить основой для разработки профилактических программ. Главным условием профилактики наркомании среди подростков является решение актуальных для их возраста задач – задач взросления.

Одним из основных направлений практической работы психологов в образовательных учреждениях является психологическая работа с подростками. Эффективность организации этой работы зависит от принципов, которые положены в основу разрабатываемых тренингов и программ.

В последнее время в связи с эпидемиологической ситуацией распространения наркомании и других форм негативной зависимости (токсикомания, табакокурение, алкоголизм) актуальным для школьного психолога становится разработка и внедрение программ профилактики зависимого поведения среди школьников.

Учитывая тенденцию современной системы образования – изменение предметно-ориентированной парадигмы на личностно-ориентированную, основным принципом работы психолога должен стать приоритет личности школьника как субъекта учебно-воспитательного процесса и ориентация на те ценности, которые являются значимыми для подростка.

Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики ...

Анализ исследований ценностей и ценностных ориентаций показывает, что методы изучения ограничиваются в основном опросниками, которые позволяют опрашивать большое количество респондентов одновременно.

Наиболее известное исследование ценностей проводилось в 60-70-х годах XX столетия в США Рокичем, на основе метода прямого ранжирования ценностей. Разработанный им метод в последствии был положен в основу исследований ценностей различных социальных групп.

Е.Б. Фанталовой на основе выделенных Рокичем «терминальных ценностей» и техники их попарного ранжирования (в авторской модификации) была разработана методика исследования мотивации и внутренних конфликтов. Используя эту методику в 1997г. коллективом авторов (Достанова М.Н., Кнорре Е.Б., Кривцова С.В. и др.) было проведено исследование по проблемам социальной адаптации подростков в процессе построения жизненных перспектив и оценивания своих субъективных возможностей. Подростков просили оценить, какие из представленных ценностей наиболее важны и привлекательны для них в будущей взрослой жизни. Однако в этой методике, во-первых, ценности задаются, а не выявляются; во-вторых, подростка просят оценить, что для него будет ценным в будущем. При таком подходе, учитывая, что личность подростка интенсивно развивается, и присутствует некоторая незавершенность, получается гипотетическая картина ценностей воображаемого «Я взрослого». Данные были получены на выборке школьников Москвы и Московской области. Исследование было проведено в 1997г. За пять лет социальная ситуация изменилась, а вместе с ней возможно изменились и ценности подростков.

Для нас было важно выявить ценности в актуальной жизни подростка, на которые он ориентируется в период взросления, которыми он живет, а не просто имеет о них представление. С целью определения наиболее значимых жизненных ценностей подросткового возраста в настоящее время мы провели опрос 250 подростков в возрасте 15-16 лет (120 юношей и 130 девушек).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Нами была составлена программа исследования, включающая проективный метод исследования, метод прямого ранжирования, беседа.

Респондентам предлагалось написать 20 ценностей, которые для них являются значимыми в жизни. После этого необходимо было выбрать из написанного списка 10 самых важных ценностей и расположить их в порядке значимости от 1 до 10. Первое место должна была занять самая важная ценность, 10 – наименее важная из выбранных.

В процессе исследований мы столкнулись с устойчивым противоречием между общепринятыми «взрослыми» представлениями о ценностях подросткового возраста и реальными ценностями периода взросления.

В десятку самых значимых ценностей (при отнесении той или иной ценности к соответствующему рангу более 12 % опрошенных подростков) вошли:

| | | |
|-----|-------------------------------|----------------------------------|
| 1. | Семья, Родители, Родственники | 1-2 место (44% – 20% подростков) |
| 2. | Друзья, Дружба | 2,3,5 место (16%, 12%, 20%) |
| 3. | Образование (языки) | 1, 3, 5 место (12%, 12%, 12%) |
| 4. | Любовь | 2, 5 место (12%, 12%) |
| 5. | Жизнь | 1 (12%) |
| 6. | Свобода, Независимость | 1, 4 место (12%, 12%) |
| 7. | Благосостояние | 4,6,8 место (16%, 12%, 12%) |
| 8. | Мой город, мир, Родина | 7 место (12%) |
| 9. | Карьера, дело, работа | 7, 9 место (12%, 12%) |
| 10. | Здоровье (мое, близких) | 10 место (12%) |

Исследование красноречиво показало, что наиболее значимыми ценностями для подростков являются: семья, родители; друзья; образование. Они занимают первые три позиции в рейтинге. Далее идут: любовь как отношение с противоположным полом; такие абстрактные ценности как жизнь, свобода, независимость; материальное благополучие, карьера, работа. В рейтинге важных жизненных ценностей здоровье занимает 10 место, при чем здоровье близких (родителей, родственников) является более значимым, чем собственное здоровье.

Как показали наши последующие исследования подросток не имеет достаточного знания о себе, как здоровом или больном, но он

Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики ...

знает, что такое здоровье и болезнь близких. Так как сфера отношений с родителями и близкими людьми для подростка является значимой, то естественное желание, чтобы они были здоровы.

В настоящее время, в основу программы профилактики зависимо-го поведения, как показал анализ, положен принцип формирования навыков здорового образа жизни у подростков и молодежи, что не соответствует особенностям подросткового возраста.

Также нами было проведено исследование значения категорий «здоровье» и «здоровый образ жизни» (точнее смысла, который вкладывают подростки и взрослые в эти понятия) на выборке (181 респондентов) подростков в возрасте 15-17 лет (47 человек) и взрослых (от 25 до 35 лет – 45 человек; от 35 до 50 – 50 человек; от 50 до 67 – 39 человек). Исследование проводилось с использованием модификации метода семантического дифференциала. В результате выяснилось, что в определении рассматриваемых категорий подростками и взрослыми имеются существенные отличия.

Для оценки использовались следующие критерии:

1. Соблюдение правил гигиены / Игнорирование правил гигиены
2. Ценно для меня / Не имеет смысла
3. Требуется волевого усилия / Не требует волевого усилия
4. Необходимо придерживаться диеты (питаться правильно) / Можно позволить себе не придерживаться особой диеты
5. Требуется постоянных физических упражнений / Не требует постоянных физических упражнений
6. Допускает употребление алкоголя / Отказ от употребления алкоголя
7. Отказ от курения / Можно курить
8. Отказ от употребления любых наркотиков / Некоторые наркотики можно употреблять
9. Дает возможность рисковать / Не связан с риском
10. Дает уверенность в себе / Не влияет на уверенность в себе
11. Ограничивает поведение / Не ограничивает поведение
12. Зависит от взрослых / Не зависит от взрослых
13. Сегодня это модно / Не зависит от моды
14. Дает ощущение «взрослости» / Не дает ощущение взрослости

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

15. Важно для меня / Важно для моих родителей

16. Важно для взрослых / Важно для меня

17. Позволяет быть независимым / Не позволяет быть независимым

18. Связано с уважением и признанием в обществе / Не связано с уважением и признанием в обществе

19. Способствует самореализации / Не способствует самореализации

20. Помогает в решении проблем / Не влияет на решение проблем

Приведем пример семантического пространства категорий «здоровье» и «здоровый образ жизни» так, как их оценивают подростки (для лучшего понимания мы приводим несколько упрощенную картину). Факторы X и Y обозначены нами соответственно как личностный и медико-социальный аспекты оцениваемых категорий «здоровье» и «ЗОЖ» (см. рис. 1).

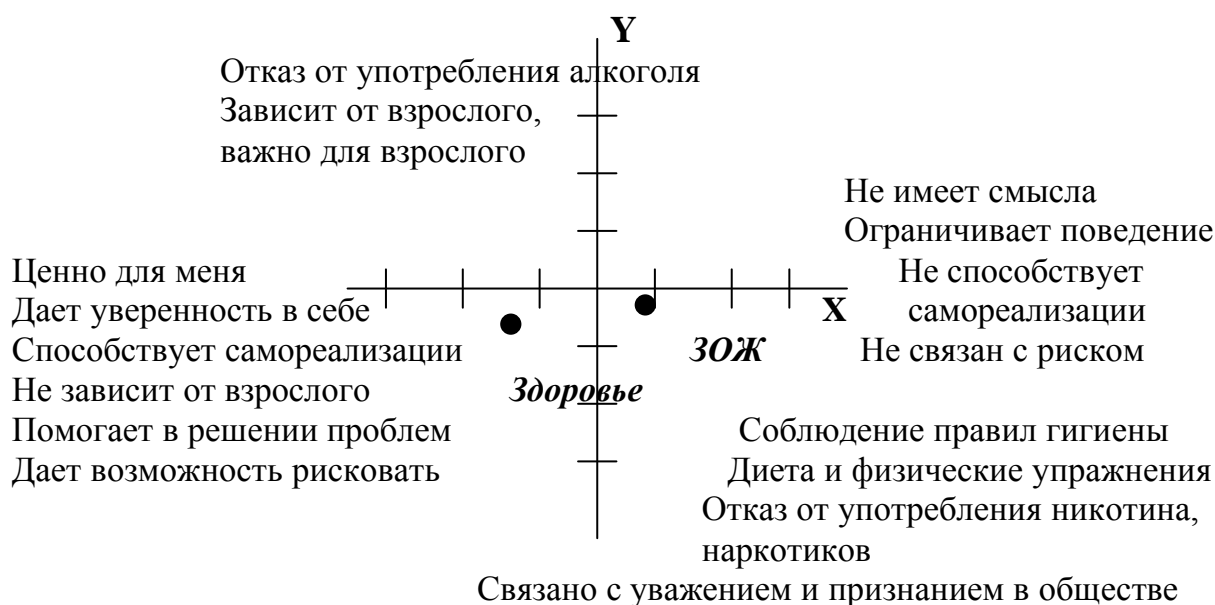


Рис. 1. Семантическое пространство категорий «Здоровье» и «ЗОЖ»

В медико-социальном аспекте в сознании подростка значение понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» сближаются: и здоровье и здоровый образ жизни требует соблюдения правил личной гигиены, связано с физическими упражнениями и с соблюдением определенных правил питания (больше для понятия «ЗОЖ»), дает уважение и признание в обществе. Это можно увидеть из проекций рассматриваемых понятий на фактор Y. Для наглядности приведем сравнительный профиль этих понятий (см. диаграмму 1-2).

Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики ...

Из диаграммы видно, что в медико-социальном аспекте определение подростками рассматриваемых понятий во многом похоже. Однако, можно видеть принципиальные на наш взгляд отличия: 1) здоровый образ жизни предполагает правильное питание, а «здоровье», как его понимают подростки, позволяет человеку не придерживаться особых правил питания (критерий 4); 2) подростки считают, что «здоровый образ жизни» предполагает отказ от употребления алкоголя и табака, в отличие от «здоровья», который позволяет курить и употреблять алкоголя (критерий 6,7); 3) здоровье дает больше возможности рисковать и быть уверенным в себе, своих силах и возможностях, чем соблюдение правил здорового образа жизни (критерий 9,10); 4) здоровье важно для подростка больше, чем здоровый образ жизни (критерий 16).

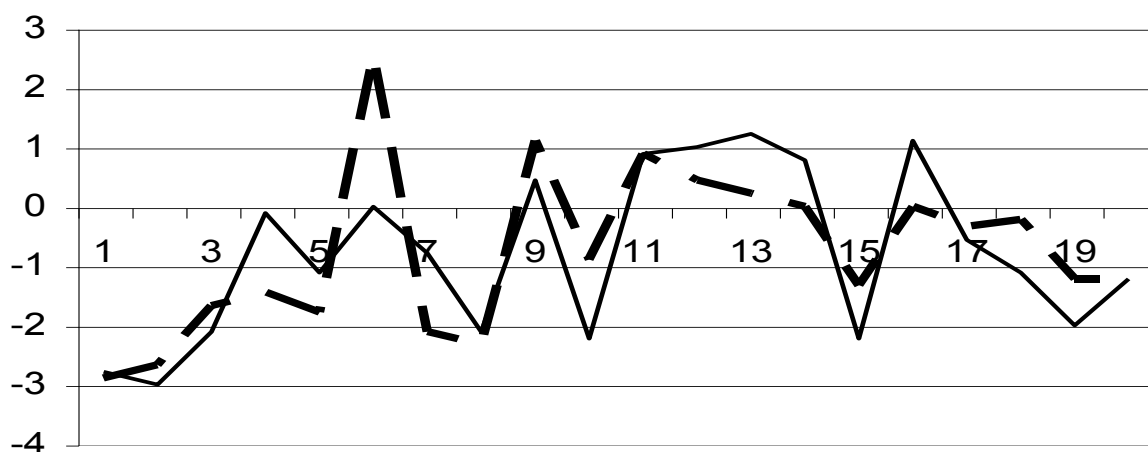


Диаграмма 1. Сравнительный профиль понятий «Здоровье» и «ЗОЖ»

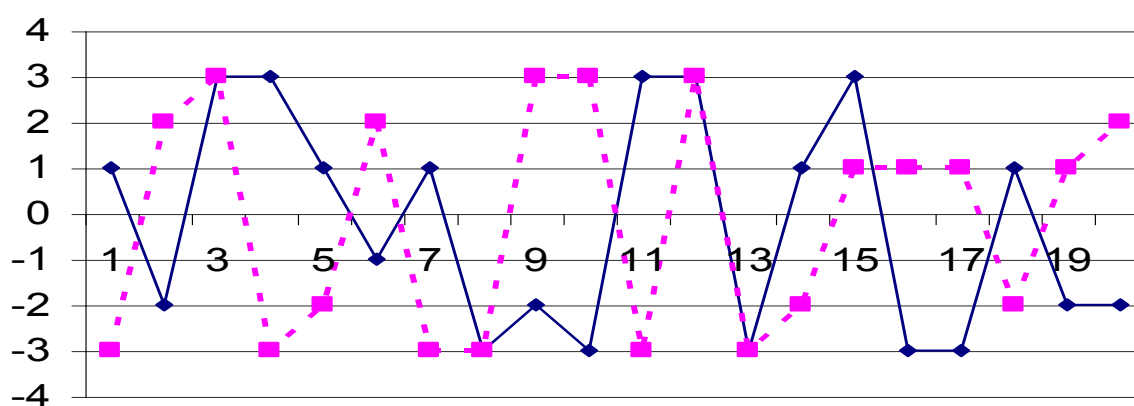


Диаграмма 2

«Здоровье», _____ «Здоровый образ жизни»

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Следует обратить внимание на полярность фактора, отражающего медико-социальный аспект: употребление алкоголя и отказ от курения и наркотиков образуют разные полюса фактора. Этот факт не случаен. В профилактической работе в настоящее время упор делается на информировании о вреде наркотиков и никотина на организм человека, алкогольные напитки (в частности пиво) наоборот рекламируются.

Из представленного семантического пространства видно, что ценность «здоровье» для подростков в том, что его наличие дает уверенность в себе, способствует самореализации, дает возможность рисковать, помогает в решении проблем и не зависит от взрослого. «Здоровый образ жизни» оценивается подростками как не имеющий смысла (т.е. не актуальный в подростковом возрасте); соблюдение правил ЗОЖ не связано с риском, ограничивает поведение и поэтому и не ведет к самореализации.

В дальнейшем человек начинает различать, что такое для него «здоровье» и «здоровый образ жизни», в отличие от подростков, для которых эти понятия во многом являются абстрактными. Обратимся к результатам исследования, полученным на выборке молодых людей в возрасте от 25 до 35 лет.

А. *Сходство*. Поддержание здоровья и соблюдение правил ЗОЖ зависят от самого взрослого и связаны с волевыми усилиями, требуют полного отказа от любых наркотиков, кроме этого быть здоровым и жить в соответствии с правилами ЗОЖ в настоящее время модно (критерий 3, 8, 12, 13).

Б. *Различие* рассматриваемых понятий можно увидеть в том, что:
– «ЗОЖ» предполагает соблюдение правил гигиены, правильного питания, отказа от употребления табака и алкоголя, здоровья дает возможность полностью или частично игнорировать эти правила (критерий 1, 4, 7);

– здоровье является большей ценностью, в отличие от ЗОЖ (критерий 2), его наличие позволяет быть взрослым и чувствовать себя уверенным и независимым, дает возможность рисковать, в сравнении с правилами ЗОЖ, которые ограничивают поведение (критерии 9, 10, 11, 14, 16);

– обладая здоровьем можно реализовать себя, оно помогает в решении проблем (критерии 19, 20).

Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики ...

Таким образом, мы видим, что человек даже в возрасте 25-35 лет осознает ценность здоровья как возможность собственной реализации, и не рассматривает ЗОЖ как условие сохранения здоровья.

По результатам нашего исследования это понимание приходит в среднем в 40-60 лет, когда понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни» для взрослых становятся семантически близкими категориями. Для одной группы взрослых ЗОЖ является условием сохранения здоровья, и они стараются соблюдать правила ЗОЖ. Другая группа взрослых рассматривает ЗОЖ как условие сохранения здоровья в подростковом и юношеском возрасте. Эта группа характеризуется большей пассивностью собственного поведения и, как правило, «не ведут» ЗОЖ. Основная причина такого образа жизни в том, что здоровье уже потеряно в молодости.

Взрослый, формируя навыки здорового образа жизни, основывается на понимании категории «болезнь – здоровье», принятой во взрослом мире, где границы уже известны. Для подростка же здоровье ценно, в том смысле, что дает возможность экспериментировать с телом и собой, выявляя таким образом свои возможности и способности. Переживая физический риск, подросток острее ощущает реальность собственного «Я», узнает об особенностях личностных границ, и таким образом усваивает категории «болезнь – здоровье». Подросток не может разделить эти ценности, т.к. они не пережиты, отсутствуют в его опыте, а принять на веру – означает подчиниться, потерять свободу и попасть в зависимость от взрослого, снова оказаться в детской позиции. Здоровый образ жизни в том смысле, как его понимают взрослые (отсутствие наркотиков, ограничение потребления табака и алкоголя, здоровое питание, соблюдение режима дня и др.), ограничивает самопознание подростка, который может формально согласиться с задачами, поставленными взрослыми, но реально поступает в соответствии с собственными задачами взросления. Употребление, например, пива, компенсируя неуверенность и невзрослость, обеспечивает психологическое благополучие, которое важнее отсроченного во времени (когда-то в старости что-то может болеть) физического здоровья. Таким образом, физическое самочувствие сильно зависит от психологического, и оно становится опережающим подростков, в от-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

личие от взрослых, у которых физическое и психологическое самочувствие более уравновешены. («Я знаю от взрослых, что употреблять алкоголь плохо, но сами взрослые это делают. Мне это дает ощущение собственной значимости, и я буду продолжать»).

Для более детального изучения индивидуального сознания подростков нами было проведено дополнительное исследование. Суть его заключалась в том, как подросток оценивает собственные субличности или внутренние образы через актуальную для него систему ценностей. Всего было обследовано 25 подростков в возрасте 16 лет. Результаты были обработаны с использованием процедуры факторного анализа.

Респондентам предлагалось оценить насколько предъявляемые ценности актуальны для следующие персонажей: «Я в 13 лет», «Я – взрослый», «Я – идеальное», «Я в настоящем», «Мои родители», «Типичный подросток», «Типичный взрослый», «Здоровый человек», «Счастливый человек», «Успешный человек».

Обратимся к результатам исследования и получившейся модели (см. рис. 2).

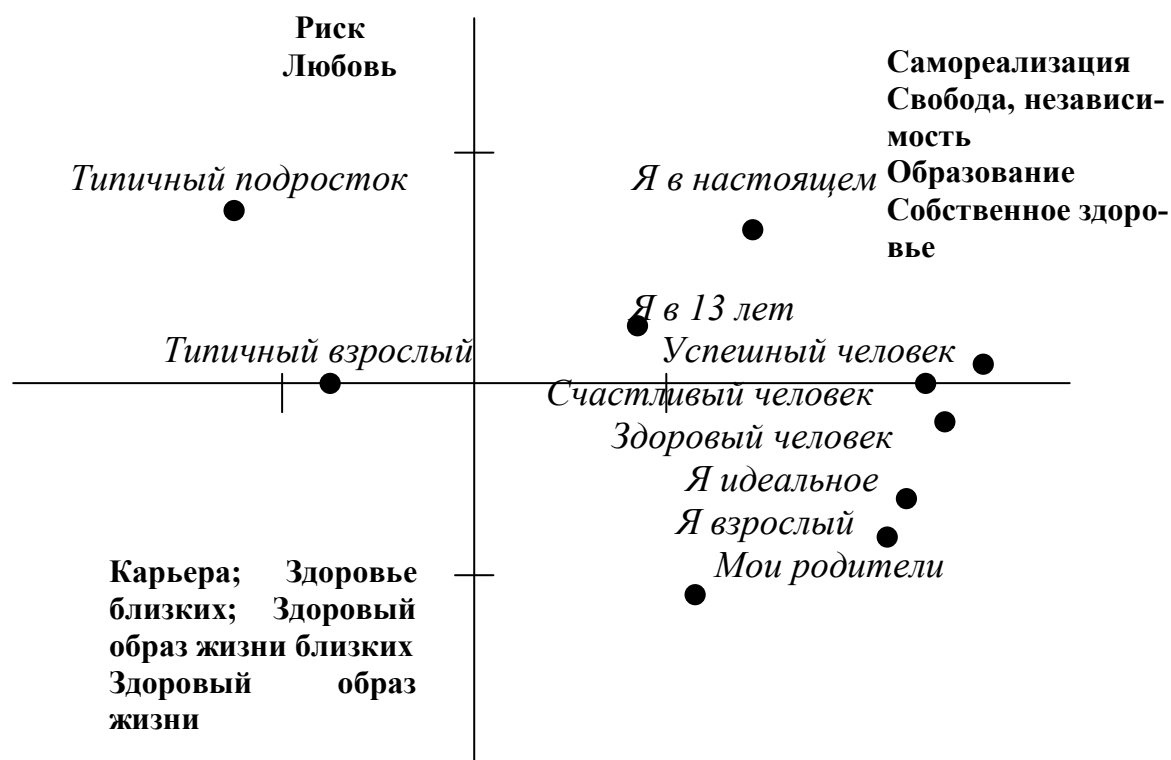


Рис.2. Семантическое пространство субличностей подростка

Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики ...

А. Фактор Х образован такими высоко коррелирующими ценностями, как: самореализация, свобода и независимость, собственное здоровье, образование, уважение и признание – положительный полюс. Видимо, собственное здоровье и образование рассматривается подростками как условие личной успешности. Отрицательный полюс представляет ограниченность свободы и независимости, возможности самореализации, недостаточное признание в обществе.

Фактор Y образован такими ценностями, как «риск» и «любовь», с одного полюса, а другой включает осознание здоровья, близких как ценность, карьерный рост, наличие хорошей работы и здоровый образ жизни. Обратим внимание, что в сознании подростка любовь (отношения с противоположным полом) связывается с возможностью рисковать, кроме того, риск и любовь противопоставляется здоровому образу жизни.

Б. Себя в настоящем подростки оценивают как склонных к риску, стремящихся к установлению контактов с противоположным полом, не заботящихся о соблюдении правил здорового образа жизни, и в этом образ «Я в настоящем» совпадает с образом «Типичного подростка». Однако «Типичный подросток» представляется ограниченным в возможности самореализации, проявлениях свободы и независимости, его меньше волнует собственное здоровье и образование в отличие от образа «Я в настоящем», которое оценивается как более успешный.

В. Образы успешного, счастливого и здорового человека практически сливаются в оценках подростков и характеризуются высокой степенью личной успешности.

Г. Близость образов «Мои родители», «Я-идеальное», «Я-взрослый» объясняется тем, что они складываются под влиянием родителей. Ребенок как бы запрограммирован быть похожим на своих родителей.

Е. В сознании подростка образ «Типичного взрослого» близок по значению с образом «Типичного подростка». Подросток приписывает взрослому достаточно высокую вероятность проявления риска и допущение несоблюдения правил здорового образа жизни. Подросток рассуждает примерно так: «Если сами взрослые поступают не так, как

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

учат меня, значит, чтобы быть взрослым я тоже не буду соблюдать правила ЗОЖ».

Таким образом, необходим принципиально иной основополагающий принцип в разработке психологических программ работы с подростками и молодежью, в том числе и по профилактике зависимого поведения. Таким принципом в организации психологической работы с подростками и молодежью мы считаем решение задач взросления. Проблемой определения задач взросления занимались Шпрангер, Хавигхерст, Ремшмидт. В нашей стране эта проблема освещается в работах Березина С.В., Лисецкого К.С., Литягиной Е.В., Самыкиной Н.Ю. и др.

С 1996 года в Самарском государственном университете мы изучаем предпосылки и условия возникновения различного рода негативных зависимостей у старшеклассников. На факультете разработана, апробирована и успешно реализуется программа первичной личностно-ориентированной профилактики.

В период взросления перед подростком неизбежно возникают задачи, от решения которых зависит развития своего «Я». Это, прежде всего, отношение к собственному имени (как будет звучать и представляться для меня и других мое имя); к внешности: телу и лицу (что я могу позволить телу, как за ним буду ухаживать и др.); отношения с противоположным полом; с родителями; с другими (с группой); со временем (будущим, смертью, жизнью, Богом); самоотношение; усвоение специфики поведения и образа мужской или женской роли; формирование социально-ответственного поведения (см. таблицу 1).

Из сравнения выявленных ведущих ценностей подросткового возраста и основных задач взросления можно сказать, что именно решение задач взросления является ценным для подростка.

Таким образом, приоритет личности подростка, как основного принципа построения работы психолога, выражается в ориентации программ на ценности подросткового возраста, а не на декларациях взрослых, вести к эффективной социализации, содействовать решению задач взросления, которые, как правило, противоположны педагогическим ожиданиям некомпетентных воспитателей. Подросток осваивает ценности взрослого мира, не теряясь в нем, а приобретая

Решение задач взросления как основа разработки программ профилактики ...
ощущение уникальности и неповторимости собственного Я, которое переполнено желаниями и активностью в поисках проверки своих возможностей.

Таблица 1

| Ценности | Задачи взросления |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| * Я и мое имя, | Отношение к имени. |
| Риск, сила признание | Задача отношения к внешности: телу и лицу. |
| Любовь, дружба, природосообразность | Задача отношения с противоположным полом. Усвоение специфики поведения и образа мужской или женской роли. |
| Семья, родители, родственники Здоровье близких Свобода, независимость | Задачи отношения с родителями. Эмоциональная независимость от взрослого. |
| Друзья, дружба, доверие, преданность | Задача отношения с другими (сверстниками обоих полов). С группой. |
| Жизнь как целое Образование; карьера и профессиональная перспектива, благосостояние и благополучие | Задача отношения со временем (будущим, смертью, жизнью, Богом / Абсолютом). |
| Собственное здоровье (больше психологическое, чем физиологическое) | Задача отношения к себе. |
| Мой город, мир, Родина | Задача формирования социально-ответственного поведения (подготовка к участию в деятельности общества и усвоение политической и общественной ответственности гражданина). |

* задача отношения к имени, видимо, решается в младшем подростковом возрасте

Литература

1. Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости. Монография. – М.: МПА, 2001. – 213 с.
2. Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. – М. Генезис, 1997. – 288 с.
3. Леонтьев Д.А. «Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании»// Психологическое обозрение, 1998, №1.

4. *Мастеров Б.М.* Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1996. – 190 с.

5. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании/ Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

6. *Реммидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

7. *Фанталова Е.Б.* Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. 1992, Т.13, № 1. – с.107-117.

Е.А. Митькина

**Развитие профессионально важных качеств
студентов-психологов в условиях специально
организованного тренингового обучения**

Научный руководитель А.Г. Смирнов

Социально-психологический тренинг как активный метод обучения студентов в вузе имеет определенный психологический смысл, так как посредством такой формы организации образовательного процесса студенты имеют возможность иным образом получить научные знания и практически развить свои личностные и профессиональные качества. Специфика данного метода обучения состоит в том, что студенты потенциально могут овладевать разными типами поведения, перестраивать неэффективные или малоэффективные принципы деятельности, тем самым, научаясь регулировать особенности своего поведения целесообразно ситуации [4].

В настоящее время психологический тренинг как активный метод работы проводится в Марийском государственном университете для студентов-психологов в качестве практических занятий в контексте учебной дисциплины «Теоретические и методические основы тренинга». Такой метод работы со студентами позволяет эффективно решать не только задачи традиционного академического обучения, но и до-

Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов в условиях ...
полнительный ряд практических вопросов, а именно: «дает возможность участникам развивать и совершенствовать собственные способности воспринимать и понимать самого себя и других людей в процессе группового взаимодействия» [2], а также «возможность развития эффективного межличностного взаимодействия и оптимизации коммуникативных способностей» [3]. В практическом плане использование такого активного метода обучения способствует развитию важных профессиональных и личностных качеств студентов, появлению практических навыков психологической работы [1], а также предупреждению негативных проявлений в студенческой среде, таких как, отчисление студентов из вуза в результате сложных взаимоотношений в учебной группе или по неуспеваемости.

Для студентов-психологов (которые также выступили в качестве респондентов в нашем исследовании) был разработан и проведен тренинг развития профессиональных и личностных качеств, развития практических навыков.

Для выяснения основных эффектов (с точки зрения участников) после проведения тренинга был осуществлен контент-анализ. В результате проведенной работы у студентов-участников тренинга сформировались определенные психологические составляющие, «новоприобретения» [3], то новое что они смогли получить за время участия в нем.

Преобразованные или приобретенные качества были сформулированы как ключевые понятия исследования. На основе самоотчетов студентов было выделено несколько больших групп эффектов психологического тренинга, во-первых, показатели развития личностной структуры каждого участника, а именно, познавательной составляющей структуры личности, показатели развития поведенческого компонента, показатели развития эмоционально-мотивационного компонента, и, во-вторых, показатели появления и развития практических навыков психологического консультирования необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

В результате проведения тренинга изменились показатели развития познавательного компонента структуры личности у 66% участников, сюда мы включили такие «новоприобретения» как «получил важную информацию о себе и о других», «изменил направленность

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

собственных убеждений и установок», «услышал, что думают обо мне окружающие люди» и др.

В целом эффекты развития познавательного компонента составили 23,6% от общего числа эффектов тренинга. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что участникам тренинга становится свойственна самодиагностическая составляющая, которая может быть обусловлена полученной информацией о себе от окружающих людей. Данный аспект очень важен для участников, так как только в специально созданных условиях тренинга в доверительной и теплой атмосфере участники могут воспринимать и принимать информацию (даже критические высказывания) о себе от окружающих.

Несмотря на то, что студенты – третьекурсники обучаются вместе довольно продолжительный срок, характер их взаимоотношений в группе после прохождения тренинга значительно изменился. Что говорит об определенных усилиях самих участников в построении таких взаимоотношений в процессе тренинга.

Изменения обнаружилось и в показателе поведенческого компонента у 27% участников тренинга. В эту группу вошли такие «новоприобретения» как «стал более открытым», «решил некоторые проблемы общения», «обрел уверенность в себе и своих силах» и др.

Значительные изменения обнаружилось в показателе развития эмоционального компонента в общении у 49,4% участников, что выражалось в эффектах «получил положительный опыт общения», «появилось желание к еще большему саморазвитию и самосовершенствованию», «понял, что надо над собой работать», «понял, как здорово общаться с теми, кто тебя окружает».

Вероятно, такой результат изменения показателей эмоционального компонента в общении студентов можно объяснить тем, что они имели возможность общаться с однокурсниками не только в ситуации традиционно организованного обучения, но и в разных моделируемых ситуациях, а также благодаря наличию разнообразных форм и методов работы в тренинге.

Одним из условий успешной учебной и профессиональной деятельности студентов является освоение ими новых способов взаимодействия, которые способны устранять ощущение внутреннего дис-

Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов в условиях ... комфорта в общении с окружающими людьми, развитие коммуникативных навыков, осознание необходимости установления системы самовоспитания и саморазвития профессионально значимых качеств личности. Таким образом, метод обучения, такой как социально-психологический тренинг, может применяться как способ активации учебного процесса за счет внедрения его в процесс профессиональной подготовки будущих психологов.

Литература

1. *Захаров В.П.* Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: методические указания. – ЛГТУ, 1990.

2. *Исурина Г.Л.* Групповые методы психотерапии и психокоррекции // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Медицина, 1983.

3. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд. МГУ, 1989.

4. *Ситников А.П.* Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996.

Ю.Ю. Мухина

«Волшебная комната» как средство релаксации и формирования у учащихся начальной школы копинг-стратегий

Научный руководитель М.В. Сафонова

Стрессогенные ситуации случаются с детьми не только в семье, но и в школе, и на улице... И каждый раз ребенок должен суметь справиться со своими переживаниями, со своими эмоциями и чувствами собственными силами. Если такого не случается, то это может привести к психологическим перегрузкам и перенапряжению.

Поэтому детским психологам, работающим в образовательных учреждениях, важно, в первую очередь, концентрироваться на работе

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

с личностью ребенка – формируя у него самую психологическую грамотность и умение справляться со своими трудностями, развивать у детей навыки самопомощи [3].

Всемирная организация здравоохранения выделяет школу как наиболее перспективный участок воздействия на формирование поведенческих установок детей и подростков в области здорового образа жизни [5].

Чтобы говорить о здоровом образе жизни, о психологическом здоровье, нужно четко определиться с тем, что мы под этим понятием понимаем. Мы основываемся на определении психологического здоровья по Пахальяну: **психологическое здоровье** – это динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе.

Все задачи психологии здоровья: сохранение, укрепление и развитие здоровья здорового человека, повышение уровня его психологической и коммуникативной культуры, определение путей и условий для самореализации, раскрытия своего творческого и духовного потенциала – соответствуют задачам школьного психолога. Таким образом, на первое место в реализации профилактических задач в школе выходит школьный психолог.

Одно из главных мест в профилактической работе должна занимать работа с негативными эмоциями, т.к. проблема их выражения является одной из центральных в развитии ребенка, и большая часть невротических симптомов связана с их подавлением [6]. Это объясняется тем, что гнев – наименее дозволенная для ребенка эмоция. Гнев ребенка, по мнению взрослых, не имеет права на существование, отвергается ими, вместе с гневом отвергается часть «Я» ребенка, которое становится слабым, диффузным, теряет способность к развитию.

При построении психопрофилактической работы в школе важно учитывать следующие принципы [2]:

- *личный подход к ребенку* (независимо от его возраста, пола, социального положения, уровня интеллектуального развития, академической успеваемости и т.д.);
- *учет возрастных особенностей ребенка;*

«Волшебная комната», как средство релаксации и формирования у учащихся ...

- учет других *индивидуальных особенностей*, прежде всего, свойств и типа формирующейся личности;
- знание и понимание содержания трудных, с точки зрения самих детей, жизненных ситуаций, которые могут провоцировать формирование патогенных состояний и вести к заострению черт личности;
- учет характера личностного реагирования ребенка на вредности, в том числе особенностей психологических защитных механизмов и копинг-стратегий.

Первыми исследовали защитные механизмы у детей ученые К.Г. Юнг, А. Фрейд. А.Фрейд писала, что шансы ребенка стать здоровым, независимым и ответственным во многом зависят от того, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом, т.е. защитить себя и быть способным самостоятельно принимать решения. Опыт, который дети приобретают, переживая и преодолевая трудные жизненные ситуации, неизбежно приводит к изменению их психической сферы – к образованию сознания и самосознания, к развитию и совершенствованию личности и системы ее защиты. Подчеркивая роль школы в этом процессе, К.Г. Юнг писал: «... из бессознательного, как новый остров, рождающийся из глубин моря, всплывает сознание. Этот процесс мы поддерживаем воспитанием и образованием детей. Школа есть не что иное, как средство целесообразного поддержания процесса образования сознания».

Сейчас этими исследованиями занимаются такие ученые, как И.М. Никольская, Г.Л. Бардиер, Р.М. Грановская. Они разработали технологию выявления психологической защиты у детей, которая основана на опыте работы психологов с эмоциональной сферой младших школьников.

В процессе исследований они выявили, что игрушки оказывают ребенку неоценимую помощь в самозащите. Они позволяют ребенку вынести наружу раздвоение, проецируя на них свои различные ипостаси. При помощи игры ребенок разрешает свои внутренние конфликты, он имеет возможность отреагировать и выразить свои переживания, освободиться от страхов. Также важно, что игра представляет собой попытку детей не только отреагировать на ситуацию, но и организовать свой опыт.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Другим способом (по Никольской И.М, Грановской Р.М.) дать возможность ребенку отреагировать свои проблемы является рисование (один из видов арттерапии). В этом случае рисунок выступает как средство усиления чувства идентичности ребенка, помогает ему узнавать себя и свои возможности.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева в качестве способа отреагирования проблем выделяет не только рисование, но и другие виды арттерапии, такие как работу с пластилином, фототерапию, музыкотерапию, песочную терапию [4].

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, мы пришли к мысли о необходимости создания в образовательных учреждениях, в частности в школе, комнаты психологической разгрузки («Волшебной комнаты»).

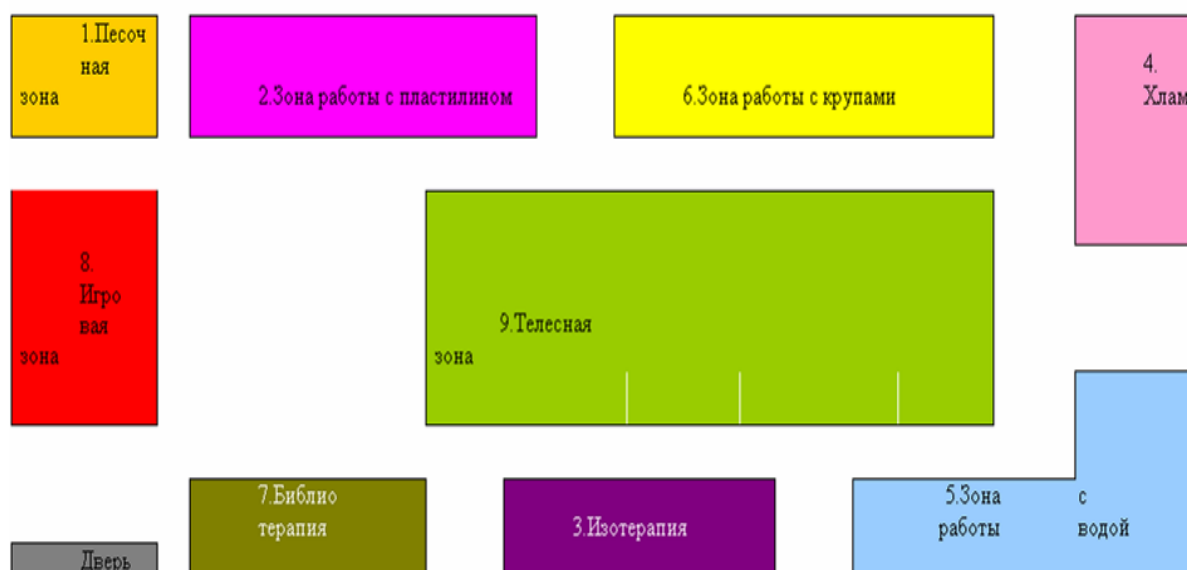


Схема «Волшебной комнаты»

Волшебная комната представляет собой комнату, разделенную на зоны, каждая из которых несет функцию определенного направления арттерапии:

1. Зона работы с песком.
2. Зона работы с пластилином.
3. Зона изотерапии.
4. Зона работы с «хламом».
5. Зона работы с водой.
6. Зона работы с разными видами круп.

«Волшебная комната», как средство релаксации и формирования у учащихся ...

7. Зона библиотерапии.
8. Зона игровой терапии.
9. Телесная зона.

Волшебная комната, целью которой, кроме собственно релаксации и социально-приемлемого выхода негативных эмоций, будет обучение и закрепление навыков самопомощи у детей. Также, в процессе работы, дети смогут научиться «переносить» приобретенные умения (копинг-стратегии) в разные условия (школа, дом, улица и т.д.).

В качестве **средства обучения** и помощи детям предлагаем использовать приемы мультимодальной арттерапии. Работа будет проходить в рамках **гуманистического психологического подхода**, т.е. главное в работе не результат – артпродукт, а мнение, чувства человека, автора, его интуитивный путь.

Основными правилами в работе с приемами арттерапии считаются [1]: 1) все принимать, безусловно, и безоценочно, что бы ребенок ни делал; 2) помнить, что нет правильного или неправильного подхода к действиям.

Также используются приемы сказкотерапии – они присутствуют во время работы в каждой зоне и являются связующей нитью между ними; фототерапии – обои в комнате (зоны: вода, песок, крупы, пластилин), фотография с «хорошим настроением». Основное назначение обоев – показать принцип работы в зонах. В зонах воды и песка – это переход от возбужденного, сверхэмоционального состояния к спокойному. В зоне работы с пластилином – это принцип «перелепливания» образа.

Во время работы используется также музыкотерапия. Звучат релаксирующие аудиозаписи, например: «Лунная симфония» Л.В. Бетховен, «Маленькая ночная серенада» В.А. Моцарт, «И.С. Бах и звуки океана», музыка для релаксации, звуки природы и др. Во время работы в зонах реализуются следующие задачи: релаксация, отреагирование негативного эмоционального опыта в процессе творческого самовыражения, изменение отношения к себе, к своему прошлому, настоящему и будущему, в целом к своей судьбе. Также происходит укрепление (или пробуждение) доверия к значимым другим, к миру, развитие новых, более продуктивных отношений с миром, межлично-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

стных навыков и отношений. Обогащается арсенал ощущений ребенка, происходит профилактика поведенческих проблем.

Материальное оснащение комнаты включает в себя единовременное и постоянное пополнение. Единовременная покупка – сюда входит ремонт комнаты (специальная цветовая гамма в оформлении, желто – коричневое ковровое покрытие для пола), «сказочное» оформление наружной двери. Если будет возможность, также желательно приобрести видеокамеру, цифровой фотоаппарат. Кроме этого в единовременную покупку входит оснащение зон: таз, ванна, ковер, ткань и набивка на подушки, столы и ящик под песок, полки, посуда в зону работы с крупами, шкаф с игрушками и сцена, магнитофон, аудиозаписи. Это то, что будет использоваться постоянно и не потребует замены долгое время.

Также материальное оснащение «Волшебной комнаты» включает в себя: «хлам», песок, пластилин и инструменты для работы с ними, художественные и письменные принадлежности, вода, книги – это относится к постоянному пополнению зон.

К оснащению комнаты не выдвигаются специальные требования: столы – можно простые парты, но можно столы и меньшего размера – в зависимости от объема предоставленного под «Волшебную комнату» помещения. «Хлам», пластилин, крупы, книги, художественные и письменные принадлежности могут быть принесены родителями детей, наиболее часто посещающих эти зоны (по желанию). Для работы в игровой зоне ребенок может приносить из дома любимые игрушки, а в зоны библиотерапии – книги.

Организация работы в «Волшебной комнате» будет построена следующим образом:

Дети во время работы могут переходить от одной зоны к другой, но не трогают работы и материал, с которым в настоящий момент работают другие дети.

Если ребенок чувствует себя неуверенно (что отслеживается дежурным по комнате) и не обращается за помощью, то дежурный подходит сам. Если выясняется, что ребенку нужно нечто большее, чем просто релаксация (например, консультация), то дежурный отводит его к психологу.

«Волшебная комната», как средство релаксации и формирования у учащихся ...

На работу (как индивидуальную, так и групповую) каждому ребенку отводится до 30 минут, что оговаривается заранее. Уборка в помещении проводится дежурным по комнате после ухода ребенка.

Вся ответственность по организации и работе в «Волшебной комнате» лежит на психологе, соответственно к нему предъявляются определенные требования: а) знание арттерапевтических методик. Если психолог использует в работе с детьми арттерапевтические методики, то весьма желательно иметь специальную подготовку в этой области. В идеале подготовка психолога в области арттерапии предполагает не только освоение суммы знаний и теоретических представлений, но и практическую работу (прохождение семинаров, тренингов); б) знание основ психологии (общей, возрастной, социальной и педагогической психологии и психодиагностики, психологического консультирования, клинической психологии и психотерапии).

Деятельность психолога заключается в следующем: 1) проведение подготовительной работы (лекции, семинары, уроки); 2) подготовка «дежурного» по «Комнате» (познакомить с приемами работы с детьми, с методиками, провести их с ним); 3) наблюдение за работой «Комнаты». Прийти на помощь дежурному, если она понадобится, проверить готовность комнаты в начале и в конце рабочего дня.

Дежурный по комнате – это помощник психолога, предполагается, что это будет старшеклассник – волонтер.

Требования выдвигаемые к «дежурному»: это должна быть психологически зрелая личность, способная к самоанализу, обладающая хорошими коммуникативными способностями, умением и желанием работать с детьми.

Деятельность «дежурного» включает в себя: наблюдение за работой комнаты, уборку комнаты, пополнение зон, приглашение психолога в необходимой ситуации. Важно обратить внимание на предварительную работу, которая будет проходить с детьми, родителями и педагогами перед началом работы «Волшебной комнаты» в школе. Она будет включать в себя уроки психологии для детей «Творим волшебство!», лекции и семинары для родителей и педагогов, в процессе которых будет раскрываться актуальность работы, ее принципы и содержание организации.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Задачами программы «Творим волшебство!» является обучение детей новым копинг-стратегиям, ознакомление их с приемами арттерапии, подготовка детей к самостоятельной работе в «Волшебной комнате».

Лекции и семинары для родителей и педагогов включают в себя не только теоретические аспекты, но и практическое знакомство с приемами работы.

В данный момент реализуется программа «Творим волшебство!» на базе школы №149 г. Красноярска. В процессе проведения выявились наиболее используемые копинг-стратегии у детей (подраться, покричать, поплакать, посмотреть телевизор, поиграть в компьютерные игры). На последующих уроках, во время знакомства с новыми видами самопомощи, у детей проявлялся интерес к их использованию и осознание их эффективности, по сравнению с предыдущими приемами.

Используемый нами тест (Никольская, Грановская «Тест на определение способов преодоления детьми эмоционального дискомфорта» в модификации Фоминой А.) можно впоследствии применять для проверки эффективности работы «Волшебной комнаты».

Также во время знакомства с «новыми» копинг-стратегиями (и их закреплением) выявились группы детей, склонные к определенным их видам, что соответствует уровням системы эмоциональной регуляции (по В.В. Лебединскому и др.)

Данные исследования помогут впоследствии «сгруппировать» детей, что будет способствовать более эффективной организации работы в «Волшебной комнате». Таким образом, мы предполагаем, что внедрение «Волшебной комнаты» как вида психологической работы в школу будет способствовать развитию у детей копинг-стратегий и умению их применять в любых ситуациях, что будет способствовать формированию у них психологического здоровья.

«Волшебная комната» была изначально направлена нами на определенную возрастную группу – дети 7 – 10 лет, но проведенные опросы, обсуждения выявили потребность в комнатах психологической разгрузки подобного типа у всех возрастных групп. В данном направлении нами выделена еще одна возрастная группа – студенты, в настоящее время проводится исследование и планируется его реализация.

«Волшебная комната», как средство релаксации и формирования у учащихся ...

Литература

1. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
2. *Никольская И.М., Бардиер Г.Л.* Уроки психологии в начальной школе. СПб.: Речь, 2004. – 190 с.
3. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
4. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М.* Практикум по креативной терапии. СПб.: «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. – 400 с.
5. *Родионов В.* «Психология здоровья школьников: технология работы» / Курс лекций // «Школьный психолог», 2007. №17.
6. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психокоррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

Е.М. Соловьева

Обучение в вузе как этап карьерного пути

Научный руководитель С.А. Минюрова

Одним из важных современных явлений, которому уделяется внимание исследователей различных областей, является трансформация функций высшего образования. Этот интерес вызван рядом объективных причин: изменение социально-экономической ситуации в российском обществе за последние десятилетия, возросшие требования к уровню подготовки специалистов, ценность получения высшего образования (высшее образование – это престижно), улучшение материального положения населения (высшее образование рассматривается как вариант капиталовложения). Традиционно профессиональное развитие рассматривали в системе школа – вуз – производство, то есть обучение в вузе рассматривали как один из важных этапов профессионального пути. Цель данного исследования – изучение воспри-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ятия студентами вузовского обучения как этапа собственного карьерного пути.

Социологи указывают на следующие тенденции в современном высшем образовании [2, 4, 6]: а) главный вид деятельности студента – учеба – отходит на второй план после работы (приработка); б) имеет место изменение мотивации получения высшего образования – уход от мотивации профессиональной к социально-статусной. Следовательно, современное высшее образование может быть рассмотрено не как специализированное профессиональное, а как предпосылка для будущего профессионального самоопределения; в) следствием данных изменений является снижение уровня учебной мотивации, снижение уровня учебно-познавательной активности студентов.

Исследование представлений студентов о собственной социализации, в первые годы после окончания вуза, позволило выделить следующие основные сценарии, которые отмечают респонденты (студенты московского технического вуза): 1) работа точно в соответствии со специальностью и низкий заработок (менее 300 долл.); 2) по производственной необходимости получение другой специальности и высокий заработок (свыше 1000 долл.).

Обращает на себя внимание тот факт, что получаемая в вузе специальность, по мнению студентов технического вуза, не может приносить высокого дохода [1].

В социологических исследованиях представлены современные типологии студентов, отражающие особенности современных студентов, которые мы обозначили выше. Рассмотрим некоторые из них.

Н. Богдан, Е. Могилевкин [3] выделяют следующие категории студентов (по результатам опроса студентов, получающих управленческое образование): 1) «выдающиеся выпускники» – наиболее яркие студенты, гордость вуза, чаще всего владеют собственным бизнесом (около 10% от общего количества студентов); 2) «карьеристы» – студенты, нацеленные на получение знаний, успех в профессиональной деятельности, чаще всего совмещают учебу в вузе с трудовой деятельностью (около 40% от общего количества студентов); 3) «инфантильные» – не способные к развитию своей карьеры (около 30% от

общего количества студентов); 4) Немотивированные студенты (около 20% от общего количества студентов).

В основу другой типологии положена доминирующая жизненная стратегия, соответствующая той или иной функции образования [13]. Выделены следующие типы (по результатам опроса студентов московских вузов МГУ, РУДН, МАТИ): 1) доминирующая стратегия – успех в жизни, что соответствует прагматической функции образования; 2) стать высокообразованным культурным человеком, что соответствует социокультурной функции образования; 3) стремление к материальной обеспеченности, что соответствует прагматической функции образования; 4) иметь профессию, что соответствует профессиональной функции образования; 5) достижение определенного социального статуса, что соответствует социально – престижной функции образования.

Принимая в качестве основания классификации стратегии экономического поведения, можно представить следующую классификацию [14]: 1) Стратегия прагматического экономического поведения – работа рассматривается как источник материального благополучия. Студенты готовы проявлять социальную активность, собственным трудом обеспечивать себе перспективы. Данная группа не рассчитывает на помощь (в том числе со стороны государства), трудности предпочитают преодолевать самостоятельно. 2) Безразлично-конформистский стиль – безразлично, где работать (идеальный вариант – нигде), главное – оплата. По мнению автора, данная стратегия является результатом культивируемых СМИ образцов праздной роскошной жизни. 3) Профессионально – трудовой тип – ориентирован на работу, которая является средством раскрытия и развития личностного потенциала, профессионального роста. Данная группа готова получать за свой труд невысокую заработную плату в начале трудовой деятельности.

Данная типология соотносится с результатами исследований, где выделены две основные жизненные стратегии современных студентов: «ориентация на бытие» и «ориентация на обладание» (в терминологии Э. Фромма); оптимальная стратегия – «иметь, чтобы быть» представлена минимально [12].

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В данной публикации мы представим результаты исследования, посвященного изучению восприятия студентами вузовского обучения как этапа собственного карьерного пути.

В исследовании принимали участие студенты первого и третьего курсов факультета психологии Уральского государственного педагогического университета дневной формы обучения. Работа проходила в два этапа. На первом этапе студенты выполняли коллаж на тему «Моя карьера». На втором этапе работы каждый студент самостоятельно выделял смысловые единицы в своем коллаже, по разным параметрам описывал каждую смысловую единицу. В качестве одного из параметров оценки смысловых единиц был предложен параметр отнесения смысловой единицы ко времени (прошлое/ настоящее/ будущее). Анализ результатов позволили разделить выборку студентов на три группы:

1. карьера в большей степени связана с настоящим (большее количество смысловых единиц относятся к параметру «настоящее»);
2. одинаковое количество смысловых единиц относятся к параметрам «настоящее» и «будущее»;
3. карьера связана в большей степени с будущим (большее количество смысловых единиц относятся к параметру «будущее»).

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты исследования восприятия карьеры во времени по методике «Коллаж»

| | «настоящее», % | «настоящее» и «будущее», % | «будущее», % |
|--------|----------------|----------------------------|--------------|
| 1 курс | 28 | 24 | 47 |
| 3 курс | 14 | 14 | 73 |

На первом курсе 28% студентов воспринимают события настоящего как относящееся к собственному карьерному развитию, 47% рассматривают развитие карьеры как явление, относящееся в будущем, у 24% студентов представления о карьере связаны как с событиями настоящего, так и будущего. Данные позволяют сделать предварительное предположение о том, что только около половины сту-

дентов-первокурсников связывают события настоящего (в том числе обучение в вузе) с собственным карьерным развитием.

На третьем курсе получены следующие данные: 14% студентов воспринимают события настоящего как относящееся к собственному карьерному развитию, 73% рассматривают развитие карьеры в будущем, у 14% студентов представления о карьере связаны как с событиями настоящего, так и будущего. Таким образом, на третьем курсе не более 30 % студентов события настоящего (в том числе обучение в вузе) с развитием карьеры.

С событиями прошлого связывают развитие карьеры 22% первокурсников и 27% студентов третьего курса.

Таким образом, можно сделать предварительные выводы о том, что значительное количество студентов воспринимают собственный карьерный путь как явление будущего и не связывают его с обучением в вузе в настоящий момент. Результаты нашего исследования не противоречат результатам социологических исследований, представленных выше.

В связи с обозначенными изменениями актуализируется вопрос о социализации студентов в системе высшего образования. Многие авторы [5, 7, 8, 9, 10, 11] указывают на необходимость не только преподавания академических дисциплин в вузе, но и на необходимость работы, направленной на создание условий для профессионального и личностного самоопределения студентов, уточнение жизненных и профессиональных целей и осознание приоритетов ценностно-смысловой сферы. В качестве одной из актуальных задач в высшей школе является разработка технологий, направленных на решение данных задач.

Литература

1. *Багдасарьян Н.Г., Немцов А.А.* Послевузовские ожидания студенческой молодежи // Социологические исследования. 2003, №6, С.113-119.
2. *Бикулов Р.А.* Проблемы профессиональной социализации современного студенчества. М., Academia, 2004.
3. *Богдан Н., Могилевкин Е.* Карьера молодого специалиста: взгляд вуза // Управление персоналом. 1999, №13, С.18-21.

4. *Бойко Л.И.* Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социологические исследования. 2002, №3, С.78-83.

5. *Буякас Т.М.* О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов – психологов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. №1, С. 56-62.

6. *Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т.* Социология молодежи. Н. Тагил, 1995.

7. *Любимова Г.Ю.* От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов – психологов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. №1, С. 48-55.

8. *Могилевкин Е.А.* Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

9. *Могилевкин Е.* Портфолио карьерного продвижения как современная технология планирования и развития карьеры выпускников вузов / Управление персоналом. 2006, №5, С. 26-29.

10. *Могилевкин Е., Клиников С.* Успешное прохождение кризисов в карьере молодого специалиста как условие реализации его делового и личностного потенциала // Управление персоналом. 2005, №20, С. 71-73.

11. *Резник С.Д., Игошина И.Д., Резник В.С.* Управление личной карьерой: пособие для вузов. М.: Логос, 2005.

12. *Созонтов А.Е.* Основные жизненные стратегии российских студентов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2003. №3, С. 15-23.

13. *Сорокина Н.Д.* Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студентов // Социологические исследования. 2002, №10, С. 79-87.

14. *Чурсина В.Н.* Современный социальный статус и выбор стратегий экономического поведения молодежи // Современная российская молодежь: от стихийной самоорганизации к целенаправленному формированию субъектности: материалы всероссийской научно-практич. Конференции / г. Белгород, 27-29 марта 2007 / Под ред. Л.Я. Дятченко. Белгород, Белгородский гос. Ун – тет, 2007, С. 217-221.

Н.А.Трофимова

**Психолого-педагогическая помощь студентам,
имеющим вторичную занятость**

Научный руководитель Н.Ю. Самыкина

Студент и работа – тема для России не новая. Она занимала видное место в художественной литературе прошлого: полунищий, голодный, вечно ищущий место гувернера или репетитора, перебивающийся с воды на хлеб – таким предстает перед нами типичный студент второй половины XIX века (студент Петербургского университета Раскольников). Тема вторичной занятости студентов практически исчезает в послереволюционный, советский период. Полное отсутствие исследований материально-бытового существования студентов приводит к мысли, что политика советской власти в области высшего образования решила все эти проблемы. Не находит отражения эта тема и в художественной литературе того периода. Проблемы «искусства выживания» для студентов дневных отделений российских вузов вновь актуализируются в перестроечную эпоху и с годами становятся все более насущными. Отмена системы распределения выпускников, коммерциализация образования, инфляция – все это превращает выживание современного студента в одну из острейших социальных проблем, и трудовая деятельность выступает одним из элементов защищенности студентов. В связи с этим резко возрастает актуальность исследования трудовой деятельности студентов.

Одной из основных черт современной личности студента является расширение возможностей экономической независимости и отсутствие обязательств пополнять семейный бюджет в родительской семье. Современные студенты имеют больше возможностей для самостоятельного заработка («добывания») денег по сравнению с тем, как это было для их родителей. Психологами центра содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников СамГУ 2003–2006 гг. (А. Федорова, Е. Щинина, О. Ушмудина) проведено исследование, посвященное профессиональному самосознанию студентов, уровню профессиональ-

ной пригодности выпускников. Согласно его результатам в сознании студентов и выпускников вуза присутствуют страхи, которые условно названы «Что я стою на рынке труда?» и «В состоянии ли я позаботиться о себе?». Рано или поздно студент оказывается в ситуации, когда его бесплатные профессиональные услуги являются востребованными, но к концу старших курсов встает вопрос «Достойны ли мои услуги того, чтобы за них платили деньги?», «Когда я закончу вуз, смогу ли я себя продать?», «Что я стою на рынке труда?». Такие студенты характеризуются крайне заниженным уровнем самооценки своих профессиональных качеств и навыков; ощущением того, что ценится только их бесплатная деятельность или низкооплачиваемая; хотя и преподавателями и сотрудниками Центра эти студенты оцениваются как активные, перспективные, потенциальные. Данное исследование еще раз подтверждает черту личности, описанную еще Б.Г. Ананьевым о неадекватно заниженных самооценочных суждениях (особенно о своих социальных свойствах). Себя студенты знают плохо и в этом плане нуждаются в помощи и поддержке взрослых, которую вполне смогли бы осуществить вузовские психологи [6].

Вторичная занятость для студента – важный, хотя далеко не единственный и даже не основной источник существования. «Подавляющее большинство студентов находятся на содержании родителей: этот источник упоминают 92,5% студентов, а в общем объеме бюджета на долю родителей приходится 62,4%» [2].

Проводились исследования по зависимости числа работающих студентов от уровня доходов семьи. Результаты несколько неожиданны: чем лучше обеспечена семья, тем чаще дети работают. Таким образом, «причиной студенческих подработок являются не только финансовые трудности в семье» [1].

Это подтверждает предположение о том, что студенты работают скорее для получения профессионального опыта.

Таким образом, стремление к самореализации (11,9% высказываний) опережает необходимость платить за жилье (8,8%), обеспечивать собственную семью (7,9%) и платить за учебу (6,8%).

Следует отметить, что в группе самозанятых больше, чем в других группах, молодых людей, у которых работа совпадает с изучае-

Психолого-педагогическая помощь студентам, имеющим вторичную занятость своей специальностью. Это означает, что при создании себе рабочего места студент смог использовать профессиональные знания, полученные в вузе.

Едва ли кто-то станет отрицать, что студенческая вторичная занятость в том виде, в каком она существует сегодня, несет опасность негативного влияния на учебный процесс. Самое прямое тому подтверждение – «пропуски занятий. 67,5% работающих студентов свидетельствуют о том, что им в связи с работой приходится пропускать занятия» [2; 5].

С другой стороны, работа для студентов имеет большое значение как непосредственный жизненный опыт: человек уже вступил в трудовые отношения, сумел познакомиться с несколькими видами работ, испытать себя в них, сделать для себя выбор. Работавшие студенты при будущем трудоустройстве уже смогут вписать в свое резюме факт опыта работы и тем самым повысить свои шансы на получение желаемой вакансии.

Современный подход к воспитанию включает в образовательный процесс не только обучение и воспитание, но социально-психологическую поддержку личности. В организационной структуре внеаудиторной воспитательной работы большое значение отводится центру социально-психологической помощи и педагогической поддержки.

Важнейшей формой социальной поддержки в таких центрах психологической помощи является организация вторичной занятости студентов. Этим могут заниматься различные множество организаций, решающих вопрос трудовой занятости студентов (пример: «Студенческая биржа труда», студенческие отряды, «Ярмарка вакансий» и т.д.)

Такая помощь студентам может быть оказана и в пространстве вуза. Психологи, работающие в вузах, могут оказывать психологическую поддержку студентам. К сожалению, в российских вузах работа психолога со студентами в их учебных учреждениях не очень распространена. Если же организовать такого рода деятельность, то, скорее всего студенты бы получили качественную профессиональную помощь психолога, что явилось бы их подготовкой к выпуску из вуза.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В связи с распространением вторичной занятости в последние годы появилось ряд работ, посвященных анализу проблем трудовой деятельности студентов на рынке труда. На высокую степень распространения занятости среди современного студенчества указывают Ф.Э. Шереги и В.Г. Харчева. Проблемам вторичной занятости посвящена работа «Российский студент сегодня: учеба плюс работа» [1] и др.

Особый интерес представляет работа, выполненная под руководством В.И. Герчикова, в которой функции трудовой занятости студентов рассматриваются более комплексно, «сам феномен связывается со стратегией интеграции в систему трудовых отношений и формированием нового механизма трудоустройства студентов и выпускников вузов» [6].

Эти и другие авторы внесли существенный вклад в формирование представлений о характере совмещения студентами учебы с трудовой занятостью, масштабах этого феномена, позволили уточнить возможный список факторов, влияющих на решение о совмещении учебы с работой.

В результате были определены характерные черты личности работающих студентов (высокий уровень интеллектуального развития, энергичность, инновационное мышление, мобильность, высокие способности к обучению), определена система основных ценностей работающих студентов, центральное место в которой занимают образование, труд, профессионализм, выявлена иерархия мотивационных приоритетов, побуждающих студентов работать (материальная заинтересованность, возможность будущего трудоустройства, приобретение практических навыков, необходимых в будущей работе). Доказано, что трудовая деятельность во время обучения оказывает существенное влияние на профессиональную социализацию студентов, а так же на социально-профессиональную адаптацию.

Однако в отношении прикладного применения все эти исследования не эффективны. К сожалению, все вышеперечисленные авторы пока еще не определились с тем, как именно должно проходить обучения в высших школах, где большинство учащихся – это работающее население.

Психолого-педагогическая помощь студентам, имеющим вторичную занятость

Научная новизна работы состоит в попытке решения дидактических вопросов проблемы вторичной занятости студентов, в чем и выражается педагогический аспект изучаемой проблемы, которая звучит следующим образом: отсутствие методологической основы изучения вторичной занятости студентов с учетом всех психологических и социальных особенностей данной ситуации.

Несомненно, у работающего студента будет другое отношение к учебе, чем у студента, не занятого трудовой деятельностью. Но как сделать так, чтобы работа и учеба не воспринимались как антагонисты одной целостной системы, системы становления личности студента и его самореализации? Именно этот вопрос и заинтересовал нас при построении данной работы.

Цель работы: теоретический анализ литературы для построения программы по психолого-педагогической помощи работающим студентам.

Объект: студент, имеющий вторичную занятость.

Теоретической основой этого проекта является исследования С.В. Твороговой «Трудовая занятость как фактор накопления человеческого и социального капитала студентов в постсоветской России» [7]. В ходе своего исследования она установила следующие факты: 1) студенческую трудовую занятость целесообразно рассматривать не только как способ повышения благосостояния в краткосрочном периоде, но как механизм вхождения в занятость, адаптация к трудовой деятельности; 2) недостаточное качество подготовки в большинстве российских вузов позволяет считать студенческую трудовую занятость способом восполнения нехватки знаний и навыков, необходимых для полноценной интеграции в трудовые отношения; 3) при принятии решений о совмещении учебы в вузе с работой значимым оказывается не материальное вознаграждение, традиционно рассматривавшееся как основной мотив выхода студентов на рынок труда, но возможность обретения независимости от родителей, таким образом, трудовая занятость студента является инструментом социализации; 4) среди студентов выделяется категория имеющих четкие планы относительно собственной профессиональной карьеры – они сознательно выбирают специальность.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Исходя из полученных результатов, С.В. Творогова предлагает следующие решения поставленной проблемы: 1) подготовка учебных курсов по социологии и экономике труда и образования; 2) разработка политики высших учебных заведений относительно совмещения студентами учебы и работы; 3) совершенствование работодателями критериев и методик отбора молодых специалистов; 4) создание и организации работы центров поддержки карьеры при высших учебных заведениях.

В нашей работе ставится акцент на психолого-педагогические аспекты проблемы вторичной занятости студентов.

Задачи программы по психолого-педагогической помощи студентам:

1. Сформировать у студентов навыки эффективного структурирования времени. Очень часто человек не успевает закончить свои дела не потому что у него реально не хватает времени, а потому что он просто не умеет правильно им управлять. График работы студентов не связан с расписанием занятий: они работают тогда, когда есть работа, и там, где она есть, скорее подстраивая свой учебный график под режим работы. Днем, во время занятий в вузе, работает значительная доля студентов – 42,9%. Однако по вечерам и ночью работает 61,7%. Из них 17,5% – по ночам, а 44,1% – по вечерам. Хотя такой режим работы вполне совместим с учебным расписанием, он не может не оказывать негативного воздействия, сокращая время, необходимое для физического восстановления, для полноценной учебной подготовки.

2. Минимизация психологического и физического утомления работающих студентов. Решение этой задачи возможно при благоприятном решении предыдущей задачи, так как одно вытекает из другого.

3. Повышение учебной мотивации у работающих студентов. Если работа студента вполне его устраивает и материально и психологически, у него может резко снизиться учебная мотивация. Это и понятно: многие студенты живут сегодняшним днем, а сегодня у них все замечательно. Возникает вопрос: Как же вернуть студентам мотивацию к обучению, и нужно ли ее вообще возвращать? Ответ на этот вопрос двойственен. Как известно никто и ничто не может заставить

Психолого-педагогическая помощь студентам, имеющим вторичную занятость человека поменять свое решение, только он сам. Если студент уже окончательно решил бросить учебу ради работы, то любые педагогические и психологические приемы ему вряд ли уже помогут. Просто этим студентом нужно было заняться раньше, хотя бы на стадии его сомнений по поводу принятия такого решения. На этой стадии студент как «Буриданов осёл», он еще не сделал свое окончательное решение. Именно здесь и возможно повышение учебной мотивации у работающих студентов.

4. Ознакомление студентов с юридическими вопросами трудовой деятельности. Правовые вопросы занятости студентов представляются весьма важными. Данные опроса показали, что из числа работающих студентов лишь немногим более четверти имеют с работодателем юридически оформленные отношения. Труд студентов выгоден предпринимательским структурам, которые таким образом имеют возможность избежать дополнительных расходов, связанных с налогообложением, с социальным страхованием работника, а также манипулировать оплатой труда. Студент же, будучи временным работником, не уделяет должного внимания этой стороне дела. Он тем более равнодушен к юридическому оформлению своего статуса, чем более случайной является выполняемая им работа, чем больше разрыв между работой и той специальностью, которая приобретается в вузе. Действительно, среди студентов, обладающих трудовыми книжками, доля тех, у кого работа совпадает с будущей профессией, больше, чем в группе не имеющих трудовых книжек. И наоборот, самая большая доля, не оформивших свои трудовые отношения, обнаруживается среди тех студентов, работа которых не имеет никакой связи с учебной.

5. Психологическая подготовка студента к выпуску из учебного заведения. Немаловажной психологической проблемой для выпускников являются завышенные ожидания от будущей работы, неадекватная самооценка, высокая мотивация к материальным благам и низкий стимул к накоплению любого трудового опыта, не готовность к планированию карьеры. Выпускники учебных заведений должны быть готовы решать следующие задачи: поиск работы, трудоустройство или создание собственного дела, обоснование своих возможностей при собеседовании с работодателями и т.д.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Для решения оговоренной выше проблемы предлагается создать специальный курс психологических занятий, имеющий факультативный характер. Объем курса и виды учебной работы (в часах). Предлагаемый курс предполагает 5-6 теоретических занятий и 1-2 практических.

| Вид учебных занятий. | Количество часов |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Лекции и консультации по поставленным задачам | 1,5 часа в неделю |
| Тренинги по тайм – менеджменту, по психологическому здоровью. | 3 часа |
| Мотивационные тренинги, тренинговые группы работающих студентов (обратная связь, эмоциональное отреагирование). | 3 часа |
| Работа со студентами 5-х курсов (Психологическая подготовка студента к выпуску из учебного заведения). Использование кейс – методов, консультирование, психологическая поддержка. | Решается индивидуально. |

Разделы курса и виды занятий.

| № | Виды занятий | Количество часов |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 1 | Ознакомительная лекция по способам формирования навыков эффективного структурирования времени. | 1,5 часа |
| 2 | «Тайм-менеджмент» | 1,5 часа |
| 3 | Лекция – консультация на тему психологического здоровья и поиска наилучших способов устранения психологического и физического утомления. | 1,5 часа |
| 4 | Лекция на тему: «Учебная и профессиональная мотивация человека». | 1,5 часа |
| 5 | Мотивационный тренинг. | 1,5 часа |
| 6 | Консультация на тему: «Правовой аспект трудовой деятельности студентов». | 1,5 часа |
| 7 | Психологическая подготовка студента к выпуску из учебного заведения. Советы по оформлению резюме, по поиску работы, рассмотрение специфических особенностей различных профессий. | 1,5 – 3 часа. |
| 8 | Тренинговые группы работающих студентов. | 1,5 – 3 часа. |
| Итого: | | 12 – 15 часов |

Предполагается, что курс будет длиться примерно 7–9 недель.

Психолого-педагогическая помощь студентам, имеющим вторичную занятость

Такая психолого-педагогическая помощь не имеет четких рамок для студентов, т.е. она может оказываться любым пришедшим за помощью студентам. Однако рекомендуется проходить этот курс молодежи, учащейся пока еще на первом курсе второго семестра. Это время, когда социально-психологическая адаптация уже практически завершена у большинства студентов, а работой как способом накопления профессиональных навыков и возможностью самореализации студент еще не обзавелся. У него, во-первых, появляется достаточно свободного времени, а во-вторых, в большинстве случаев первокурсник – это несовершеннолетний гражданин, которому пока еще очень трудно найти интересующую его работу.

Для реализации программы необходимо: а) выделить аудитории и академические часы; б) собрать педагогический коллектив, состоящий из педагогов, психологов и юристов; в) организовать группу студентов, желающих поучаствовать в этом проекте.

Студенты, окончившие такого типа курс, должны: а) иметь представление обо всех плюсах и минусах совмещения студентом учебы и работы; б) знать, как правильно организовывать свою учебную и профессиональную деятельность; в) уметь так совмещать учебу с работой, чтобы ни одна из этих важных сторон жизни студента не пострадала.

Помимо этого критерием эффективности проекта будет служить хорошая успеваемость и посещаемость занятий у студентов, обремененных вторичной занятостью.

Основываясь на исследованиях С.В. Твороговой и других психологов, мы разработали программу психологической помощи студентам, имеющим вторичную занятость. При выполнении поставленных нами задач мы учли особенности студенческой среды, их мотивы, ценности, цели.

Теоретический анализ показал, что работающий студент – новый социальный тип, обладающий высокой трудовой мотивацией, вполне адаптированный к современным условиям развития рыночной экономики, активный субъект трансформации нашего общества. Однако, для реализации потенциала такого студента ему необходима помощь со стороны профессиональных педагогов и психологов.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Именно поэтому в перспективе мы хотели бы осуществить этот проект, сначала на экспериментальной группе. Тем самым добиться поставленной цели: оптимизировать негативное влияние работы современного студента на его настоящую и последующую учебу. И, возможно, сделать работу помогающим компонентом в структуре воспитания и образования студента.

Литература

1. Выбор образовательной стратегии детей: ценности и ресурсы // Материалы и результаты социологического исследования Фонда общественного мнения по проблеме выбора образовательной стратегии детей. http://bd.fom.ru/report/map/projects/education/ed_strategy/obr0301.

2. *Вознесенская Е.Д., Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А.* Кончить курс и место достать: Исследование вторичной занятости студентов // Социологический журнал, 2001, № 3.

3. *Гольцова Е.В., Клеймёнов В.Ф., Усольцева Ю.Н.* Информационно-социологическая система «Занятость молодежи». Иркутский государственный университет, Иркутск.

4. *Марина М.Ю., Ермакова В.В., Скороход Е.Г.* Советы и рекомендации по трудоустройству.

5. *Плотникова Е.Б., Геращенко Л.И., Германов И.А., Кузнецов А.Е., Гуляева Е.* Вторичная занятость студентов и работников пермских ВУЗов (отчет о социологическом исследовании). Пермь, 1999.

6. *Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.* Профилактика негативной зависимости в студенческой среде: вопросы и ответы. Самара, 2007.

7. *Творогова С.В.* Трудовая занятость как фактор накопления человеческого и социального капитала студентов в постсоветской России. М.: ГУ-ВШЭ, 2003.

О.А. Ушмудина

**Социально-психологические предпосылки
развития наркомании и условия эффективной
профилактики в студенческой среде**

*Исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант №07-06-26601 а/В),
СНЦ РАН (грант №10 РГ/2007); конкурса грантов молодых ученых
Самарской области 2006г. № 240Г1.5К*

Изучая особенности распространения наркотической зависимости в студенческой среде, мы определили две основные группы условий, этому способствующих. Во-первых, это особенности студенчества как социальной группы, а во-вторых, это наличие личностных предпосылок формирования наркотической зависимости.

Как никогда раньше в настоящее время студенчество является одним из самых активных и самостоятельных субъектов на расширяющемся потребительском рынке. Во-первых, молодежь получила возможность самостоятельно зарабатывать деньги (как легальные, так и нелегальные). Во-вторых, она намного быстрее взрослых научилась использовать новые социальные сети и коммуникации. В-третьих, она освоила те культурные пространства и практики, о которых их родители не имели в юном возрасте (отчасти и не имеют до сих пор) никаких представлений. Это привело к нарушению существовавшей до этого «естественной» цепочки передачи от поколения к поколению материального, культурного и ценностного опыта.

Большой интерес для понимания специфики употребления наркотических веществ студенческой молодежью представляет субкультурный подход. В его контексте первоначально встречается синонимичность феномена молодежной субкультуры и девиации, а сами субкультурные сообщества рассматриваются как угроза позитивной социализации молодежи. В последнее время в изучении молодежной субкультуры присутствуют достаточно демократические тенденции, согласно которым студентам «разрешается» самовыражаться, а основная функция молодежной субкультуры носит социализирующий (адаптивный, интегративный) характер. В такой системе координат

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

субкультура интерпретируется как пространство игры, экспериментирования с нормами, ценностями, иерархией взрослого мира. В современных исследованиях особое внимание уделяется экспериментам с телесностью и чувственностью: не только через одежду, но через тело: бритье головы, татуировки, нанесение шрамов. В таком контексте употребление наркотических веществ также рассматривается как своеобразный способ экспериментирования (*Омельченко, 2000*). Одновременно отмечается доминирование в молодежных субкультурах «гедонистического мировоззрения», ценностей удовольствия, развлечения, что, в свою очередь, рассматривается как важнейший мотив регуляции поведения человека в отношении наркотиков (*Колесов, 2001*). Таким образом, эксперименты и игры студентов несут в себе опасность для их физического и духовного здоровья. Существует достаточное количество исследований, в которых молодежная субкультура рассматривается как носитель наркогенной субкультуры (*Макеева, 1999*), фактор наркотизации (*Надеждин, 2000*).

Анализ молодежных субкультур: «хиппи», «панки», «растаманы», «грандж», «рейв» показывает, что употребление психоактивных веществ является в большей или меньшей степени значимым атрибутом данных субкультур, выполняя следующие функции: ритуал приобщения (инициации) к субкультуре; способ идентификации с ее представителями; элемент символического мира субкультуры; особая форма коммуникации в сообществе; формой протеста по отношению к «взрослой» культуре. Можно говорить о характерных для конкретной субкультуры видах ПАВ (марихуанна у «растаманов»; экстази у «рейверов» и т.д.). В некоторых субкультурах употребление наркотиков выступает важной составляющей идеологии (мифологии). Исследования субкультурных сообществ свидетельствуют о наличии механизма воспроизводства соответствующих норм, моделей поведения, символов, стиля субкультуры в новых поколениях, и как вариант традиций употребления ПАВ. В рамках субкультурного подхода мы можем наблюдать разнообразные ритуальные действия, сопровождающие употребление наркотических веществ: приобретение, подготовка, приготовление, характер и язык общения внутри группы. Закрепляясь в культурных привычках, эти ритуальные действия часто превраща-

Социально-психологические предпосылки развития наркомании и условия ... ются в центральные компоненты жизни потребителей наркотиков. Кроме собственно зависимости от употребляемого вещества, исследователями выделяется «культурно-культовая» зависимость, сопровождающая процесс употребления (*Parker, 1998*).

Характер употребления и использования наркотиков в субкультурном контексте может быть: доминирующим, то есть употребление становится стилеобразующим элементом всей жизни студента, подавляя, вытесняя или меняя смыслы всей системы ценностей; развлекательным, то есть концентрироваться на отсутствии физической зависимости от наркотиков; приспособленным, то есть различные отрезки времени рабочей («занятой») жизни воспринимаются студенчеством как нечто скучное и обязательное, поэтому досуг должен соответствовать принципу чтобы «все вписывалось во все».

Молодежная культура приспособила, «разместила» внутри себя использование наркотиков в качестве еще одного дополнительного развлечения. В настоящее время наибольшую опасность, по нашему мнению, вызывает так называемое «досуговое употребление» в силу нескольких причин. Во-первых, традиционно эта категория наркотических веществ (и в том числе, пива) получила название «легких наркотиков», что не только не вызывает у студентов страха к привыканию, но и не относится ими к наркотическим веществам. Во-вторых, эти наркотики более социально одобряемы и поддерживаются извне (рекламные кампании, область отдыха, досуга и развлечений). В-третьих, первоначально сопровождая общение, отдых или другую деятельность, употребление в результате встраивается во все сферы жизни и деятельности студентов, постепенно заменяя и исключая все остальное.

Резюмируя данные проведенного нами анализа литературы, практической деятельности и экспериментальных исследований, можно перечислить следующие особенности студенчества, которые являются внешними условиями распространения наркомании в студенческой среде, выделенные К.С. Лисецким, описанные и проанализированные Н.Ю. Самыкиной, О.А. Ушмудиной (*Самыкина, Ушмудина, 2007*):

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. **«Элитарность» студенческой субкультуры.** В общественном сознании существует представление об «элитарности» студенчества, которая ассоциативно связана с «особым» способом проведения времени, измененными состояниями сознания, дорогими и изысканными развлечениями и т.д. В современной молодежной литературе («Ибница», «Кокаин», «Электропрохладительный кислотный тест», «ДУХLESS» и т.д.) образ молодого человека (не только студента) включает в себя употребление наркотиков, причем зачастую сам факт употребления рассматривается как критерий принадлежности к «особой» культуре, престижности и недоступности со стороны взрослых или иных «непосвященных» людей.

2. Волновая организация обучения: сессия = напряжение.
семестр разрядка

Известное выражение «от сессии до сессии живут студенты весело» можно продолжить так «но было бы в сто раз веселее, если бы не сессия». Такой способ организации учебной деятельности, при котором студент в течение трех-четырех месяцев не прилагает особых усилий и не упражняется в управлении временем, деятельностью, информацией и т.д., сталкивает его затем с ситуациями, требующими быстрой мобилизации, активного и эффективного участия. Эти ситуации переживаются как стрессовые, поскольку связаны с чрезвычайно высокой физической, психической и эмоциональной включенностью в деятельность. Неспособность к быстрой разрядке и такому же быстрому восстановлению становится в данном случае предпосылкой для актуализации потребности в изменении собственного психического состояния, средством которого могут служить психоактивные вещества.

3. **Влияние на неустойчивых студентов бывших, отчисленных или «вечных» студентов.** Студенческая среда отличается большей свободой по сравнению со школьной. Для многих неустойчивых, зависимых студентов эта свобода оказывается неуправляемой и провоцирующей к непоследовательному, безответственному поведению. Как следствие, у инфантильных студентов повышается тревожность и потребность в экстернализации своего поведения (т.е. приписывании причин своего поведения внешним обстоятельствам). В таких услови-

Социально-психологические предпосылки развития наркомании и условия ...

ях студенты склонны искать внешнюю поддержку, которая бы позволила им совладать с напряжением, но не менять поведения. Обычно такую поддержку они получают из общения с «бывшими» или «вечными» студентами, которые своим примером показывают незначительность учебы, посещения вуза и активного участия в студенческой жизни.

4. Контакты не по территориальному признаку (как в школе), а из разных частей города и области, то есть из разных районов и тусовок; студент более мобилен и подвижен в городе, чем школьник или взрослый (родитель).

5. Расцвет кафе и клубов как дань моде и ответ на попытку перехода общества на новый (более цивилизационный) этап развития, свободное от учебы и работы время предположительно необходимое для общения, студент предпочитает проводить в новых, «интересных», гламурных местах, талантливо подсунутых ему рекламными акциями и кампаниями, не замечая и неосознанно игнорируя выхолащивание самого понятия интерес или новый опыт, теряя собственное мнение и позицию.

6. Подвижность студента во времени и пространстве, возможность нерегламентированного рабочего графика. Современный рынок труда представляет большие возможности для частичной занятости и трудоустройства на неполный рабочий день (социальные проекты, рекламные акции и проч.). Гибкость поведения, являющаяся неотъемлемой характеристикой студенческой жизни, позволяет ему «везде» успевать, сочетать обучение (даже на дневном отделении) и подработку и не вызывает удивления или волнения у родителей, привыкших или поддерживающих его псевдосвободу. Управление собой в данной ситуации становится важной задачей развития, поскольку связано с формированием внутри личности студента системы внутренней самоподдержки, позволяющей ему быть эффективным без нагнетания излишней напряженности и дальнейшему избавлению от нее.

Как было отмечено выше, помимо средовых, существуют так же личностные предпосылки формирования наркотической зависимости. В литературе эти предпосылки чаще всего связывают с психическим

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

(психологическим) здоровьем, ценностным отношением к жизни и здоровью.

Согласно результатам исследований (*Kasser, Ryan, 1993, 1996; Чирков, Дисси, 1996*) проведенных в рамках теории самодетерминации, выявлены две группы жизненных ценностей студентов. Одна группа ценностей по результатам факторного анализа объединила личностный рост, привязанность и любовь, служение обществу и здоровье, получила название внутренних стремлений. Внутренние стремления были интерпретированы как жизненные цели, обеспечивающие удовлетворение основных психологических потребностей в автономности, эффективности и привязанности. Другая группа ценностей объединила материальное благополучие, социальное признание и физическую привлекательность, получила название внешних стремлений. В эту группу стремлений попали состояния, имеющие видимые признаки благополучия и признания, оценка и достижение которых зависят от реакций других людей. Эти стремления, как правило, являются средствами достижения некоторых внешних целей. В результате исследования была установлена положительная связь между преобладанием внутренних стремлений и показателями психического здоровья и отрицательная – между преобладанием внешних стремлений и теми же показателями психического здоровья. Подтвердилась закономерность, не зависящая от культурных и социоэкономических факторов: чем сильнее человек ориентирован на внутренние стремления в противовес внешним, тем выше у него показатели психического здоровья, и, наоборот, чем выше он оценивает важность внешних стремлений в сравнении с внутренними, тем ниже его психологическое благополучие. Согласно результатам наших исследований (*С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина, Н.Ю. Самыкина, М.Е. Серебрякова, О.А. Ушмудина*), посвященных психологическому климату студенческих групп, образовательная и организационная структура вуза зачастую не только не способствует самоощущению студента как субъективно благополучного, удовлетворенного жизнью, счастливого. А наоборот, создает условия для получения обратного эффекта, подкрепляя ориентацию студента на внешние стремления, и лишая его той значимой поддержки (не формируя при этом систему самоподдерж-

Социально-психологические предпосылки развития наркомании и условия ... ки), которая может понадобиться в экстренных кризисных проблемных ситуациях неопределенности.

Анализируя социально-психологические условия развития наркомании в студенческой среде, кратко остановимся на факторах, препятствующих формированию наркотической зависимости.

К протекционным факторам от негативной зависимости исследователи относят такие личностно-психологические качества: самореферентность, коммуникативная и социальная компетентность, способность конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях, адекватная самооценка, способность контролировать аффект, способность к отсроченной разрядке напряжения (*Коронцевич, Макаров, 2001*). D.E. Taub, W.E. Skinner (1990) приходят к выводу, что фактором, сдерживающим потребление наркотиков, могут стать религиозные мотивы, тогда как в России этот фактор не играет решающей роли (*Подростки и наркотики, 1999*). Согласно С.В. Березину, К.С. Лисецкому, от наркотической зависимости защищают такие личностные качества, как чувство юмора, внутренний самоконтроль, целеустремленность, стрессоустойчивость, положительные взаимоотношения хотя бы с одним взрослым помимо родителей, наличие привязанностей – способность жить по законам и нормам общества: преданность и близость, обязательства перед социальной группой и возложенные на нее надежды, убеждения, совпадающие с принятыми в социальной группе нравственными ценностями (*Березин, Лисецкий, 1997*). А.М. Гадириан выделяет 9 факторов, относящихся к личности, которые играют роль в профилактике: самореализация, осознание цели жизни, осознание ценности и благородства человека, истинная независимость и свобода, смелость быть непохожим на других, служение человечеству, духовность, преодоление жизненных стрессов (*Гадириан, 2000*). Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский результат эффективной психопрофилактики определяют как социальную интеграцию и конструктивную адаптацию, которые могут быть достигнуты с помощью целенаправленного воздействия превентивного обучающего процесса на формирование активных функциональных копинг-стратегий и использования личностных и средовых копинг-ресурсов (*Сирота, Ялтонский, 1996*).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Другим фактором защиты выступает является специфика индивидуально-стилевой саморегуляции деятельности студентов. Под индивидуально-стилевыми особенностями саморегуляции (Моросанова, Сагиев, 2002) понимаются типичные для человека особенности системы психического саморегулирования, которые устойчиво проявляются в различных видах его деятельности и поведения. В результате исследования были выделены три группы студентов: «автономные» – высокие показатели по шкале самостоятельности; «оперативные» – высокие показатели по шкале гибкости; «устойчивые» – высокие показатели по шкале надежности. Эффективным в вузе является тот студент, который характеризуется развитым комплексом стилевых особенностей регуляции и компенсацией функционально слабых звеньев, в то время как у неуспешных студентов данный комплекс является неразвитым и отличается отсутствием компенсации слабого звена.

Для обозначения интегральной характеристики, обеспечивающей психологическое благополучие и, как следствие – эффективность личности, мы используем категорию «личностно-психологической устойчивости», которая по нашему мнению является превенцией наркотической зависимости. Психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности, объединяющим комплекс способностей и разноуровневых явлений.

Л.В. Куликов выделяет три основных аспекта психологической устойчивости: стойкость (способность противостоять трудностям, сохранять веру в ситуациях фрустрации и постоянный (достаточно высокий) уровень настроения); уравновешенность (соразмерность силы реагирования, активности поведения силе раздражителя, значению события (величине положительных или отрицательных последствий, к которым он может привести)); сопротивляемость (способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора).

Психологическую устойчивость определяют и поддерживают внутренние (личностные) и внешние (межличностная, социальная поддержка) ресурсы. Куликовым и коллегами (1997) были рассмотрены ресурсы личности, поддерживающие ее психологическую устойчивость и адаптированность.

Социально-психологические предпосылки развития наркомании и условия ...

К личностным факторам отнесены отношения личности (в том числе к себе); сознание личности; эмоции и чувства; познание и опыт; поведение и деятельность. В этом списке перечислены положительные полюсы качеств и факторов, влияющих на психологическую устойчивость, сохраняющих благоприятное для успешного поведения, деятельности и личностного развития доминирующее психическое состояние и повышенное настроение, и напрямую коррелирующих с психологическим благополучием личности.

Согласно Н.К. Осетрову под психологической устойчивостью понимает сложноорганизованное свойство личности, позволяющее успешно действовать в усложненных условиях. В качестве ее основных составляющих рассматриваются интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные и волевые параметры личности. Уровень развития психологической устойчивости зависит от уровня развития ее составляющих (Осетров, 1987).

В настоящее время нами проводится апробация технологии развития личностно-психологической устойчивости к наркотической контаминации на базе Самарского государственного университета, диагностика эффективности, коррекция программы с учетом средовых особенностей аудитории и личностных особенностей участников, представляет перспективу наших дальнейших исследований.

А.Ф. Шарафутдинова

Проблема мотивации учебной деятельности студентов через их профессионализацию в вузе

Научный руководитель Л.М. Макарова

Актуальность: существующая в настоящее время социально-экономическая ситуация предъявляет дополнительные требования к компетентности и профессиональному мастерству специалистов любой сферы деятельности [4].

Мотивы поступления в вуз определяются как самые разные, от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за послед-

ние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Все же можно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя. Ведущими учебными мотивами являются «профессиональные», «прагматические» (получить диплом о высшем образовании) и «познавательные» [1].

На разных курсах роль доминирующих мотивов может меняться. На успешность обучения в большей степени влияют «профессиональный» и «познавательный» мотивы. «Прагматические» мотивы в основном характерны для тех, кто ориентирован на получение диплома [1].

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910).

В настоящее время мотивация как психологическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (*Madsen*, 1959; *Годфруа*, 1992), в другом случае – как совокупность мотивов (*Платонов*, 1996), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (*Магомед-Эминов*, 1998), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (*Джидарьян*, 1976), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (*Вилюнас*, 1990) [2].

Разные авторы называют разные мотивы поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Все же можно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя.

Основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Имеются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки все

Проблема мотивации учебной деятельности студентов через их ...

чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности, хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции [5].

А.И. Гебос (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению [3]: а) осознание ближайших и конечных целей обучения; б) осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; в) эмоциональная форма изложения учебного материала; г) показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; д) профессиональная направленность учебной деятельности; е) выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; ж) наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

Проблемы остаются в декларации значимости формирования у студентов положительного мотива и отсутствием целенаправленной систематической деятельности по созданию условий, способствующих этому. Выявленная проблема позволила определить тему нашего исследования.

А.И. Турчинов в статье «Профессия и кадровая политика» описывает профессионализацию, как непрерывный процесс приобретения профессиональных умений и качеств, а также совершенствование уже имеющихся, приобретает особое значение, поскольку качества современного образования определяется тем, насколько выпускников учреждений профессионального образования развиты компетенции, понимаемые, как способность устанавливать соответствующие связи между знанием и ситуацией, адекватно применять знания для решения проблем [4].

Цель работы: изучение мотивации учебной деятельности студентов – психологов третьего года обучения в процессе их профессионализации.

Задачи: 1) проанализировать теоретический аспект проблемы мотивации и профессионализации; 2) провести диагностическое исследование мотивации учебной деятельности студентов третьего года обу-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

чения; 3) изучить факторы, способствующие формированию положительной учебной мотивации студентов в процессе их обучения в вузе.

Объект: профессионализация студентов в вузе.

Предмет: мотивация учебной деятельности.

Гипотеза: положительная мотивация к учебной деятельности студентов будет способствовать реализации определенных условий, а именно профессиональная направленность учебной деятельности, применение различных методов обучения, компетентность преподавателя.

Методы исследования: методика Е.П. Ильина «Мотивация обучения в Вузе» и контент-анализ сочинений на тему: «Мое профессиональное становление в процессе обучения в Вузе».

Цель анализа: рассмотреть изменения мотивации в обучении и что этому способствовало.

Результаты исследований представлены в рисунках 1 – 6.

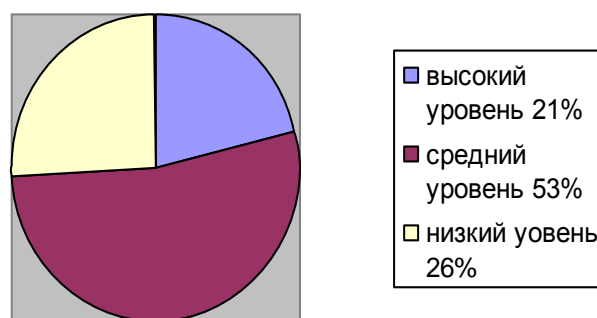


Рис. 1. Мотивация обучения в Вузе студентов третьего года обучения
Приобретений знаний

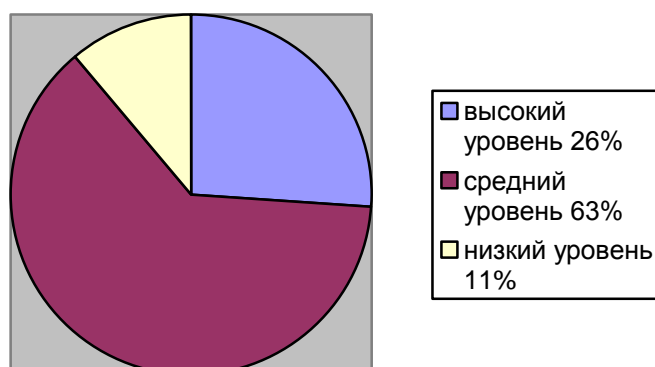


Рис. 2. Мотивация обучения в Вузе студентов третьего года обучения
Овладение профессией

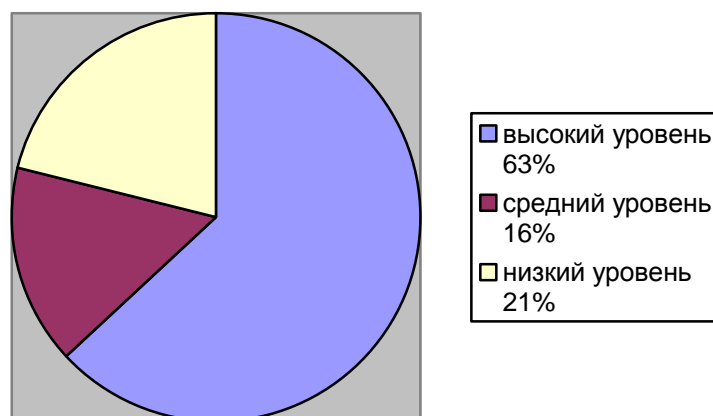


Рис. 3 Мотивация обучения в Вузе студентов третьего года обучения
Получение диплома

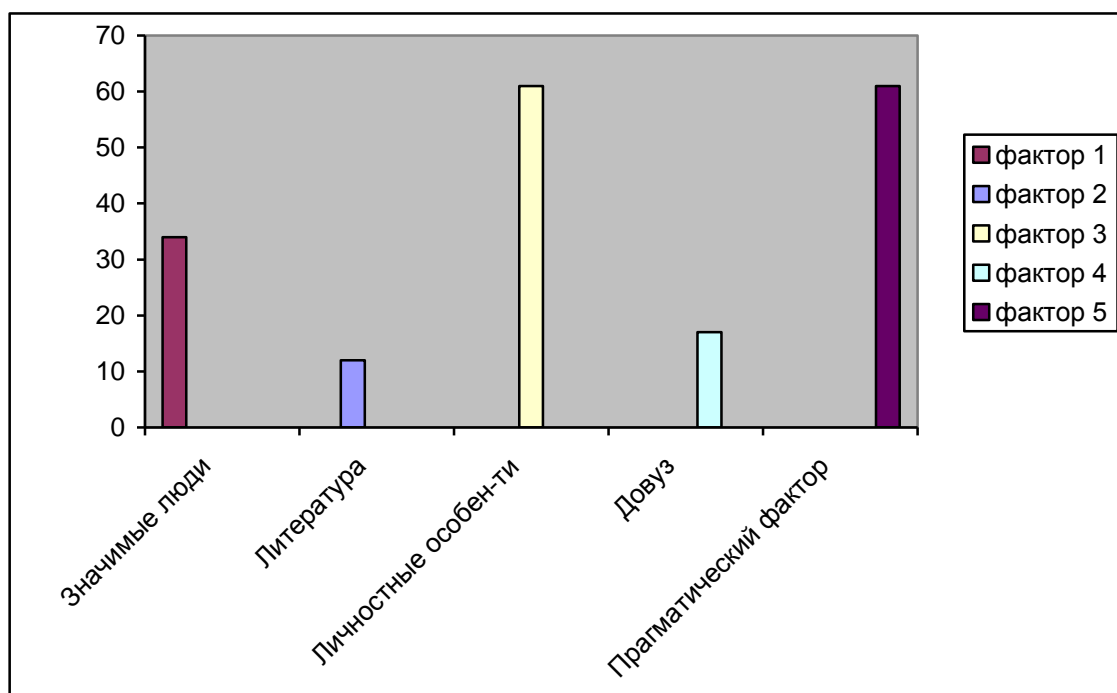


Рис. 4. Факторы, способствующие выбору профессии психолога и
учебного заведения

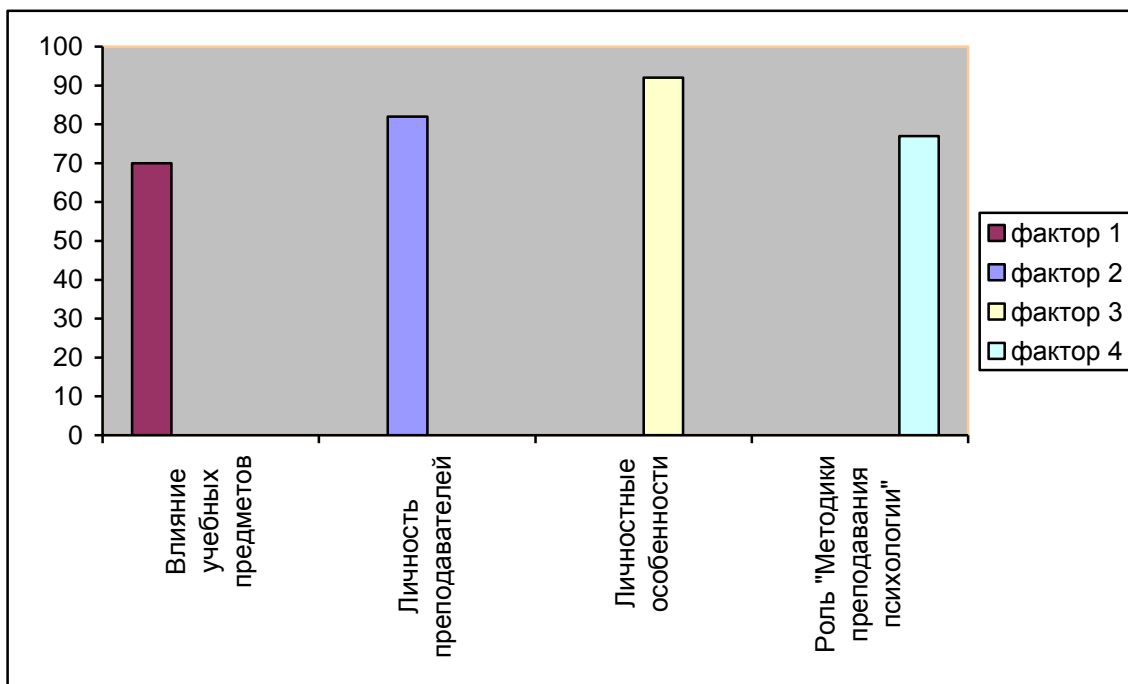


Рис. 5. Показатели факторов, влияющих на формирование образа Я – психолога и Я – преподавателя психологии через их профессионализацию

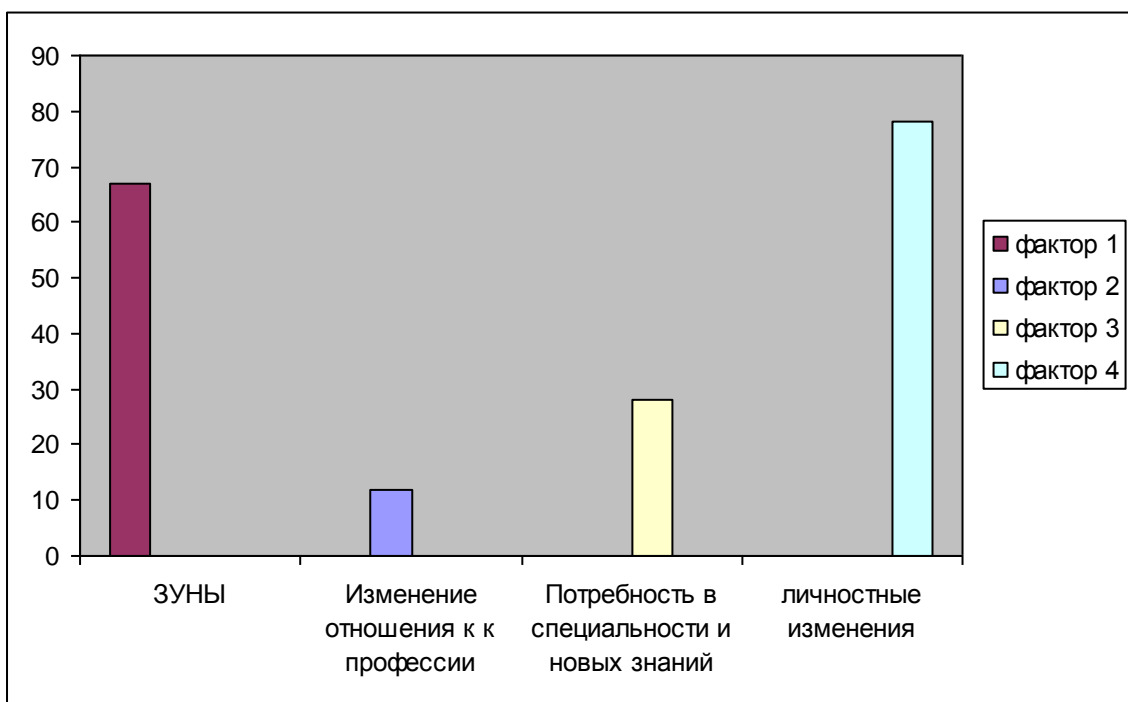


Рис. 6. Качественные изменения личности студента за три года обучения в вузе

Проблема мотивации учебной деятельности студентов через их ...

Проведя исследование, мы пришли к следующим **выводам**:

1. За 3 года обучения в процессе профессионализации у студентов происходит качественные позитивные изменения образа Я – психолога.

2. Мотивация на овладение профессией выявилась у 89% студентов, на приобретение знаний – 74%, что свидетельствует об адекватном выборе профессии. Значительным фактором обучения в вузе для студентов является получение дипломов (79%).

3. Факторами способствующими формированию образа Я – психолога и Я – преподавателя психологии, а значит, повышение мотивации к обучению является: личность преподавателя, профессиональная направленность учебной деятельности, применение различных методов обучения (активные формы обучения, проблемные ситуации в структуре учебной деятельности и.т.д.), влияющих на качественно-личностные изменения студента (уверенность, осознание ближайших и конечных целей обучения, познавательная активность).

Литература

1. *Горохов М.Ю.* Мотивация обучения как условие предупреждения развития феномена «Эмоционального выгорания» у специалистов социальной сферы деятельности // Вестник, 2/2004, С. 118.

2. *Ильин Е.П.*, Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003.

3. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990.

4. *Макаров Л.М.* Психологический аспект профессионального образования // Вестник СМИУ, 2/2004Ю, с. 99.

5. *Фарманов Е.Н.* К проблеме учебно-профессиональной мотивации в развитии самоуправления в самоорганизации персонала // Вестник, 2/2004, с. 113.

М.С. Шелемехова, Т.А. Штальбаум

Коррекционно-развивающая работа по повышению толерантности подростков

Сегодняшний мир слишком часто демонстрирует нетерпимость. Толерантность является ценностью, необходимой и фундаментальной для реализации прав человека и достижения мира. Призыв к толерантности является фундаментальной ценностью для утверждения общественного порядка. Нетерпимость представляет собой симптом, указывающий на наличие опасной для жизни общества болезни насилия.

Толерантность есть признание за другими права на уважение их личности и самоидентичности. Выделяют такие симптомы нетерпимости, интолерантности и их проявление в поведении как: язык, стереотипы, насмешки, предубеждения, дискриминация, остракизм (бойкот), преследование, осквернение или порча, запугивание, изгнание, отчуждение, сегрегация (апартеид), подавление, насилие.

Школа является институтом, который должен принять на себя большую часть ответственности за воспитание, направленное на решение общественно значимых задач. Школа должна стать центром сообщества учителей, родителей и детей в воспитании этого сообщества. Формирование толерантного сознания – важная социальная, психологическая и педагогическая проблема, требующая глубокого научно-теоретического и прикладного изучения. Таким образом, изучение проблематики формирования толерантного сознания является актуальной проблемой.

Существуют различные возможности по проведению мероприятий, развивающих толерантность подростков. Каждое звено сообщества может внести свой вклад в воспитание толерантности. Разные сообщества во всем мире, столкнувшись с определенными проблемами, находят их решение в сфере образования и воспитания.

Вопрос о росте интолерантности общества стоит давно и со временем становится только острее. В этом направлении сделано немало работы в российских школах, которые так или иначе стремятся ввести

Коррекционно-развивающая работа по повышению толерантности подростков в образовательные программы, в основном, гражданские и правовые аспекты толерантности. Проблему толерантности, так или иначе, затрагивают в своих трудах и идеях следующие философы, педагоги–исследователи, педагоги–практики, психологи и правоведы: С. Алексеев, А. Асмолов, В. Бацин, Д. Дьюи, А. Каспаржак, М. Мамардашвили, А. Мень, А. Моисеев, К. Поливанова, П. Сергоманов, С. Сироткин, И. Фруммин, Б. Хасан, П. Щедровицкий и др.

Для повышения толерантности учащихся в гимназии №12 г. Ленинска–Кузнецкого Кемеровской области была разработана и апробирована программа «Школа толерантности». Программа воспитания толерантности адресована родителям, педагогам и учащимся. Форма проведения занятий – тренинг, предусматривающий ролевые игры, рисование, релаксацию и рефлексии. Деятельность учащихся заключается не в получении некоего готового набора знаний или умений, а в личном продвижении в понимании концептуальных положений «Конвенции ООН о правах ребенка».

Предлагаемая программа имеет своей целью: формирование толерантного отношения к другим через осознание учащимися самой природы интолерантности и ее негативных последствий на примере личного опыта. В основе данной программы использованы разработки таких авторов как Бетти Э. Риэрдон, С. Кадяевой, С. Сироткина, Л. Семинной, В. Максаковой и др.

Цель проекта: создание центра «Школа толерантности», призванного служить формированию установок толерантного сознания у всех участников педагогического процесса (учителя, родители, дети), создание толерантного педагогического пространства.

Задачи проекта: через создание центра «Школа толерантности» выйти на повышение правовой культуры всех участников образовательного процесса через формирование у них установок толерантного сознания.

Образовательная система школы, формируя образы науки, образ жизни, не имеет права обходить своим вниманием толерантность отношений в социуме. Образование неотъемлемо от воспитания гуманистической личности. Характер педагогического диалога представляет собой образовательную среду, в которой человек обретает общ-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ность с миром, с людьми, с самим собой, что способствует личной целостности.

Проект деятельности центра «Школа толерантности» на базе гуманитарной гимназии №12 предусматривает создание организационных и педагогических основ воспитания толерантного сознания всех участников образовательного процесса: учащихся, педагогов, родителей. Программа была апробирована. Состоялась конференция с участием учащихся, их родителей и педагогов, результатом которой явилась разработка и принятие рекомендаций по проблеме воспитания толерантной личности.

Эффективность работы по программе подтверждают результаты проведённого психолого-педагогического исследования. Выборка, на которой проводилось исследование, представляет собой коллектив учащихся двух классов. Подростки, в количестве 50 человек, возраст – 14 лет, 28 девочек и 22 мальчика.

Цель исследования: изучение влияния коррекционно-развивающих мероприятий на уровень толерантности подростков.

Для исследования были выбраны следующие методики: методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, тест «Насколько вы терпимы?» И.А. Тускановой.

В результате психолого-педагогического эксперимента, были получены следующие данные (Табл 1.).

Сравнивая результаты экспериментальной и контрольной групп можно сделать вывод, что при повторной диагностике учащихся с низким уровнем терпимости в экспериментальной группе выявлено значительно меньше (было – 36%, а стало 12%). В контрольной группе эти изменения незначительны (было – 32%, стало – 28%). То есть в экспериментальной группе после проведения занятий, учащихся с низким уровнем терпимости стало на 24% меньше, а в контрольной – лишь на 2%.

Признаки интолерантности выявлены до коррекционной работы в экспериментальной группе у 47% учащихся, а в контрольной у 31% учащихся. После занятий эти показатели изменились: в экспериментальной группе такие признаки выявлены у 27% учащихся, а в контрольной группе – у 28% учащихся.

Таблица 1.

Сравнительные данные первичной и повторной диагностики

| | Экспериментальная группа | | | | | | Контрольная группа | | | | | |
|----------------------------------------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| | До занятий | | | После занятий | | | До занятий | | | После занятий | | |
| | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Уровень терпимого отношения (Тускановой И.Л.) | 36% | 48% | 16% | 12% | 64% | 24% | 32% | 40% | 28% | 28% | 40% | 32% |
| Уровень коммуникативной толерантности (Бойко В.В.) | 48% | 40% | 12% | 12% | 72% | 16% | 36% | 44% | 20% | 28% | 52% | 20% |
| Признаки негативной установки (Бойко В.В.) | 48% | | | 24% | | | 32% | | | 28% | | |
| Наличие признаков интолерантности (наблюдение) | 47% | | | 27% | | | 31% | | | 28% | | |

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что после коррекционно-развивающих занятий у учащихся экспериментальной группы заметно повысился уровень толерантности, чего нельзя сказать о контрольной группе, в которой изменения были совсем незначительными. Полученные результаты говорят о том, что в образовательных учреждениях необходимо проводить целенаправленную, организованную работу по формированию и развитию толерантного отношения к окружающим.

М.А. Шмидт

К вопросу о проблеме формирования профессиональной направленности: обсуждение результатов пилотажного исследования

Научный руководитель М.В. Сафонова

В современном обществе перед образовательным учреждением стоит задача готовить творчески мыслящего, конкурентоспособного специалиста, умеющего не только сосуществовать с изменяющейся социальной средой, быть мобильным в условиях быстрого его совершенствования, но и реализовывать свой внутренний потенциал в процессе профессиональной деятельности. Решение данной задачи в полной мере зависит от целенаправленного, в процессе профессионального обучения и воспитания, формирования профессиональной направленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений.

Формировать профессиональную направленность у студентов – значит укреплять у них положительное отношение к будущей профессии, стремление, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию после окончания вуза, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, развивать идеалы, взгляды, престиж профессии в глазах будущего специалиста. В конечном счете, устойчивая профессиональная направленность будущего специалиста способна обеспечить выполнение тех требований, которые предъявляются к нему современным обществом [1].

М.И. Пальчук в своем исследовании отмечает, что формирование профессиональной направленности личности в образовательном учреждении регулируется разными путями: это и преподавание общеобразовательных предметов, и взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки и, в целом, весь воспитательный процесс. Профессиональная направленность всего учебно-воспитательного процесса выражает определенное качество процесса обучения и воспитания учащегося. На данном этапе развития системы высшего

К вопросу о проблеме формирования профессиональной направленности...

профессионального образования реализация задачи дальнейшего совершенствования содержания подготовки молодых специалистов состоит в обеспечении профессиональной направленности личности [3].

Кроме того, актуальность проблемы заключается в том, как отмечает М.И. Махмутов, что «профессиональная направленность весьма слабо реализуется: многие беседы, диспуты, экскурсии носят общепедагогический характер, почти не принимается во внимание уровень сформированности мотивов, потребностей и способностей учащегося».

Делая вывод на основе обсуждения данной проблемы ведущими учеными, можно отметить, что проблема формирования профессиональной направленности студентов обусловлена двумя факторами: внешними – средовыми (накопление новых знаний в различных областях науки, стремительная информатизация общества, потребность в высококвалифицированных кадрах и т.д.); и внутренними – зависящими от личности (информированность выпускника о профессии, осознанность ее выбора, согласованность ожиданий студента от профессии с реальным ее содержанием, удовлетворенность уровнем подготовки, сформированность профессионально-важных качеств и т.д.) [2].

Мы в своем исследовании говорим о педагогических специальностях, так как, на наш взгляд, в этой области возникает множество трудностей, связанных с внутренними факторами – несогласованность ожиданий студента с реальной ситуацией; несформированность (или невозможность применения в реальной педагогической деятельности) основных профессионально-важных качеств специалиста (мобильность, творческие способности, умение внедрять инновационные формы и методы работы с детьми и т.д.).

Согласно мнению многих исследователей (В.Д. Шадрикова, Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, Ю.П. Поваренкова, А.Р. Фонарева, Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжникова) решающее значение в подготовке специалиста принадлежит работе по формированию профессиональной направленности как важнейшей интегративной характеристики личности. То есть направленность на профессию является показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Следовательно, чем устойчивее профессиональная направленность, тем быстрее проходят процессы адаптации, самореализации, а большая

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ответственность принимается как особенность педагогической деятельности.

Многие исследования (А.А. Реана, В. М. Ядова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, П.А. Шавир, Н.В. Кузьминой, Л.И. Кунц, Т.В. Антоновой) посвящены работе по формированию профессиональной направленности личности в период обучения, также этому вопросу посвящены многие диссертационные исследования. Условно их можно разделить на три группы: 1) исследования, посвященные вопросу формирования профессиональной направленности в русле одного отдельного предмета, чаще всего профилирующего: математика, изобразительное, музыкальное искусство, литература и т.д.; 2) исследования, посвященные формированию нескольких: двух, реже трех – структурных компонентов профессиональной направленности. Чаще всего, это ценностные ориентации, мотивы, направленность на себя, направленность на различные виды профессиональной деятельности; 3) исследования, посвященные формированию профессиональной направленности студентов по средствам внеаудиторной (воспитательной) деятельности.

Исследователями предлагаются различные приемы и методы формирования профессиональной направленности – проектная деятельность, тренинг, а также создание специальных образовательных программ, что, бесспорно, влияет на ее формирование и устойчивость.

Но тогда возникает вопрос: когда, на каком этапе профессионального образования и каким образом использовать данные разработки, чтобы они в полной мере решали проблему низкого уровня профессиональной направленности личности студента?

В результате анализа литературы также можно отметить, что учеными выполнялась попытка проследить динамику формирования профессиональной направленности у студентов экспериментальных и контрольных групп. Эти исследования представлены через изучение динамики одного из структурных компонентов профессиональной направленности: ценностные ориентации, мотивация, отношение к будущей профессии, профессиональный интерес (М.И. Магура, Т.М. Щеглова, Т.Д. Бабушкин, Т.В. Антонова), но общая структура профессиональной направленности еще не разработана. Таким обра-

К вопросу о проблеме формирования профессиональной направленности...

зом, попытки исследователей проследить динамику формирования профессиональной направленности подтверждают, что формирование и развитие ее различных компонентов происходит не одновременно и неравномерно, а постепенно, и в определенный период обучения.

Исходя из этого, мы считаем, что необходимо грамотно определить время и место для использования предложенных исследователями разработок в образовательном процессе. Мы полагаем, что это можно будет сделать лишь только после выявления динамики формирования профессиональной направленности студентов на разных ступенях обучения и создания ее структуры.

В соответствии с основными характеристикам профессиональной направленности, нами было взято за основу определение Ю.А. Афонькиной (2001): **профессиональная направленность** – это система устойчивых свойств человека как настоящего или будущего субъекта труда, определяющих его психологический склад, обеспечивающих его активность по конструированию собственной (потенциальной или актуальной) профессиональной деятельности, выступающая движущей силой профессионального самоопределения.

Нами также были рассмотрены различные варианты структурных компонентов профессиональной направленности, предложенных Э.Ф. Зеером, Н.С. Пряжниковым, Е.А. Климовым, Е.В. Бирюлиной, Д. Сьюпером, Дж. Холландом, Э. Гинзбергом, Ю.А. Афонькиной, Л.И. Кунц. На их основе, были выделены наиболее важные компоненты:

- **мотивация** (намерения, интересы, склонности идеалы);
- **ценностные ориентации** (заработная плата, квалификация, карьера, смысл труда);
- **направленность личности** (*направленность на ребенка, представленная мотивами развития его личности*: общение, взаимодействие, ориентировка на субъект-субъектные отношения; *направленность на себя*: потребности, способности, личностные качества; *направленность на социальное окружение*: социальное положение, социально-профессиональный статус, престижность труда, профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания, готовность к профессиональному развитию).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В профессиональной направленности, по нашему мнению, должны присутствовать выше названные компоненты, т.к. они влияют на устойчивость профессиональной направленности, а их формирование будет зависеть от целей образовательных и воспитательных задач на каждой ступени обучения конкретного учебного заведения. Но, тем не менее, представленная нами структура на сегодняшний день представляет собой не окончательный вариант, а продолжает уточняться.

Итак, профессиональная направленность является динамической характеристикой личности. При этом под влиянием различных факторов она может изменяться не только в положительную, но и в отрицательную сторону, и поэтому требует целенаправленного отслеживания динамики ее формирования на каждой ступени обучения.

В рамках выполнения диссертационной работы было проведено пилотажное исследование, базой которого стали студенты Красноярского педагогического колледжа №2, обучающихся по специальностям: 050711 «Социальная педагогика» (далее «СП») и 050710 «Педагогика дополнительного образования» (далее «ПДО»).

Формирование профессиональной направленности в колледже должно иметь свою специфику и в связи с психологическими характеристиками студентов (иная возрастная категория), и по причине сжатых сроков подготовки, которые делают ее более интенсивной, а содержание обучения более профессионально – и практико-ориентированным.

На первом этапе исследования была проведена работа по анализу учебного плана подготовки студентов, на специальности 050711 «СП». На I курсе преобладают дисциплины общегуманитарного цикла; математические и естественнонаучные дисциплины; дисциплины общепрофессионального цикла и три дисциплины предметной подготовки, содержание которых предполагает непосредственное формирование представлений и знаний о выбранной профессии и методики работы специалиста. На II курсе основное содержание обучения составляют дисциплины предметного блока и дисциплины общепрофессионального цикла. На III курсе большое количество времени отводится на дисциплины дополнительной подготовки.

Таким образом, можно говорить, что образовательный процесс на данной специальности выстроен таким образом, что студент на I кур-

К вопросу о проблеме формирования профессиональной направленности...

се имеет возможность адаптироваться в новых условиях обучения за счет знакомых ему дисциплин с новым их содержанием (история, литература, математика, анатомия и т.д.), а также имеет возможность представить для себя особенности выбранной профессии, за счет введения профессионально-ориентированных дисциплин. На II курсе студенты изучают дисциплины, которые способствуют конкретизации представлений о будущей профессии, возможность определиться в учебно-исследовательской деятельности на основе знаний и профессиональных интересов, возможность применить теоретические знания в практической деятельности. Особенность построения образовательного процесса на III курсе не исключает возможности дальнейшего знакомства и применения знаний по основной специальности. Дополнительная подготовка студентов непосредственно связана с ней. Она дает возможность углубить знания и умения выпускников, увидеть собственные ресурсы в процессе реализации себя в профессиональной деятельности. Такое построение образовательного процесса, на наш взгляд, дает возможность студентам на первом этапе представить будущую профессию социального педагога, затем увидеть различные стороны и особенности этой профессии и будущей педагогической деятельности и, на последнем этапе, углубить знания и определить собственные профессиональные интересы в русле получаемой специальности.

Обратимся к специальности 050710 «ПДО». На I курсе преобладают дисциплины общегуманитарного цикла; математические и естественнонаучные дисциплины; дисциплины общей профессиональной подготовки и только одна дисциплина предметной подготовки. На II курсе представлены дисциплины предметной подготовки и дисциплины общей профессиональной подготовки. На III курсе большое количество времени отводится на дисциплины дополнительной подготовки.

Такое построение образовательного процесса, мы полагаем, возможно, на первом этапе не способствует, в полной мере, формированию профессиональных интересов и представлений студентов о профессии педагога дополнительного образования. А на втором этапе большой объем дисциплин предметной и общей профессиональной подготовки может сработать как положительно – сформировать пред-

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ставления о профессии педагога дополнительного образования, профессиональную мотивацию, направленность на учебный предмет, так и отрицательно – отсутствие профессиональной мотивации, разнообразие профессиональных интересов, которые могут увести в другую сферу профессиональной деятельности, пресыщение информацией и, как следствие, возможное отсутствие полного представления о профессии педагога дополнительного образования и педагогической деятельности. Некоторые расхождения в построении процесса профессиональной подготовки позволяет предположить, что у студентов специальности «СП» процесс формирования основных компонентов профессиональной направленности будет проходить успешнее, и ее уровень будет более устойчивым по отношению к уровню профессиональной направленности студентов специальности «ПДО».

Кроме того, нужно отметить, что на протяжении всех трех лет обучения студенты указанных специальностей получают практические навыки с помощью организации различных видов практик, что положительно, на наш взгляд, влияет на процесс формирования профессиональной направленности студентов этих специальностей.

Полученные в процессе анализа учебного плана КПК №2 результаты будут учитываться в дальнейшем, при анализе результатов исследования.

Вторым этапом экспериментальной деятельности стало пилотажное исследование по выявлению сформированности компонентов профессиональной направленности, представлений о профессии и себя в профессии, уровня профессиональной направленности студентов.

Нами были использованы следующие методики: методика «Профиль» (модификации «Карты интересов») Г.В. Резапкиной; Лопухова О.Г. Методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности; Тест Голланда; опросник профессиональных склонностей (Йоваши).

Согласно методике «Профиль» на всех трех курсах специальности «СП» и I курсе «ПДО» заинтересованность в общении у 100%. У более 60% студентов всех курсов специальностей проявляется заинтересованность во взаимодействии с людьми. Склонность к гуманитарным наукам проявили в среднем 89,9% респондентов по обеим

К вопросу о проблеме формирования профессиональной направленности...

специальностям. Подводя итог, по данной методике, следует отметить, что студенты в большинстве своем вполне осознанно сделали профессиональный выбор: направленность на гуманитарные науки, желание общаться и взаимодействовать с людьми являются одной из особенностей получаемой студентами профессии. Это с одной стороны говорит о мотивации студентов, а с другой стороны о достаточно устойчивой направленности на предмет и социальное окружение.

Если рассмотреть результаты по опроснику профессиональных склонностей, то на специальности «СП» видна явная динамика: ярко выраженная склонность к работе с людьми к третьему курсу повышается (I курс – у 5,6% студентов, II – 8,3%, III – 13,3%). В целом, у студентов преобладает средне выраженная склонность к работе с людьми, хотя у 46,6% студентов II и III курса эта склонность выражена слабо. Стоит также отметить, что процент студентов с невыраженной склонностью к работе с людьми на первом курсе отсутствует. На II курсе таких студентов – 8,3%, а III курс – 6,7%. Это может быть связано с появлением большей самостоятельности в процессе прохождения профессиональной практики, в процессе определения дальнейшей профессиональной деятельности, либо с выполнением профессиональной деятельности в процессе обучения.

Тест Голланда показал, что у 33,3% студентов достаточно гармоничный профессиональный выбор, они направлены на профессию, где необходимы общение и взаимодействие с людьми, творческий подход и организаторские умения. У 22,2% студентов выбор достаточно гармоничен, но в какой-либо другой сфере деятельности (например, работа на производстве, работа с техникой, предпринимательская деятельность, военное дело и т.д.), 8,9% студентов не определились в своих интересах и находятся в поиске и у 35,6% респондентов выбор в целом гармоничен, но есть сфера деятельности (не педагогическая), которая может стать доминирующей.

Исходя из полученных данных, можно отметить, что ситуация в целом благополучная, но есть студенты (примерно 5 часть), которые на этапе профессионального самоопределения ошиблись с выбором профессии, либо получают образование исходя из определенной жизненной ситуации (это может быть связано с неудачным поступлением

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

в другое учебное заведение, материальное состояние, жилищными условиями и т.д.). Также это может быть связано с тем, что в процессе обучения изменились профессиональные интересы и склонности, например, желание работать на производстве, обладая педагогическими компетенциями, так как у этих студентов проявляется социально-направленный, предпринимательский и артистический тип личности.

Есть студенты, по большей части первокурсники, у которых интересы лежат в различных сферах и областях. Это возможно связано как с недостатком, так и с пресыщением информацией в период профессионального определения, также, возможно, студент находится в поиске, и тогда задача образовательного и воспитательного процесса – усилить заинтересованность студента в той деятельности, которая работает на развитие профессионально важных сфер и направит его в «нужное русло».

Есть студенты, которые условно находятся в «группе риска»: их выбор в целом гармоничен, и они направлены на профессию, но существует другая сфера деятельности, которая может при определенных условиях стать доминирующей, и профессиональная направленность также будет формироваться, но она не будет лежать в сфере педагогической деятельности. Например, желание заниматься экстремальными видами профессиональной деятельности (военное дело, МЧС и т.д.), обладая педагогическими компетенциями. Поэтому необходимо выявлять динамику формирования профессиональной направленности на разных ступенях обучения и учитывать ее при построении воспитательно-образовательного процесса.

Изучение уровня профессиональной направленности показывает, что он имеет тенденцию к снижению высокого уровня от I курса к III – (50% – 35% – 34,5%), а низкий уровень профессиональной направленности растет от курса к курсу – (15,3% – 19,3% – 25,5%).

Таким образом, результаты пилотажного исследования отдельных элементов профессиональной направленности показывают, что показатели от курса к курсу либо повышаются, либо снижаются, либо устойчивы на протяжении всего процесса обучения. Вероятно, это связано именно с динамичностью данного процесса – процесса фор-

К вопросу о проблеме формирования профессиональной направленности...
мирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей на разных ступенях обучения.

Полезность и необходимость нашей работы заключается в том, что в процессе проведения исследования и выявлении изменений на различных курсах в образовательном процессе по основным компонентам профессиональной направленности и в целом по ее уровню, будет предоставлена возможность, с учетом полученных данных, построить образовательный процесс с целью формирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей на разных ступенях обучения. Кроме того, результаты будут полезны при разработке образовательных программ или программ дополнительного образования, что может повлиять на устойчивую профессиональную направленность молодых специалистов и дальнейшее их успешное трудоустройство по приобретенной специальности.

Литература

1. *Гринько О.В.* Развитие будущего субъекта психолого-педагогической деятельности // Университетские чтения 2006. Симпозиум 2. Актуальные проблемы развития психолого-педагогических наук.

2. *Косырева Е.Ф.* О профессиональной направленности изучения иностранного языка в медицинском ВУЗе. [Электронный ресурс] <http://pn.pglu.ru>

3. *Пальчук М.И.* Формирование профессиональной направленности личности в период предвыпускной практики ВПУ. [Электронный ресурс] <http://pn.pglu.ru>

4. *Петрова Н.П.* Реализация профессиональной направленности при построении содержания образования инженера–педагога // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань: 1987. – 22 с.

5. *Рысев Ю.В.* оценка профессиональной направленности выпускников профессионально-технических училищ.- М.: Высш.школа, 1983. – 63 с.

6. *Черникова О.В.* Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов ВУЗа // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Великий Новгород: 2006. – 25 с.

НАПРАВЛЕНИЕ 5. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М.Л. Новикова

Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией, в рамках биопсихосоциальной модели психических расстройств

Научный руководитель С.В. Березин

По данным Всемирной организации здравоохранения, шизофренией страдает около 1 % всего населения Земли. Больные шизофренией составляют от 25 до 50 % пациентов психиатрических клиник в разных странах. Шизофрения является причиной почти 40 % случаев инвалидности в связи с психическим расстройством. [7, С.42-43].

Распространенность, тяжесть симптомов, риск хронизации и связанные с этим социальные и экономические затраты подчеркивают значимость исследований в области данного заболевания.

Представления об этиологии, патогенезе и лечении шизофрении менялись на протяжении XIX – XX веков. Несмотря на то, что вариативность и значимость предлагаемых теорий были достаточно высоки, их уязвимой стороной являлось стремление рассматривать в качестве причины заболевания лишь один какой-либо аспект, без учета сложной системы взаимодействующих при шизофрении факторов.

Современный этап исследований в области проблем шизофрении характеризуется комплексным подходом к изучению этого феномена. С конца 50-х годов прошлого века стали проводиться систематические междисциплинарные исследования, доказавшие влияние социальных и социально-психологических факторов на распространение и

Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией ...

течение шизофрении. Наиболее значимыми направлениями в этой области были:

1. Работы в рамках теории ярлыков (labeling theory), показавшие, что не только психические нарушения ведут к «наклеиванию ярлыка» психически больного, но существует и обратная зависимость: ярлык усугубляет болезнь за счет неадекватного отношения к больному и его заболеванию со стороны социального окружения (Scheff, 1973);

2. Изучение негативной роли длительного пребывания в клинике, или госпитализма (institutionalism-study). К наиболее существенным его последствиям относится разрушение социальных связей больного и утрата социальных навыков (Wing, Brown, 1970);

3. Исследования связи, существующей между социальным положением и психическими заболеваниями, выявившее большее распространение последних среди городского населения, а в городе, — среди мало обеспеченных социальных слоев. Выявленная зависимость объяснялась большей стрессогенностью жизни бедных городских слоев населения по сравнению с сельскими жителями и обеспеченными социальными классами (Hollingshead, Redlich, 1958);

4. Исследования, посвященные проблеме влияния стрессогенных жизненных событий на манифестацию и течение психических заболеваний (stressfull life events study). Здесь речь идет, в первую очередь, о стрессах в межличностных отношениях (смерть близких, развод, другие межличностные потери) (Brown, Birley, 1968);

5. Изучение влияния коммуникативного стиля семьи на течение заболевания, установившее зависимость между частотой обострений болезни и уровнем эмоциональной экспрессии в семье, показавшие, что высокий уровень семейной критики и других негативных эмоций вдвое увеличивает количество рецидивов заболевания (Bateson, 1956; Brown, Birley, Wing, 1972; Palazzoli, 1974);

6. Исследования влияния социальных сетей и социальной поддержки на психическое здоровье (social network and social support study), в результате которых была выявлена зависимость между количеством и качеством социальной поддержки и психическим здоровьем (Brugha, 1995).

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

На основе полученных данных был сделан вывод о сложной многофакторной биопсихосоциальной природе психических расстройств.

Биопсихосоциальную модель можно определить как динамическое единство, включающее различные подструктуры, находящиеся в процессе постоянного изменения и взаимного влияния. Подструктуры имеют иерархическую организацию, в основании которой лежат физикальные подсистемы (частицы и атомы); далее следуют органические системы (клетки, органы и системы органов); затем личностные подсистемы (переживания и поведение личности); и, наконец, культурные и общественные системы. Каждая система функционирует по собственным законам и для анализа феноменов каждого уровня необходимы специфические и адекватные этому уровню средства. Находящиеся в иерархическом единстве подсистемы состоят в непосредственном контакте и взаимно влияют друг на друга, что выражается в постоянном взаимодействии органических, психологических и социокультурных факторов (Engel, 1980).

Таким образом, в рамках биопсихосоциальной модели снимается вопрос о том, какие факторы главные, и встает вопрос о характере их взаимодействия. Только в отношении конкретной проблемы может быть определен удельный вес различных факторов.

Данная модель на сегодняшний день становится методологической основой изучения психических расстройств во многих странах, включая Россию, и в популярной терминологии получает название диатез-стрессовой модели.

Применяя диатез-стрессовую модель к шизофрении, можно следующим образом описать механизм возникновения этого психического заболевания: с одной стороны генетические, органические и биохимические, с другой стороны – психологические и социальные комплексы факторов в различных комбинациях ведут к формированию преморбидно уязвимых личностей, склонных чрезмерно сильно реагировать на нагрузки напряжением, страхом, растерянностью, нарушениями мышления, переживаниями дереализации и деперсонализации вплоть до бреда и галлюцинаций. После одного или нескольких острых психотических эпизодов дальнейшее развитие определяется взаимодействием личностных особенностей и психосоциальных фак-

Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией ...

торов. При этом возможны различные вариации течения: от полного выздоровления до резидуальных состояний и тяжелой хронификации (Сіомрі, 1984).

С начала 90-х годов прошлого века основные научные центры России, такие как Московский Научно-исследовательский институт психиатрии, Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. Бехтерева, Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. Сербского, занимаются разработкой соответствующих программ реформирования российской психиатрической системы на основе комплексной биопсихосоциальной модели. Суть изменений можно обозначить тремя основными направлениями: от профессиональной самодостаточности к полипрофессиональному взаимодействию, от врача-психиатра к специалистам по психическому здоровью, от внутрибольничной работы к «полевой» работе, сочетающей занятость пациентов в соответствующих сферах и просветительскую деятельность.

Помимо традиционных проблем организационно-экономического характера остро встал кадровый вопрос: новая система психиатрической помощи требовала большого количества специалистов-непсихиатров, готовых работать не только во «вредных условиях труда», но и в условиях повышенной неопределенности. На сегодняшний день работа так называемых бригад психического здоровья уже давно является неотъемлемой частью лечения психически больных во многих странах. Эти бригады различаются по составу и характеру деятельности. Предполагалось, что в состав полипрофессиональной психиатрической бригады должны входить врач-психиатр, психотерапевт, психолог, социальный работник и медсестра. Однако до настоящего времени отсутствуют научно обоснованные критерии оптимальной структуры бригады и модели её работы. Остается также открытым вопрос о границах полномочий и способах взаимодействия членов бригады.

Опыт работы немногочисленных полипрофессиональных бригад в нашей стране позволяет сделать определенные выводы об отсутствии соответствующих ресурсов, прежде всего психотерапевтических и психологических, для проведения лечебных и реабилитационных

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

мероприятий в рамках данного подхода. В частности, остается мало изученным вопрос о том, какое место в системе оказания психиатрической помощи занимает психолог, каковы границы его компетенций и специфика психологической помощи при работе с больными шизофренией.

Кроме того, закрепленный действующим законодательством принцип оказания психологической помощи лицам с психическими расстройствами только специалистами с базовым медицинским образованием, на практике означает движение от патологии, что, на наш взгляд, существенно ограничивает терапевтические и реабилитационные возможности как самих психологических вмешательств, так и профессиональные возможности психолога.

Тем не менее, уже сейчас существенное значение, на наш взгляд, играют два фактора: 1) вовлечение в закрытую психиатрическую систему специалистов-непсихиатров и признание за ними определенной роли в успешности лечения психических заболеваний; 2) обеспечение права пациента на выбор формы терапевтического вмешательства при лечении психического расстройства.

Целью нашего исследования было изучение особенностей психосоциальной реабилитации и психокоррекции пациентов с диагнозом шизофрения в условиях амбулаторной психиатрической службы.

В основе нашей гипотезы лежит представление о том, что этиология и патогенез шизофрении связаны со стилем семейной коммуникации, специфической личностной уязвимостью и нейрокогнитивным дефицитом, вызывающим нарушения социального функционирования [2], [9], [10].

Мы исходим из предположения, что выбор стратегий психологического вмешательства при работе с больными шизофренией детерминирована личностными особенностями и жизненной ситуацией пациента и не зависит от факта заболевания.

В рамках исследования нами проводилась индивидуальная и групповая работа с пациентами, а также работа с родственниками больных. Из 18 пациентов с параноидной формой шизофрении, принимавших участие в исследовании, у 16 в клинической картине отмечалось эмоционально-волевое снижение; возрастной диапазон участ-

Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией ...

ников – 21 – 53 года. При необходимости интенсивного вмешательства индивидуальные занятия проводились через день в течение 2 – 3 недель, затем их частота сокращалась до 1 занятия в неделю. Поддерживающая терапия проводилась с частотой 1 раз в месяц в течение года.

Вопрос о необходимости интенсивного вмешательства изначально ставил участковый врач-психиатр, непосредственно наблюдавший пациента. Основным поводом для интенсивного вмешательства служила тяжелая жизненная ситуация пациента (смерть близкого родственника, развод, болезнь ребенка, длительный судебный процесс и т.п.), либо ситуация, переживаемая пациентом как критическая (выписка из психиатрического стационара, разрыв с любимым человеком и т.п.)

В основном в работе использовались приемы когнитивно-поведенческой терапии с элементами тренинга социальных навыков, эмоционально-образная терапия, а также психодраматические методы. Тренинг коммуникативных навыков и ролевые игры использовались, когда пациент выражал готовность опробовать какую-либо новую форму поведения, или для прояснения того, почему другие люди определенным образом реагируют на его поступки.

Высокую эффективность показал прием зеркального отражения, когда ведущий демонстрирует пациенту его поведение, а затем предлагает другой вариант поведения, более уместный в данной ситуации, и пациенту предлагается сравнить плюсы и минусы приведенных поведенческих моделей.

Особое значение имеет психообразовательное направление работы. Анозогнозия является распространенным явлением среди больных шизофренией, особенно на начальных этапах заболевания. Вследствие этого пациенты отказываются посещать врача и принимать лекарственные препараты. Результатом такого поведения чаще всего бывают продолжительные недобровольные госпитализации в психиатрический стационар. Психолог, не являясь врачом, не вызывает у пациента ощущения непосредственной угрозы, того, что его «залечат», но в то же время он является для больного значимым лицом, порой единственным, с кем пациент может говорить после того как в силу болезни его социальные связи разрушаются. Обычно пациент бывает заинтересован тем, что он может избежать госпитализаций,

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

если научится контролировать определенные состояния (усиление негативной симптоматики, – снижение настроения, подавленность, повышенная тревожность, отсутствие аппетита и т.д.) и вовремя принимать минимальные дозы лекарств. С пациентами, не отрицающими факта заболевания, психообразовательное занятие может быть направлено на обучение различению симптомов болезни и характерологических особенностей. Как правило, психообразовательные занятия дают хороший результат: с ростом ответственности пациента за свое здоровье у него растет и чувство уверенности в том, что он сам способен влиять на то, что ранее казалось ему неподвластным. Наблюдение за пациентами, получившими хотя бы элементарные знания о своем заболевании, показало, что этот контингент больных значительно быстрее восстанавливается, в первую очередь, в плане социального функционирования, если госпитализации все-таки не удалось избежать. Таким образом, психообразовательная работа с пациентами показала высокую эффективность.

Групповая работа с пациентами проводилась на базе амбулаторного отделения Самарского психоневрологического диспансера. Группу составляли 2 мужчины и 4 женщины. Возрастной диапазон участников – 23 – 52 года, все с параноидной формой шизофрении и эмоционально-волевым снижением, интеллектуально сохранны. Группа закрытая. Занятия проводились 1 раз в 2 недели на протяжении 5 месяцев. Всего было проведено 10 занятий продолжительностью по 1,5 часа. Целью групповой работы было достижение личностных изменений, повышение автономности и оптимизация межличностных отношений. Изначально у всех пациентов был высокий уровень мотивации к участию в групповой работе. Каждое занятие включало разминку, основную часть, обсуждение и подведение итогов, упражнение на релаксацию. Пациенты быстро включались в работу, участвовали в групповых дискуссиях, оказывали друг другу поддержку. Когда участники испытывали затруднения в выражении чувств, использовались ролевые игры и другие психодраматические приемы, а также методы терапии творческим самовыражением М.Е. Бурно. Активность участников возрастала в те моменты, когда ведущий поддерживал предложенное кем-либо из них неожиданное и оригиналь-

Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией ...

ное решение и сам выступал в качестве соучастника группового творческого процесса. Очень важным было поощрение инициативы каждого члена группы. Опыт групповой работы показал, что чем менее структурированы занятия и больше возможностей для проявления творческой инициативы участников, тем более открытыми становятся пациенты в своих эмоциональных проявлениях, что особенно важно с учетом отмечаемого в анамнезе эмоционально-волевого снижения.

Работа с родственниками пациентов проводилась с периодичностью 1 раз в неделю в течение 1,5 – 2 месяцев, затем поддерживающие занятия 1 раз в месяц в течение полугода. В исследовании принимали участие матери больных шизофренией. Возраст участниц – 45 – 66 лет, все с высшим образованием, одна из них работала, остальные прекратили трудовую деятельность, объясняя это наличием в семье тяжело больного человека.

В отличие от своих страдающих шизофренией детей, которые в большинстве случаев с осторожностью и сдержанностью вступали в контакт с ведущим, мамы пациентов в течение первых двух занятий стремились рассказать как можно больше («накопилось за столько лет») и были очень эмоциональны, особенно характеризуя отношения с больным ребенком и своими матерями. Таким образом, первые 2 занятия, как правило, занимал процесс эмпатического слушания и сбор информации об особенностях семейного функционирования и семейных коммуникаций.

Когда эмоциональный фон стабилизировался, мамы занимали выжидательную позицию. Анализ ситуации показал, что почти все они рассчитывали в обмен на «открытость» и «откровенность», проявленные ими по ходу первых двух встреч, услышать, что конкретно психолог теперь намерен предпринять в отношении их больного ребенка («теперь, когда Вы знаете его намного лучше, что Вы собираетесь с *ним* делать?»)

Занятия с мамами пациентов были направлены на осознание и разрешение ими собственных проблем, определение роли, которую отношения по поводу болезни играют в стабилизации семьи, а также принятие своей доли ответственности за состояние семейных отношений.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Если в личной жизни или поведении матери происходили изменения, это неизбежно сказывалось на всех членах семьи, в результате чего пациент был вынужден приспособливаться к изменениям в привычном укладе жизни и сложившейся системе отношений. Как правило, пациенты реагировали на это либо замкнутостью и отчуждением, либо нарастающим возбуждением и агрессией. И в том, и в другом случае приспособительная реакция пациента рассматривалась врачом и родственниками как обострение заболевания, в результате чего пациенту проводилось корректирующее медикаментозное лечение, а контакты с психологом ограничивались.

Можно отметить следующие особенности, характеризующие позицию матерей в отношении болезни ребенка: а) противоречие между отнесением на счет болезни всех возникающих жизненных трудностей и малая осведомленность о конкретных проявлениях данного заболевания; б) склонность называть болезнью любое «неудобное» характерологическое проявление или поведение пациента; в) склонность к предельной детализации получаемой о болезни информации, повышенное внимание и озабоченность в процессе уточнения симптомов заболевания, переходящие в безразличие или фрустрацию, если речь заходит о личностных качествах и индивидуальных особенностях ребенка; г) использование полученной на психообразовательном занятии информации для контроля за врачебными назначениями и вмешательства в отношения врач – пациент; д) использование болезни как исключительного обстоятельства, дающего дополнительные права (посещение занятия не в установленное время, просьбы получить консультацию врача или психолога вне очереди, преобладание в речи оборотов «вы должны», «они должны», «мне должны» и т.д.)

Выше перечисленные особенности позволяют сделать предположение о том, что матери пациентов, так же как и сами пациенты, получают вторичную выгоду от болезни. Под вторичной выгодой мы понимаем то преимущество, в первую очередь, в межличностных отношениях и при разрешении различных жизненных ситуаций, которое пациент (а в данном случае и его мать) получает от уже сформировавшихся симптомов, что способствует закреплению болезни и сопротивлению лечению. Возможно, получение вторичной выгоды от

Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией ... болезни ребенка объясняет низкую эффективность индивидуальной психообразовательной работы с родственниками.

В целом, проведенный анализ полученного в процессе практической работы материала, позволил нам сделать следующие **выводы**:

1) Изменения в поведении матери, связанные с осознанием собственных проблем и роли, которую отношения по поводу болезни играют в стабилизации семьи, вызывают рост активности и агрессии пациента, который рассматривается ближайшим окружением и врачом как обострение заболевания;

2) Наиболее значимые изменения в поведении и отношении к болезни происходят, если вмешательство совпадает с критической жизненной ситуацией пациента и направлено на её разрешение;

3) Интеллектуально сохранные пациенты достигают лучших коррекционных результатов (изменения в поведении, стиле жизни, отношении к болезни, установлении и поддержании контактов), если занятие слабо структурировано и представляет собой спонтанный процесс;

4) Родственники, так же как и пациенты, получают вторичную выгоду от болезни.

Наше предположение о том, что стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией, в большей степени должны быть обусловлены личностными особенностями и актуальной жизненной ситуацией пациента и в меньшей степени зависеть от факта заболевания, во многом нашло подтверждение в процессе проведенного исследования.

Типичные проблемы пациентов, такие как потеря работы, напряженные отношения в семье и трудности в установлении и поддержании контактов с другими людьми в рамках немедицинской модели оказания психологической помощи могут рассматриваться не как последствия болезни, а как закономерное следствие характерологических особенностей пациента. Специфические проблемы, связанные с болезнью, (например, страх регоспитализации) обсуждаются наряду с другими запросами пациентов, как имеющие место, но не определяющие всей жизненной направленности.

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Представляется, что медицинская модель психотерапевтической помощи, предполагающая полную ответственность врача за процесс и результаты лечения, делает больного шизофренией ещё более зависимым от медицинского учреждения. В этом смысле альтернативная психологическая помощь, подразумевающая равную ответственность участников, позволила бы определенному контингенту больных шизофренией избежать тотальной «привязанности к лечению» и как можно дольше полагаться на собственный личностный ресурс.

Литература

1. *Бабин С.М., Пустотин Ю.Л., Сировская В.П.* Интеграция психотерапии, психосоциальной реабилитации и психиатрии: итоги и перспективы // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. № 1. С. 117 – 120.

2. *Бейтсон Г.* Экология разума: Избр. ст. по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М.: Смысл, 2000. – 476 с.

3. *Вид В.Д.* Психотерапия шизофрении. Спб.: Питер, 2001. – 428 с.

4. *Гурович И.Я.* Реформирование психиатрической помощи: организационно-методический аспект // Социальная и клиническая психиатрия. 2005. № 4. С. 12-17.

5. *Гурович И.Я.* Сберегающее-превентивная психосоциальная реабилитация // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. № 4. С. 5-9.

6. *Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Сторожакова Я.А.* Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии. М.: Медпрактика-М, 2004. – 490 с.

7. Доклад о состоянии здравоохранения в мире, 2001. Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда. М.: Весь мир, 2001. – 215 с.

8. *Кемпински А.* Психология шизофрении. СПб.: Ювента, 1998. – 294 с.

9. *Кабанов М.М.* Психосоциальная реабилитация и социальная психиатрия. СПб.: 1998. – 256 с.

10. *Магомедова М.В.* О нейрокогнитивном дефиците и его связи с уровнем социальной компетентности у больных шизофренией // Социальная и клиническая психиатрия. 2000. № 4. С. 92-98.

Стратегии работы психолога с пациентами, страдающими шизофренией ...

11. *Палаццоли М.С., Босколо Л., Чеккин Дж., Прата Д.* «Парадокс и контрпарадокс. Новая модель терапии семьи, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие». М.: Когито-Центр, 2002. – 207с.

12. *Семенова Н.Д.* Исследования в области групповых психосоциальных подходов к лечению шизофрении: современное состояние и перспективы // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. № 4. С. 96 – 100.

13. *Холмогорова А.В.* Биопсихосоциальная модель как методологическая основа изучения психических расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. № 3. С. 97-104.

НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М.А. Аксентьева

Соотношение мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной агрессивности

Научный руководитель Н.Н. Колмогорцева

Трудовая деятельность является главной деятельностью человека, и обучение труду, практическое участие в нем, является верным путем формирования личности. Участвуя в ней, человеку необходимо действовать согласованно друг с другом, она заставляет обмениваться информацией и видеть в других людях соучастников своей деятельности.

В структуре личности мотивация занимает особое место и является основным, родовым понятием, используемым для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека [4].

Теоретической основой анализа данного вопроса послужили экспериментальные исследования О.Н. Арестовой, А.М. Айламазян, Н.В. Демина, И.А. Васильева, О.В. Митиной, которые определили факторы, влияющие на выбор мотивов деятельности; концепция Е.П. Ильина о мотивации и мотивах.

Мотивацией объясняется выбор между возможными действиями, между различными вариантами восприятия и возможным содержанием мышления. Кроме того, ею объясняется интенсивность и упорство субъекта в осуществлении выбранного действия и достижении его результатов.

Соотношение мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной ...

Поняв механизм формирования мотивационной сферы человека, мы сможем целенаправленно влиять при помощи воспитательных воздействий на становление мотивации наших детей; руководители смогут эффективно управлять персоналом, повышая производительность предприятия при помощи мотивирования своих сотрудников; а, получив представление о том, что же такое мотивация и каковы наши истинные мотивы, каков собственно механизм мотивации, мы сможем эффективнее распоряжаться собственной жизнью, адекватно воспринимать не только окружающих нас людей, но и всю ситуацию взаимодействия, наслаждаться настоящим, прислушиваясь к своим потребностям и желаниям, строить планы на будущее, опираясь на свои истинные мотивы [5].

Теоретическое и практическое изучение мотивации наиболее полно отражает всю важность данной проблемы. Позволяет на практике использовать наиболее эффективные модели взаимодействия и управления, раскрывает пути к самоактуализации и саморазвитию человека [3].

Мотивация – это сложный психологический феномен, вызывающий множество споров в среде психологов, придерживающихся различных психологических концепций. Она является сложной системой, включающей в себя иерархизированные компоненты. В общем случае мотивация – это процесс побуждения к труду. Деятельность часто улучшается, если мотивация возрастает от низкой к умеренной, но затем либо прекращает улучшаться, либо ухудшается, если уровень мотивации становится слишком высоким. Следует учесть, что тип мотивации влияет не только эффективность труда, но и на личность работника.

Мотивы, как и лежащие в их основе потребности, – есть результат производственной деятельности людей и вместе с тем сами влияют на эту деятельность [1]. Сложная проблема изучения функций мотива, несмотря на значительные условия и известные результаты, пока что не решена в науке.

Между мотивом и потребностью существует связь, которая заключается в том, что потребности реализуются в поведении и деятельности посредством мотивов.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Проблема контроля, сдерживания и предотвращения агрессии всегда обладала высоким уровнем актуальности, но особую популярность и внимание со стороны ученых и общественности она приобрела в эпоху НТР [11].

Вопросы, связанные с человеческой агрессивностью, занимают значительное место в работах А.Н. Басса, Р. Бэрона, Д. Ричардсона, Т.Г. Румянцевой, М.А. Гаралевой, В.И. Моросановой, О.М. Поповой.

Наличие чрезвычайно высокой концентрации агрессии в обществе и отсутствие однозначного и адекватного научного определения этого сложного феномена делают проблему исследования агрессивности одной из наиболее актуальных проблем современного мира, важной теоретической и практической задачей [8].

Несмотря на широкую распространенность речевой агрессии в большинстве современных логосфер, и особенно, в российской коммуникативной среде, методология изучения данного феномена и, в частности, его диагностика разработана недостаточно [9]; [10].

Анализ отечественных и зарубежных публикаций, объясняющих природу агрессии, обнаруживает несколько основных тенденций.

Первая базируется на изучении биологических основ агрессивного поведения и связана с установлением биохимических, гормональных механизмов, влияющих на формирование. К этому направлению следует отнести: исследования жестокости при психических расстройствах, агрессивность в связи с некоторыми душевными заболеваниями с нарастающим психическим дефектом, распадом личности (М.И. Буянов, А.Е. Личко).

Во втором направлении агрессивные проявления понимаются как устойчивая готовность индивида к активным, разрушительным актам и действиям. При этом они часто выражают собой вытесненные малоосознаваемые переживания и представляют собой своеобразный клапан для выхода опасных желаний (З. Фрейд). Повышение агрессивного поведения связывается и с внутриличностным конфликтом (В.Н. Мясищев), неполноценным развитием «образа – Я» (К. Бютнер).

Сторонники третьего направления, контроль над агрессивными импульсами и не прямое их выражение считают результатом социального научения (А. Бандура).

Соотношение мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной ...

Четвертое направление рассматривает агрессию как реакцию на фрустрацию. При чрезмерной интенсивности или длительности эмоционально – негативных состояний возникает потеря эмоционального контроля и снижается порог агрессивных поведенческих реакций (Дж. Доллард, С.Д. Озеренковский) [2]; [6].

Ряд исследователей рассматривают агрессивное поведение как реакцию на аверсивные стимулы среды, которые провоцируют агрессию, если создают негативные переживания, либо осознаются как неприятные [7].

В литературе представлено несколько классификаций агрессии. Большинство авторов (Г. Амон, А. Басс, С. Фешбах, Э. Фромм, Ю.М. Антонян) выделяют следующие формы агрессивности: конструктивная, деструктивная, вербальная, физическая, прямая, косвенная, наступательная, защитная, аутоагрессия.

Структурными компонентами агрессии являются познавательный, волевой и эмоциональный. Формами проявления агрессии являются драки, конфликты и т.д. Проявление агрессии детерминировано биологическими (пол, возраст, индивидуально – типологические особенности, уровень саморегуляции и т.д.) и социальными факторами (стили воспитания, взаимоотношения в семье).

Из теорий, объясняющих природу агрессивности, можно сделать отметить следующее [4]; [6]: а) проявление агрессии объясняют биологические и социальные факторы; б) агрессивность может быть не только жестокой, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание; в) агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

Цель нашего эмпирического исследования явилось изучение соотношения мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной агрессивности.

В качестве психодиагностического инструментария мы использовали методики: «Диагностика мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях» (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева); «Диагно-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

стика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности; «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер); «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В.В. Бойко); «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман).

В исследовании приняли участие 26 сотрудников межрайонной инспекции Федеральной налоговой службы №1 по Курганской области. Выборка составляет двадцать шесть человек: женщины (91%), мужчины (9%).

По данным методики определения мотивационной структуры личности были получены некоторые устойчивые тенденции личности, которые характеризуют мотивационный профиль личности (рис. 1).

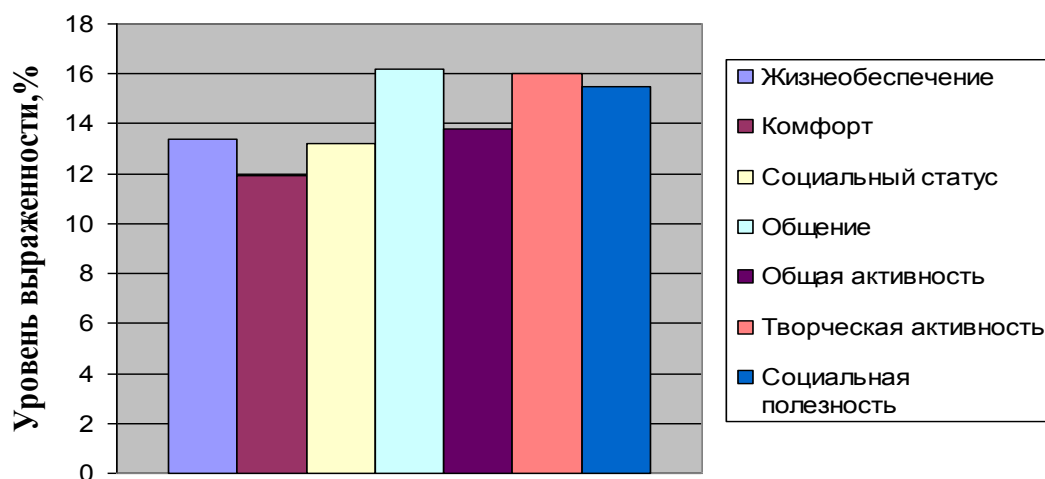


Рис.1. Выраженность результатов исследования мотивационной направленности, %

Анализ полученных результатов показывает, что у 16,2% испытуемых на первом месте стоит общение, они интересуются жизнью общества и участвуют в ней, при этом творческой активностью обладают 16% респондентов. Социальная полезность стоит на третьем месте по значимости и составляет 15,5%. Тенденция к комфорту имеет самый низкий показатель – 11,9% опрошенных.

На основе вышеописанных тенденций личности, мы выдвинули суждение о рабочей (деловой) и общежитейской направленности личности (рис.2).

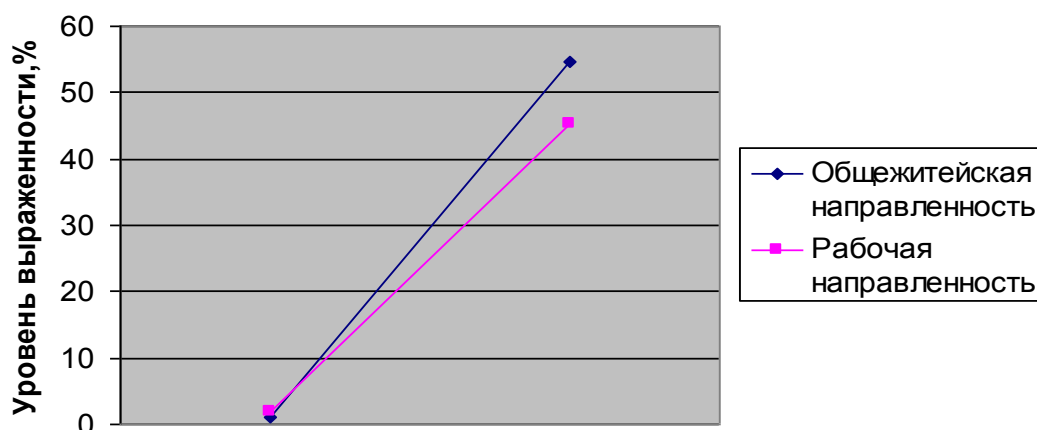


Рис.2. Выраженность мотивационного профиля, %

Графическое изображение полученных данных свидетельствует о том, что у 54,7% выражен общежитейский мотивационный профиль, это детерминирует направленность на поддержание жизнедеятельности и обусловлено натуральными потребностями субъекта, т.е. потребительная мотивация. Несколько ниже показатели рабочей направленности – 45,3%, которая обуславливает творческое развитие личности и ориентирует человека на будущее, способствует включению в социум – производительная мотивация.

При рассмотрении рабочей направленности доминируют такие тенденции как социальная полезность, меньше всего выражена потребность в комфорте. В общежитейской направленности личности выражены стремления к социальному статусу, социальной полезности, общению, средние показатели творческой активности.

Анализ результатов диагностики полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности (С.М. Петрова) позволил нам сделать следующие выводы: оптимистическая мотивация обнаружена у 19 человек; она отражает веру в хорошее, надежду на лучшее в жизни, характеризуется пассивным ожиданием благополучия в жизни, определяется как оптимистический фатализм; коммуникативная тенденция выявилась у 18 испытуемых, она выражает потребность в общении, отражает степень направленности субъекта на взаимодействие, коммуникацию; мотивация индивидуализации, то есть желание ориентироваться на себя является ведущей у 17 опрошенных; 15 респондентов выразили потребность в действенном, активном преодолении трудно-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

стей, стремление бороться с жизненными обстоятельствами, даже если это связано с определенным риском (пугническая тенденция); эгоцентрическая мотивация, отражающая ориентацию человека на себя, желание думать о себе без ущерба для других получила высокие показатели у 15 сотрудников налоговой службы.

На рисунке 3 графически изображены уровни выраженности мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях.

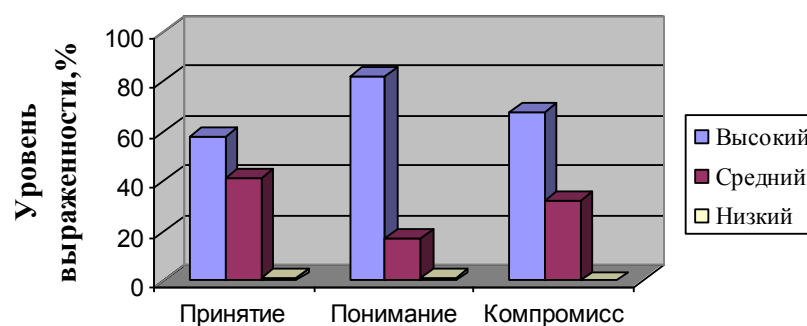


Рис.3. Выраженность мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях, %

Анализ полученных результатов показывает, что доминирует ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера, при этом 82% респондентов имеют высокий уровень выраженности данной шкалы.

У 68% испытуемых отмечается высокий уровень выраженности ориентации на достижение компромисса. Необходимо добавить, что у 58% сотрудников налоговой инспекции демонстрирует высокий уровень выраженности мотивационной ориентации, направленной на принятие партнера.

На основании вышеописанных основных коммуникативных ориентаций мы выдвинули суждение об их гармоничности в процессе формального общения (рис.4).

Графическое изображение полученных результатов свидетельствует о доминировании в данной организации высокого уровня гармоничности коммуникативных ориентаций в процессе формального общения (62,5%), низкий уровень выраженности отмечается лишь у 1,6% респондентов. Следует отметить, что суммарный показатель,

Соотношение мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной ... характеризующий абсолютную гармоничность коммуникативных ориентаций, не выявлен.

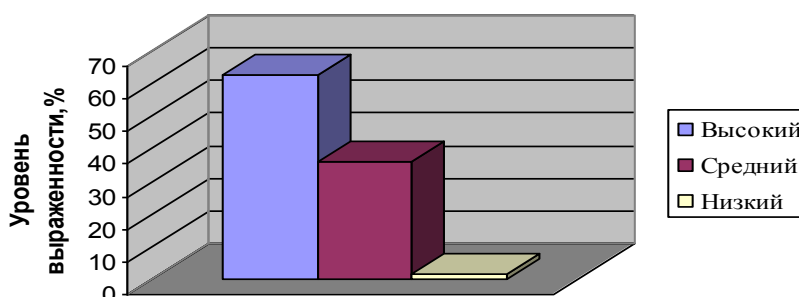


Рис.4. Выраженность уровня гармоничности, %

На рисунке 5 графически изображены уровни коммуникативного контроля.

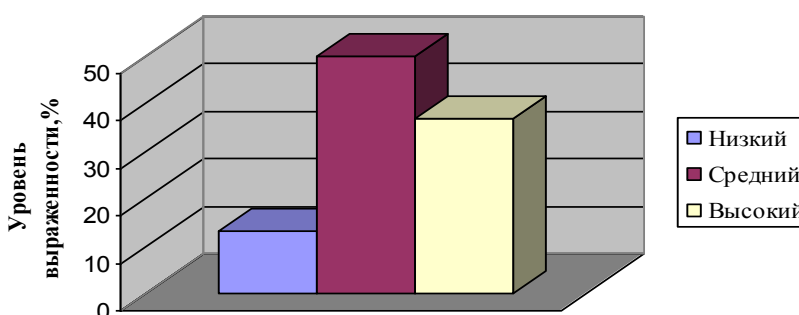


Рис. 5. Выраженность уровней коммуникативного контроля, %

На основании результатов исследования уровней коммуникативного контроля можно сделать вывод о том, что 50% испытуемых продемонстрировали средний уровень коммуникативного контроля. Такие люди, как правило, в общении непосредственны, искренне относятся к другим, сдержаны в эмоциональных проявлениях, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей. У 37% респондентов обнаружен высокий коммуникативный контроль. Они постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций. У 13% опрошенных выявлен низкий коммуникативный контроль – непосредственны и открыты, у них отмечается высокая импульсивность в общении, открытость, раскован-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ность, поведение мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей. Такой тип может восприниматься окружающими как излишне прямолинейный и навязчивый

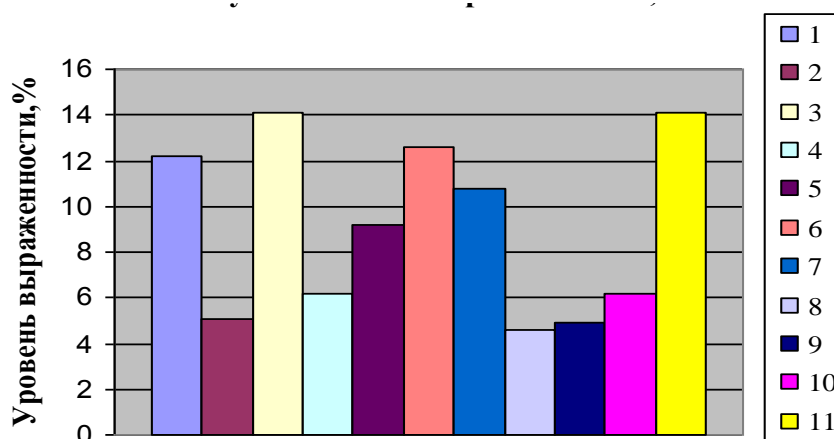


Рис. 6. Выраженность интегральных форм коммуникативной агрессивности, %

Примечание:

1. Спонтанность агрессии.
2. Неспособность тормозить агрессию.
3. Неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты.
4. Анонимная агрессия.
5. Провокация агрессии у окружающих.
6. Склонность к отраженной агрессии.
7. Аутоагрессия.
8. Ритуализация агрессии.
9. Склонность заражаться агрессией толпы.
10. Удовольствие от агрессии.
11. Расплата за агрессию.

Графическое изображение полученных данных свидетельствует о доминировании таких интегральных форм коммуникативной агрессивности как: неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты, расплата за агрессию и склонность к отраженной агрессии.

Соотношение мотивационных потенциалов личности и форм коммуникативной ...

Следующие интегральные формы – неспособность тормозить агрессию, ритуализация агрессии, склонность заражаться агрессией толпы – получили самые низкие показатели.

Отсутствие очень низкого уровня агрессии свидетельствует об искренности ответов респондентов, об отсутствии стремления соответствовать социальной норме.

Выведенный с учетом 11 параметров «индекс агрессии» характеризует сотрудников налоговой инспекции как коллектив, обладающий адекватной самокритичностью и уровнем притязаний.

По результатам корреляционных данных, можно сказать о наличии взаимосвязи между общежитейским профилем личности (потребительная мотивация) и формами проявлений агрессивности, потребностью в ней, степень агрессивного заражения, способностью к торможению, способами переключения агрессивности; также выявлена корреляция между рабочей направленностью личности и интегральными формами коммуникативной агрессивности, что дает представление о влиянии производительной мотивации на формы проявления агрессивности, степень агрессивного заражения.

В перспективе нашего дальнейшего исследования мы полагаем разработать комплекс специальных мер для психологической подготовки сотрудников налоговой службы, и вообще психологического обеспечения данного вида деятельности.

Литература

1. *Баканов Е.Н., Иванников В.А.* О природе побуждения // Вопросы психологии. 1983. №4. С. 146.
2. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб., 1997. С. 330.
3. *Витевская Т.В.* Мотив как социологическая категория // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 1971. №3, С. 45.
4. *Ениколопов С.И.* Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. – 2001. №4. С. 60-71.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2000. С. 512.
6. *Назаретян А.* Заметки о человеческой агрессивности // Педология – 2003. №5. С. 9-15.
7. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования. М., 2000. С. 448.

8. Психология труда. М., 2004, С. 223-236.
9. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии, 1996. № 5-6.
10. Щербинина Ю. Методы диагностики речевой агрессии // Приклад. психология и психоанализ – 2001, №3. С. 39-55.
11. Ямбушева О.Ю. Влияние мотивационных комплексов на восприятие субъектов межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности сотрудников МВД // Журнал прикладной психологии. 2005, №2-3, С. 107-112.

Р.М. Арефулин

Аксиологические и экзистенциальные аспекты проблемы отношения человека к смерти

Научный руководитель А.Ю. Агафонов

Осмысленность существования и характер отношения к смерти являются взаимозависимыми, предполагающими друг друга переменными. Ведь трудно понять отношение человека к смерти, игнорируя то, насколько осмысленно он проживает и планирует собственную жизнь. Таким образом, решение вопроса о смысле жизни неразрешимо связано с отношением человека к смерти. В этой связи, исключительно емкие и точные рассуждения можно найти у Л.Н. Толстого. «Memento mori» – писал Толстой – великое слово. Если бы мы помнили то, что мы умрем, вся жизнь наша получила бы совсем другое назначение. Человек, зная, что он умрет через полчаса, не будет делать ни пустого, ни глупого, ни, главное, дурного в эти полчаса. Но полчаса, которые, может быть, отделяют тебя от смерти, разве не то же, что полчаса? Перед смертью и перед настоящим времени нет» [Цит. по Лаврин, 1993, с. 82].

Важно подчеркнуть, что само экзистенциальное стремление к осмыслению собственной жизни, «воля к смыслу» (В. Франкл) может возникнуть лишь у того, кто вполне осознает конечность своего существования. Парадоксальным образом именно смерть утверждает

Аксиологические и экзистенциальные аспекты проблемы отношения человека ... смысл жизни. Жизнь может и должна иметь для человека свой смысл, и залогом этого является феномен смерти. В этом контексте смерть приобретает свое особое значение. Н.Н. Трубников эту мысль выразил таким образом: надо по-иному понять смерть, «... не вообще смерть и не чью-то уже случившуюся, но – свою собственную, будущую. Понять не как начало, противоположное жизни, а как ее полюс и предел, столь же естественный и необходимый, как и другой полюс и предел – рождение. Понять, что только осознание этой предельности позволяет нам постичь великую ценность жизни; жизнь без смерти, без меры и границы не только не имела бы в твоих глазах никакой цены, но была бы бесконечностью куда более невыносимой и ужасной, чем самый невыносимый и ужасный конец, понять, что и смерть тем самым имеет высокий духовный, нравственный смысл» [Трубников, 1996, с. 9].

Другими словами, жизнь лишалась бы смысла при отсутствии временного предела существования. По соображениям Н.Н. Стрехова, «смерть – это финал оперы, последняя сцена драмы. Как художественное произведение не может тянуться без конца, ..., так и жизнь организмов имеет пределы. В этом выражается их глубокая сущность, гармония и красота, свойственная их жизни. Если бы опера была только совокупность звуков, то она могла бы продолжаться без конца, если бы поэма была только набором слов, то она также не могла иметь никакого естественного предела. Но смысл оперы и поэмы, существенное содержание требуют финала и заключения» [См. Лаврин, 1993]. Схожую мысль высказывал А.П. Чехов: «Смерть страшна, но еще страшнее было бы сознание, что будешь жить вечно и никогда не умрешь» [Цит. по: В поисках смысла..., 2004, с.689].

Одним из ключевых в обсуждении отношения смысла жизни к факту конечности существования является как раз вопрос о возможности придать смысл вневременному существованию, «вечной жизни». Человек, с одной стороны, стремится к осмысленной жизни, но самой жизни положен предел смертью, хотя при этом именно смерть обеспечивает осмысленность. В этом как раз и состоит фундаментальное противоречие, которое пытается разрешить человек в течение всей своей сознательной жизни. Но в наибольшей степени это проти-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

воречие обостряется в экзистенциально значимых ситуациях. Неспособность разрешить указанное противоречие при утрате жизненно важных, экзистенциальных смыслов часто приводит к деструктивным и аутодеструктивным проявлениям. Но и в деструкции человек ориентирован на поиск смысла. (В. Франкл считал, что даже самоубийца верит в смысл, если не жизни, то смерти [Франкл, 1990]).

Одной из ситуаций экзистенциального выбора является ситуация смертельного заболевания. В такой ситуации человек вполне осознает близость смерти, но при этом стремится не потерять (или найти) смысл в каждом отпущенном ему дне, часе, минуте. Как указывает О.А. Ворона, «специфика заболеваний, угрожающих жизни, заключается в том, что они воздействуют на психику как «невидимый», информационный стрессор, отражающий угрозу для жизни в эмоционально-когнитивных структурах, содержащих информацию о болезни. Поэтому восприятие и совладание с последствиями заболевания в большей степени осуществляется посредством когнитивной переработки. Исследования показывают, что когнитивные факторы оказывают значимое влияние не только на качество жизни онкологических больных (способы усугублять и хронифицировать негативное психологическое состояние), но и на прогноз заболевания. Негативные когнитивные схемы и убеждения также связаны с возникновением депрессивной симптоматики, играют роль в формировании психопатологических и посттравматических нарушений» [Ворона, 2005, с.8, 9].

Для демонстрации тесноты связи между осмысленностью жизни и отношением к смерти нельзя оставить также за скобками рассмотрение анализ, проведенный В. Франклом, который, будучи заключенным, наблюдал поведение пленных в фашистских концлагерях в годы второй мировой войны.

В. Франкл на основании личных наблюдений пришел к выводу, что в этих нечеловеческих условиях, в основном, выживали те, у кого оставался смысл жизни, т.е. «было ради чего жить». Те, у кого такого смысла не было, умирали очень быстро, пусть даже они обладали более крепким здоровьем [Франкл, 2000, с. 117-118]. Невыносимая жизнь все же была не так страшна как жизнь бессмысленная. Как вер-

Аксиологические и экзистенциальные аспекты проблемы отношения человека ... но подметил А.В. Гнездилов: «Бесмысленность, бесцельность жизни страшнее смерти» [Гнездилов, 2004, с. 14].

Оригинальный подход В. Франкла опирается на положение о взаимообусловленности осознания собственной смертности и стремлении к смыслу. По Франклу, смысл нужно найти и реализовать в своей жизни. При этом нет универсального Смысла. На вопрос о смысле жизни нельзя дать общий, удовлетворяющий всех ответ. Некорректно спрашивать, какой самый лучший ход в шахматной партии. Так же некорректно говорить о смысле жизни вообще. Смысл конкретен для определенного человека в каждой конкретной ситуации. «Каждая ситуация – писал В. Франкл – отличается своей уникальностью, и всегда лишь один правильный ответ на проблему, содержащуюся в данной ситуации. Когда человек видит, что ему судьбой предназначено страдать, он должен принять свое страдание как свою задачу, единственную уникальную. Он должен осознать тот факт, что даже в страдании он единственен и уникален во Вселенной. Никто не может освободить его или заменить его в страдании. Его уникальная возможность определяется тем, каким он образом несет свое бремя» [Франкл, 2000, с. 173].

Можно сказать, что экзистенциальная психология и экзистенциальная психотерапия начинаются с выхода в свет работ В. Франкла. Современная психология обязана В. Франклу и трактовкой самого термина «экзистенциальный». Он используется В. Франклом в трех несколько различных значениях: 1) для обозначения специфики человеческого бытия; 2) для характеристики смысла существования; 3) для обозначения стремления к нахождению смысла в личном существовании, т.е. воли к смыслу.

Базовое положение концепции В. Франкла заключается в том, что стремление человека к смыслу – это имманентное качество человеческой природы, то, что определяет человека в его неповторимом и отличном от животного статусе существования. «...Воля к смыслу – наиболее человеческий феномен, так как животное никогда не бывает озабочено смыслом своего существования» – подчеркивал В. Франкл [Франкл, 2000, с. 12]. Отсюда естественным образом можно сделать вывод: если человек не находит смысла в своей жизни, то жить как

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

духовное, а не как организмическое существо он не может. В.Н. Дружинин в этой связи отмечает: «Если человек не находит смысла смерти, то тем более ему незачем жить и не за что умирать» [Дружинин, 2000, с. 27]. Об экзистенциальной опасности жизни без смысла писал и И.А. Ильин [См. В поисках смысла, 2004, с. 744].

По наблюдениям В. Франкла 15-20 % невротических расстройств вызваны потерей или отсутствием смысла жизни. В. Франкл предложил называть такие невротические расстройства (отчаяние, депрессия, уныние), вызванные отсутствием смысла жизни «экзистенциальным неврозом» в отличие от привычного для врачей клинического невроза.

В. Франкл также разработал новую идеологию и технологию психотерапии – «логотерапию», которая во главу угла ставит духовное начало человека, его потребность найти в жизни смысл. Смысл жизни всегда лежит вне личности, но не сводим ни к принципу удовольствия, ни к принципу реальности, ни к стремлению к превосходству. По Франклу есть один человекообразный способ жизни, а именно, «служение». Автор логотерапии свою позицию комментировал следующим образом: «... человек не должен спрашивать, что он может ожидать от жизни, но скорее должен понимать, что жизнь ждет чего-то от него. Это можно выразить по-другому. В конечном счете, человек не должен спрашивать: «В чем смысл моей жизни, но должен отдавать себе отчет в том, что он сам и есть тот, кого спрашивают. Жизнь ставит перед ним проблемы, и именно он должен со всей ответственностью отвечать на эти вопросы: и отвечать он может только ответственностью за свою жизнь» [Франкл, 1999]. В этом плане вполне объяснимо, почему Франкл так высоко ценил духовный поиск и религиозные устремления. «Жизнь – говорит Франкл – есть задача. Религиозный человек отличается, по-видимому, от нерелигиозного переживанием своего существования не просто как задачи, но как миссии. Это означает, что он осознает того, от кого исходит задача, что ему известен источник его миссии. Тысячи лет этот источник назывался Богом» [Франкл, 2000, с. 16].

Психолог-логотерапевт функционально должен быть ориентирован на помощь в обретении клиентом смысла существования. Логоте-

Аксиологические и экзистенциальные аспекты проблемы отношения человека ... рапия, по мнению Франкла, дает опору в жизни, как и религия. Такое понимание существа психотерапии нашло свое подтверждение в конце XX – начале XXI века. Специалисты, занимающиеся проблемами наркомании и алкоголизма, также пришли к выводу, что религиозность, обретение веры является мощным фактором, помогающим избавиться от негативных зависимостей [Дружинин, 2000].

Для продуцирования смысла существования необходимы определенные духовные ресурсы и духовные усилия, определенный уровень культуры. В защиту этого тезиса В. Франкл приводит трагические ситуации из жизни узников концлагеря, которые предоставлены сами себе и лишены будущего: «всюду и всегда – смерть, видимая и ощущаемая» [Цит. по Дружинин, 2000, с. 28]. По оценкам В. Франкла, 90 % опрошенных признавали, что человеку нужно что-то, ради чего стоит жить и страдать. По существу, смысл жизни зависит от возможности быть продуктивным или, другими словами, от возможности реализации ценностей.

В. Франкл описывает три класса ценностей, позволяющих сделать жизнь человека осмысленной: ценности творчества, переживания и отношения [Франкл, 1990]. В соответствии с этими классами классифицируются три типа смысла. Ю.В. Тихонравов, анализируя подход Франкла, в частности, указывает: «Хотя Франкл подчеркивает, что у каждого индивида есть смысл в жизни, которого никто другой не может воплотить, все же эти уникальные смыслы распадаются на три основные категории: 1) состоящие в том, что мы осуществляем или даем миру как свои творения; 2) состоящие в том, что мы берем у мира в форме встреч и опыта; 3) состоящие в нашей позиции по отношению к страданию, по отношению к судьбе, которую мы не можем изменить» [Тихонравов, 1998, с. 498].

В любой ситуации можно найти смысл, поскольку даже при фрустрации значимых для человека ценностей, он способен реализовать свое отношение к происходящему. Иначе говоря, всегда существует возможность воплотить ценности отношения.

Взгляды В. Франкла во многом перекликаются с идеями другого гуманистически ориентированного ученого – Э. Фромма, который также как и В. Франкл выступал против отождествления челове-

ской природы с инстинктивными силами. Собственно критика позиции З. Фрейда со стороны Фромма как раз и касалась этого положения. Э. Фромм, признавая гений Фрейда, все же расходился с ним в основополагающих пунктах. Сам Фромм отмечал, что «Фрейд обнаружил нечто чрезвычайно важное: в человеке действительно соседствует две первородные силы – тяга к живому и тяга к мертвому (к разрушительности). Фрейд нашел для этого очень красивые формулы. Он сказал: «Эрос несет тенденцию к интеграции, объединению, слиянию в единое целое, в то время как Тонатос имеет целью дезинтеграцию, разъединение» [Фромм, 1998, с. 24]. Категории «некрофилия» и «биофилия», введенные Э. Фроммом, отличаются от фрейдовских инстинктов по двум основным пунктам. По Фрейду, обе силы существуют параллельно: и страсть к разрушению, и радость жизни одинаково присущи человеку. Э. Фромм выступает категорически против этого положения. «Мне кажется, – пишет Фромм, – что уже по биологическим причинам это не так. Даже с точки зрения выживания бессмысленно, чтобы саморазрушению отводилась в организме такая же важная роль, как и самосохранению и продолжению рода (если, конечно, мы исходим из того, что сохранение жизни есть действительно высший биологический принцип бытия). И еще есть одна причина моего несогласия с Фрейдом по этому вопросу. Можно доказать, что разрушительные тенденции (то есть склонность к тому, что смертоносно) появляются в результате разлада с жизнью, на фоне неправильной жизни, как следствие утраты искусства жить» [Там же]. Э. Фромм приводит примеры, когда некрофилия возникает как следствие утраты смысла существования, утраты возможности свободного саморазвития, собственной уникальности и творческой активности. Позиция Э. Фромма предельно близка В. Франклу: смысл является жизнеутверждающей силой. Э. Фромм особо подчеркивал: «... Кто в своей собственной жизни не имеет радости, тот хочет за это отомстить и предпочитает выступить разрушителем жизни вообще, чем почувствовать, что он не в состоянии наполнить ее каким-либо *смыслом*. И хотя с психологической точки зрения он жив, но душа его мертва. И здесь берет свое начало активная жажда разрушения и готовность лучше уничтожить всех (и себя в том числе), нежели признать, что ты

Аксиологические и экзистенциальные аспекты проблемы отношения человека ... не использовал данную от рождения возможность прожить настоящую жизнь. Это ведь очень горькое чувство, и нетрудно предположить и доказать, что желание разрушать становится почти неизбежной реакцией на это эмоциональное состояние» [Там же, с. 25].

Нельзя не заметить, что в большинстве концепций и теорий гуманистического и экзистенциального направлений явно или неявно подчеркивается момент ответственности личности за те выборы, которые совершаются в жизни. Экзистенциальная тревога в этом плане – есть результат осознания того, что обретение смысла является главным экзистенциальным вопросом, от решения которого зависят и жизненные перспективы, и личностное развитие, и отношение к смерти.

Литература

1. В поисках смысла / Сост. А.Е. Мачехин. М., 2004.
2. *Ворона О.А.* Психологические последствия стресса у больных раком молочной железы. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2005.
3. *Гнездилов А.В.* Психология и психотерапия потерь. – СПб., 2004.
4. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – СПб, 2000.
5. *Лаврин А.Г.* Хроники Харона. Энциклопедия смерти. – М, 1993.
6. *Тихонравов Ю.В.* Экзистенциальная психология. М., 1998.
7. *Трубников Н.Н.* О смысле жизни и смерти. М., 1996.
8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
9. *Франкл В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб., 2000.
10. *Фромм Э.* Иметь или быть? // Психоанализ и религия. Искусство любить. Иметь или быть? – Киев, 1998.

О.Г. Бахтина

**Осмысление жизни как составляющая
суицидального поведения личности в юношеском
возрасте**

Научный руководитель А.Г. Смирнов

Тема смерти пронизывает всю нашу жизнь, актуализируясь с возрастом. Для некоторых людей она приобретает особое значение.

Суицидальное поведение в настоящее время является глобальной общественной проблемой. По данным Всемирной организации здравоохранения в мире ежегодно около 500 – 600 тыс. человек кончают жизнь самоубийством, а число попыток – в десятки раз больше. Количество самоубийств в европейских странах примерно в три раза превышает число убийств.

Уровень самоубийств, по мнению большинства авторов, является относительно устойчивым национальным показателем. Высокий уровень самоубийств сохраняется в ряде современных государств – Венгрии, ФРГ, Австрии, Дании, Швейцарии. Низкий уровень самоубийств – в Испании, Италии, Израиле, в странах латинской Америки. Например, в Никарагуа приходится 3,2 случая на 100 тыс. жителей. В России в конце 1980-х гг. отмечалось 23 случая (на 100 тыс. чел.), что примерно соответствовало уровню ФРГ – 21 или Франции – 22. С 1994 года первые места в мире заняли: Литва – 45,8; Россия – 41,8; Эстония – 40,9; Латвия – 40,6; Венгрия – 35,3 [5, С.142].

Исследования в разных субъектах Федерации показали, что более всего самоубийц в Удмуртии, Мордовии и Марий Эл, то есть там, где проживают финно-угорские народы. Между прочим, подобные показатели и среди этих народов, даже если они живут не в России, а в Европе. Замечено также, что среди тех, кто живет в сельской местности, показатели еще выше – там больше представителей коренной национальности. У финно-угорских народов суицидальная ситуация активно превышает средние показатели по стране.

Осмысление жизни как составляющая суицидального поведения личности ...

В указанных республиках количество мужских суицидов – 120-180 на 100 тысяч [11, С.1-2].

Самоубийство, суицид (лат. «себя убивать») – это умышленное лишение себя жизни. Ситуации, когда смерть причиняется лицом, которое не может отдавать себе отчета в своих действиях, или руководить ими, а также в результате неосторожности субъекта, относят не к самоубийствам, а к несчастным случаям.

В наши дни суицидальное поведение не рассматривается как однозначно патологическое. В большинстве случаев это поведение психически нормального человека. В то же время распространена точка зрения на суицид как на крайнюю точку в ряду взаимопереходящих форм саморазрушительного поведения.

Несмотря на очевидную уникальность каждого случая, самоубийства имеют ряд общих характеристик. Суицидальное поведение, как правило, сопровождается стрессогенным характером жизненной ситуации и фрустрацией ведущих потребностей. При этом суицидальное поведение, как правило, соответствует общему стилю жизни и личностным установкам человека.

Возраст существенно влияет на особенности суицидального поведения. Кризисные периоды жизни, такие, как юность или начало старости, характеризуются повышением суицидальной готовности [2]. Большинство исследователей отмечает, что, начиная с 14-15-летнего возраста, суицидальная активность резко возрастает и достигает максимума к 16-19 годам. В целом можно говорить о значительном влиянии на суицидальное поведение подростков межличностных отношений со сверстниками и родителями. Среди мотивов, объясняющих попытки самоубийства, сами подростки и психологи указывают на различные способы оказания влияния на других людей.

Основные концепции, объясняющие суицидальное поведение [5], можно условно разделить на три группы: социологическую, психопатологическую и социально-психологическую. В рамках социально-психологического подхода широко представлены также работы, изучающие связь между суицидальным поведением и личностными особенностями.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Хотя непосредственные причины, толкнувшие человека на отказ от жизни, обычно тесно связаны с его ближайшим окружением, все же главным звеном в решении вопроса «быть или не быть» является сам человек, от силы его личности зависит, как поведет он себя в кризисном психическом состоянии, какой выбор сделает, столкнувшись с трудностями приспособления к сложным жизненным ситуациями [13].

Внешние и внутренние условия облегчают возникновение суицидального поведения, но не определяют его. Действительными причинами, «запускающими» суицид, являются внутренние мотивы.

Фундаментальной мотивационной силой в людях, по мнению В. Франкла [15], является *стремление к смыслу*. Людям требуется обнаруживать смысл, то ради чего стоило бы жить, буквально во всем. «Смысл нельзя дать, его нужно найти», поскольку он уникален для каждого человека и может быть осуществлен только им самим. Если человек не видит смысла в чем-то вне себя, выживание в экстремальной ситуации бесцельно, бессмысленно и невозможно.

Наше предположение состоит в том, что количество баллов, полученных студентами-психологами по методике «Тест смысло-жизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева [10], будет превышать значения, полученные студентами-математиками.

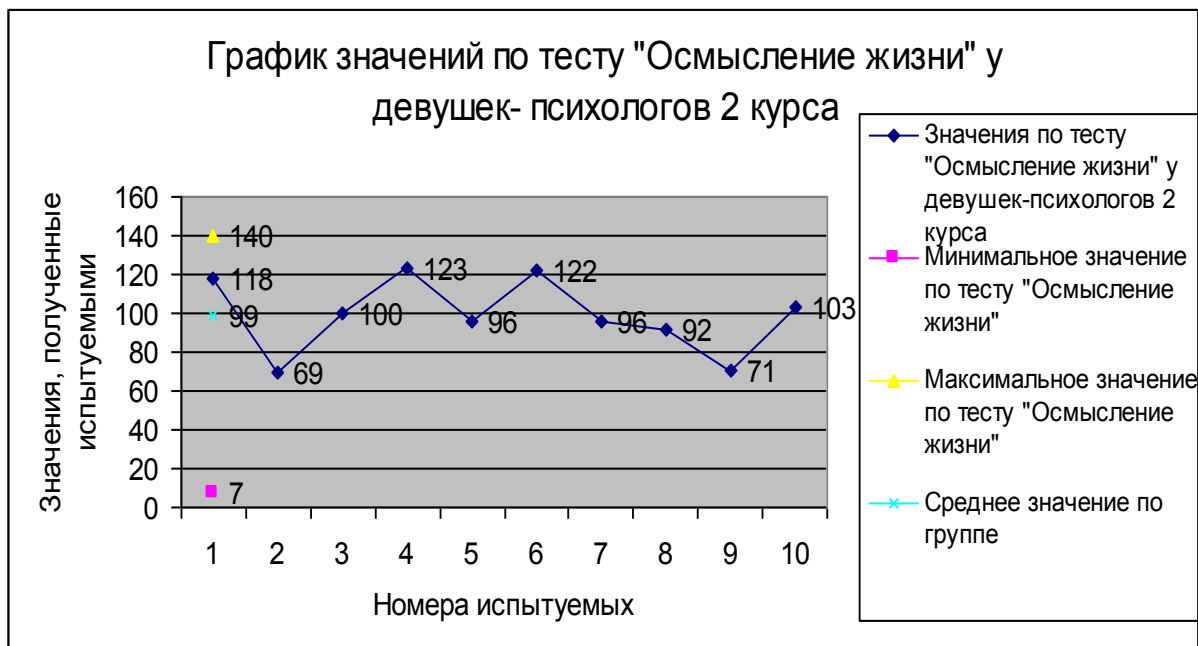
Проверка нашего предположения и являлось нашей конкретной исследовательской задачей.

Экспериментальную выборку исследования составили учащиеся 2 курса ГОУВПО «Марийского государственного университета»:

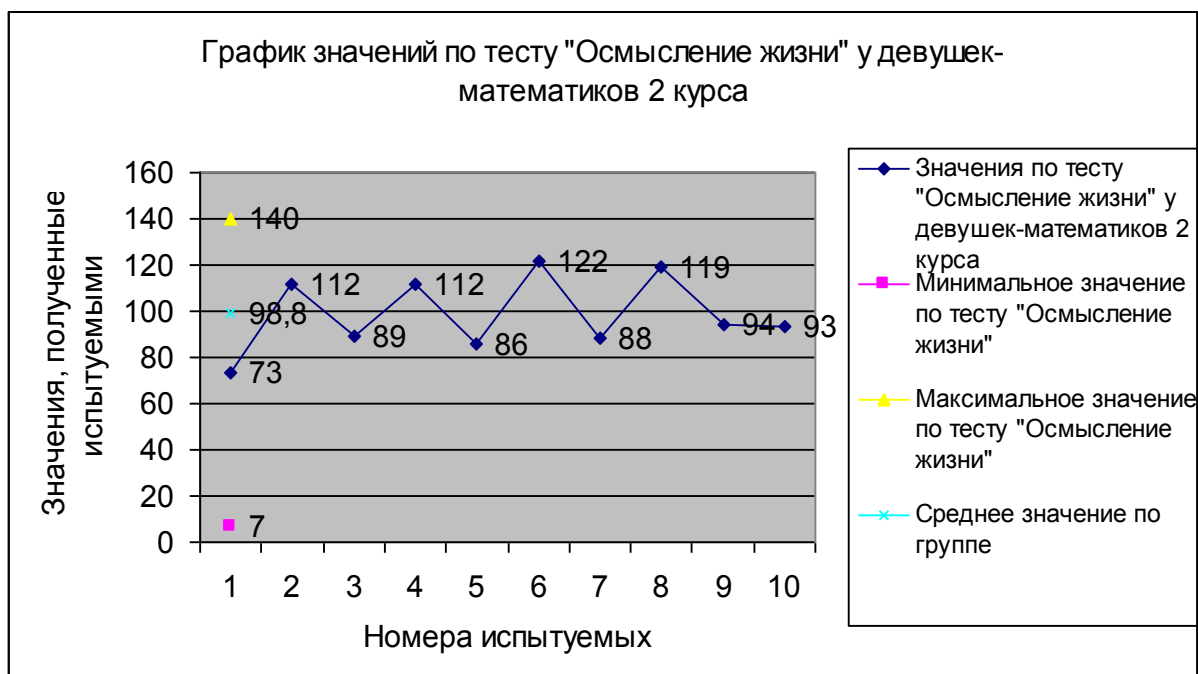
1 группа – учащиеся 2 курса биолого-химического факультета отделения психологии в составе 20 человек (10 – юношей, 10 – девушек);

2 группа – учащиеся 2 курса физико-математического факультета в составе 20 человек (10 – юношей, 10 – девушек);

Полученные в эксперименте данные представлены на графиках:



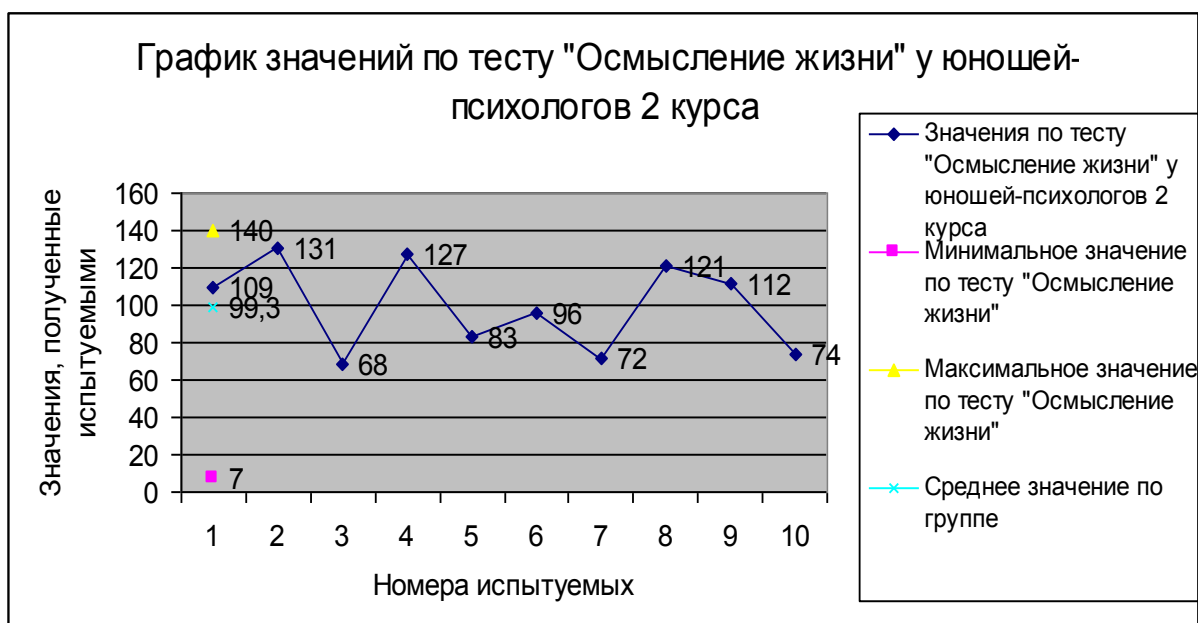
Средний балл, полученный девушками-психологами по методике «Осмысленность жизни» равен 99. Максимальный балл, полученный девушками-психологами по методике «Осмысленность жизни» равен 123. Минимальный балл, полученный девушками-психологами по методике «Осмысленность жизни» равен 69.



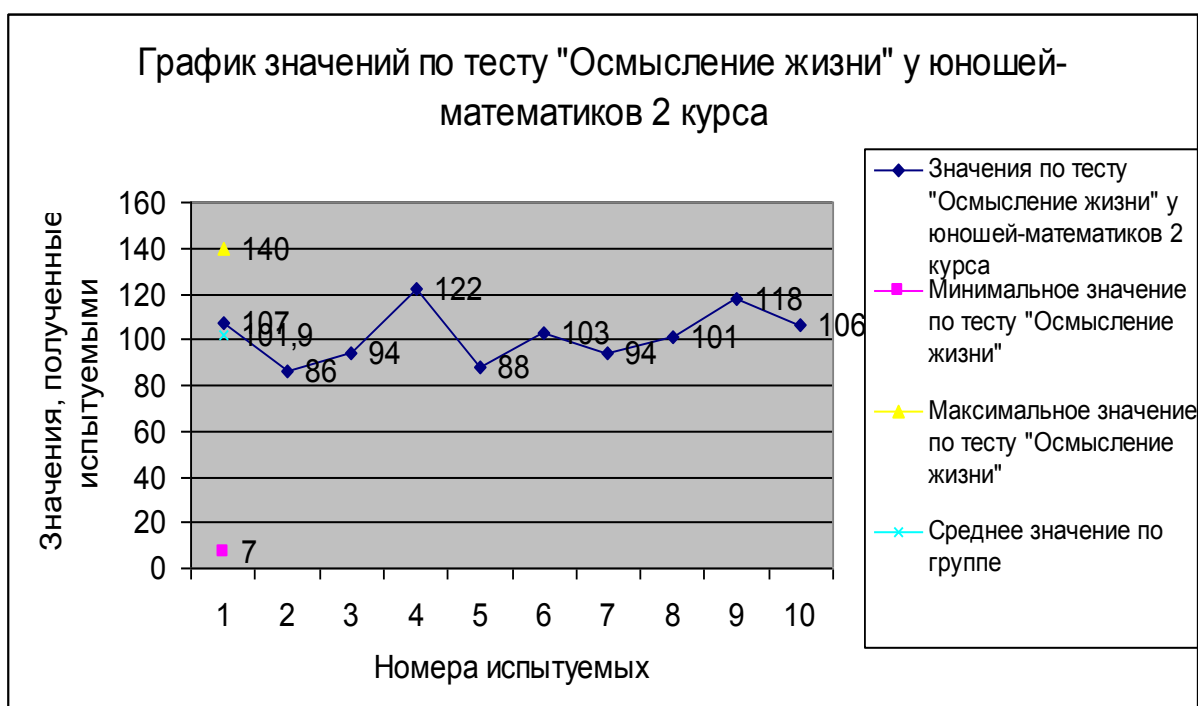
Средний балл, полученный девушками-математиками по методике «Осмысленность жизни» равен 98,8. Максимальный балл, полученный девушками-математиками по методике «Осмысленность жизни» равен 122. Минимальный балл, полученный девушками-математиками по методике «Осмысленность жизни» равен 73.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ни» равен 122. Минимальный балл, полученный девушками-математиками по методике «Осмысленность жизни» равен 73.



Средний балл, полученный юношами-психологами по методике «Осмысленность жизни» равен 99,3. Максимальный балл, полученный юношами-психологами по методике «Осмысленность жизни» равен 131. Минимальный балл, полученный юношами-психологами по методике «Осмысленность жизни» равен 68.



Осмысление жизни как составляющая суицидального поведения личности ...

Средний балл, полученный юношами-математиками по методике «Осмысленность жизни» равен 101,9. Максимальный балл, полученный юношами-математиками по методике «Осмысленность жизни» равен 122. Минимальный балл, полученный юношами-математиками по методике «Осмысленность жизни» равен 86.

Подводя итог, можно сделать вывод, что выдвинутое нами предположение подтвердилось лишь в отношении девушек. Это позволяет сделать вывод, что испытуемые девушки-психологи, участвовавшие в исследовании, имеют четкую цель существования, имеют положительную оценку жизни, которой живут, чем девушки-математики. Также можно сказать, что у девушек-психологов существует возможность найти решения экзистенциальных проблем, отсутствие страха и смущения перед ними. Испытуемые девушки-психологи не склонны к различным – природным, социальным, психологическим – детерминантам позволять определять свой жизненный путь; осознают свое духовное «Я» и принимают ответственность за свою судьбу.

Проведенное исследование выявило у юношей-психологов и юношей-математиков противоположную картину. Испытуемые юноши-математики, участвовавшие в исследовании, имеют четкую цель существования, имеют положительную оценку жизни, которой живут, чем испытуемые юноши-психологи. Юноши-математики рассматривают себя как ответственных за самоопределение в ценностях и как активных участников своей собственной жизни.

Литература

1. *Алиев И.А.* Актуальные проблемы суицидологии. Баку, 1987. – 289 с.
2. *Амбрумова А.Т.* Психология самоубийства // Соц. и клин. психиатрия. № 4, 1996. С. 14 – 20.
3. *Бойко И. Б.* Введение в суицидологию: Пенитенциарный аспект. Рязань: Стиль, 1995. – 146 с.
4. *Дюркгейм Э.* Самоубийство. Социологический этюд. М.: Мысль, 1994, – 480 с.
5. *Змановская Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

6. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бека, А. Фримена. СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
7. *Лаврикова И.Н.* Молодежь: отношение к смерти // Социол. исслед. № 4, 2001. С. 134-137.
8. *Лукас К., Сейден Г.М.* Молчаливое горе: жизнь в тени самоубийства. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
9. Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств./ Под ред. Д. Вассермана. М.: Смысл, 2005. – 310 с.
10. Практикум по психодиагностике..., 1988; Д.А. Леонтьев, 2004.
11. Российская газета. № 149 (3263), 2003. С. 1-2.
12. *Соколова Е.Т.* Психотерапия: теория и практика. М.: Academia, 2002. – 304 с.
13. Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 565 с.
14. *Трегубов Л., Вагин Ю.* Эстетика самоубийства. Пермь, 1993. – 319 с.
15. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
16. *Шнейдман Э.С.* Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. – 315 с.

А.Д. Даутова

Характерологические особенности личности, провоцирующие проявления неуставных взаимоотношений в армии

Научный руководитель Л.М. Попов

Российская армия, как и все наше общество, находится на историческом изломе, переживает глубокий социальный и духовно-нравственный кризис, испытывает внутреннее напряжение.

Одна из задач Вооруженных Сил Российской Федерации – сформировать у призывников преданность своему Отечеству, выработать высокую морально-психологическую готовность к его защите. В настоящее время в нашей армии существует ряд серьезных проблем, ко-

Характерологические особенности личности, провоцирующие проявления ...
торые препятствуют достижению данной цели – проблемы социального и духовно-нравственного характера: неуставные отношения, дедовщина, несоответствие личных взглядов на жизнь с требованиями военной службы, отсутствие психологической готовности к военной дисциплине. Они вызваны тем, что в обществе и армии идет деформация десятилетиями складывавшейся системы ценностных ориентаций. В обществе снизился престиж гражданина в военной форме, военной службы, роли армии как особого государственного института власти. В обществе и в армии идет эрозия таких извечных ценностей, как Отечество, патриотизм, честь и гражданское достоинство, верность военной присяге [15].

Воинская служба перестает быть символом мужества, доблести и славы, осознанной необходимостью для каждого гражданина [4]

Одна из наиболее распространенных проблем на сегодняшний день в Вооруженных Силах – это наличие неуставных отношений, «нарушение регламентируемых Уставом правил взаимоотношений между военными», другими словами «дедовщина».

«Дедовщина» есть частный случай широко распространенных в обществе специфических отношений, связанных с перераспределением льгот и привилегий по признаку старшинства [1].

Среди военных обществоведов, чьи исследования касались проблемы неуставных взаимоотношений, можно назвать: А.В. Барабанщикова, С.В. Ворошилова, А.Д. Глоточкина, И.Ю. Дерюгина, Ю.П. Зуева, В.Н. Ковалева, В.М. Крука, Н.В. Нарыкова. Необходимо также отметить попытку провести анализ неуставных взаимоотношений и в художественной литературе [7], в публицистических статьях, мемуарах. И все же на лицо определенный тупик, в который зашли и ученые (психологи, педагоги, социологи, юристы), и практики на всех уровнях [4].

Тревожит статистика преступлений на почве неуставных взаимоотношений, растет число обеспокоенных этой проблемой. Нельзя не учитывать и факта роста криминогенности в молодежной среде. В воинские коллективы вливается все больше молодых людей, усвоивших нормы преступного мира. Своим привычкам они стремятся следовать

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

и в армии, что не может не сказываться на нравственно-психологическом климате армейской среды.

Эти тревожные тенденции могут быть усилены увеличением правового беспредела в офицерской среде, а также ростом неукомплектованности должностей военнослужащих срочной службы.

Актуальным представляется выявление и исследование некоторых особенностей возникновения и развития неуставных взаимоотношений, характерологических особенностей личности солдата с целью моделирования профилактики и предупреждения их в российской армии. Необходим анализ объективных и субъективных причин, условий возникновения и функционирования неуставных взаимоотношений в российской армии. Без этого трудно понять неуставные взаимоотношения, как систему взаимоотношений, возникающую и функционирующую в определенных социальных условиях, определить пути предупреждения неуставных взаимоотношений в военных коллективах.

В связи с особой остротой проявления неуставных взаимоотношений в армии возникло противоречие между тем набором психодиагностических средств, которые были приняты для описания личности военнослужащих, и реальным поведением военных, где наряду с имеющимися характеристиками, стали отчетливо проявляться такие черты как: агрессивность, тревожность, коммуникативность, непосредственное поведение в конфликтных ситуациях.

Литература

1. *Иванов В.В.* Системный взгляд на природу «дедовщины» // Социологические исследования №1 1995, С.123-126.

2. *Караяни А.Г., Сыромятников И.В.* Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.

3. *Королев С.А.* «Истоки дедовщины: двухмассовая система как технологическая модель» // Философские науки Б.М. 2003. №6-№8.

4. *Марненко Н.И.* «К вопросу о генезисе и сущности неуставных взаимоотношений» // Соц. Исследования, 1993. №12. С.112-115.

5. *Меркулов И.В.* «Происхождение и сущность «дедовщины» в армии» // Соц. Исследования, 1993. №12.

Характерологические особенности личности, провоцирующие проявления ...

6. *Озеров В.* «Проблемы, требующие «мозолистой» работы» // Армейский сборник, февраль 2006, №2.

7. *Сафронова Е.* «Примеряем новые шинели» // Точка зрения. – Lito.ru. С. 1-9.

8. *Поляков Ю.* «Сто дней до приказа» // Юность, 1987.

9. Проблемы военной психологии: Хрестоматии / сост. Сельченко В.; под общ. ред. Тараса А.Е. – МН.: Харвест, 2003. – 640с.

10. «Психолог в армии. («Круглый стол») // Психологический журнал – Б.М. 1997, Т18, №1. С. 157-168.

11. Психология и Педагогика. Военная психология: Учебник для вузов / Под.ред. Маклакова А.Г. СПб.: Питер, 2005. – 464с.

12. *Роцин А.* «От духа до дембеля» // Эксперт Б.М. 2005. №8.

13. *Савельев В.В.* Как выжить в неуставной армии. – Ростов м/Д: Феникс, 2003. – 224 с.

14. Современная военная психология: Хрестоматия / сост. Урбанович А.А. – Мн.: Харвест, 2003. – 576 с.

15. *Солнышков А.Ю.* «Дедовщина: тип отношений» // Соц. исследования – 2004. №6.

16. *Янин С.В.* «Факторы социальной напряженности в армейской среде» // Соц. Исследования, 1993. №12, С.36-50.

Р.И. Исламова

Зависимость самооценки и уровня притязаний от особенностей социо-культурных условий (на примере учащихся 9-х классов, обучающихся в разных образовательных средах)

Научный руководитель В.В. Шпунтова

Психологические характеристики выпускников 9–х классов, как правило, позволяют достаточно объективно судить, насколько они внутренне готовы к продолжению обучения, к выходу в самостоятельную взрослую жизнь, т.е. насколько у них сформирована способность к профессиональному и жизненному самоопределению.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Одними из значимых показателей такой психологической готовности могут выступать важнейшие стороны самосознания личности – самооценка и уровень притязаний, занимающие особое место в психическом развитии школьника и выражающие характер потребности в достижении.

Анализ работ современных отечественных специалистов показал, что в условиях массового образования системообразующим видом деятельности является психопрофилактика. Своевременное предупреждение проблем, возникающих у учащихся, становится в современном образовании важнейшей функцией педагога-психолога и является одной из актуальнейших проблем детских учреждений в России.

В данной работе используются термины «образовательная пространство», «образовательная среда» в контексте основных положений культурно-исторического подхода (Выготский Л.С., Давыдов В.В., Поливанова Н.И., Рубцов В.В., Слободчиков В.И., Улановская И.М., Цукерман Г. и др.).

Объект исследования: самосознание девятиклассников общеобразовательных школ, обучающихся в разных образовательных средах.

Предметом исследования: психологические особенности самооценки и уровня притязаний учащихся, обучающихся в разных образовательных средах и завершающих обучение в среднем звене школьного образования.

Основной **целью** данной работы является установление зависимости самооценки и уровня притязаний у учащихся, завершающих обучение в среднем звене школьного образования в условиях разных образовательных средах.

Гипотеза исследования: существует определенная связь между характером образовательной среды и развитием самосознания детей, завершающих обучение в среднем звене школьного образования, которая проявляется в психологических особенностях их самооценки и уровня притязаний.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие **задачи:** а) изучить и систематизировать материалы исследований, направленных на решение проблемы развития самосознания личности в условиях школьного обучения; б) организовать и провести

Зависимость самооценки и уровня притязаний от особенностей ...

исследование особенностей развития самосознания учащихся 9-х классов, обучающихся в условиях разных образовательных сред; в) провести анализ данных полученных при проведении исследования; г) делать выводы о психологических особенностях развития самосознания учащихся, завершающих обучение в среднем звене школьного образования в условиях разных образовательных сред.

Методы исследования: в качестве основных использовались организационные и эмпирические методы исследования, а также методы математической обработки полученных данных. Эмпирические данные были получены с помощью комплекса методических средств, включающих в себя констатирующий эксперимент и поперечные срезы, которые предусматривают сравнительное исследование особенностей самосознания у учащихся-девятиклассников, обучающихся в разных образовательных средах. В качестве основных эмпирических методов выступили метод включенного наблюдения и констатирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент проводился в марте–апреле 2007 с помощью методики изучения уровня притязаний и самооценки школьника (методика Дембо–Рубинштейна). Исследование проводилось на базе одной из школ г. Самары (МОУ ОШ №112) и школы посёлка Смышляевка (МОУ сош №3).

Известно, что сознание и самосознание становятся предметом исследования с момента официального признания психологии как самостоятельной науки в конце XIX века. Отталкиваясь от различных философских взглядов, развивающаяся психология пыталась найти собственные способы решения проблемы самосознания в контексте современных научных течений, данных экспериментальных исследований и опыта практиков [3]. Так, в бихевиоризме – через призму анализа поведения действий, поступков; в когнитивной психологии как познавательную схему, благодаря которой индивид перерабатывает информацию о себе, организуя ее в особые понятия и образы; в психоанализе – как мотивационный феномен, основу которого составляют влечения и потребности [1];

Теоретический анализ проблемы самосознания позволяет предположить, что одним из факторов, определяющим его психологические особенности, является социальный компонент образовательный

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

среды – социальное пространство межличностного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. В частности, Чеккини и Тонуччи [Цит. по: 4] показали, что фактор – «социальная недостаточность», который включает несколько измерений: частота и сложность обменов, которые ребенок осуществляет в своем кругу; уровень притязаний родителей, интересующихся школьными достижениями своих детей, и материальные условия проживания, влияют на развитие сознания. Данный компонент явился определяющим при выборе характеристик образовательной среды, представляющих особый интерес для проведения эмпирического исследования [2] .

Для проведения исследования нами были выделены две интересующие нас образовательные среды: а) общеобразовательные школы с контингентом учащихся численностью 600 – 760 чел. в большом городе (население более 100000 чел – Самара), б) общеобразовательные школы с контингентом учащихся численностью 400 – 450 человек в районном селе МОУ сош №3 поселка Смышляевка.

В школах, на базе которых проходило исследование, обучение осуществлялось по программам, рекомендованным Министерством образования, в рамках традиционного, предметно-ориентированного обучения.

Образовательные среды, созданные в общеобразовательных школах, где проходило исследование, отличались только социальным компонентом по следующим параметрам: а) инфраструктурой большого города и поселка; б) частотой и сложностью обменов, которые ребенок осуществляет в своем кругу: в школах большого города, в классе обучается не менее 22 чел, в школах поселка – от 11–12 чел. до 22–25 чел. При этом, в большом городе в школе в параллели было не менее 3-х классов, тогда как в поселке 1 – 2 класса. Кроме того, в большом городе у подростков есть возможность иметь более широкий круг общения (помимо одноклассников). В посёлке, как правило, круг общения сосредоточен на тех же одноклассниках.

Описание выборки. В качестве испытуемых были взяты учащиеся 9–х классов общеобразовательных школ большого города и посёлка Смышляевка. Всего было обследовано 52 чел. из них в МОУ сош №112 – 27 учащихся, посёлке Смышляевка (МОУ сош № 3) – 25 учащихся.

Зависимость самооценки и уровня притязаний от особенностей ...

Основные результаты изучения самооценки и уровня притязаний 9-и-классников, обучающихся в разных образовательных средах

Результаты представлены в таблицах 1-2.

Уровень притязаний.

73,6% учащихся МОУ сош № 112 по всем шкалам имеют очень высокие показатели, 15,4% – высокие (норма), 6,4% – средние (норма) и 4,7% – низкие. При этом 81,6% учащихся по шкале «авторитет у сверстников» показали очень высокий уровень притязаний, а по шкале «ум, способности» – 6,5% подростков имеют низкий уровень притязаний.

По всем шкалам 71,7% учащиеся МОУ сош №3 (п. Смышляевка) имеют очень высокие показатели, 17,5% – высокие (норма), 7,1% – средние (норма) и 3,7% – низкие. 74,1% старшеклассников по шкале «авторитет у сверстников» имеют очень высокий уровень притязаний. 5,3% подростков показали низкий уровень притязаний по шкале «умелые руки».

Таблица 1

Количественные характеристики уровня притязаний по шкалам

| Шкала | Очень высокий % | | Норма % | | | | Низкий % | |
|-------------------------|-----------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | | | высокий | | средний | | | |
| | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 |
| Ум, способности | 71,1 | 72,2 | 14,9 | 18,2 | 7,5 | 6,3 | 6,5 | 5,2 |
| Характер | 75,6 | 67,7 | 14,8 | 21,2 | 6,2 | 7,9 | 3,4 | 3,2 |
| Авторитет у сверстников | 81,6 | 74,1 | 12,6 | 15,4 | 3,8 | 7,3 | 2 | 3,2 |
| Умелые руки | 68,5 | 70,9 | 18,5 | 17,1 | 7,8 | 6,7 | 6,1 | 5,3 |
| Внешность | 73 | 72,6 | 15,7 | 16,4 | 6,3 | 6,7 | 5 | 4,3 |
| Уверенность в себе | 71,8 | 72,6 | 15,7 | 16,9 | 6,7 | 7,7 | 5,8 | 2,8 |
| Интегр. показатель | 73,6 | 71,7 | 15,4 | 17,5 | 6,4 | 7,1 | 4,7 | 3,7 |

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Самооценка.

46,2% учащихся МОУ сош №112 имеют очень высокие показатели, 24,6% – высокие (норма), 21,4% – средние (норма) и 7,9% – низкие. При этом очень высокий уровень самооценки по шкале «авторитет у сверстников» имеют 61, 2% подростков. По некоторым шкалам: «ум, способности», «уверенность в себе» более чем у 10% учащихся выявлен низкий уровень самооценки.

48,6% учащихся МОУ сош №3 (п. Смышляевка) имеют очень высокие показатели, 24,3% – высокие (норма), 19,2% – средние (норма) и 7,8% – низкие. 53,5% учащихся показали очень высокий уровень самооценки по шкале «авторитет у сверстников». По шкалам: «ум, способности», «характер», «уверенность в себе» около 9% подростков показали низкую самооценку.

Таблица 2

Количественные характеристики уровня самооценки по шкалам

| Шкала | Очень высокий % | | Норма % | | | | Низкий % | |
|-------------------------|-----------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | | | высокий | | средний | | | |
| | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 | МОУ сош №112 | МОУ сош №3 |
| Ум, способности | 42 | 44,3 | 22,2 | 24,7 | 25 | 22,1 | 10,8 | 8,9 |
| Характер | 41,2 | 42,1 | 28,6 | 27,8 | 25 | 20,9 | 5,2 | 9,2 |
| Авторитет у сверстников | 61,2 | 53,5 | 21,5 | 23,6 | 14,2 | 15,9 | 3,1 | 7 |
| Умелые руки | 44,3 | 51 | 25,1 | 24,6 | 21,9 | 18,7 | 8,7 | 5,7 |
| Внешность | 48,1 | 52 | 25,7 | 21,2 | 19,7 | 20,3 | 6,5 | 6,5 |
| Уверенность в себе | 40,3 | 48,7 | 24,5 | 24,3 | 22,1 | 17,8 | 13,1 | 9,2 |
| Интегр. показатель | 46,2 | 48,6 | 24,6 | 24,3 | 21,4 | 19,2 | 7,9 | 7,8 |

Таким образом, в соответствии с индивидуальными сочетаниями параметров (уровня притязаний, самооценка, степень их дифференцированности, степень расхождения между притязаниями и самооценкой) можно выделить неблагоприятные и благоприятные тенденции в развитии личности.

Зависимость самооценки и уровня притязаний от особенностей ...

7,5% учащихся МОУ сош №3 (п. Смышляевка) и 10,2% учащихся МОУ показали неблагоприятный вариант самооценки, при котором высокий уровень самооценки по одним шкалам может сочетаться с предельно низким уровнем по другим шкалам и где средняя (высокая) сильно дифференцированная самооценка оказывается выше притязаний (даже при их высоком уровне, 9-й вариант). Такие учащиеся испытывают повышенную тревожность (чрезмерно высокие притязания и переживания несоответствия их своим возможностям инициирует подростка оценивать себя по принципу «все или ничего»). Для выделенной группы школьников характерно искажение в личностном развитии.

У 6% учащихся МОУ сош №112 и 1,7% учащихся МОУ сош №3 выявлена низкая умеренно дифференцированная самооценка, сочетающаяся со значительным расхождением между притязаниями и самооценкой. Данная группа школьников характеризуется неблагоприятным отношением к себе, неблагополучием в развитии личности.

У 2,5% выпускников 9-х классов в МОУ сош №112 и у 2,7% МОУ сош №3 отмечена средняя слабо дифференцированная самооценка, средний уровень притязаний на фоне слабого расхождения между притязаниями и самооценкой. Такие подростки удовлетворены своим «средним» уровнем. Они не ждут от себя «взлетов» и изменений. Школьники данной группы характеризуются эмоциональным благополучием, высоким уровнем социально-психологической адаптированности. Представления о себе крайне бедны, ограничены. Учащиеся не стремятся к развитию личности, ее росту, совершенствованию.

У 1,5% учащихся МОУ сош №112 и 0,8% в МОУ сош №3 показали низкую, сильно дифференцированную самооценку. Такие школьники переживают сильную неуверенность в себе и пытаются разобраться в себе, в своих возможностях. Это свидетельствует о перестройке самооценки.

В целом, независимо от характера образовательной среды, благоприятные тенденции в развитии самосознания личности показали менее 20% подростков: одна группа из них (9,1% – в МОУ сош №112,

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

7,5% – в МОУ сош №3) имеет среднюю (высокую), умеренно дифференцированную самооценку, высокий уровень притязаний на фоне умеренного расхождения между притязаниями и самооценкой. Такая самооценка характеризуется как гармоничная.

Проведенное эмпирическое исследование позволило обнаружить помимо общих особенностей, специфические характеристики самооценки подростков, завершающих обучение в средней школе и обучающихся в разных образовательных средах. Был проведен сравнительный количественно–качественный анализ структуры притязаний и самооценки учащихся, проживающих и обучающихся в большом, районном центре. Можно констатировать, что образовательная среда большого города в меньшей степени, чем в посёлке, взаимосвязана с обеспечением благоприятных условий для развития личности подростка, формирования его «Я-концепции». По всей видимости, это связано с рассогласованностью требований, которые предъявляются подростку со стороны взрослых, сверстников и тех ценностно-смысловых ориентиров, которые представлены в окружающем информационном пространстве: реклама, телевидение, мультимедийные средства, газеты, журналы, книги. Подобная рассогласованность приводит к когнитивному диссонансу в сознании подростка и мешает формировать достаточно четкое и определенное отношение к самому себе. В таком случае формируется зависимость собственного сознания от мнения окружающих.

Проведенное исследование позволяет сформулировать общий вывод о том, что уровень развития важнейших психологических характеристик личности современных девятиклассников (самооценка и уровень притязаний) не соответствует требованиям социально–психологического норматива.

Уровень развития самосознания личности современных российских девятиклассников, как и в середине 80-х годов XX века, в целом не соответствует требованиям социально–психологического норматива; независимо от характера образовательной среды у более чем 50% старшеклассников несформирована «Я-концепция» [5]. Это проявляется в очень высокой и слабо дифференцированной самооценке, которая сочетается с предельно высокими недифференцированными при-

Зависимость самооценки и уровня притязаний от особенностей ...

тязаниями на фоне слабого (а во многих случаях отсутствия расхождения, слияния притязаний и самооценки) или сильного расхождения между самооценкой и притязаниями.

Все вышеизложенное свидетельствует в пользу того, что развитие личности существенно связано с характером образовательных сред, в которых обучается и воспитывается современный подросток. Это находит свое отражение в психологических особенностях структуры самосознания учащихся, завершающих обучение в среднем звене школьного образования и в их психологических возможностях на стадии перехода к следующей ступени получения образования и к самостоятельной жизни.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – М.-Воронеж, 1999.
2. *Авдеева Н.Н.* Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии 1996, № 5.
3. *Акопов Г.В.* Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. – Самара, 2002.
4. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
5. *Выготский Л.С.* Психология подростка // Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика. 1984.

Н.В. Лапина

Доверие как категория, влияющая на формирование ценностно-смысловой сферы подростка

Научный руководитель В.В. Шпунтова

Сознание личности формируется внутри социо-культурной реальности, в ней конструируется опыт ценностного отношения к окру-

жающей действительности. Культура переводит личность в другой способ бытия, который лежит вне отдельного человека и является более осмысленным и упорядоченным. Предъявляя систему общественно-приемлемого поведения, социальный мир демонстрирует эталоны поведения личности в коллективе (*Буякас, Зевина, 1997, с. 44*).

Первичной средой, посредством которой ребенок начинает усваивать морально-этические нормы, общественно-исторический опыт является *семья*. Родители выступают необходимым условием приобретения ценностей ребенка, «воздействуют на усвоение общественных, религиозных и политических ценностей, помогают понять происходящее, учат состраданию» (*Райс, 2000, с. 404*). Однако, если мать и отец придерживаются противоположных принципов и методов воспитания, чувствуют себя неуверенно в роли родителей (*Хорни, 1997*), или их система ценностей находится в противоречии с общепринятой в данной культуре стратегией поведения, то возникает атмосфера неопределенности, двусмысленности (*Эриксон, 1997*). Попав в такую ситуацию, ребенок испытывает недоверие, которое может стать «стилем его жизни» (*Адлер, 1998*).

Другим, не менее важным условием интериоризации ценностных универсалий является *школа*. Учителя демонстрируют учащимся возможность переоценки и переосмысления ценностей для того, чтобы найти и исключить псевдоценности. Если нравственные нормы, провозглашаемые преподавателями не идут вразрез с родительскими, ребенок усваивает их быстрее и лучше. Однако, в случае несовпадения, возникает противоречие, которое, в свою очередь порождает неуверенность, тревожность и внутренний конфликт (*Шпунтова, 2007*).

На наш взгляд, именно в подростковом возрасте происходит формирование индивидуальной системы ценностей. Подростковый возраст – это период самоопределения личности, в ходе которого начинается планирование дальнейшей жизни индивидуума, постановка целей, выбор способов их достижения. Однако, подросток все еще занимает двойственное положение и вследствие этого переживает дискомфорт: он уже не ребенок, но еще и не взрослый. С одной стороны, подросток испытывает потребность в формировании собственной системы ценностей и следовании ей, с другой стороны, он еще не

Доверие как категория, влияющая на формирование ценностно-смысловой ... достаточно зрел для того, чтобы полностью отделиться от норм и ценностей родителей и школы. Необходимо отметить, что сформированная индивидуальная система ценностей некоторое время является нестабильной и неустойчивой, поэтому подвергается различным позитивным и негативным влияниям со стороны окружающей действительности (родители, учителя и сверстники).

Движущими силами развития психики человека являются внутренние противоречия, конфликты, успешно разрешая которые личность развивается. Э. Эриксон отмечает, что кризис означает «не угрозу катастрофы, а поворотный пункт, и тем самым онтогенетический источник, как силы, так и недостаточной адаптации». Если конфликт разрешен удовлетворительно, то есть Эго обогатилось положительными качествами, следовательно, это гарантирует здоровое развитие личности в дальнейшем. И наоборот, если конфликт остается неразрешенным или получает неудовлетворительное разрешение в развивающееся эго встраивается негативный компонент, что создает предпосылки к развитию невроза данного кризиса и отрицательно влияет на прохождение остальных фаз (Эриксон, 1997).

Иными словами, если ребенок удачно проходит стадию, на которой формируется доверие, то в подростковом периоде он сможет *самостоятельно* сформировать собственную систему ценностей. Однако, если доверие не формируется, то в подросток сталкивается с трудностями в построении собственной ценностной модели. И опирается на ту, что ему предлагают в семье или в референтной группе. Здесь мы можем пронаблюдать явление конформизма.

Вслед за В.В. Шпунтовой, мы предполагаем, что внутриличностный ценностный конфликт может возникать в тех случаях, когда происходит противоборство двух разнонаправленных ценностей (ценностных систем). В данном случае для подростка такими противоборствующими ценностными системами выступают:

1. система ценностей родителей и учителей;
2. система ценностей родителей и референтной группы (сверстников).

Объект: ценностно-смысловая сфера личности подростков.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Предмет: ценностные конфликты (в рамках настоящей работы конфликт ценностей рассматривается как столкновения двух ценностных систем).

Цель исследования: выделить и проанализировать конфликты в ценностно-смысловой сфере личности подростков.

Гипотезы исследования: 1) система ценностей подростков различается в зависимости от вида деятельности (школьная и внеучебная); 2) на формирование ценности «доверие» влияет семья и референтная группа.

Принимая во внимание идею Т.П. Скрипкиной о том, что лишь вынося смыслы и ценности за пределы себя, наделяя ими объекты окружающей действительности, человек может *доверять* внешне противостоящему внешнему миру и лишь на этой основе считать мир своим (или освоенным), мы предположили, что в группе, объединенной общим интересом, уровень внутриличностного ценностного конфликта в сфере «доверие» будет ниже, чем в группе, объединенной совместной деятельностью.

Инструментом исследования значимости и доступности ценностей стала методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах».

Испытуемые. В исследовании участвовало 60 человек: 30 подростков (Общеобразовательная школа №10, г. Бузулука, Оренбургской области), 30 подростков (Центр дополнительного образования г. Бузулука, Оренбургской области – парашютисты).

Методы исследования: в соответствии с предметом, объектом, гипотезой, целью исследования применялись такие методы, как: наблюдение, беседа, методы математической обработки данных (коэффициент корреляции Спирмена), психодиагностический блок: методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Фанталова, 1999). социометрия. ценностно-ориентационное единство группы (ЦОЕ). опросник терминальных ценностей (ОТеЦ).

Результаты, полученные с помощью методики ЦОЕ, выявили следующее:

Доверие как категория, влияющая на формирование ценностно-смысловой ...

1. Испытуемые из Общеобразовательной школы №10 отрицают такие ценности, как «скупость» и «взятничество». Они полагают, что даже самый неисправимый человек все же может измениться (иными словами, верят в беспредельное развитие человека) и предпочитают выяснять отношения, а не замалчивать возникающие проблемы. Подростки принимают человека со всеми достоинствами и недостатками (однако, по результатам социометрии в группе выявилось наличие 5 «изолированных» подростков). На наш взгляд, такое положение вещей свидетельствует о том, что первоначально каждый направлен на достижение *собственного* результата, а затем группового; в этой группе присутствует соревновательный элемент. В целом, группа показывает свою сплоченность и направленность на достижение результата совместной деятельности.

2. Испытуемые из ЦДО («парашютисты») отрицают «леность», «достижение меньшего результата при больших надеждах и запросах». Они считают, что «время – деньги» (на наш взгляд, это пословица как нельзя точно выражает их отношение к дополнительным занятиям парашютизмом). Так же, как и испытуемые из Общеобразовательной школы №10, принимают человека с его достоинствами и недостатками (однако, по сравнению со «школьниками», в группе парашютистов наблюдается всего 1 «изолированный» человек. На наш взгляд, это обусловлено тем, что по роду занятий им *приходится* работать в парах, деление на которые осуществляет преподаватель – несомненный авторитет).

На основе расчёта коэффициента корреляции Спирмена, проведённого с помощью программы Statistica 6.0, были выявлены значимые корреляционные связи (см. таблицу 1-2).

Таблица 1.

Значимые корреляционные связи между значимостью и доступностью ценностей («школьники»).

| <i>Значимость</i> | | <i>Доступность</i> | |
|---------------------------------------|------------|---------------------------------------|------------|
| Сферы жизни | Spearman R | Сферы жизни | Spearman R |
| <i>Счастливая семья и свобода</i> | -0,555*** | <i>Счастливая семья и дружба</i> | 0,368** |
| Счастливая семья и уверенность в себе | -0,444** | Счастливая семья и уверенность в себе | -0,417* |

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | | | |
|--------------------------------------|----------|-------------------------------|----------|
| Доверие и будущее | -0,366* | <i>Доверие и безопасность</i> | -0,495** |
| Доверие и безопасность | -0,372* | Доверие и уверенность в себе | -0,463** |
| <i>Доверие и любовь</i> | 0,423* | Будущее и дружба | -0,450** |
| Безопасность и любовь | -0,446** | Безопасность и дружба | -0,401* |
| Дружба и уверенность в себе | -0,527** | | |
| Любовь и материальная обеспеченность | -0,509** | | |
| Любовь и уверенность в себе | -0,373** | | |
| | | | |
| Будущее | | Безопасность | -0,365* |
| Свобода | | Здоровье | 0,387* |

Семья, являясь генератором основных ценностей подростков, в то же время является преградой для создания качественно новой ценностной системы личности. Подростки стремятся к свободе, но их сдерживает семья ($p < 0,001$), им не хватает уверенности в себе ($p < 0,01$), что для них очень значимо на данном возрастном этапе. На другом полюсе мы видим, что семья не ограничивает общение подростков со сверстниками (семья и дружба – $p < 0,04$), но не дает ощущения безопасности. Подросток испытывает страх перед неизведанным, перед будущим.

Таблица 2.

Значимые корреляционные связи между значимостью и доступностью ценностей («парашютисты»)

| <i>Значимость</i> | | <i>Доступность</i> | |
|----------------------------------------------|------------|-----------------------------------|------------|
| Сферы жизни | Spearman R | Сферы жизни | Spearman R |
| <i>Счастливая семья и уверенность в себе</i> | -0,510** | <i>Счастливая семья и свобода</i> | -0,523** |
| Любовь и уверенность в себе | -0,458** | Безопасность и любовь | -0,373* |
| | | Дружба и материаль- | -0,372* |

Доверие как категория, влияющая на формирование ценностно-смысловой ...

| | | | |
|-----------------------------|--|-----------------------------|---------|
| | | ная обеспеченность | |
| Счастливая семья | | Дружба | 0,370* |
| Счастливая семья | | Свобода | 0,529** |
| Доверие | | Доверие | -0,400* |
| Доверие | | Уверенность в себе | 0,393* |
| Будущее | | Дружба | -0,421* |
| Будущее | | Материальная обеспеченность | 0,532** |
| Безопасность | | Будущее | 0,469** |
| Дружба | | Доверие | -0,396* |
| Любовь | | Дружба | 0,388* |
| Материальная обеспеченность | | Свобода | 0,447** |
| Уверенность в себе | | Дружба | -0,363* |

Для подростков, объединённых совместной деятельностью («парашютисты») также остро стоит проблема взаимоотношений с семьёй. Семья в этом случае также является преградой на пути создания новой системы ценностей. Однако, в целом, картина выглядит следующим образом: несмотря на реализованность таких потребностей, как уверенность в себе, материальная обеспеченность и, что немало важно, причастность к группе, такие подростки испытывают трудности в установлении доверительных взаимоотношений.

Тот факт, что они объединены в одну группу интересов, не говорит о наличии дружбы и доверия между ними. Фактически каждый в этой группе сам за себя. При всем том, что создается видимость сплочённости за счет осуществления совместной деятельности.

Приведем сравнительную таблицу значимых корреляционных связей между значимостью и доступностью ценностей «школьников» и «парашютистов» (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Сравнительный анализ значимых корреляционных связей между значимостью и доступностью ценностей «школьников» и «парашютистов»

| Школа | ЦДО | Spearman R |
|-------------------|-----|------------|
| <i>Значимость</i> | | |

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | | |
|-----------------------------|-----------------------------|----------|
| <i>Здоровье</i> | <i>Будущее</i> | 0,391* |
| Свобода | Счастливая семья | -0,444** |
| Любовь | Здоровье | 0,383* |
| <i>Любовь</i> | <i>Уверенность в себе</i> | -0,457** |
| Уверенность в себе | Будущее | -0,367* |
| <i>Доступность</i> | | |
| Счастливая семья | Дружба | -0,394* |
| Доверие | Доверие | 0,426* |
| Доверие | Дружба | -0,432* |
| Доверие | Материальная обеспеченность | 0,417* |
| <i>Будущее</i> | <i>Здоровье</i> | -0,468** |
| Безопасность | Доверие | -0,530** |
| Дружба | Будущее | -0,430* |
| Материальная обеспеченность | Дружба | 0,365* |
| <i>Уверенность в себе</i> | <i>Дружба</i> | 0,717*** |

Выводы:

1. В подростковом возрасте происходит самоопределение личности.
2. Внутриличностный ценностный конфликт – закономерный этап развития личности.
3. На формирование собственной системы ценностей подростка влияет семья и референтная группа.
4. Подросток впервые выступает автором собственной ценностной системы.
5. «Материальная обеспеченность» является одной из самых значимых ценностей в подростковом возрасте.
6. При несформированном доверии подросток опирается на систему ценностей, предлагаемую родителями или референтной группой.
7. При сформированном доверии подросток самостоятельно формирует систему ценностей.

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. – 448 с.

Доверие как категория, влияющая на формирование ценностно-смысловой ...

2. *Буюкас Т.М., Зевина О.Г.* Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии, 1997, №5, С. 44-56.

3. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 624 с.

4. *Фанталова Е. Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001, С.53-58.

5. *Хорни К.* Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. – СПб.: совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и Б.С. К., 1997. – 316 с.

6. *Шпунтова В.В.* Развитие ценностей личности в онтогенезе // Психологические исследования: сб. науч. тр. Выпуск 4 / под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. Самара: издательство «Универс-групп», 2007. – 304 с. С.209-232.

7. *Эриксон Э.* Эго-теория личности // Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С. 215-246.

К.С. Лисецкий

«Другая» реальность при возникновении наркотической зависимости у личности

*Исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант №07-06-26601),
СНЦ РАН (грант №10 РГ/2007)*

В статье критикуется существующее в литературе мнение о наркомании как способе «бегства от реальности». Приведены результаты экспериментального исследования. Показано, что способности людей с наркотической зависимостью замечать и распознавать объекты выше, чем у людей, не употребляющих ПАВ. Тем самым доказывается, что теория «бегства от реальности» является малопродуктивной и несостоятельной.

Постоянное или эпизодическое употребление психоактивных веществ ведет к формированию зависимости, как психической, так и физической. Физическая зависимость – результат «перестройки» био-

химических процессов организма в ответ на прием наркотических веществ. Психическая зависимость, по мнению наркологов, является производной воспоминаний о пережитой в опьянении эйфории. Традиционно высказывается мнение, что в основе механизма формирования психической зависимости лежит желание уйти от жизненных проблем [Битенский и др., 1997].

Однако, такое мнение представляется нам ограниченным и редуцирующим само явление зависимости к условно-рефлекторной теории. Лозунг многих «научных» и публицистических рассуждений – о том, что «Наркомания – бегство от реальной жизни», уход в искусственный мир, неспособность человека выдерживать требования и проблемы жизни, на наш взгляд, тоже является неверным. Что же у нас за жизнь, если в ней многие даже не могут находиться? Что собой представляет настоящая реальность? Чем тогда является искусство, если не бегством от реальности? Театр, книги, кино, компьютерные игры, музыка? Учебники, словари, задачки? Взрослые игры: шахматы, шашки, Олимпийские игры, чемпионаты мира по футболу, хоккею? Религия, идеология, Любовь, вера, надежда? Проекты, цели, программы? Игра воображения, мысли, чувства, внутренние монологи и диалоги, музыка, которая звучит, когда душа поет или плачет, замыслы и интриги, мечты, фантазии, идеи – все это в естественнонаучном смысле «виртуальная реальность», не более, чем игра. Весь психический мир человека не является реальностью в прямом смысле этого слова.

«Что наша жизнь – игра!» (А.С. Пушкин, «Пиковая дама»). Игра как условная форма деятельности доступна любому и каждому. Существование игры возможно в любой культуре, при любом мировоззрении, в любую эпоху. Мыслящий человек может легко представить себе реальность того, что является игрой. Можно отрицать любые абстрактные понятия, даже такие, как «красота», «справедливость», «истина», но понятие «игра» отрицать невозможно, так как оно в самом широком смысле неотделимо от человеческой жизни.

С точки зрения детерминированного мыслимого мира, миры сплошного взаимодействия сил, игра есть в самом полном смысле слова излишество, избыток... Мы играем, и мы знаем, что мы играем,

«Другая» реальность при возникновении наркотической зависимости у личности значит мы более чем просто разумные существа, ибо игра есть занятие неразумное [Хейзинга, 1992].

В игре человек как бы «удваивается», что позволяет ему договариваться с самим собой обо всем на свете. Очень важное свойство игры – порождение игры, а это значит, что всякий раз «реально» появляется непредсказуемость как условие принятия нового решения. Творчество возможно только там, где есть непредсказуемость и непредрешенность.

В связи с этим все, что принято называть «бегством в искусственный мир фантазий», может быть проинтерпретировано как внутренний, творческий поиск новых решений, новых ресурсов, новых возможностей, необходимых для преодоления предсказуемого бессилия перед возникшими препятствиями.

Мы считаем, что склонность к употреблению ПАВ можно рассматривать как «бегство от реальной жизни», но будет точнее рассматривать ее как устремление (деструктивное, разрушительное устремление незрелой личности) обеспечить себя избыточными возможностями, большими ресурсами, непредсказуемыми решениями, свободой [Петровский, 1992].

Такая точка зрения помогает воспитателям лучше понимать «невидимые миры» своих воспитанников и свои собственные, без чего любая профилактика потеряет смысл.

Мир, о котором идет речь, совсем не то, что ускользает от нашего взгляда и несовершенных приборов. Он постигается иначе, не простой фиксацией сетчатки нашего глаза или шкалой тонких инструментов. Весь психический мир личности – это искусственный мир, самоценный и неповторимый. Он является тем самым «обманом», «иллюзией», но иллюзией, через которую раскрывается нам самая, что ни на есть, суцая правда о мире, в котором мы все живем, правда о нас самих.

В качестве еще одного аргумента напомним, что в психиатрии известен симптом Демора, согласно которому отсутствие зрительных иллюзий у человека есть признак глубочайшей умственной отсталости [Выготский, 1982]. Поразмышляйте об этом. В своих размышле-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ниях вы, конечно, далеко уйдете от реальности, но тогда вы сможете действительно приблизиться к ней.

Вообще, представить себе сознательное избегание не какой-то опасной ситуации или встречи с неприятным человеком, а «реальности самой жизни» весьма проблематично. Для того, чтобы непрерывно избегать чего-либо, нужно хотя бы в общих чертах это предварительно осознавать. В противном случае можно «убежать» не оттуда, откуда нужно и «прибежать» не туда, куда хотелось.

Различного рода навязчивости или вытесненные из сознания психические травмы, на самом деле осознаются человеком с трудом, тогда как употребление наркотических веществ в качестве «бегства» от жизненно важных проблем всякий раз напоминает о существовании таких проблем, не позволяет забывать о них.

Попытка объяснить употребление наркотиков как инфантилизацию, возрастную регрессию (бегство в детство) при встрече индивида с «непреодолимыми» препятствиями, при внимательном рассмотрении тоже не выглядит убедительной. Авторы такого рода суждений далеки от понимания предмета, о котором они рассуждают. Достаточно привести несколько высказываний молодых людей, имеющих опыт употребления сильных наркотиков, и вопрос о регрессии возраста, по крайней мере, в том виде, в котором его интерпретируют сторонники «бегства в детство», снимается.

«Под наркотиками я могу позволить себе сделать то, что никогда не смогу, не решился бы без них...».

«После дозы, я гораздо увереннее себя чувствую...».

«Наркотик повышает во мне переносимость всего, даже отвращения к себе...», и т.д., и т.п.

Наркотическая зависимость, как и любая другая такого же типа, принципиально характеризуется тем, что индивид не спешит (не очень хочет) от нее избавляться, как, например, от различного рода навязчивостей или дефектов. Навязчивость воспринимается человеком как внешняя сила, создающая неудобства и дискомфорт, тогда как психическая зависимость наркотического характера воспринимается как дополнительная, «скрытая сила», наполняющая тело изнутри.

«Другая» реальность при возникновении наркотической зависимости у личности
Сила, которая интерпретируется индивидами как личностная самодетерминация.

Навязчивость безусловна, зависимость порождает сложное, многоходовое, «творческое» поведение с несколькими внешними и внутренними, одновременно осознаваемыми, планами. Навязчивость имеет конкретную телесную локализацию, зависимость – скрытую наркотичность, самоценную форму проявления психической активности.

Несмотря на то, что любое навязчивое явление всегда переживается человеком как свое собственное, тем не менее навязчивость можно рассматривать как особую форму отчуждения, поскольку будучи осознаваемым как нежелательное, его проявление сознанием не контролируется.

Наркотизм – начальная, «дозависимая» стадия употребления ПАВ, употребление в целях самоподкрепления других форм активности, освобождения скрытых психических ресурсов личности, быстро эволюционирующих в направлении новой «привилегированной» потребности. Средство, приносящее личности силу, перерождается в цель, цель «реорганизует» судьбу, сосредоточивая ее «в одних руках «Я-превосходящего». Целое всегда больше любой части, когда допускает спонтанность в неизбежном и однозначность в неопределенном.

Наш опыт ведения психокоррекционных занятий с наркозависимыми, проведенные клинические беседы, супервизия групповых сессий показали, что подростки, имеющие опыт употребления ПАВ, более коммуникабельны, наблюдательны, хитры, эмоционально активны в некоторых сферах социальной действительности. Необходимость приобретать наркотические вещества, всеми правдами и неправдами добывать для этого деньги, «маскироваться» от милиционеров и родителей, обманывать себе подобных и контролировать многое из того, что вокруг происходит, требует большой актуальной психической включенности.

Наркозависимые (до определенной стадии) более других вынуждены жить и действовать в ситуации «здесь и сейчас», не отвлекаясь на романтические фантазии, не отклоняясь от поставленной цели. Возможно, поэтому, как показывает практика работы с наркозависимыми, многие психотерапевтические воздействия в отношении этих

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

пациентов оказываются малорезультативными. Контроль за происходящим вокруг, даже во время терапевтической сессии, у наркозависимого может превосходить профессиональную активность и включенность психотерапевта.

Наши наблюдения за психотерапевтическими группами, собственный длительный опыт их проведения, беседы с другими психотерапевтами подтвердили достоверность данного утверждения [Лисецкий, Литягина, 2006].

В контексте опровержения «бегства от жизни» имеет смысл упомянуть о некоторых других особенностях наркозависимых, которые нам удалось выявить. Так, периферическое зрение у наркоманов развито сильнее, чем у людей, не имеющих наркотического опыта. Речь здесь идет не о величине поля периферического зрения, которая определена физиологически и примерно одинакова у всех людей, а о скорости, с которой наркозависимые реагируют на возникновение в поле периферического зрения нового объекта. Нами было показано, что наркозависимые лучше и точнее распознают стимулы, которые на короткий момент времени возникают в их периферическом поле зрения. Для подтверждения нашего предположения нами было проведено экспериментальное исследование с использованием специальной компьютерной программы. При выполнении программы в центре черного экрана в течение минуты каждую секунду появляется какая-либо буква русского алфавита. Также в течение минуты в разные моменты времени в разных частях экрана, близко к краям монитора, на короткое время (около 50 миллисекунд) предъявлялись белые изображения простых геометрических фигур – круга, квадрата, треугольника. Испытуемые сидели перед 19-дюймовым монитором на расстоянии 30 см. от экрана. Задача испытуемых заключалась в чтении вслух букв, появляющихся в центре монитора. По окончании минуты экспериментатор спрашивал, какие геометрические фигуры в какой части экрана заметил испытуемый. Показателем успешности выполнения задания было количество верно названных фигур при верно указанном месте их возникновения в верной последовательности. Каждый испытуемый принимал участие в 5 экспериментальных сериях длительностью в 1 минуту, в каждой из которых предъявлялось 6 изо-

«Другая» реальность при возникновении наркотической зависимости у личности бражений фигур. Таким образом, максимальное количество верно названных фигур для каждого испытуемого равняется 30.

Всего в эксперименте приняли участие 30 наркозависимых в возрасте 17-24 лет, находящихся в ремиссии в течение 1-5 месяцев, а также 50 испытуемых контрольной группы – студентов Самарского государственного университета. Результаты проведенного эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты экспериментального исследования способности распознавания фигур в зоне периферического зрения

| | Среднее значение | Стандартное отклонение | Значение t-критерия Стьюдента | Степени свободы | р-уровень |
|-----------------------|------------------|------------------------|-------------------------------|-----------------|-----------|
| Группа наркозависимых | 24,4 | 3,45 | 2,655 | 78 | 0,0096 |
| Контрольная группа | 21,7 | 4,75 | | | |

Анализ результатов, представленных в таблице 3, показывает, что наркозависимые испытуемые существенно лучше справляются с экспериментальным заданием. Заметим, что для его успешного выполнения необходимо высокое развитие целого ряда когнитивных навыков: развитость периферического зрения, концентрация и переключаемость внимания, объем оперативной памяти.

В результате этого в актуальной ситуации наркоманы замечают большее количество событий, предметов, различных подробностей, нежели обыкновенный человек. Естественно, что мы не относим данную особенность к положительному, прогрессивному воздействию наркотиков на живой организм, тем более что все наркозависимые испытуемые, принимавшие участие в эксперименте, находились в ремиссии. Эффект возникает в результате вынужденной психической активности индивида, постоянно находящегося в экстремальных условиях опасности и непредсказуемости.

В ходе проведения диагностических и клинических интервью нами также замечено, что подростки, имеющие опыт употребления наркотических веществ, испытывают меньшую тревогу при разговорах о

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

смерти, о быстротечности жизни, о нарушенном моральном долге, о потере близких людей. Главным аргументом в пользу употребления наркотиков они всякий раз называют «поступки» или события, которые не могли бы произойти на «трезвую голову». Как правило, этим событиям приписывается большее значение, нежели они этого заслуживают. Возможно, в этом и заключается «бегство» от реальности жизни, о котором так много пишут публицисты и говорят воспитатели.

Концепция наркомании как «наркотического бегства» от реальной жизни, на самом деле малопродуктивна. Если от жизни приходится бежать, значит, она похожа на «ад». Гордиться своей адской жизнью ради доказательства наличия настоящей реальности – не очень привлекательный мотив для освобождения от наркотиков.

Есть единственное условие, при котором интерпретация наркомании как «бегства от реальности» имеет смысл. Это условие определяется пониманием того, что наркоман стремится убежать не от объективной реальности жизни, а от собственной субъективной реальности. В первом случае бегство возможно и легко осуществимо. Любой шаг, объективно изменяющий ситуацию вокруг индивида, принес бы облегчение его страданиям. В некоторых случаях люди так и поступают: переезд в другой город, эмиграция, развод или, наоборот, брак, смена профессии и т.д. Однако бегство от собственной субъективной реальности невозможно. Если теперь иметь в виду, что для субъекта очень важна его субъективная реальность, то станет понятно, почему каждая новая попытка бегства от нее лишь усугубляет страдания: кошмары субъективной реальности усиливаются переживаниями невозможности их избежания.

Важнейшая роль в построении субъективной реальности принадлежит самому субъекту. Вопрос заключается в том, чтобы понять, как субъективная реальность, до поры до времени позволявшая индивиду вписываться в объективную реальность, вдруг становится невыносимой. Размышления над этим вопросом наводят на странную мысль о том, что наркоманами становятся те, кто вдруг что-то понял про себя и даже захотел в себе это изменить. Но увы, не сумел.

Первичная профилактика должна быть направлена на то, чтобы человек, открывая в себе нечто, научился относиться к этому без

«Другая» реальность при возникновении наркотической зависимости у личности страха и скуки. Тогда, открывая в себе свою субъективную реальность, субъект будет относиться к себе с предвосхищением возможности БЫТЬ.

Литература

1. *Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А.* Психология наркотической зависимости и созависимости. М: МПА, 2001.
2. *Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк С.В., Глушков В.А.* Наркомании у подростков. – Киев: Здоровье, 1989.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. – М. 1882-1884.
4. *Лисецкий К.С.* Культура вынужденных желаний. // Известия Самарского научного центра РАН. Самара, 2003.
5. *Лисецкий К.С., Литягина Е.В.* Психология негативных зависимостей, Самара, Универс-групп, 2006.
6. *Петровский В.А.* Личность в психологии. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996.
7. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992.
8. *Петровский В.А.* Феномены субъектности в развитии личности. – Самара, 1997.
9. Профилактика наркотизма: теория и практика. Под ред. С.В.Березина, К.С.Лисецкого. Самара: Изд-во «Перспектива», 2005.
10. *Пятницкая И.Н.* Наркомания. – М.: Медицина, 1994.
11. *Хейзинга Й.* Homo ludens. – М., 1992.

А.С. Лукоянова

Смысло-жизненные ориентации подростков и их родителей

Научный руководитель Н.В. Зоткин

Поиск смысла жизни – одна из важнейших проблем человечества. В каждой ситуации всегда содержится смысл, какой бы неожиданной ни была жизнь. Смысл помогает человеку выжить. Осмысленно жить

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

– означает находить в ситуации все самое ценное и стараться это ценное реализовать. Без удовлетворения смысла жизни человек не может нормально функционировать, не может мобилизовать все свои способности в максимальной степени. Наличие смысла воспринимается индивидом как ценность и его утрата – как бессмысленность своего существования – в целом или в конкретный период.

Под *смыслом жизни* в психологии [2], [3], [4] понимается отраженная в сознании и переживаниях человека предельная значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения, какая-то ценность, ставшая самой большой ценностью.

Анализ литературы показывает [1], [2], [3], [4], что в процессе психического развития человека происходит иерархизация мотивов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно – смысловое пространство личности, выстраивается единая жизненная линия и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами, возникает направленность на цели, связанные с отдаленным будущим. К подростковому возрасту создаются предпосылки для проявления психологического новообразования – смысла жизни, которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выявления противоречия жизненно-мировоззренческого масштаба, выделения и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим. Смысл жизни в процессе возрастного развития облегчает межфазовые переходы; его ломка, сужение негативно сказываются на целостности личности, ведут к ее деградации.

Семья является первичным институтом социализации ребенка. Именно в ней закладываются основы его личности. Семья, через механизм идентификации, также оказывает наибольшее влияние на процесс становления смысложизненных ценностей [1].

Цель нашего исследования явилось установление взаимосвязи смысложизненных ориентаций подростков и их родителей.

Задачи исследования: 1) сравнение смысложизненных ориентаций подростков и их представлений о смысложизненных ориентациях родителей; 2) выявить различия между представлениями о главных целях родителей и главными жизненными целями мальчиков и дево-

чек; 3) выявить насколько представления детей о главных целях в жизни родителей совпадают со смысложизненными ориентациями самих родителей; 4) сравнить смысложизненные ориентаций подростков из разных школ.

Опытно-экспериментальная база исследования стали общеобразовательные школы (МОУ) № 41 и № 46 г. Самары. Выборочная совокупность составила 80 человек в возрасте 13-14 лет. Исследование проходило в ноябре 2006 – в феврале 2007 годов.

В качестве объекта исследования мы выбрали гетерогенную группу индивидуумов подросткового возраста и их родителей. Предметом исследования явились смысложизненные ориентации.

Первый этап эмпирической части нашего исследования состояла из разработки анкеты для подростков, который включал вопросы, касающиеся представления подростков о смысложизненных ценностях, ощущение смысла жизни в ситуации фрустрации, представление подростков о смысле жизни их родителей в отдельности.

Анкета содержала следующие вопросы:

1. Каковы мои жизненные цели? Главное в моей жизни?
2. Как бы я хотел (а) провести ближайшие три года (идеальные условия)?
3. Если бы я узнал (а), что мне осталось жить шесть месяцев с сегодняшнего дня, как бы я их прожил (а)?
4. Выпишите три самые важные цели из тех, которые отмечали?
5. Мои представления о смысле жизни моей мамы.
6. Мои представления о смысле жизни моего папы.

Цель второго этапа – проведения анкетирования – было получение эмпирической информации, используемой для выявления жизненных целей подростков на данном возрастном этапе, в ситуации фрустрации, выявить их представление о смысложизненных ценностях их родителей. Анкетирование проводилось на двух параллелях восьмых классов двух школ города Самары.

Цель третьего этапа стало проведение интроспективного отчета среди родителей подростков, написание эссе на предложенную тему: «Мой смысл жизни и мое представление о жизненных ценностях моего ребенка». С помощью данного этапа исследования мы предполага-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ли выявить степень совпадения представлений подростков о собственном смысле жизни через анкету и представление родителей о смысложизненных ориентациях их детей.

Эмпирическая информация, полученная в ходе использования анкеты, разработанной для выявления смысложизненных ценностей у испытуемых, позволила нам выделить следующие ценности по двум группам (МОУ № 41, МОУ № 46). В результате ранжирования ответов на первый вопрос «Каковы мои жизненные цели? Главное в моей жизни?» была выявлена следующая структура наиболее значимых целей в настоящем:

МОУ № 41: 67,5 % – работа; 50% – образование; 47,5 % – создание семьи; 32,5 – родители; 30% – друзья; 25% – любовь, материальные ценности; 20% – спокойная жизнь, карьерный рост; 7,5% – нет представлений о собственных ценностях.

МОУ № 46: 60% – работа; 55% – образование; 42,5 % – создание семьи; 37,5 % – родители; 27,5 % – друзья; 22,5% – любовь. Подростки второй группы выделили такие ценности как путешествие – 20%, мальчики выделили армию как ценность в 15 % случаях. Нет представлений – у 2,5% подростков.

Мы видим, что структура смысложизненных ориентаций у подростков двух школ существенно не отличается.

По результатам второго вопроса анкеты «Как бы я хотел (а) провести ближайшие три года (идеальные условия)?» были выявлены представления о желательных перспективах будущей жизни.

МОУ № 41: 50% – окончание школы, 35% – переезд, , 30% – друзья, 22,5% – материальные ценности, 20% – спорт, 12,5% – профессия; родители; 7,5 % – создание семьи, 7,5% – нет представлений об идеальных условиях ближайших три года.

МОУ № 46: 52,5% – окончание школы, 37,5% – переезд, 30% – друзья, 20% – материальные ценности, 17,5 % – родители; профессия, 15% – спортивные достижения, 12,5 % – спорт, нет представлений у 2,5 % учащихся 8–х классов.

Таким образом, можно сделать вывод, что главные идеальные условия учащиеся видят в окончании школы ближайшие три года, переезд в другой город, наличие друзей, материальные ценности.

По результатам третьего вопроса «Если бы я узнал (а), что мне осталось жить шесть месяцев с сегодняшнего дня, как бы я их прожил (а)?» замечено, что смысл жизни в ситуации фрустрации меняется.

Учащиеся школы № 41 видят смысл жизни в ситуации фрустрации в 37,5% случаев в осуществлении тайных желаний, 25% – с друзьями, провел (а) бы с родителями 22,5% учащихся, ровно столько же учащихся признают тревожное состояние в подобной ситуации, 17,5 % – заинтересованы в повышении образования, 10% – хотели бы оказать помощь близким людям, нет представлений у 7,5 % подростков.

Учащиеся школы № 46 свой смысл жизни в ситуации фрустрации представляют в следующих ценностях: 32,5% видят в осуществлении тайных желаний; 22,5% – с друзьями; 20% – провели бы с родителями; 15% – повысили бы свой уровень образования; мотив и потребность в выживании представлены в 10% случаях у подростков; нет представлений у 7,5 % учащихся.

Таким образом, можно предположить, что в критический период жизни на первое место в группах выйдут осознание ответственности за собственную жизнь, а затем стремления ко всевозможным удовольствиям; значимыми остаются ценности семьи.

Главные цели подростков при ответе на четвертый, итоговый вопрос «Выпишите три самые важные цели из тех, которые отмечали» в процентном соотношении распределились следующим образом:

Учащиеся школы № 41 выделяют самые важные цели такие как, 72,5% – образование; 57,5 % – работа; 50% – создание семьи; 35% – любовь и теплые отношения; 27,5% – материальные ценности, 25% – переезд; 12,5% – родители; 5% – нет представлений.

Среди восьмых классов школы № 46 можно выделить следующее процентное соотношение: 65% – образование; 47,5% – работа; 45% – создание будущей семьи; материальные ценности у 25% подростков представляют ценность; нет представлений в 2, 5 % случаях.

Можно сделать выводы, что наиболее важными выступают цели такие как: получение образования, семья, получение профессиональных знаний. Мы видим, что у второго исследуемого класса отсутствуют такие идеальные цели как переезд в другой город, теплые отношения, любовь по сравнению с первой группой.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

По пятому вопросу можно сделать вывод о представлениях подростка о смысложизненных ориентациях матери:

Учащиеся восьмых классов МОУ № 41 представляют в 37,5 % случаях, что главная ценность для них – это ребенок; нет представлений у 32,5 %; 20% – материальные ценности; 17,5% – работа и семья; желание мамы быть любимой отметили 15% подростков; стремление получить образование выражено в представлениях подростков в 5 % случаях.

По представлениям учащихся, на пятый вопрос анкеты, «Мое представление о смысле жизни моей мамы» подросткового возраста школы № 46 смысл жизни их матерей заключается в процентном соотношении: 42,5% в ребенке, 40 % – не имеют представления; материальные ценности по мнению детей важны в 20% случаях, как и желание быть любимой; 12,5 % – убеждены, что смысл их мамы видят в работе и семейной жизни.

Из видимого процентного соотношения можно сделать вывод, что учащиеся 8–х классов средней школы № 41 более полно могут сказать о смысле жизни матери, что можно связать с более тесным контактом с нею. Дети убеждены, что один из главных смыслов их жизни состоит в воспитании и внимании к своему ребенку, забота о нем. Менее значимой ценностью матерей, по их мнению, выступает семенные отношения.

В результате анализа ответов на шестой вопрос «Мое представление о смысле жизни моего папы» анкеты можно получилось следующее процентное соотношение:

Учащиеся школы №41 утверждают, что не имеют представления о смысложизненных отцов в 57,5 % ответах; 22,5% – смысл жизни в ребенке у их отцов; 20% – в семье; 17,5 – в друзьях, в дружеских отношениях; 12,5% – смысл жизни в хобби и работе; по представлениям детей в 7,5 % смысл жизни в материальных ценностях.

Учащиеся школы № 46 представляют смысл жизни их отцов в: 47% – не могут назвать представление о смысле жизни отца; 22,5 % – семья; 20% – ребенок; 15% – работа; 12,5 % – друзья и материальные ценности; 7,5 % – хобби.

То есть учащиеся МОУ №46 имеют более широкие представления о смысложизненных ориентациях своих родителей, так как, по–

Смысложизненные ориентации подростков и их родителей

видимому, имеют с ними больше точек соприкосновения, больше общаются и, следовательно, лучше их знают.

Для оценки достоверности различий между процентными долями выборок, полученные данные от 2-х классов были обработаны с помощью ранговой корреляции r_s Спирмена. Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Оценка различий в смысложизненных ориентациях подростков двух классов, установленные с помощью ранговой корреляции r_s Спирмена

| № | Вопрос | $p \leq 0,05$ | $p \leq 0,01$ | Вывод |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|-------------------------|
| 1 | Каковы мои жизненные цели? Главное в моей жизни? | 0,58 | 0,73 | Различия несущественные |
| 2 | Как бы я хотел (а) провести ближайшие три года (идеальные условия)? | 0,68 | 0,83 | Различия несущественные |
| 3 | Если бы я узнал (а), что мне осталось жить шесть месяцев с сегодняшнего дня, как бы я их прожил (а)? | 0,64 | 0,79 | Незначительные различия |
| 4 | Выпишите три самые важные цели из тех, которые отмечали | 0,72 | 0,88 | Различия несущественные |
| 5 | Мое представление о смысле жизни моей мамы | 0,78 | 0,94 | Различия несущественные |
| 6 | Мое представление о смысле жизни моего папы | 0,78 | 0,94 | Различия несущественные |

Можно говорить о не существенности различий в ценностях между двумя классами.

После проведения анкетирования были опрошены родители подростков на предмет их жизненных целей и их представлений о смысле жизни их ребенка на данном возрастном этапе. Родители отвечали на вопрос в виде эссе. Их письменные ответы были обработаны с помощью контент-анализа.

В процентном соотношении: не смогли ответить 20% родителей на вопрос о предмете их смысложизненных ценностях, также не смогли выделить, что, на их взгляд, представляет ценность для их ребенка. По ответам оставшихся эссе от 80% родителей можно сказать, что представления о смысложизненных ориентациях подростков не имеют между собой значимых различий. Не существует значимых

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

различий между представлениями подростков о смысложизненных ориентациях родителей и смысложизненных ориентациях самих родителей, что говорит о наличии у детей верного представления о направленности их родителей.

Было выявлено, что значимых различий между представлениями подростков о главных целях родителей и их собственными главными целями не существует, отличие лишь в том, что подростки школы № 46 имеют более широкий диапазон представлений о смысложизненных ориентациях родителей, а также сами имеют больший спектр смысложизненных ориентаций по сравнению с смысложизненными ориентациями учащихся школы № 41

Кроме того, нами было проверено, существуют ли различия между представлениями о главных целях родителей и главными жизненными целями мальчиков и девочек.

Были получены следующие результаты: 1) не существует значимых различий между представлениями о смысложизненных ориентациях родителей и смысложизненных ориентациях девочек; 2) не существует значимых различий между представлениями о главных целях в жизни отцов и главными целями мальчиков; 3) существуют значимые различия между представлениями о смысложизненных ориентациях мам и смысложизненных ориентациях мальчиков.

Разница проявляется в соотношении в выборах ценностей семьи и поиска цели. У самих мальчиков поиск целей в жизни составляет 39%, ценности семьи – 33%, в представлениях о целях мам 66% – ценности семьи, 20% – поиск цели. Видимо, по мнению мальчиков, главным для женщины должна быть семья, а для мужчины важнее постановка перед собой и достижение различных целей, что обусловлено культурно–историческими традициями нашего общества. Хотим обратить внимание на еще одну выявленную нами особенность. При ответе на второй вопрос учащиеся высказали озабоченность глобальными проблемами достижения мира на Земле, обеспечения «процветания» России, уничтожения наркотиков и тому подобным. Такие цели включили в свои ответы и 36% родителей, причем наличие ответов данного типа у ребенка и у его родителя совпадает лишь в 16% случаев. По–видимому, взрослея, люди теряют способность мыслить гло-

бально, их интересы становятся более узконаправленными и касаются в первую очередь их самих.

Далее нами было рассмотрено, насколько представления детей о главных целях в жизни родителей совпадают со смысложизненными ориентациями самих родителей. Не были выявлены значимые различия между данными выборками, что дает возможность сделать вывод о том, что дети в целом имеют верное представление о смысложизненных ориентациях своих родителей. Сравнение смысложизненных ориентаций школьников – подростков двух школ показало, что значимых различий между выборками не обнаружено, следовательно, значительных различий в определении смысложизненных ориентаций у подростков данного возраста не существует, независимо от того, где они обучаются в данный момент времени. В обеих группах в структуре смысложизненных ориентаций ведущими являются поиск цели в жизни, ценности семьи получения образования, возможность получения профессиональных знаний.

Выводы по исследованию.

1. Представления о смысложизненных ориентациях родителей и смысложизненных ориентациях самих подростков не имеют между собой значимых различий, что может говорить о подтверждении нашей гипотезы, что семья является определяющим фактором в формировании смысложизненных ориентаций подростков.

2. Не существует значимых различий между смысложизненными ориентациями девочек и их представлениями о смысложизненных ориентациях их мам и отцов.

3. Не существует существенных различий между представлениями о смысложизненных ориентациях отцов и смысложизненными ориентациями мальчиков.

4. Между представлениями о смысложизненных ориентациях мам и смысложизненными ориентациями мальчиков существуют значимые различия, выраженные в постановке главной цели: у мам – семья, у мальчиков – поиск цели.

5. Не существует значимых различий между представлениями подростков о смысложизненных ориентациях родителей и смысло-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

жизненных ориентациях самих родителей, что говорит о наличии у детей верного представления о направленности их родителей.

6. Не существует значимых различий между представлениями о смысложизненных ориентациях родителей подростков (учащихся двух средних школ восьмых классов).

7. Ведущими смысложизненных ориентациях у подростков являются место в жизни, ценность семьи и стремление к удовольствиям.

8. В критический период жизни на первое место у подростков выйдет, возможно, осознание ответственности за свою жизнь, важна ценность семьи.

9. Не существует значимых различий между смысложизненных ориентациях подростков, обучающихся в различных учебных заведениях.

Результаты нашего исследования подтверждают, что к моменту осознания индивидом своей принадлежности к определенной социальной группе он уже разделяет заметную часть ее смысловых ориентации, входящих в «ценностное ядро» данной группы. В итоге можно отметить, что существует необходимость не только в создании условий для личностного развития учащихся, но и в проведении определенной работы в обществе, способствующей привлечению более пристального внимания к задачам и возможностям семьи в воспитании гражданина.

Литература

1. Интересы и потребности современных детей и подростков / Под общ. ред. Н.Ю. Синягиной. – СПб.: КАРО, 2007.

2. Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. М.: ПИ РАО, 1997.

3. Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы V–VII симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А.А. Бодалева и др. М.; Самара: НТЦ, 2002.

4. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. – М.–Воронеж: МПСИ; Модэк. 2006.

Н.В. Петропавловская

**Тьюториал как средство помощи
в выстраивании жизненной линии
студентов–тьюторов**

Научный руководитель Е.В. Гордиенко

Жизнь человека состоит из событий прошлого, настоящего и будущего. Опираясь на свою систему ценностей, личность ставит перед собой цели, преодолевает препятствия, получает определённый результат, тем самым, связывая события, происходящие с ней, в единую линию своей жизни. Но процесс становления человека как субъекта своей жизнедеятельности, о котором впервые заговорил С.Л. Рубинштейн, достаточно продолжителен и может быть осложнён характером, направленностью личности, социальной средой и другими факторами. Молодой человек, осуществив свой профессиональный выбор, поступив ВУЗ, не всегда осмысленно задумывается о будущем, которое его ждёт после получения диплома, а чаще всего погружается в повседневные заботы, разрешение ситуативных проблем. А когда приходит время выбора дальнейшего жизненного пути, направления деятельности, то перед ним возникает ряд проблем, осложняющих этот выбор. Поэтому юноше, который обретает смысл жизни, заранее планирует своё будущее, берёт на себя ответственность за свои поступки, легче будет выстроить линию своей жизни, самореализоваться и адаптироваться в изменяющихся условиях современного общества.

Если говорить о самом понятии «линия жизни», то в психологии оно появилось сравнительно недавно. Изначально психологи обратились к понятию жизненный путь. По мнению Ш. Бюлер (20-30-е годы), жизненный путь личности – это индивидуальная (личная) жизнь в ее динамике. Основной единицей жизненного пути является событие. Ш. Бюлер была выдвинута идея многофазности жизненного пути. Фаза жизни представляет собой изменение направления ее развития. Кроме того, жизнь человека – это не случайная смена событий, а за-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

кономерность фаз жизни, доминирующих тенденций (мотиваций), изменения объема жизненной активности. Закономерность этапов жизни связана и объясняется особенностями, присущими внутреннему миру человека. Основной силой, управляющей жизнью, названо стремление человека к самоисполнению и самоосуществлению, являющееся врожденным. Мысль Ш. Бюлер о том, что жизнь управляется именно врожденными потребностями личности, была подвергнута критике представителями отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская). Определяющим в жизненном пути каждого человека, по мнению Ш.Бюлер, является наличие целей, адекватных его внутренней сути [1].

С.Л. Рубинштейн в книге «Основы психологии» (1935), анализируя работу Ш. Бюлер, пришёл к выводу, что жизненный путь нельзя понять только как сумму жизненных событий, отдельных действий. Его необходимо представлять как целое, хотя в каждый данный момент человек включён в отдельные ситуации, связан с отдельными людьми, совершает отдельные поступки. Рубинштейн говорил о существовании поворотных этапов в жизни человека. «В ходе этой индивидуальной истории, – писал С.Л. Рубинштейн, имея ввиду историю жизни, – бывают и свои «события» – узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека». Очень важным моментом в теории С.Л. Рубинштейна является то, что он увидел личность в качестве субъекта своей жизни. Именно личность определённым образом связывает воедино линии своей жизни в один, целостный путь. Человек является субъектом своей жизни только в том случае, если он видит противоречия на своём пути и учится разрешать их, тем самым, изменяя свою жизнь, вопреки фаталистическим взглядам. Своим ответственным отношением к жизни личность придаёт ей смысл, живёт в соответствии со своими возможностями и способностями [1].

Для С.Л. Рубинштейна жизненный путь – это не только движение человека вперёд, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности, к достижению личностного совершенства.

Тьюториал как средство помощи в выстраивании жизненной линии ...

Особые заслуги в изучении данного вопроса принадлежат К.А. Абульхановой-Славской. Она рассматривает жизненный путь человека как его способность организовать свою судьбу по собственному замыслу. Жизненный путь личности – «это способ ее жизни, действительность, в которой сложно соотнести реальное и идеальное, необходимость и свободу, детерминацию, воздействующую на личность и активность ее как субъекта, детерминирующего свой способ жизни». Основными структурными составляющими жизненного пути, по К.А. Абульхановой-Славской, являются жизненная позиция, линия жизни, жизненная перспектива и смысл жизни.

Жизненная позиция, по К.А. Абульхановой-Славской, это способ самоопределения личности в жизни, обобщенный на основе её жизненных ценностей и отвечающий основным потребностям личности. Жизненная позиция является результатом взаимодействия личности с её собственной жизнью и влияет на все последующие жизненные направления. Абульханова считает, что основными составляющими жизненной позиции личности являются отношения: к жизни, к другим людям, к труду, к профессии, к самому себе и т.д. Важен способ реализации этих отношений и то, насколько он отвечает потребностям, ценностям личности.

Под линией жизни К.А. Абульханова-Славская понимала определённую последовательность личности в проведении, реализации своей жизненной позиции, верность себе, своим принципам и отношениям в изменяющихся обстоятельствах. Это характеристика жизненного движения личности во временном и ценностно-смысловом отношениях, это способы связи прошлого, настоящего и будущего, образовавшиеся у личности [1].

Основной характеристикой прогрессивной жизненной линии К.А. Абульханова-Славская называет непрерывное обратное влияние результатов предшествующего этапа на последующий.

Неотъемлемую часть жизненной линии человека составляют его представления о своём будущем. Л.И. Божович считает, что обращённость в будущее, планирование жизни составляют «аффективный центр» жизни юноши [2]. Но осмысление себя в будущем – нелёгкий процесс. Он часто сопровождается нежеланием замечать течение вре-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

мени, с откладыванием важных решений «на потом». Это опасно для социализации личности.

Построение линии своей жизни зависит и от того, к чему человек стремится, каким смыслом пронизана его жизнь. В юношеском возрасте, когда реальная действительность ставит человека перед необходимостью выбора дальнейшего жизненного пути, проблема смысла жизни становится особенно актуальной. Смысл жизни разные авторы рассматривают под разными углами зрения. В одних случаях его отождествляют с жизненной целью, формулируемой в сознании (Франкл, 1990). В других случаях под ним понимают объективную направленность жизни, существующую вне и помимо любого осознания и доступную для познания внешним наблюдателем (Adler, 1980).

К.А. Абульханова-Славская же пишет, что «смысл жизни – это не только будущее, не только жизненная цель, но и психологическая «кривая» постоянного её осуществления» [1].

В своём исследовании мы будем придерживаться последней точки зрения. И, исходя из неё, приводим собственное понимание жизненной линии. Это такой способ организации личностью своей жизни, основными характеристиками которого являются осмысленность, принятие ответственности за свою жизнь, наличие определённой жизненной позиции, а так же построение временной перспективы.

Данное положение легло в основу нашего исследования, которое проводилось среди студентов второго и третьего курсов на факультете начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева. В констатирующем эксперименте были использованы следующие методики: тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО), методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК) (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда), метод «Линия жизни» В.В. Нурковой, анкета «Жизненная позиция». Вот лишь некоторые результаты, которые были получены нами.

Среди студентов было выявлено преобладание среднего и низкого уровней осмысленности жизни, что свидетельствует о том, что студенты не всегда ставят реальные цели и строят свою жизнь в соответствии с ними и представлениями о смысле жизни. 75% респондентов не видят связи между своими действиями и значимыми для них

Тьюториал как средство помощи в выстраивании жизненной линии ...

событиями, не считают себя способными контролировать их развитие, и полагают, что большинство событий является результатом случая или действия других людей. Неустойчивая жизненная позиция, которая была выявлена у 50% студентов, позволяет судить о том, что молодые люди не всегда готовы к осуществлению каких-либо действий по реализации определенной идеи в трудных ситуациях. В ходе исследования было так же выяснено, что лишь 15% студентов могут хотя бы приблизительно выстроить временную перспективу своей жизни. Таким образом, жизненная линия студентов недостаточно осмысленная, не всегда берётся ответственность за свою жизнь, а также характеризуется неустойчивой жизненной позицией, отсутствием чётко выстроенной временной перспективы.

Формирующий эксперимент проводился в рамках внеучебной деятельности, которая является существенным элементом образа жизни студентов, принимавших участие в исследовании.

С 2005 года на факультете начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева во внеучебной деятельности реализуется проект тьюторского сопровождения студентов младших курсов. Основой тьюторского сопровождения во внеучебной деятельности является положение о том, что студенты старших курсов обладают практическим опытом преодоления специфических ситуаций, возникающих в ходе обучения в вузе, который может быть передан тем, кому он необходим. Т.о. студенты III – IV курсов выступают в роли тьюторов, а первокурсники – в роли их подопечных. Проект предполагает отбор, а также организацию подготовительных занятий для будущих тьюторов. Результаты констатирующего эксперимента, проведённого нами на этапе отбора тьюторов, позволили скорректировать программу подготовки студентов к будущей деятельности и сделать наибольший акцент на формах и методах, способствующих осознанию студентами своей жизни, принятию ответственности, развитию таких качеств как активность, инициативность, ответственность, умению организовывать своё время, ставить цели, планировать. Данные качества, умения становятся основополагающими для тьютора, поскольку от них напрямую зависит успешность организации своей деятельности. Помимо этого, в тьюторском сопровождении особое значение приобретает процесс передачи опыта

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

самоопределения и саморазвития, который неразрывно связан с осмыслением своей жизни, переосмыслением ценностей, со способностью выстраивать свою жизнь, находить своё место в обществе. Основная форма работы, используемая для подготовки к деятельности, это тьюториал – занятие с применением методов интерактивного обучения, направленное на освоение обучаемыми определенного материала, овладение методами коллективной работы, а также на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей [5]. Мы посчитали, что именно такая форма работы будет способствовать созданию в группе атмосферы доверия, поддержки, заинтересованности, что так необходимо при обсуждении тем, касающихся смысла жизни, жизненной линии, траектории развития и т.д.

Подготовка тьюторов осуществляется поэтапно. В ходе вводного этапа происходит знакомство участников, осознание собственных ресурсов, желаний, определение качеств тьютора и соотнесение их с собственными возможностями, приобретение навыков рефлексии. Цель данного этапа – осознание тьюторской деятельности в контексте своей жизни. Уже на первом тьюториале будущие тьюторы выполняют упражнение «Линия жизни», которое позволяет подвести участников к необходимости осмысливать свою жизнь, ответственно подходить к выбору деятельности. Работа с «линией жизни» продолжается на последующих занятиях, где происходит её поэтапный анализ с различных позиций: активности, ответственности, распределения времени и т.д.

Основной этап подготовки – наиболее интенсивный и продолжительный. Важным элементом данного этапа являются дискуссии, которые, на наш взгляд, способствуют не только более глубокому пониманию таких понятий, как активность, ответственность, линия жизни, но и переосмыслению, пересмотру своих убеждений, а также, что немаловажно для нас, побуждению к действиям.

На этом же этапе тьюторы параллельно знакомятся с групповыми формами, техниками работы, которые затем будут использованы в тьюторском сопровождении. Тема и цель каждого занятия определяются заранее. Иногда возникает необходимость самостоятельной проработки материала, который будет лежать в основе предстоящего

Тьюториал как средство помощи в выстраивании жизненной линии ...

тьюториала. К примеру, тьюторы самостоятельно изучают материал по теме «Активность», затем непосредственно на самом занятии организуется групповая дискуссия по данному вопросу. После чего происходит разработка тьюторского часа (основная форма работы тьютора с подопечным). Затем, в ближайшее время, тьюторы организуют тьюторский час с группой первокурсников, за которой они закреплены. Таким образом, определённый материал, теоретические концепции (в данном случае, понятие активности и её роли в жизни человека) прорабатываются несколько раз: самостоятельное изучение, групповое обсуждение, применение теории на практике. Такая многоуровневая проработка материала, на наш взгляд, способствует не просто усвоению материала, а влиянию на установки, взгляды, позиции тьюторов.

На третьем, завершающем этапе происходит обобщение, подведение итогов, индивидуальная, групповая рефлексия деятельности в контексте своей жизни. Значительное количество времени в ходе каждого тьюториала отводится организации и проведению рефлексии, которая позволяет человеку заглянуть в свое прошлое, настоящее, будущее, что является особо важным в построении линии своей жизни.

Возвращаясь к задачам и целям тьюториала, важно отметить, что занятия с тьюторами выполняют двойную функцию: во-первых, это подготовка тьюторов к будущей деятельности (освоение определённого объёма теоретической информации, овладение новыми формами групповой работы), во-вторых, это личностное развитие студентов – тьюторов, помощь в построении их жизненной линии, жизненных планов, временной перспективы. Содержание работы по этим двум направлениям пересекаются. Научаясь планировать, ставить цели тьюторской деятельности, быть активными, ответственными в ней – данные умения и качества студенты-тьюторы переносят в свою жизнь.

Как говорил С.Л. Рубинштейн, «в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается» [4].

Таким образом, разработанная и реализованная нами программа тьюториалов позволяет оказать помощь в построении студентами – тьюторами линии своей жизни, что является важным как для лично-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
стного развития тьюторов, так и для более успешного осуществления
тьюторского сопровождения студентов первого курса.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. №2, 1979. С. 23-34.
3. *Васильева О.С.* Изучение основных характеристик жизненных стратегий человека // Вопросы психологии, 2001 №2, С. 74-78.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
5. *Савельева Е.А.* Некоторые аспекты воспитания студентов в условиях дистанционного образования. [Электронный ресурс] www.rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.

М.В. Самыкина

Влияние архетипического образа героя на аутоагрессивное поведение личности

Научный руководитель В.В. Шпунтова

Согласно К.Г. Юнгу [6, 7], «архетип – душевный орган, который находится у каждого», он проявляется в мифах и сказках, сновидениях и других продуктах фантазии. Субъективное переживание архетипа осуществляется через выраженные символическим образом определенные универсальные мифологические мотивы или архетипические образы. Из всего многообразия архаических образов коллективного бессознательного для нас наибольший интерес представляет архетипический образ героя. Опираясь на анализ мифов древнего мира, проведенный К.Г. Юнгом и его последователями (Э. Нойманн, Дж. Хендерсон, Дж. Хиллман и др.), можно выделить следующие ха-

рактики героя: 1) имеет человеческую, но возвышенную до границы сверхъестественного сущность – «полубожественность» (Геракл, Ахилл и др.); 2) фигура, несущая с собой свет («хранитель света», – например, Прометей); 3) подвержен опасности, «невзрачности», отданности на произвол, заброшенности, т.е. встречает чрезмерные трудности на пути достижения наивысшего блага (драконы, змеи); 4) совершает чудесные деяния: справляется с величайшей опасностью, но погибает в конце концов от чего-то «пустячного» (Большдр от оме-лы, Мауи от смеха маленькой птицы, Зигфрид от удара в уязвимое место, Геракл от подарка своей жены, другие – из-за измены и т.д.) [6]; 5) целью героя является обретение сокровища, принцессы, кольца, золотого яйца, эликсира жизни и т.д.

Таким образом, герой – это архетипический образ, в основе которого лежит преодоление препятствий и трудностей и достижение определенных целей.

На первый взгляд, героические мифы совсем не похожи друг на друга, но при их внимательном изучении становится заметно, что они весьма сходны по структуре: каждый раз мы читаем о чудесном рождении героя в семье скромного достатка, о ранних свидетельствах его нечеловеческой силы, о быстром продвижении к славе или власти, о его битвах с силами зла и их разгроме, о впадении в гордыню (по К.Г. Юнгу), и его гибели из-за предательства или в результате «героической» жертвы [5].

По всей видимости, стремление героя к смерти мотивированно: сказки и мифы сохранили не только следы представлений о смерти, но и следы некогда широко распространенного обряда, тесно связанного с этими представлениями, а именно обряда инициации – посвящения юношей во взрослую жизнь (посвящаемый якобы шел на смерть и был вполне убежден, что он умер и воскрес). Символическая смерть героя знаменует таким образом достижение зрелости (Орфей, Адонис, Осирис и т.д.). Все они умирают преждевременно насильственной смертью, но затем воскресают и становятся предметом культа [4].

В мифе о герое представлено развитие системы сознания, в центре которого находится Эго, преодолевшее деспотическую власть бессознательного. Затем бессознательные силы этой отжившей пси-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

хической стадии, выступают против героя (Эго) как страшные чудовища и драконы, демоны и нечистые духи, которые угрожают проглотить его снова. Намеренное подвержение героя опасностям (встреча с драконом или чудовищем) – это необходимая проверка его силы (сам герой, дракон и жертва являются сокровищем): победа над драконом возрождает героя, сокровище дает различные награды.

По Э. Нойманну, герой, символизирующий Эго-сознание, пускается в путешествие или начинает состязание, что предполагает наличие конфликтов (столкновений, раскогласований) и борьбу. Эта борьба воплощает обычные препятствия на пути взросления. Э. Нойманн [3] выделяет три цели действий героя-Эго в ситуациях состязаний и борьбы: 1) герой-Эго пытается отделиться от матери и материнского окружения; 2) герой-Эго пытается определить и различить маскулинную и фемининную стороны себя, чтобы интегрировать их. В тех случаях, когда односторонняя маскулинность приобретает фатальную неизбежность, возникает противоположность – принцесса, женская фигура или сокровище; 3) герой-Эго ищет собственные ценности и способности психологического функционирования, чтобы принять и сбалансировать направленное и преувеличенное сознательное отношение, которое ему пришлось развить, чтобы выбраться из объятий Великой Матери. Ему приходится действовать решительно, напряженно для освобождения из объятий Великой Матери, хотя жизнь в этих объятиях не всегда ужасна (например, Иона). Манящее, плавающее ощущение отсутствия ответственности знакомо нам с детства и это соблазнительная часть регресса.

В своей работе «Происхождение и развитие сознания» Э. Нойманн подчеркивает, что необходимость в разделении развивающегося Эго и матриархального мира приводит к временной потере глубины души и столкновению с конфликтом и борьбой.

На жизненном пути героя можно, вслед за В.Я. Проппом [4], выделить следующие этапы:

Дом (родители). До определенного момента герой живет в доме родителей, как правило, это период детства. На этом этапе он не подвергается особым опасностям. В некоторых мифах и сказках эта часть укорочена либо отсутствует.

Влияние архетипического образа героя на аутоагрессивное поведение личности

1. Беда и противодействие. С наступлением периода взросления перед героем встаёт задача или цель (внешняя проблема, беда в стране или семье), преодоление которой облегчает существование другим людям. На данном этапе происходит формулирование миссии героя.

2. Отсылание из родительского дома (собственно путь, начало). На этом пути героя могут ждать самые разнообразные приключения. Герой иногда не просто отправляется, до отправки его могут чем-либо «снарядить». Предметы, которыми снабжается герой, очень разнообразны: сухари, деньги, корабль, палатка, конь, меч и щит и т. д.

3. Встреча с дарителями. Для достижения цели или устранения беды герою требуется волшебное средство. Даритель – это персонаж, который даёт герою это средство. Этот дар можно разделить на группы предметов животного и растительного происхождения, предметы, в основе которых лежат орудия, предметы многообразного состава, которым приписываются самостоятельные или персонифицированные силы, и предметы, связанные с культом мертвых. Давая в руки героя волшебное средство, сказка достигает вершины. С этого момента конец уже предвидится. Между героем, вышедшим из дома и героем, выходящим от дарителя – огромная разница. Герой теперь твердо идет к своей цели и знает, что он ее достигнет.

4. Препятствие, выбор. Препятствием являются различные чудовища, встречающиеся на пути героя, или внешние факторы, которые мешают выполнению миссии.

5. Награда (сокровище, которое трудно добыть). Обычно, ею является похищенная царевна, которую спасает герой, или информация, которую герой ранее не знал. Так же наградой может быть моральное удовлетворение от выполненной задачи.

В целом, путь героя можно представить следующим образом (см. рисунок 1):

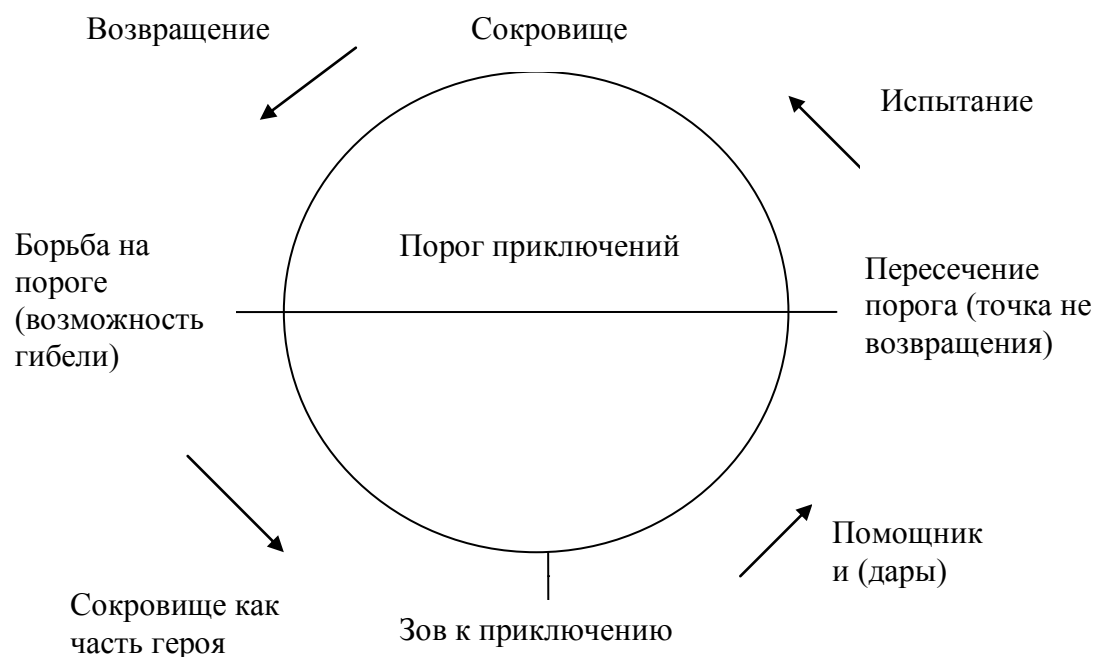


Рис. 1. Путь героя

Опираясь на анализ сказаний и мифов, можно сделать вывод, что герой на протяжении своего пути проявляет деструктивное поведение: выбирает себе цели, для достижения которых необходимо пройти сложные задания и опасные препятствия, подвергая жизнь угрозе смерти. Мы считаем, что люди, занимающиеся экстремальными видами спорта, имеют определенный жизненный сценарий, который в различной степени соответствует мифу о герое. Очевидно, что, при занятиях экстремальными видами спорта, человек сталкивается с риском для жизни: травмы или прямая смерть. Многие авторы (Н. Фейбероу, Э. Шнейдман) относят такое поведение к аутоагрессивному – суицид. Суть нашей гипотезы заключается в следующем: в результате реализации сценария героя личность проявляет аутоагрессивное поведение, выражающиеся в увлечении экстремальными видами спорта.

В дальнейшем, мы планируем провести исследование, направленное на выявление общих тенденций архетипических образов героя у людей, занимающихся экстремальными видами спорта. Анализ общего архетипического образа героя позволит нам выяснить возможные причины аутоагрессии данной группы людей.

Литература

Влияние архетипического образа героя на аутоагрессивное поведение личности

1. *Зеленский В.В.* Словарь аналитической психологии. Из-во: Б.К.С., 1996. – 324 с.
2. *Исаев Д.С., Шерстнев К.В.* Психология суицидального поведения. Методические рекомендации для студентов по спецкурсу «Суицидология». Самара, 2000.
3. *Нойманн Э.* Происхождение и развитие сознания. М.: «Рефл-бук», 1998.
4. *Пропп В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. М.: Из-во: Лабиринт, 2004.
5. *Хэндерсон Дж. Л.* Древние мифы и современный человек // Юнг К.Г. Человек и его символы. М.: АСТ, 1997.
6. *Юнг К.Г.* Божественный ребенок. Из-во: АСТ-ЛТД, 1997.
7. *Юнг К.Г.* Психология и алхимия. М.: «Рефл-бук», К.: «Вак-лер», 2003. – 592 с.

В.В. Шпунтова

Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт эмпирического исследования)

Проблема внутриличностного ценностного конфликта приобретает в настоящее время особую остроту (*Аргентова, Тополова, 2004; Киселева, 2006; Лысогорская, 2001; Соломатина, 2007; Killborn, 2004* и др.): обнажаются опасные тенденции дегуманизации и нравственного опустошения личности, вызванные кризисными явлениями и сложной противоречивой ситуацией, сложившейся внутри российского общества. Широкое распространение получают феномены смыслоутраты, аномии и нигилизма, в результате которых увеличивается распространенность таких проявлений дезадаптации как девиантное поведение и депрессии, зависимости от алкоголя, наркотических веществ, азартных игр и пр. Однако, вопреки возрастающему интересу к вопросам, связанным со способностью личности осуществлять выбор своего пути в неоднозначном и противоречивом в ценностном отношении мире, проблема внутриличностного ценностного конфликта

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

остается недостаточно разработанной, многие авторы подходят к ней косвенно в рамках решения других исследовательских задач (например, Д.А. Леонтьев, В.В. Столин).

В отечественной психологии до сих пор нет единого мнения по поводу понимания феномена «внутриличностный ценностный конфликт»; не в полном объеме исследованы причины его возникновения и последствия, еще менее изучен вопрос о значимости субъектной позиции личности при выборе способа разрешения внутриличностного ценностного конфликта. В то же время, теоретические и практические разработки по данным проблемам очень востребованы в практике психологического консультирования и психотерапии. Попытка восполнить обозначенные пробелы в области исследования ценностно-смысловой сферы личности делает теоретический и эмпирический анализ проблемы внутриличностного ценностного конфликта в психологии насущным и актуальным.

В рамках настоящего исследования под ***внутриличностным ценностным конфликтом*** мы понимаем острое переживание, которое влечет за собой состояние дезинтеграции, выражающееся в обострении существовавших ранее или в возникновении новых противодействий между разнонаправленными ценностями личности, и требует разрешения.

Описывая модель внутриличностного ценностного конфликта, его динамику, структуру и виды (*Шпунтова, 2005; 2006 а; 2006 б; 2008*), мы предполагаем, что:

1. Одним из значимых условий возникновения внутриличностного ценностного противоречия и внутриличностного ценностного конфликта является многозначность ценностей: их принадлежность объекту и личности, конкретность и абстрактность, дихотомичность.

2. Предпосылкой выбора конструктивного способа разрешения внутриличностного ценностного конфликта является субъектная позиция личности.

3. Существуют возрастные и гендерные различия в способах разрешения внутриличностного ценностного конфликта.

Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт ...

Для проверки вышеизложенных предположения была проведена научно–теоретическая и научно–практическая работа автора (1999–2008 гг.), которая проводилось в несколько этапов:

I этап – 1999–2001 гг.: анализ теоретических источников по проблеме ценностей в структуре личности и описание основных этапов формирования ценностей в онтогенезе; проведение первого пилотажного исследования, направленного на изучение формирования ценностей личностью в ситуациях неопределенности (девальвации ценностей).

II этап – 2002–2005 гг.: построение модели внутриличностного ценностного конфликта (описание феномена «внутриличностный ценностный конфликт», описание его проявлений и динамики), проведение второго пилотажного исследования с целью определения противоречивых значений ведущих ценностей в структуре личности.

III этап – 2006–2008 гг.: теоретическое и практическое исследование способов разрешения внутриличностного ценностного конфликта, проведение основного исследования по выявлению зависимости конструктивного и деструктивного разрешения конфликта от активности, авторства и рефлексивности личности.

В разных формах проведенного исследования участвовало 178 испытуемых обоих полов в возрасте от 17 до 49 лет (17–24 года – 110 чел., 25–33 года – 41 чел., 34–49 лет – 27 чел.). На момент проведения исследования все испытуемые имели высшее, либо незаконченное высшее образование и работали в инженерно–технической, педагогической, медицинской и управленческой сферах.

На *первом этапе исследования* изучалось поведение человека в ситуации неопределенности на материале юношеского возраста. Испытуемые (студенты 3–4 курса N=20) составляли перечень лично значимых явлений, событий и предметов, затем им предлагалась экспериментальная ситуация, в которой моделировалась «девальвация» ценностей (испытуемых просили представить, что составленный ими список не является важным и при ориентации на него уровень адаптивности и успешности личности в социуме будет минимальным), после этого следовало повторное составление списка значимых явлений, идей и предметов.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Анализ ответов до и после ситуации «девальвации» ценностей, а также корреляционный анализ полученных данных показал, что для испытуемых юношеского возраста характерны две стратегии выхода из ситуации неопределенности: 1) опора на вечные, непреложные ценности, которые являются более устойчивыми, стабильными и 2) регресс к физиологическим ценностям и потребностям. Кажущаяся простота и легкость, с которой испытуемые отказывались от прежней системы ценностей, может быть объяснена их личностными особенностями (например, экстернальностью) и тем фактом, что именно в возрасте 21–22 лет идеальные представления о мире, о себе у учащегося человека, еще не полностью определившегося в жизни, расходятся с реальностью; молодой человек пребывает на завершающей стадии формирования собственной структуры ценностей и переживает возрастной кризис (В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев называют его кризисом юности; Е.А. Наговицын – кризисом третьего курса; Г. Шихи – периодом исканий), основным содержанием которого является переоценка системы ценностей.

Второй этап исследования был посвящен изучению ведущих жизненных ценностей и их конфликтных значений. Испытуемые 17–49 лет (студенты и служащие N=108) составляли список явлений, предметов и идей, значимых в настоящий момент времени и указывали противоположное (конфликтное) значение для каждой из них.

Исследование показало, что мужчины и женщины по-разному представляют себе жизненные ценности и вкладывают разные значения в одни и те же понятия. Так, женщины подчеркивают важность ощущений и чувств в отношениях, указывают на роль Другого в их жизни. В ценности «семья», «любовь», «понимание» и «деньги» они вкладывают значения стабильности, защищенности и, вместе с тем, демонстрируют стремление к независимости и развитию. Подобное явление может быть связано с тем, что в современном обществе все более меняется место/статус женщины: она не только мать и хозяйка, но все чаще сотрудник и руководитель. Испытуемые–мужчины ориентированы на атрибуты социального статуса и отношения, регламентированные культурными нормами; они рассматривают ценности «семья», «любовь», «понимание» и «деньги» как залог успеха, соци-

Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт ... альной признательности, состоятельности и устойчивости. Очевидно, расхождение в понимании значений ценностей мужчинами и женщинами обусловлено спецификой полоролевой принадлежности и содержанием гендерных стереотипов.

Третий этап исследования был направлен на изучение зависимости конструктивного/деструктивного разрешения внутриличностного ценностного конфликта от субъектной позиции личности (ее активности, авторства и рефлексивности).

Испытуемые 18–43 лет (служащие $N=50$) воссоздавали ценности, жизненно важные для них в 15–16–летнем возрасте и в настоящее время, попарно сравнивали ценности из предложенного списка (ведущие ценности, выявленные во втором пилотаже). Для диагностики активности, авторства и рефлексивности личности использовались объективные («Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова (2002)) и субъективные («Рефлексивная самодиагностика» Е.П. Варламовой (2002) и беседа) методы сбора данных, а также авторская методика «Выбор стратегии поведения в ситуациях ценностной неопределенности». Последняя представлена 4 экспериментальными конфликтными ситуациями – текстами, взятыми из классических художественных произведений (О. Бальзак «Отец Горио», Л.Н. Толстой «Анна Каренина», К. Оэ «Объяли меня воды до души моей...», Л.Н. Толстой «Дьявол»). Герой каждой ситуации попадает в затруднительные обстоятельства ценностного выбора, и задача испытуемого – разрешить ситуации с позиции героя и описать собственные действия в сходных условиях. (Ответы испытуемых, полученные с помощью авторской методики, были распределены группой из трех экспертов на конструктивные и деструктивные способы выхода из конфликта – коэффициент согласованности $\tau = 0,37 - 0,69; p < 0,05$).

Исследование показало, что конструктивность разрешения конфликтных ситуаций зависит от способности человека целенаправленно изменять себя, управлять собственными формами активности (общением, поведением, деятельностью, переживаниями), порождать новое при встрече с необычной ситуацией/противоречием, ставить новые цели и искать новые решения и средства достижения целей.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Корреляционный анализ выявил положительную связь конструктивного разрешения экспериментальных конфликтных ситуаций и самоуправления ($r_s = 0,75$; $p < 0,001$) и всех уровней самоуправления; а также отрицательную связь деструктивного разрешения конфликтных ситуаций и самоуправления ($r_s = -0,66$; $p < 0,001$) и всех уровней самоуправления (см. таблицу 1).

Таблица 1

Корреляционная связь конструктивных и деструктивных разрешений ценностных конфликтов от уровней самоуправления

| Разрешение конфликта | Уровни самоуправления | | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------|---------------|--------------|-----------------------|------------------|--------------|-----------|
| | Анализ противоречий | Прогнозирование | Целеполагание | Планирование | Крит. оценки качества | Принятие решения | Самоконтроль | Коррекция |
| Конструктивное | 0,44*** | 0,34** | 0,51*** | 0,67*** | 0,57*** | 0,57*** | 0,52*** | 0,61*** |
| Деструктивное | -0,4*** | -0,3** | -0,5*** | -0,7*** | -0,6*** | -0,6*** | -0,5*** | -0,6*** |

Примечание: *** – значимые различия при $p < 0,001$; ** – значимые различия при $p < 0,01$; * – значимые различия при $p < 0,05$ (по r_s критерию Спирмена).

Данные, приведенные в таблице 1, свидетельствуют о том, что для личности, склонной замечать и анализировать противоречия, характерно конструктивное разрешение внутриличностного ценностного конфликта. Умение ориентироваться в прошлом, настоящем и будущем пространстве–времени позволяет ей фиксировать направленность интересов в отношении наиболее важных видов деятельности, что может выступать ориентиром для прогноза общей направленности поведения. Личность способна создавать систему целей и соотносить их между собой, формировать модели средств достижения цели, подставляя конкретные значения и порождая новые. Отметим, что подобное «вращивание» переменных, их позиций и значений осуществляется внутри того времени–пространства, в котором существует

Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт ... проблема. Иными словами, чем более свободен во времени и располагает независимостью к установленному соотношению ценностей субъект жизненного пути, тем большее число вариантов способов реализации он может позволить себе при решении проблемы. Как правило, после разработки плана действий личность определяет критерии оценки и принимает решение, она может контролировать и корректировать процесс деятельности. При такой стратегии поведения происходит не просто выбор жизненных сил и умений, но и выстраивается и реализуется конкретная программа: человек становится активным исполнителем собственных решений и выборов.

Результаты, полученные с помощью методики «Рефлексивная самодиагностика» Е.П. Варламовой, где автор выделяет созидательные (позитивные аспекты собственных творений) и разрушительные (негативные аспекты) вклады, выявили следующее:

1) Созидательные вклады положительно связаны с коррекцией ($p < 0,05$); то есть человек, вырабатывая определенные критерии, которые позволяют оценить и построить систему ценностей, по ходу деятельности корректирует свои действия в соответствии с этой системой.

2) Разрушительные вклады отрицательно коррелируют с анализом противоречий ($p < 0,05$), принятием решения и коррекцией ($p \leq 0,001$). Человек, вклады которого деструктивны, мало способен разбираться в противоречивых ситуациях, он слабо корректирует свои действия и не склонен принимать ответственные решения.

3) Нами был выделен особый творческий вклад (он рассчитывался как разность созидательного и разрушительного вкладов), который положительно коррелирует с самоуправлением и принятием решения ($p \leq 0,001$), анализом противоречий и критерием оценки качества ($p \leq 0,05$). То есть творческий вклад связан с такими показателями, как умение строить модель ситуации, создавать критерии оценки собственных действий и принимать решения, осуществлять осознанный выбор. Также была обнаружена значимая корреляция между творческим вкладом и способностью порождать новые ценности ($p \leq 0,001$) – на основании этого можно утверждать, что творческая, созидаящая личность с большей вероятностью формирует новые ценности.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Полученные результаты подтверждают верность исходных предположений: личность, склонная к анализу противоречий и ориентирующаяся в ситуации, способна совершить осознанный выбор и разрешить ценностный конфликт конструктивно.

В исследовании было установлено, что способность человека порождать новые ценности положительно коррелирует с самоуправлением, но особенно ярко – с анализом противоречий, прогнозированием, принятием решения и коррекцией ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что порождение новых ценностей связано с умением создавать модель ситуации, действовать в соответствии с нею и корректировать собственное поведение. Личность, конструктивно разрешающая ценностные конфликты, получает больше шансов для дальнейшего развития, она находит новые возможности для разрешения нравственных дилемм.

Способности к конструктивному разрешению конфликта и порождению новых ценностей были проанализированы внутри следующих подгрупп испытуемых: 1) женщины (N=28) и мужчины (N=22); 2) испытуемые юношеского возраста (18–25 лет – «молодые») (N=21) и зрелого возраста (26–43 года – «зрелые») (N=29); 3) испытуемые с высоким уровнем самоуправления (N=13) и с низким уровнем самоуправления (N=6).

Выявленные в *первой подгруппе* (с гендерными различиями) зависимости, присущие испытуемым–женщинам, показали высокий уровень рефлексивности, умение видеть результаты своего труда: были обнаружены значимые связи между анализом противоречия и целеполаганием, прогнозированием, планированием, принятием решения ($p \leq 0,01$). Женщины чаще строят субъективную модель ситуации, прогнозируют и формируют цели желаемого/должного. Они во многом не обращают внимания на конкретные средства достижения, – их привлекают оценки–критерии, на основании которых можно как–то отнестись к собственным действиям и поступкам.

Испытуемые–мужчины в ситуации ценностного выбора действуют более логично и последовательно, нежели женщины. Они ориентированы на конкретную ситуацию и целенаправленно выстраивают связь между существующим противоречием, образом желаемого бу-

Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт ... души и своими действиями, контролируя каждый этап. Это подтверждают и исследования А.С. Шарова (2000) и В. Weiner (2004), где было обнаружено, что мужчины более эффективно осуществляют регуляцию деятельности, ориентируются на рефлексивность и более критически относятся к себе и собственной деятельности; они лучше прогнозируют и анализируют ситуацию и собственные поступки.

Во *второй подгруппе* (с возрастными различиями) у «молодых» испытуемых выявлена значимая корреляция между новыми ценностями и принятием решения, новыми ценностями и самоуправлением. Как правило, «молодые» испытуемые стремятся перейти от планов к активным действиям, зачастую не разобравшись в сути, не предусмотрев последствий (корреляционная связь с планированием намного меньше, чем у взрослых – $r_s = 0,44$; $p < 0,05$). Их поведение в конфликтной ситуации можно представить как планирование – принятие решения – коррекция. Такие этапы самоуправления как прогнозирование, анализ противоречий, критерий оценки качества «выпадают». Молодой человек – это человек действия; новые ценности порождаются им на этапе коррекции, тогда, когда не помогли прошлые навыки и предыдущие стратегии.

У «зрелых» испытуемых отмечена положительная корреляционная связь между конструктивным разрешением конфликтной ситуации и всеми этапами самоуправления. Особо отметим, что связь самоуправления и конструктивного разрешения конфликта в группе «зрелых» испытуемых достовернее – $r_s = 0,85$; $p < 0,001$ (в то время как у «молодых» она равна $r_s = 0,52$; $p \leq 0,01$). Очевидно, это связано с жизненным опытом и мудростью, которую обретают с годами. Испытуемые 26–43 лет склонны относиться к конфликтной ситуации более взвешенно, обдуманно и неспешно. Они «тяготеют» к мыслительному типу: планируют, соотносят наличные данные с прошлым опытом. Также в подгруппе «зрелых» испытуемых была обнаружена достоверная связь между новыми ценностями и конструктивным разрешением конфликтных ситуаций: они предпочитали разрешать конфликтные ситуации действиями с непредрежденным исходом, принимали на себя ответственность за эту непредрежденность, проявляя тем самым субъектную позицию (авторство).

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Полученные результаты дают основание считать, что подлинно авторское отношение к жизни появляется не сразу и не у каждого субъекта. Поначалу человек пытается создавать что-то новое, не думая об общественном признании или выполнении чьих-то требований, а в основном по внутреннему побуждению. При этом неадаптивная активность личности может переходить в адаптивную при условии, если созданные этой активностью в процессе самореализации нормы и ценности становятся нормами и ценностями соответствующей культуры.

В *третьей подгруппе* (с различиями в уровнях самоуправления) испытуемые с высоким уровнем самоуправления показали достоверную связь конструктивного разрешения конфликтных ситуаций от самоуправления, самоконтроля и коррекции. Значимая положительная корреляционная связь также была обнаружена между порождением новых ценностей, самоуправлением и прогнозированием, самоконтролем и коррекцией ($p < 0,05$). Все это характеризует личность как активную, направленную на создание нового. Субъект жизненного пути, открытый для опыта, не просто стремится к изменениям, но и умеет корректировать реальные действия и поведение; рефлексивные навыки позволяют ему предвидеть будущее. В свою очередь, порождение новых ценностей зависит от опыта и аналитико-синтетических способностей человека.

Также в ходе исследования были установлены отрицательные связи между разрушительными вкладами и самоуправлением, коррекцией и прогнозированием ($p \leq 0,01$). Полученные данные свидетельствуют о справедливости предположения о том, что если человек может анализировать собственное поведение, изменять и корректировать свою деятельность, он способен конструктивно разрешать внутриличностный ценностный конфликт. И наоборот – ригидность, неумение извлекать ошибки из своих действий, нежелание видеть в себе автора собственной жизни приводит, как правило, к деструктивному выходу из конфликта.

У испытуемых с низким уровнем самоуправления выявлены значимые ($p < 0,05$) отрицательные корреляции самоуправления и творческих вкладов, а также самоуправления и созидательных вкладов.

Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт ...

Полученные результаты показывают, что личность становится автором своей жизни, накопив достаточно знаний и умений, ассимилируя культурные нормы и «пропуская» их через себя, что в дальнейшем может способствовать обогащению социума новыми ценностями.

По итогам основного этапа исследования выявлены гендерные, возрастные и социально–психологические особенности разрешения внутриличностных ценностных конфликтов: а) существует значимое различие между женской и мужской стратегией выхода из конфликта – женщины планируют собственные действия и формируют образ конечного результата, мужчины анализируют проблемную ситуацию и осуществляют поэтапную регуляцию собственного поведения; б) молодые испытуемые (18–25 лет) корректируют уже совершенные поступки, зрелые испытуемые (в возрасте 26–43 лет) антиципируют возможные варианты выхода из конфликта и соотносят действия с имеющимся планом; в) испытуемые с высоким уровнем самоуправления демонстрируют большую открытость для изменений, активность и склонность к рефлексии, способность к корректировке и контролю собственных действий, нежели испытуемые с низким уровнем самоуправления.

Результаты всех проведенных экспериментальных исследований позволяют утверждать следующее:

1. Многозначность ценностей (их одновременная принадлежность субъекту и объекту, дихотомичность, конкретность и абстрактность) является одним из значимых условий возникновения внутриличностного ценностного противоречия и внутриличностного ценностного конфликта: внутриличностное ценностное противоречие фиксирует наличие разнонаправленных ценностей, оно может быть устранено сознательным решением, а может перерасти в конфликт; внутриличностный ценностный конфликт – это острое переживание, которое влечет за собой состояние дезинтеграции личности и подразумевает необходимость выбора между противоборствующими ценностями.

2. В разрешении внутриличностного ценностного конфликта можно выделить два основных способа (конструктивный и деструктивный). Первый связан с открытием новых возможностей измене-

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ний, реализацией базового стремления к росту и переходом на качественно новую ступень развития, – но это «затратный» и связанный с определенным риском для личности путь. Другой способ характеризуется стремлением к сохранению существующего положения: человек уклоняется от ценностного выбора, отказывается от проявления активности, что ведет к ограничению и остановке в развитии.

3. Конструктивный способ разрешения внутриличностного ценностного конфликта свойственен активным личностям, с высоким уровнем рефлексии, – они способны прогнозировать, изменять и корректировать собственные действия, порождать новые значения в сложных ситуациях, выступая авторами собственного жизненного пути.

4. Существуют возрастные и гендерные различия стратегий выхода из внутриличностного ценностного конфликта: а) женщины проявляют большую заботу о других, они концентрируются на плане действий, формируют образ желаемого результата; мужчины стремятся определить свое место в обществе, занять соответствующее положение, статус, они ориентированы на анализ условий и поиск средств достижения поставленных целей; б) молодые испытуемые (18–25 лет) совершают реактивные выборы, действуют спонтанно; зрелые испытуемые (26–43 лет) используют более взвешенные, основанные на прошлом опыте и спланированные стратегии выхода из ценностного конфликта.

Литература

1. *Аргентова Т.Е., Тополова Е.В.* Внутриличностные конфликты современных подростков // Сибирская психология сегодня / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого, Кемерово, 2004. [Электронный ресурс] <http://www.spf.kemsu.ru/portal/psy2004/1.16.htm>

2. *Варламова Е.П.* Работа с экзистенциальными феноменами в рефлексивной судьбологии // Журн. практич. психол. и психоан. №1. 2002. [Электронный ресурс] http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/j3p/pap.php?id=20020103.

3. *Киселева А.В.* Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивности поведения в юношеском возрасте // Психол. в вузе. 2006. №4. С. 16–22.

Внутриличностный ценностный конфликт и способы его разрешения (опыт ...

4. *Лысогорская М.В.* Типы родительской семьи и особенности внутриличностного ценностного конфликта у подростков // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. – 21 с.

5. *Соломатина Е.М.* Особенности проявлений внутриличностных противоречий в супружеской паре // Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. – 24 с.

6. *Пейсахов Н.М.* Тест «Способность самоуправления» // Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. Ротов н/Д: «Феникс», 2002. С. 339–347.

7. *Шаров А.С.* О–граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск: Изд–во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

8. *Шпунтова В.В.* К проблеме построения теоретической модели внутриличностного ценностного конфликта // Психологические исследования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. Самара: Изд–во «Универс групп», 2005. – 249 с. С. 159–174.

9. *Шпунтова В.В.* Виды внутриличностного ценностного конфликта // Психологические исследования: Сб. науч. тр. Вып. 3 / Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. Самара: Изд–во «Универс–групп», 2006 а. – 274 с. С. 183–207.

10. *Шпунтова В.В.* Динамика внутриличностного ценностного конфликта личности // Психологические исследования: Сб. науч. тр. Вып. 2. / Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. Самара: Изд–во «Универс групп», 2006 б. – 292 с. С. 216–249.

11. *Шпунтова В.В.* Способы разрешения внутриличностного ценностного конфликта // Юбилейные чтения, посвященные 120-летию со дня рождения А.С. Макаренко (8 февраля 2008 г.): сб. научных трудов. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2008. – 240 с. С. 105–114.

12. *Killborn B.* Superego Dilemmas // *Psychoanalytic Inquiry*. Vol.24. №2. 2004. P. 175–182.

13. *Weiner B.* On Responsibility Inferences and the Perceived Moral Person // *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*. Vol.1. Issue 1. July 2004. P. 66–73.

НАПРАВЛЕНИЕ 7.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

А.К. Бочаров

Разработка кинотерапевтического тренинга направленного на психологическую помощь подросткам в процессе самоопределения

Научный руководитель М.В. Сафонова

Проблемы, связанные с личностным развитием молодых людей, постоянно находятся в центре внимания психологов. В настоящее время эти вопросы приобрели особую актуальность в связи с глубокими и быстро протекающими социальными изменениями, утратой идеологических ориентиров в воспитании подрастающего поколения, резко возросшим количеством самых разнообразных факторов, влияющих на психологический облик современного юношества. В связи с этим проблема личностного самоопределения – обретение человеком своего места в обществе и в жизни в целом – обретает не только теоретическое, но и большое практическое значение. В настоящее время остро актуальным становится именно вопрос самоопределения – самостоятельного выбора человеком ценностных ориентиров, построения им своей собственной жизни, обретения им внутренней целостности и адекватной позиции в обществе.

Анализ литературы показал, что проблема самоопределения рассматривалась многими учеными, такими как С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Н.С. Пряжников, Т.М. Буякас, Ш. Бюлер, Л.И. Божович, Э. Эриксон, А. Маслоу и многими другими, что говорит об актуальности данной проблемы на сегодняшний день.

Наиболее полным, на наш взгляд, является понятие личностного самоопределения, предложенное М.Р. Гинзбургом. По его мнению, определение человеком себя в обществе как личности есть «определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей, и тем самым определение смысла своего существования» [3].

Из всего круга вопросов, относящихся к самоопределению, наиболее детально разработаны в психологии вопросы профессионального самоопределения. Тогда как в области личностного самоопределения, лежащего в основе всех других видов самоопределения (социального и профессионального), так и не было разработано методов психологической помощи в проблемных ситуациях, сопровождающих этот процесс. Это говорит об актуальности и необходимости проведения исследований в данной области.

На наш взгляд таким методом может стать кинотерапия.

Кинотерапия (в других вариантах **кинотренинг**) относится к групповым занятиям под общим названием «терапия искусством». Впервые термин «терапия искусством» был использован Адрианом Хиллом в 1938 году при описании своей работы с больными туберкулезом, а сейчас им обозначают все виды занятий искусством [4]. Эффективность применения искусства в контексте психологической работы обосновывается тем, что этот метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне.

В настоящее время терапия искусством используется не только в больницах и психиатрических клиниках, но и в других условиях как самостоятельная форма терапии и как приложение к другим видам групповой терапии. Ее условно можно разделить на две группы. В первом случае психолог работает с продуктом творчества самого пациента (рисунками, продуктами лепки, текстовыми работами, например, написанными клиентом сказками); во втором случае групповая работа проводится с использованием продуктов культурного творчества, к которому пациент не имеет отношения (картины, скульптуры, тексты, продукция киноискусства). Кинотерапия относится ко второму виду терапии искусством.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Если сравнивать воздействие, оказываемое на психику индивида книгами (в данном случае, мы имеем в виду художественную литературу) и кинофильмами, то можно признать, что в наше время первое порой значительно проигрывает второму. Из всех видов искусства кино занимает в обществе особое положение. М. Маклюэн относит кино к «горячим» средствам масс-медиа, т. е. к таким, которые полностью овладевают зрительским восприятием и заставляют зрителя идентифицироваться с героями фильма [1]. Специфика кинозрелища – в его всестороннем воздействии на сознание. За сравнительно непродолжительное время на индивида обрушивается такой значительный объем информации, который он не мог бы получить при чтении литературного произведения. Причем, помимо зрения при киносеансе не меньшая активность ложится и на органы слуха. И, если при чтении рождающиеся образы зависят исключительно от интеллектуальных способностей, которые уже были заложены в индивиде, то при просмотре кинофильма – все значительно упрощается. Ни одно искусство не передает с такой достоверностью нашу повседневную жизнь, наши привычки и обычаи, делая их максимально доступными самым широким массам [2].

Эти преимущества кино перед другими видами искусства послужили одной из причин выбора нами данного метода.

Обоснованность применения данного метода объясняется еще и тем, что специфические особенности работы с фильмами наиболее полно удовлетворяют параметрам самоопределения.

Успешное самоопределение характеризуется гибкостью, возможностью опробования различных социальных ролей. Таким образом, успешное самоопределение характеризуется наличием достаточно широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей («ценностная насыщенность»), а неуспешное – их узким спектром либо отсутствием («ценностная пустота»). Кино, в этом плане, предлагает практически неограниченный выбор, как для опробования различных социальных ролей, так и для присвоения социально выработанных ценностей и их осмысления.

Такой компонент самоопределения как смысловое будущее, обеспечивающий смысловую и временную перспективу самоопреде-

Разработка кинотерапевтического тренинга направленного на психологическую ... ления, характеризуется, прежде всего, своими ценностными характеристиками. Видение себя в будущем подразумевает представление о том, что человек будет ценить в будущем, что будет делать его жизнь осмысленной. Соответственно, смысловое будущее либо мотивирует, либо обесценивает настоящее. Поскольку смысловое будущее существует лишь субъективно, в представлении человека, его мотивирующая сила во многом зависит от его эмоциональной окрашенности – является ли оно для человека эмоционально привлекательным или эмоционально отталкивающим. Исходя из выше сказанного, мы можем говорить о еще одном преимуществе кинотерапии перед другими психологическими методами. Поскольку кино воздействует на несколько органов чувств сразу, это позволяет добиться наиболее эмоционального восприятия происходящего на экране. А большой выбор киноматериалов позволяет подобрать те, которые будут вызывать необходимую эмоциональную реакцию.

В последние годы кинотерапия все чаще применяется в различных сферах психологии: коррекционной, педагогической и др. Но, не смотря на возрастающую популярность этого метода, до сих пор не было разработано методической базы по подготовке и проведению данного вида групповой работы.

Нами была составлена программа разработки тренинга на основе художественного фильма, состоящая из нескольких этапов.

Этапы разработки тренинга.

1. Сбор информации.

1.1. Изучение сведений о создании мультфильма или фильма, чтение аннотаций и рецензий.

1.2. Составление полного списка героев и анализ их отношений посредством социометрии. В ходе занятия участники группы отдают предпочтение различным героям фильма, зная социальную позицию занимаемую тем или иным героем, психолог может судить о том, какую социальную позицию может занимать в группе сверстников участник группы, отдавший предпочтение данному герою.

1.3. Анализ культурного фона рассматриваемого материала. Понимание культурной подоплеки позволяет лучше понять проблемы, которые поднимаются в фильме.

2. Интерпретация.

Цель этого этапа состоит в рефлексии тренера, умении увидеть за сюжетными ходами темы и ценности, противоречия или способы согласования идей, принципов и т. д.

2.1. Формулирование идеи мультфильма/фильма (выделение ключевых тем, которые описывают смысл). Такое упражнение позволит не только подобрать схему анализа, но и окончательно решить, подходит ли данное произведение киноискусства. Отсутствие внятной идеи – важный критерий того, что этот мультфильм или фильм не подходит для тренерской работы, тогда как фильм с четкой идеей позволяет сфокусировать внимание группы на определенной ценности. Это имеет большое значение при работе с детьми и подростками, особенно на ранних этапах работы.

2.2. Составление психологических портретов героев, опираясь на динамику их развития. Важно подобрать профессиональное объяснение всем происходящим с героями изменениям.

2.3. Соотношение между пропагандируемыми в произведении ценностями и способом осмысления предлагаемых событий.

2.4. Нахождение максимально возможного числа тем в фильме.

3. Планирование заданий и вопросов для обсуждения.

3.1. При работе с детьми и подростками упражнения можно разделить на два типа: вспомогательные и основные.

3.2. Вспомогательные упражнения в занимательной форме позволяют вспомнить всех героев, основные события и важные детали происходящего на экране. Занимательность может быть обеспечена эффектом соревнования, необходимостью привести в порядок перепутанные изображения героев и имена или восстановить ход событий в фильме.

3.3. Основные упражнения связаны с главной темой (или темами) фильма. Их можно ввести в форме последовательного тренинга (жесткая структура тренинга) или предлагать по мере развития обсуждения. Чем сильнее группа зрителей, тем меньше она нуждается в жесткой структуре тренинга.

3.4. Типы основных упражнений: а) вопросные – на понимание сути произведения (от побуждения дискутировать до вопросов с ва-

Разработка кинотерапевтического тренинга направленного на психологическую ... (вариантами ответов и предложениями их интерпретации); б) авторские – предлагается изменить сценарий, дописать его, поработать с образами персонажей и т. д.; в) отношение к персонажам – зрители рассказывают о том, кто из персонажей им ближе и почему. Условно их можно обозначить: «Если бы на месте героя был я, то...»; г) приобретение новых приемов совладения с проблемами. Условно задания можно обозначить так: «Если бы герой фильма был на моем месте, то он...».

При работе как с детьми, так и с подростками не следует навязывать собственное мнение касательно оценки героев и их поведения. Попытка обыграть альтернативные мнения покажет участникам тренинга возможность совместного существования разных взглядов, что для детей и подростков может быть гораздо важнее усвоения правильной точки зрения.

Зритель может занимать две позиции: видеть себя на месте героя и переносить героя на свое место. Подобные рокировки способствуют установлению эмоционального контакта между зрителем и героем фильма, что и обеспечивает терапевтический эффект – сопоставление и проживание собственной жизни в рамках заданной фильмом ситуации и возможность изменений в реальной жизни под воздействием нового культурного опыта.

В таблице 1 наглядно представлена структура восприятия фильма и формирования двустороннего отношения к событийному ряду и своему пониманию фильма.

Таблица 1.

Структура восприятия фильма

| Опыт | Я на месте героя | Герой на моем месте |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Восприятие и внимание (поведение героев, взаимоотношения, выражение отношения через поведение, переживания героев) | Как я понимаю чувства героя? По каким признакам я распознаю то или иное переживание героя? Разделяю я чувства героя или нет? Что я чувствую по поводу (название того или иного эпизода)? | Кто мне нравится, а кто нет? С кем сравнивать себя не очень хочется? Герои, которые мне нравятся (или не нравятся), похожи на меня или нет? В какие моменты реальной жизни я испытывал сходные чувства? |

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Понимание поведения, рефлексия (осознание движущих сил героев) | Как герой понимает ситуацию в фильме, и как я ее вижу? Совпадает ли восприятие героя с мнением авторов фильма? Присутствует ли в фильме четкая позиция его создателей? | Почему именно с этими героями я сравниваю себя? Что в героях такого, что и мне не помешало бы? Что мне никогда не приобрести и могу ли я принять такое ограничение? |
| Исполнение задуманного (способ действия, окружение героев и роль окружения в достижении целей) | Какие приемы героев фильма меня привлекают? Какие действия героев обнаруживают проблемы, присущие и мне? Как герой меняет способы действия, и могу ли я измениться как он? | Какие проблемы моей жизни наиболее близки тематике фильма? Какие приемы героя фильма доступны и мне? Как герой смотрел бы на мои проблемы? |

Данная программа призвана помочь психологу в подготовке к проведению тренинга на основе художественного фильма или мультфильма.

В дальнейшей работе нами планируется разработка курса кинотерапии, как психологической помощи подросткам в процессе личного самоопределения. Самопознание и самореализация – процессы, требующие собственной активности, т.е. подразумевающие творческое начало, поэтому для их развития работа с продуктами культурного творчества, к которому участники группы не имеют отношения, как правило, не проводится. Нами планируется разработка курса кинотерапии, в котором исключаются следования готовым образцам, копирование и подражание.

Литература

1. *Бессмертный А.* Кино и общество. [Электронный ресурс] <http://psyfactor.org/kinoprop/kino3.htm>
2. *Зелинский С.* «Важнейшее из искусств» – как современная форма манипулирования массовыми психическими процессами. [Электронный ресурс] <http://psyfactor.org/kinoprop/kino6.htm>
3. *Гинзбург М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988, №2.
4. *Плескачевская А.А.* Кинотренинг и сфера его применения // Психологическая газета, 1999, №8.

Е.А. Загребина, Г.Н. Кобзенко, Е.В. Третьякова

Формирование эмоциональной компетентности

Научный руководитель Е.А. Пырьев

В последнее время все больше возрастает значимость исследований эмоциональной сферы человека. Связано это с тем, что человек все чаще бессознательно стремится к положительным эмоциям. В свою очередь замечено, что эмоциональный дискомфорт снижает работоспособность, ухудшает умственную деятельность, снижает способность к концентрации, а также не способствует продуктивности текущей деятельности. От грамотного управления эмоциональной сферой во многом зависит производительность труда: в зоне эмоционального комфорта люди работают легко, с удовольствием и прекрасно справляются со своими обязанностями, мобилизуя для этого весь свой потенциал. Следовательно, для достижения успеха человек может использовать не только информационный ресурс работы, но и эмоциональный ресурс. Он проявляется в составляющих эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в начале 90-х годов 20-го века Дж. Мейером и П. Саловеем. Одно из распространенных определений эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту» личности.

Дэниел Гоулмен, автор, которому сегодня многие обязаны развитием исследований в области эмоционального интеллекта, включил его в структуру социального и – шире – лидерского интеллекта. Согласно Гоулмену «эмоциональный интеллект» есть способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей».

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

В ряде современных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания. В соответствии с данным подходом к пониманию эмоций выдвигается понятие «эмоциональная компетентность». Эмоциональная компетентность рассматривается, как способность человека воспринимать и давать оценку своим эмоциям и эмоциям других людей. Касается ли это личных эмоций человека или эмоций других людей, эмоционально компетентный человек в первую очередь должен обладать определенным уровнем эмоционального интеллекта.

В свою очередь структура «эмоциональной компетентности» включает набор разнокачественных и даже разнонаправленных параметров эмоционального интеллекта.

Так, исследования в Гарвардском университете, под руководством Д. Гоулмена, выявили 4 стадии развития эмоциональной компетентности: 1) осознание своих эмоций и умение их анализировать; 2) управление своими эмоциями, а затем и поведением (человек, не умеющий управлять собой, демонстрирует нестабильное поведение); 3) умение хорошо разбираться в эмоциях других людей (люди, адекватно воспринимающие чужие эмоции, лучше справляются с изменениями и полнее самореализуются); 4) иметь навык в управлении эмоциями других людей (это позволяет эффективно руководить другими людьми).

Гоулмен считает, что человека, обладающего эмоциональной компетентностью почувствовать легко. Например, с ним комфортно, он не напрягает обстановку, при этом энергичен и деятелен, он умеет извиняться за свои ошибки и прощать ошибки другим людям, он знает, что не идеален, и знает, в чем, он много учится самостоятельно у других людей, он охотно учит тех, кто обращается к нему за помощью, он обладает чувством юмора.

Наиболее близкими к эмоциональному интеллекту и эмоциональной компетентности являются понятия «межличностный» и «внутриличностный интеллект». Последний исследователи преимущественно ассоциируют с эмоциональным интеллектом. Внутриличностный интеллект преимущественно сфокусирован на самораскрытии и саморефлексии, проявляющейся в способности осознавать себя, углубляться в свою личность и быть способными к глубокому пони-

Формирование эмоциональной компетентности

манию себя. В свою очередь эмоциональная компетентность имеет дело с эмоциями, которые помогают сформировать лучшее мнение о личности.

Определенный уровень *эмоционального интеллекта* необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями. К таким компетенциям относят: личные – определяют, как мы управляем собой; социальные – как мы управляем взаимоотношениями; организационные – способность видеть, что происходит, понимать политику на уровне организации. Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек, дает возможность развить такие компетенции как способность влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, людям, которые лучше способны управлять своими эмоциями, легче развивать такие компетенции как инициативность и способность работать в стрессовой ситуации. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе. Эмоциональная компетентность, это вещь развиваемая и тренируемая.

Развитие эмоциональной компетентности представляется весьма актуальным, поскольку: а) эмоции имеют адаптивную природу, способствуя выживанию индивида на всех уровнях; следовательно, развитие эмоциональной компетентности способствует повышению адаптивных способностей и гармоничному взаимодействию личности с социумом, б) эмоции связаны с центральными личностными образованиями, с личностной идентичностью, представляют собой основную мотивационную систему человека, в них представлены личностные смыслы; таким образом, развитие эмоциональной компетентности способствует гармоничному личностному развитию, позволяя создавать дополнительные мотивирующие факторы; в) люди, с трудом выражающие или переживающие эмоции (данная черта личности называется алекситемией), в большей мере подвержены психосоматическим заболеваниям; г) эмоциональность признается ключевым фактором, обуславливающим жизненный успех, более существенным, нежели общий интеллект.

В связи с этим мы предлагаем программу формирования эмоциональной компетентности. Программа строится на принципах теории

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

деятельности и осуществляется от информирующе-мотивационного этапа к действенно-операционному и рефлексивно-оценочному.

Цель первого информирующе-мотивационного этапа нашей работы – расширение представлений участников об общих закономерностях эмоциональной жизни, эмоционального развития личности, последствиях нарушения эмоциональной психогигиены для психического и физического здоровья, обогащение эмоционального словаря.

Действенно-операционный этап помогает участникам сориентироваться в проблемах собственной эмоциональной сферы и овладеть приемами осознанного управления эмоциями. Предполагается узнавание различных эмоциональных проявлений, рефлексия симптомов собственной тревожности, самоисследование ее источников и причин.

На третьем рефлексивно оценочном этапе работы осуществляется рефлексия и оценка личностных изменений.

В целом, все три этапа являются составляющими эмоциональной компетентности. Для формирования эмоциональной устойчивости такие авторы как Н.И. Глушкова, Е.М. Семенова, И.В. Сергеева предложили специфические и неспецифические методы.

Специфические методы выражаются в формировании установки на самоанализ эмоциональных состояний в эмоционально напряженных ситуациях и в ситуациях конфликтного взаимодействия, приобретении навыков когнитивной регуляции эмоциональных состояний, овладении приемами решения конфликтных ситуаций, а также в развитии коммуникативной компетентности.

Неспецифические методы предполагают вооружение педагога-психолога умениями и навыками саморегуляции эмоционального состояния с целью профилактики и преодоления состояния эмоциональной напряженности. Они предполагают обучение приемам релаксации, нахождение и снятие «мышечных зажимов», ауторегуляции дыхания. В своей работе мы используем и специфические, и неспецифические методы формирования эмоциональной компетентности.

Логика построения занятий, направленных на развитие эмоциональной компетентности следующая: программа рассчитана на 30 часов: 15 занятий по 2 часа, занятия проводятся по 2 раза в неделю в течение двух месяцев. С одной стороны, перерыв между занятиями дает

возможность осмыслить полученные знания, отработать полученные умения, а также дает возможность применить полученные знания и умения на практике. В то же время, перерывы между занятиями достаточно малы, чтобы у участников тренинга сохранился настрой на психологическую работу.

Практикум 1. Цель работы: изучение эмоциональных состояний, сопровождающих конфликтное взаимодействие, расшифровка внешних форм эмоционального проявления.

Ход работы:

Упражнение 1. Цель: формирование категориального аппарата, характеризующего эмоциональную устойчивость/неустойчивость.

Ход работы: участникам показываются изображения людей с различными проявлениями эмоций (доброжелательность, страх, недоверие, удивление, сомнение, любопытство, испуг, ужас, грусть, горе, скорбь, брезгливость). Участники должны определить, какое конкретное проявление эмоционального состояния изображено.

Упражнение 2. Мозговой штурм. Цель: формирование понятий «эмоциональная устойчивость», «эмоциональная компетентность».

Ход работы: участникам предлагается вывести общее определение обозначенных выше понятий. Обсуждение идей, разбор полученного материала, оценка предложений, идей и мнений; формирование данных понятий.

Практикум 2. Цель работы: изучение иррациональных убеждений, запускающих разрушающие переживания.

Ход работы:

1. Определите ситуации, которые вызывают у вас разрушающие переживания. Возможно, в некоторых случаях вам трудно будет идентифицировать характер переживаний; возможно, это будут ситуации, про которые вы можете сказать: «это меня напрягает» и «мне все равно!». Не исключено, что именно в этих ситуациях вы испытываете разрушающие переживания, вытесняя сам этот факт. Проверьте, не обесцениваете ли вы ситуацию для снятия с себя ответственности.

2. Определите, какие ваши чувства и поведение являются причиной неприятных для вас последствий. Если последствия негативны,

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

возможно, имеет смысл отнести эти ситуации к категории, требующих решения. Заполните таблицу 3.

3. Запишите в первой строке неоправданные чувства и соответствующее им поведение, от которых вы решили отказаться.

4. Запишите во второй строке шаблоны засоряющего мышления, которые лежат в основе каждой группы разрушающих переживаний и неразумного поведения.

5. Установите, какие иррациональные верования запускают вредоносное мышление.

6. Обсудите в рабочей группе полученные результаты. Пусть каждый участник дискуссии расскажет группе о неоправданных чувствах и поведении, от которых решил отказаться, о засоряющих мыслях, побуждающих эти переживания, и иррациональных верованиях, лежащих в их основе. Остальные участники, выслушав рассказ, могут поделиться своими догадками о характере иррационального верования.

Таблица 3.

Идентификация иррациональных верований

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Неконструктивная поведенческая реакция и соответствующие ей разрушающие переживания | |
| Обнаруженный шаблон вредоносного мышления | |
| Иррациональные верования, запускающие реакцию | |

Практикум 3. Цель работы: изучение роли Я-концепции и экзистенциальных позиций в образовании эмоциональной реакции и их влияния на протекание конфликта.

Ход работы:

На первом этапе работа выполняется индивидуально.

1. Выберите инициирующее событие, вызвавшее у вас разрушающие переживания. Вспомните, какие эмоции Вы при этом испытывали. Вы видите себя и ваших оппонентов со стороны: что вы чувствовали тогда? Запомните это и «выключите телевизор».

2. Возьмите лист бумаги и напишите двадцать различных ответов на вопрос: «Какие эмоции я испытывал?» так, чтобы ваши описа-

ния отражали ваши представления о себе, когда вы были в той ситуации. Стремитесь к тому, чтобы это были такие ваши представления о себе, какими они были в той ситуации, а не теперь. Располагайте описание в том порядке, в каком они пришли вам в голову, не заботясь об их логичности.

3. Теперь дайте двадцать характеристик вашему оппоненту: опишите, какие эмоции наблюдались у него. Далее упражнение выполняется в парах. Договоритесь, кто из вас первым будет играть роль клиента, а кто – консультанта.

4. Оцените с помощью своего «консультанта» каждое суждение, характеризующее вас: если оно отражает интенцию «Я считаю, что Я – в порядке по отношению к самому себе», то отметьте его «+». Если интенция: «Я не в порядке по отношению к себе», отметьте его «-». Если интенция не ясна – поставьте «0».

5. Обсудите ваши определения оппонента. Если интенция в оценке «Он не ОК по отношению ко мне» – поставьте «-». Поставьте «+» или «0» если интенция, соответственна, «ОН не ОК по отношению ко мне» или нейтральна.

6. Определите экзистенциальную позицию, в которой происходило ваше взаимодействие. Изменилась ли она в той ситуации? Если да, то как? Есть ли у вас «излюбленная» позиция?

7. Какие эмоции вы испытывали и какие тенденции в вашем поведении характеризовали их?

8. Какие из выявленных убеждений по отношению к партнеру и самому себе способствовали развитию отрицательных эмоций?

9. К чему вы стремились, в какую позицию вы попытались «поместить» оппонента? Удачно? Что можно было бы изменить сейчас, чтобы ситуация была завершена более успешно?

10. Отметьте выраженность каждой позиции в вашем поведении.

11. Поменяйтесь ролями. Помогите вашему «клиенту» найти ответы на те же вопросы.

Далее упражнение выполняется в рабочей группе.

12. Обсудите в рабочей группе полученные результаты.

Практикум 4. Цель работы: апробация метода рациональной – эмоциональной терапии (РЭТ) для управления эмоциональными реакциями в конфликтной ситуации.

Ход работы:

Работа выполняется в парах. Договоритесь, кто из вас первым будет играть роль клиента, а кто консультанта.

Задача «консультанта» – беседа с «клиентом» помочь ему заполнить таблицу.

1. Расскажите своему «консультанту» об инициирующих событиях и эмоциональных реакциях, над которыми вы решили поработать (см. таблицу 2).

2. Разберитесь с его помощью в том, какие вредоносные рассуждения звучат в вашей голове и запускают разрушающие переживания; какие иррациональные верования запускают эти шаблоны

3. Найдите опровержение обнаруженным убеждениям

4. Затем старые рассуждения замените новыми фразами, начинающимися со слов: «Мне хотелось бы... Было бы лучше, если... Я бы предпочел...» Для формулировки конструктивных рассуждений используйте позитивные убеждения: все люди свободные, все люди отвечают за свою жизнь, все люди автономны. Отметьте для себя, как изменилось ваше восприятие ситуации.

5. Противопоставьте неоправданным чувствам те, которые, с вашей точки зрения, были бы более уместными и которыми вы предпочли бы впредь реагировать на подобные ситуации. Описывая желаемые реакции, используйте только позитивные формулировки. Вместо пожеланий «не сердиться», «не волноваться» опишите реакции, которые хотели бы у себя видеть.

6. Поменяйтесь ролями.

7. Проанализируйте две реальные конфликтные ситуации, в которых вы участвовали; составьте по таблице на каждую ситуацию.

Далее упражнение выполняется в рабочей группе.

8. Расскажите группе о том, как вы преобразовали негативные переживания в приемлемые с помощью метода разумных предпочтений.

Иницирующие события

| Иницирующее событие | Что произошло? Что вызвало реакцию? |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Шаг 1: разрушающие переживания, неконструктивное поведение на это событие | Что выделали и что переживали в ответ на событие? |
| Шаг 2: вредоносные мысли | Какие убеждения послужили основанием для этой реакции? |
| Шаг 3: Опровержение | Как вы можете опровергнуть эти убеждения? |
| Шаг 4: конструктивные рассуждения и убеждения | Используйте для построения рассуждений позитивные убеждения: все люди свободны, все люди автономны, все сами отвечают за свою жизнь |
| Шаг 5: ресурсные переживания и поведение, завершающие ситуацию | Как вы намерены себя вести, чтобы завершить ситуацию. Какие переживания это вызывает? |

Практикум 5. Цель работы: изучение состояния глубокой мышечной релаксации и техники ее достижения.

Ход работы:

Упражнение представляет собой модификацию буддийской медитативной техники. Выполняется в течении 10-20 минут.

Для выполнения упражнения поставьте стулья по кругу. Участники садятся лицом друг к другу. Каждый находит удобное для себя положение, в котором можно сохранять неподвижность в течении 15-20 минут.

Концентрация на дыхании выполняется следующим образом.

1. Сядьте удобно. Смотрите на пол в 1-2 метрах перед собой, ни на чем не фиксируя взгляд.

2. Примите медитативную позу. Расслабьте тело. Сконцентрируйтесь на дыхании. Не меняйте естественного ритма дыхания, а только следите за ним. Дыхание можно мысленно сопровождать фразами: «Я чувствую свой вдох... чувствую свой выдох...» и т.д.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Это упражнение только кажется простым. Вы можете столкнуться с ограничением возможностей удерживать свое внимание на дыхании. В чем эти трудности и как они преодолеваются:

3. Неудобство и беспокойство, вызванное позой,- расслабить мышцы, успокоить себя представлением какого-либо образа

4. Затрудненное дыхание – отказаться от попыток управлять дыханием, наблюдать за ним со стороны.

5. Потеря контроля и наступление сна – держаться за нить дыхания, не пытаясь специально поддерживать бодрствование, возвращаться к заданию после отвлечений

6. Слезятся и устают глаза, возникает жжение и резь – научиться смотреть расслабленно и вяло, с полу прикрытыми веками, ни на чем не фиксируя взор

7. Глаза непроизвольно закрываются – научиться смотреть из-под век

8. Внимание постоянно соскальзывает – мягкое, ненавязчивое возвращение к работе.

Далее предполагается использование упражнений медитативной техники

Практикум 6. Цель работы: изучение техник изменения эмоционального последствия конфликтной ситуации.

Ход работы:

1. Вспомните событие, которое до сих пор вызывает у вас обиду и негодование.

2. Подумайте, способны ли вы извлечь какую-то пользу из этих обстоятельств?

3. Если бы вам пришлось пережить их снова, что бы вы изменили, а что бы вы оставили без изменений?

4. Что еще необходимо сделать, чтобы расстаться с обидой? Что мешает вам расстаться с ней? Быть может, вам просто нужно высказаться? Вы хотите получить извинение? Или увидеть, что другая сторона прилагает усилия для исправления положения? Что вам нужно для того, чтобы распрощаться с этим чувством?

5. Используйте метод визуализации для работы с неприятными воспоминаниями. Для выполнения этого упражнения займите удоб-

ное положение, закройте глаза и в течение некоторого времени сосредоточьтесь на своем дыхании. Этапы выполнения упражнения: 1) Релаксация. 2) Возвращение к инициирующему событию. 3) Оживление приятных воспоминаний. 4) Повторное возвращение к инициирующему событию.

б. Обсудите ваши выводы в рабочей группе. Выслушайте каждого, поделитесь с ним своими предположениями о том, какие еще преимущества от наличия неразрешенного конфликта он не принял во внимание.

Таким образом, мы предполагаем: эмоциональная компетентность является неотъемлемой частью в развитии современного человека. Именно поэтому мы предложили программу, направленную на ее развитие и формирование. В данное время программа апробируется на студентах 4 курса факультета психологии ОГПУ и предполагает дальнейшую разработку.

Литература

1. *Вайсбах Х., Дакс У.* Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998.
2. *Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии. М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. *Голмен Д.* Эмоциональный интеллект. СПб.: Питер, 2000.
4. *Джекинс Х.* Человеческое в человеке / В кн.: Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. Мн.: Харвест, 1999.
5. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
6. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
7. *Самоукина Н.В.* Психологический тренинг для учителя. М.: Психотерапия, 2006.
8. *Семенова Е.М.* Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. М.: Психотерапия, 2006.
9. *Яковлева Е.Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии, 1997. №4.

М.Д. Рудакова

**Особенности деятельности педагога-психолога
в ГУ «Шадринский детский дом-интернат
для умственно отсталых детей»**

Научный руководитель Н.Н. Колмогорцева

В нашей стране в связи со значительным ростом психических расстройств в детском возрасте все интенсивнее развивается система педагогической и психологической помощи детям, имеющим различную патологию центральной нервной системы, физические, физиологические и анатомические дефекты. Организуются новые и успешно работают ранее созданные психолого-педагогические учреждения и медико-психологические реабилитационные центры по работе с детьми с отклонениями в развитии. Сегодня процесс демократизации социальной политики в России существенно изменяет содержание и направленность работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Основным методом решения проблем этих детей является реабилитация и создание системы социальной образовательной службы, которые предоставят ребенку возможность развивать свои личностные качества, усваивать навыки общения, речевой деятельности, поведения, трудовые навыки и умения, получать доступные сведения об окружающей действительности. Все это составляет основу успешной адаптации ребенка в обществе.

Ориентация на помощь и поддержку детям-инвалидам, а также на то, чтобы они стали полноправными членами социума прослеживается в ГУ «Шадринский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» (ШДДИ). Это учреждение предназначено для постоянного проживания и оказания социальной, медицинской, педагогической и психологической помощи умственно отсталым детям в возрасте от 4 до 18 лет, нуждающимся в уходе, бытовом, медицинском обслуживании, реабилитации, воспитании и обучении [4]. Основная цель программы развития детского дома – создание оптимальных условий для полноценного проживания и социальной реабилитации умственно от-

сталых детей и подростков, формирование у них практической готовности к доступным для них видам трудовой деятельности [4].

Для достижения этой цели в учреждении функционируют различные отделения: медико-физкультурно-оздоровительной реабилитации, социально-психологического сопровождения, система воспитательной работы, социально-трудовой реабилитации, коррекционно-развивающего обучения основам грамотности, предметно-развивающей среды. Поэтому вся реабилитационная работа, социализация умственно отсталого ребенка, осуществляется на основе комплексного подхода.

Основу грамотного построения коррекционно-педагогической работы составляют знания закономерностей формирования высших психических функций и развития личности в онтогенезе. Этим и обусловлена деятельность педагога-психолога в детском доме-интернате.

Нормативно-правовая база педагога-психолога регламентируется: Федеральным законом РФ «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»; Законом РФ «Об образовании», статья 55, пункт 5; Декларацией о правах умственно отсталых лиц; Конвенцией о правах ребенка; должностными обязанностями.

В соответствии с должностными обязанностями педагог-психолог составляет и заполняет следующую учетно-отчетную документацию: перспективный план работы педагога-психолога на учебный год (форма №1); заключения по результатам проведенного психодиагностического обследования (форма №2); журнал консультаций психолога (форма №3); журнал учета групповых форм работы (форма №4); карта психолого-медико-социальной помощи ребенку (форма №5); программа работы педагога-психолога с группой (форма №6); коррекционная работа (форма №7); программа коррекционно-развивающих занятий (форма №8); аналитический отчет о работе педагога-психолога (форма №10) [5]; план-сетка на неделю; краткие планы проводимых занятий.

Основная цель деятельности педагога-психолога в ГУ «ШДДИ» – комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальным недоразвитием в учебно-воспитательном процессе.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Педагог-психолог проводит мониторинг процесса развития и коррекции воспитанников, занимается всесторонней профилактической, коррекционно-развивающей работой в зоне ближайшего развития детей определенного возраста, осуществляет индивидуальную поддержку нуждающихся.

Деятельность педагога-психолога направлена на решение следующих задач: 1) обеспечить индивидуальный подход в личностном развитии детей, продолжать психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью; 2) создать в детском доме благоприятный для развития детей социально-психологический климат, который определяется продуктивным общением и взаимодействием педагогов и воспитанников, ребенка и детского коллектива; 3) оказывать помощь поступающим в детский дом детям в адаптации к условиям жизни; 4) способствовать повышению психологической культуры педагогов путем проведения индивидуальных, групповых консультаций, посредством участия в педагогических советах, методических объединениях.

Для достижения цели и задач деятельности педагога-психолога осуществляется грамотное планирование его работы по различным направлениям: психологическая, компьютерная диагностика; коррекционно-развивающая работа; психологическое просвещение; профилактическая работа; психологическое консультирование (родителей, педагогов).

Психологическая диагностика проводится по запросу со стороны педагогов, администрации и в плановом порядке (в определенные периоды). К примеру, в течение года осуществляется диагностика вновь поступивших детей в ГУ «ШДДИ» (изучение личного дела, определение степени умственной отсталости, диагностика познавательного развития), диагностика эмоциональной сферы старших дошкольников (сентябрь, октябрь, май), диагностика готовности детей к обучению (сентябрь, октябрь), анкетирование педагогов по проблемам учебной деятельности воспитанников (сентябрь, октябрь) и т.д.

При углубленном диагностическом исследовании той или иной психической функции заполняется форма №2 – заключение по результатам проведенного психодиагностического обследования. Диаг-

Особенности деятельности педагога-психолога в ГУ «Шадринский детский ... ностический инструментарий для исследования особенностей познавательной деятельности включает в себя: вкладные разноцветные коробочки, пирамидки; методика «Доска Сегена»; «Графический диктант», «Знаковый тест», «Перепутанные линии», методика Пьерона-Рузера (характер работоспособности и особенности внимания); методики сформированности обобщающих операций – выделение существенных признаков, исключение понятий, предметов, «Четвертый лишний», понимание сюжетных картин, составление рассказа по последовательному ряду картин (невербальное и вербально-логическое мышление) и др.

Диагностический инструментарий для исследования особенностей эмоционально-личностной сферы, межличностных отношений ребенка: рисуночные проективные методики («Дом-Дерево-Человек», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи»). Проективные тесты используются только в условиях сформированной графической деятельности; цветовой тест отношений (модификация 8-цветового теста М. Люшера для оценки эмоционального отношения к себе и к значимым людям); методика субъективной оценки межличностных отношений (социометрия) и др.

В ГУ «ШДДИ» создана компьютерная версия методики количественной оценки степени выраженности интеллектуального дефекта и уровня сформированности трудовых навыков и социального опыта (Г.Н. Багаева, Н.Ф. Дементьева, Н.М. Доценко, А.А. Модестов, Е.И. Табуева, Э.В. Устинова, П.И. Ялынычев). В системе управления баз данных создана программа «Фекс Про 2», содержащая диагностику глубокой степени умственной отсталости и диагностику уровня социально-трудовой адаптации глубоко умственно отсталого подростка. В программе выдержано главное требование к диагностике – это предъявление всем испытуемым одних и тех же заданий, картинок с экрана. Математическая обработка данных выполняется мгновенно, результат обследования можно вывести на экран, отредактировать заключение, дать письменные рекомендации, ввести данные в архив для последующего динамического наблюдения за развитием ребенка, распечатать протокол обследования [6].

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Коррекционно-развивающая работа проводится по запросу со стороны педагогов, администрации, родителей или по итогам психологической диагностики. Необходимо отметить, что, в основном, она направлена на развитие познавательных процессов, усовершенствование эмоциональной сферы, снижение уровня агрессивности, создание благоприятного психологического климата в группе, на усиление моторной активности, работу с темпом и ритмом посредством танцевальной терапии.

Огромную роль в коррекционно-развивающей работе психолога играет наличие сенсорной комнаты (комнаты психологической разгрузки), в комплектацию которой входят: мягкая среда («пуфик-кресло с гранулами», мягкие игрушки); зрительная и звуковая среды (световые эффекты, студия CD-дисков, пузырьковые колонки с мягкой платформой и безопасным угловым зеркалом из 2-х частей, зеркальный шар с мотором, прожектор направленного света и световой фильтр, прибор динамической заливки света); среда запахов (воздушная).

Комплексное использование светотехнического, звукового, лечебно-оздоровительного оборудования приводит к нормализации психо-эмоционального состояния детей, формирует положительные эмоции и чувства, развивает творческие способности, наблюдательность, эстетическое восприятие, внимание, воображение, зрительную память. Сеансы в комнате, организуемые педагогом-психологом, призваны обеспечить снятие мышечного и психо-эмоционального напряжения, способствуют возникновению состояния релаксации.

Психологическое просвещение педагогов организуется по их запросу, носит систематический или плановый характер, проводится преимущественно в форме выступления на педагогических советах, заседаниях методических объединений. Они направлены на повышение психологической компетентности педагогов по вопросам, связанным с обучением и развитием воспитанников. Их цель – организация психолого-педагогического сотрудничества для решения проблем и задач развития отдельных воспитанников и детских коллективов. К примеру, проводятся семинары-практикумы для педагогов на тему: «Общение в педагогической практике»: «Азбука общения. Роль общения в работе педагога» [2]; «Вербальные и невербальные средства

Особенности деятельности педагога-психолога в ГУ «Шадринский детский ... общения в работе педагога» [2]; «Конфликты в педагогической практике» [2], [3]; «Эмоции. Роль эмоционального интеллекта в работе педагога» [2]; «Агрессивный ребенок: особенности педагогического взаимодействия» [1].

Профилактическая работа проводится для стабилизации эмоционального фона детей и подростков, а также для помощи в выходе из конфликтных ситуаций.

Психологическое консультирование родителей конкретных воспитанников осуществляется по запросу, по проблемам воспитания и психологического развития их детей. Работа с родителями призвана ознакомить их с законами педагогики и психологии, а также помочь откорректировать возникшую у ребенка поведенческую проблему в игровой форме («Набор игр для родителей»).

Консультирование педагогов связано с обучением, взаимодействием, психологическим развитием воспитанников; организуется по запросу педагога или результатам различных видов работы психолога с детьми: диагностической, коррекционной, развивающей работы. Оно носит преимущественно разовый характер, содержательно связано с ситуациями, вызывающими у педагога профессиональные и личностные затруднения.

Немаловажная роль отводится и деятельности психолого-медико-педагогической консультации, цель которой – уточнение степени интеллектуального дефекта, определение соответствующей группы обучения. В состав ее входят врач-психиатр, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, логопед, психолог, социальный педагог. Функция психолога – выявление стойких нарушений познавательной сферы, особенностей эмоционально-волевой сферы, определение уровня развития психических процессов.

При поступлении детей в детский дом на заседании психолого-медико-педагогической консультации проводится диагностика определения умственной отсталости, что предоставляет основания решать практические вопросы правомерности содержания детей в условиях детского дома-интерната и формирования групп обучения (учебная, обучаемая). Также осуществляется выработка рекомендаций для привития трудовых и социальных навыков, для оценки актуальных и по-

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

тенциальных возможностей воспитанников и возможности трудового и бытового устройства в обществе. На этом строится коррекционно-развивающая работа, общая цель большинства занятий, проводимых в ГУ «ШДДИ» – это формирование коммуникативных навыков, снижения уровня агрессивности у подростков, сплочение детей внутри группы. К примеру, коррекционно-развивающая программа для дошкольных групп (3 группы, 4-7 лет) направлена на развитие коммуникативных потребностей в мире социальных взаимоотношений детей (занятия проводятся фронтально, 1 раз в неделю). Для учебных групп (12 групп, 8-13 лет) – на эмоциональное развитие детей; для реабилитационно-трудовых групп (3 группы, 14-18 лет) – на нормализацию взаимоотношений между воспитанниками в общении, формирование половозрастных ролей.

Для обсуждения и решения основных вопросов психолого-педагогического сопровождения воспитанников в ГУ «ШДДИ» создается Совет психологов, утверждающий план работы на год и проводимый ежемесячно. В его состав входят педагог-психолог и педагоги, имеющие психологическое образование. Совет психологов рассматривает: вопросы обучения детей (по индивидуальным программам); вопросы планирования коррекционно-воспитательных программ; разработку коррекционных программ; мероприятия по охране психического здоровья воспитанников ШДДИ и педагогов; разрешение конфликтных ситуаций; разработку рекомендаций педагогам в учебно-воспитательной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Ежегодно педагог-психолог повышает свою квалификацию через взаимосвязь с Шадринским государственным педагогическим институтом (ШГПИ), участвуя в научно-практических конференциях, педагогических чтениях научной лаборатории «Психолого-педагогическое сопровождение детей с умственной отсталостью», организованной кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ШГПИ и ГУ «ШДДИ».

В заключении стоит отметить, что деятельность педагога-психолога в ГУ «ШДДИ» обеспечивает оптимизацию образовательного процесса и социального становления воспитанников. В перспективе планируется разнообразить формы работы с педагогами с целью

Особенности деятельности педагога-психолога в ГУ «Шадринский детский ...
повышения их педагогической компетенции профессионального мастера, а также создать и внедрить новые коррекционно-развивающие программы для формирования единого коррекционно-развивающего пространства, совершенствования процесса социальной адаптации, трудовой реабилитации, личностного развития умственно отсталого ребенка.

Литература

1. *Заостровцева М.Н., Перешеина Н.В.* Агрессивность дошкольников: коррекция поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 112 с.
2. *Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К.* Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). – СПб.: изд-во «Речь», 2006. – 224 с.
3. *Осипова Е.* Конфликты и методы их преодоления: социально-психологический тренинг. – М.: «Чистые пруды», 2007. – 32 с.
4. Программа развития детского дома-интерната для умственно отсталых детей. – Шадринск: изд-во ОГУП «Шадр. Дом Печати», 2007. – 96 с.
5. Психолого-медико-педагогическая консультация: методические рекомендации / Научн. ред. Л.М. Шипицына. СПб.: «Детство-Пресс», 2002. – 352 с.
6. *Саблин А.М.* Компьютерная диагностика имбецильности и социально-трудовой адаптации у глубоко умственно отсталых лиц // Диагностическая и коррекционная работа с умственно отсталыми детьми: Межвуз. сб. научн. тр. – Шадринский гос. пед. ин-т. – 2000. – С. 36-39.

Р.Х. Тугушев

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа в психологии

Факторный анализ, рожденный в рамках решения психологических проблем, стал популярным во многих науках, имеющих дело со статистическим представлением экспериментальных данных. Слож-

ность и неоднозначность концептуальных подходов методики затрудняют его применение, особенно в работах молодых ученых. Нами была поставлена задача максимально прояснить особенности трудных мест факторного анализа без потери математической точности.

Из известных работ были взяты наиболее важные для понимания темы разделы, представленные в сокращенной системной форме и проиллюстрированы примерами. Последние взяты из наиболее востребованных разделов психологии – теорий конституциональных типов личности, психодиагностики пограничных явлений, семантического анализа межличностных отношений. На основе этого, выработаны дополнительные приемы, упрощающие процедуру получения факторов с помощью многомерного векторного анализа и концепции корреляционных плеед.

Рекомендации по использованию факторного анализа, с учетом необходимых ограничений и разъяснением причин возможной неоднозначности решений, будут полезны всем, кто заинтересован в усвоении адекватного математического инструментария при решении задач гуманитарного плана, в частности, практической психологии.

Наука является процессом, состоящим из непрерывного цикла построения моделей наблюдаемой действительности, которая вначале кажется необозримой в своем многообразии и не может быть охвачена моделью. В естественных науках наряду с накапливанием наблюдений происходит формирование теоретических положений, которые проверяются затем на новых данных и постепенно совершенствуются. В последнем столетии наблюдается значительное дифференцирование методов мышления и подходов к решению естественнонаучных задач, что обусловлено большим числом проведенных исследований и появлением общих и специальных научных методик.

В разделах знаний, занимающихся изучением поведения человека, к которым относится психология, социология, частично медицина и многие смежные области других отраслей знаний, где отсутствует четкая функциональная связь между причиной и следствием, один опыт не играет такой решающей роли. Присущие им закономерности можно обнаружить лишь путем статистической проверки результатов

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ... многих опытов, принимая или отклоняя определенные гипотезы. Важную роль при этом играет так называемый фактор.

Это понятие очень многогранно. Часто говорят о факторе риска, экономическом, политическом, психологическом факторе и др. Факторные теории возникли в психологии. Они нашли свои истоки в работах Терстона, Спирмена, Кеттелла и ряда других зарубежных ученых [9-15]. Впоследствии, в разработку теории факторного анализа в его современной форме внесли свой вклад Харман Г., Иберла К., Шмелев А.Г. и др. [1-8].

Качественный смысл фактора заключается в том, что определяется некоторая ненаблюдаемая и прямо не измеряемая величина, категория, связанная с множеством близких к ней характеристик, которые могут быть измерены. Например, ищутся факторы сознательности и экстраверсии, с помощью измеренных характеристик искомых факторов I и C . Каждый из них имеет два полюса: I^+ – максимальная выраженность интроверсии, I^- – минимальная интроверсия (и, как следствие, максимальная экстраверсия). Фактор сознательности, обозначенный через C , так же имеет два полюса. Представляя эти факторы в плоскости независимых (ортогональных) координат, получаем пространство характеристик, от которых и зависят факторы [8].



I^+ – общительный, энергичный, веселый, разговорчивый.

C^- – неряха, безответственный, осторожный, скованный.

C^+ – прилежный, послушный, сдержанный, тихий, осторожный

Представленный пример достаточно прост, но в целом, проблема взаимосвязи искомых факторов весьма сложна. Как правило, факторы вбирают в себя множество характеристик, при этом неизвестно какие это факторы, сколько их, каков их удельный вес в общих оценках, ор-

тогональны они или косоугольны и т.д. При этом, забегаая вперед, можно сказать, что проблема фактора сходна со сказочной задачей: «пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». По поводу направления, куда пойти, кое-что сделано, однако в известных методиках недостает единственности и однозначности решений. Это приводит к ряду противоречий в анализе экспериментальных данных.

Даже в такой, казалось бы очевидной задаче по измерению интеллекта, нет однозначности и согласия в его определении, хотя, заметим, каждый на бытовом уровне оценивает интеллект людей, с которыми общается. Психологические методы оценки с привлечением тестов интеллекта могут в некоторой степени усовершенствовать эти оценки. Тесты измеряют в единицах формализованных шкал ряд характеристик: умение считать, логически мыслить, понимать связи и отношения, анализировать, сравнивать, исключать, делать обоснованные выводы и ряд других интеллектуальных операций, причем быстро и точно. Предполагается, что фактор интеллекта находится между свойствами измеренных значений, при этом берется в расчет и образование и культура. Но несмотря на тщательно отобранный перечень характеристик, их измерение и статистическую обработку, нельзя утверждать, что таким образом удалось измерить сам интеллект как фактор. Максимум, чего удастся добиться – получить фактор условного интеллекта IQ – как тестовый показатель.

Тесты способностей, как правило, характеризуются положительными корреляциями. Ч. Спирмен [15] предположил, что все возможные совокупности корреляций обуславливаются одним генеральным фактором g , влияющим на все переменные. Этот генеральный фактор совпадает с тем, что обычно в обиходе называют смышленостью. После его психометрической изоляции можно определить, какие методы измерения более всего пригодны для его оценки, т.е. вычисляют нагрузки этого фактора по различным тестам.

С помощью факторного анализа было показано, что интеллектуальные возможности человека можно представить в виде эмпирических показателей, а не только в виде слов или понятий. Эти показатели имеют количественные оценки. Понятие интеллекта заменяется рядом факторов, чьи отображения устанавливаются с помощью мето-

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ...
 дов факторного анализа. На основе психологических тестов интеллектуальных возможностей человека можно выделить набор факторов, которые большей частью коррелированы положительно, например, факторы пространственного воображения, понимания слов и т.д. С помощью факторного анализа эмпирическим путем проверялись различные психологические теории интеллектуальных возможностей и умственных способностей человека. Такие исследования нашли практическое применение при оказании помощи в выборе профессии, в психотерапии и т.д. Факторный анализ (ФА) играет важнейшую роль во многих психологических исследованиях. Он делает возможным сведение обширного числового материала к нескольким независимым и простым факторам. Методами факторного анализа можно подтвердить существующую гипотезу на основе большого объема наблюдений по выделенным существенным компонентам.

(ФА) следует рассматривать как статистический метод независимо от конкретной области его применения. Особую ценность представляет возможность генеза гипотез и их проверки. Переходя к общей схеме математических методов реализации факторного анализа (ФА), сразу заметим, что поскольку нет однозначных решений, в приводимых процедурах и примерах взятых из наиболее известных источников [1], мы встречаемся с проблемой «найти то, не знаю что», поэтому примеры используют прием движения от известного результата, к неизвестным характеристикам. Это будет видно из дальнейшего, но сначала нужно определиться с основными формулами (ФА).

Введем обозначения, принятые в (ФА).

$$S_j = \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_{ij} - \bar{x}_j)^2} = \sigma_j \text{ – стандартное отклонение,}$$

$$S_{jk} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_{ij} - \bar{x}_j)(x_{ik} - \bar{x}_k) \text{ – ковариация,}$$

как коэффициент ненормированной корреляции между j и k – столбцами матрицы $x = \{x_{ij}\}$, $j \neq k$.

В этих обозначениях, как легко проверить

$$r_{jk} = \frac{S_{jk}}{S_j S_k}, \text{ где } S_k = \sigma_k.$$

Вводится стандартизация переменных:

$$z_{ij} = \frac{x_{ij} - \bar{x}_{ij}}{S_j}, \quad z_{ik} = \frac{x_{ik} - \bar{x}_k}{S_k}$$

Для таких переменных справедливы формулы:

$$\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n z_{ij} = 0, \quad \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n z_{ij}^2 = 1$$

Исходя из вышеприведенных соотношений имеем

$$r_{jk} = S_{jk} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n z_{ij} z_{ik}, \quad z_{ij} = z_{ji}$$

В матричном виде $-\bar{Z}$, матрица стандартизированных переменных $\{z_{ij}\}$, \bar{Z}' – транспонированная матрица $\bar{Z} \{z_{jk}\}$ и \bar{R} – треугольная матрица интеркорреляций $r_{jk}=r_{kj}$. Исходя из этого, получим

$$\bar{R} = \frac{1}{n-1} \bar{Z} \bar{Z}' = \bar{S}.$$

Для дальнейшего необходимо обратиться к основной формуле (ФА), которая выглядит так:

$z_{ij} = a_{i1}P_{1j} + a_{i2}P_{2j} + \dots + a_{ir}P_{rj}$, где P_{rj} – r факторов по j-ой переменной (r-индекс), a_{ir} – величина нагрузок факторов.

Вот здесь и видно, что основная формула (ФА) приводится к задаче поиска неизвестных, число которых больше числа уравнений их определяющих!

Дальше будет видно, как теоретики (ФА) с этим справляются, а пока перепишем вышеприведенные формулы в новых обозначениях.

$Z = \bar{A}P$, подставляя \bar{Z} в формулу корреляции, получим:

$$R = \frac{1}{n-1} ZZ' = \frac{1}{n-1} AP(AP)' = \frac{1}{n-1} APP'A' = A\left(\frac{1}{n-1} PP'\right)A'$$

Из формулы для корреляции имеем

$$C = \frac{1}{n-1} PP', \quad \text{тогда } R = ACA', \quad C - \text{полагается равным единичной}$$

матрице I, поскольку рассматриваются некоррелирующие факторы.

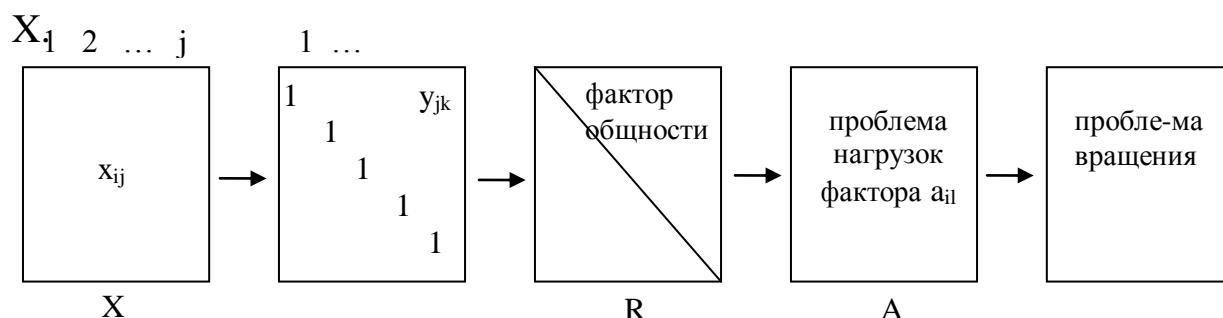
Тогда

$$R = AA'$$

Исходя из этой формулы строится схема (ФА). [1]

Общая схема факторного анализа

Начинается со сбора экспертных данных в виде матрицы $X(m, n)$ и затем производится корреляционный анализ R полученной матрицы



Особая проблема – интерпретация фактора и его название.

В определенной степени процедура факторного анализа обратима. Так, если в правой части равенства (простого числового примера) находится A , то в левой части обязательно получим R :

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|--------|-------|--------|--|---|--|-------|-------|--|---|--|--|--|----|--|--|------|-------|------|-------|
| | R | | | | | | | A | | | | | | | A' | | | | | | |
| | (0,82) | -0,73 | 0,17 | 0,00 | | = | | 0,90 | 0,10 | | · | | | | | | | | | | |
| | -0,73 | (0,65) | -0,16 | -0,01 | | | | -0,80 | -0,10 | | | | | | | | | 0,90 | -0,80 | 0,10 | -0,10 |
| | 0,17 | (0,65) | -0,16 | 0,71 | | | | 0,10 | 0,80 | | | | | | | | | 0,10 | -0,10 | 0,80 | 0,90 |
| | 0,00 | -0,01 | 0,71 | (0,82) | | | | -0,10 | 0,90 | | | | | | | | | | | | |

Числа в примере К. Иберла были подобраны так, чтобы можно было легко произвести вычисления. Здесь и заключается главная трудность, т.к. непонятно, как подобрать элементы матриц. Но если известны A и A' первый элемент матрицы R получается следующим образом: $0,90 \cdot 0,90 + 0,10 = (0,82)$. Это обычное умножение матриц.

Значение первого элемента заключается в скобки и называется общностью. Это понятие мы будем еще обсуждать более детально. Второй элемент первого столбца равен: $-0,80 \cdot 0,90 - 0,10 \cdot 0,10 = -0,73$. Совершенно аналогично получают другие элементы матрицы R путем перемножения матриц A и A' по соответствующему правилу. В факторном анализе эта процедура обратима. Может быть задана корреляционная матрица R и по ней находится A . Но прежде чем это удастся сделать, надо найти редуцированную матрицу $\{rh\}$, которая позволит найти матрицу A , т.е. решить проблему общности. Реально в начале схемы мы имеем корреляционную матрицу R , в диагоналях которой записаны единицы, в то время как в матрице Rh – диагональ-

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

ные элементы, квадраты неизвестных нагрузок $\{a_{il}\}$. Задачей факторного анализа и является определение матрицы A .

Матрица A называется факторным отображением, а ее элементы a_{il} – факторными нагрузками. При ортогональных факторах элементы принимают значения между -1 и $+1$. Если факторы не ортогональные, то элементы могут принимать большие значения. Каждый фактор характеризуется столбцом, каждая переменная – строкой матрицы A . Если факторная нагрузка значительно больше или меньше нуля, то принята упрощенная форма записи в виде крестика (x) в соответствующем месте факторного отображения.

Таблица 1.

Схематическое изображение факторного отображения

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------|---|---|--|----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | A | B | C | | U ₁ | U ₂ | U ₃ | U ₄ | U ₅ | U ₆ | U ₇ | U ₈ |
| 1 | X | X | | | X | | | | | | | |
| 2 | X | X | | | | X | | | | | | |
| 3 | X | X | | | | | X | | | | | |
| 4 | X | X | X | | | | | X | | | | |
| 5 | X | X | X | | | | | | X | | | |
| 6 | X | | X | | | | | | | X | | |
| 7 | X | | X | | | | | | | | X | |
| 8 | X | | X | | | | | | | | | X |
| | Общие факторы | | | | Характерные факторы | | | | | | | |
| | Генеральный фактор | | | | | | | | | | | |

Крестик означает высокую факторную нагрузку.

Фактор называется *генеральным*, если все его нагрузки значительно отличаются от нуля. Следовательно, он имеет нагрузки от всех переменных и схематически такой фактор изображается столбиком A в таб.1. Фактор называется *общим*, если хотя бы две его нагрузки значительно отличаются от нуля. Столбики B и C в таб. 1 представляют такие общие факторы. Они имеют нагрузки от двух и более переменных. Они могут взаимно перекрываться, т.е. одни и те же переменные могут давать нагрузки на несколько факторов. Генеральный фактор является частным случаем общих факторов, так как он так же имеет более двух значимых нагрузок. В противоположность этому факторы являются *индивидуальными*, если у них только одна нагрузка значи-

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ... тельно отличается от нуля (столбики U1-U8 в таб.1). В этом случае говорят о характерных факторах, которые представляют только одну переменную. По аналогии с факторами можно провести классификацию переменных по числу достаточно высоких нагрузок. Число высоких нагрузок переменной на общие факторы называется ее *сложностью*. Например, переменная 1 на рис. 1 имеет сложность два, а переменная 4 – три.

Решающее значение в факторном отображении на рис.1 имеют общие факторы А, В, С, т.к. характерные факторы получаются автоматически, если общие факторы установлены. Гипотеза, которая содержит факторное отображение на рис.1, может быть представлена в другой форме на рис. 1. Здесь видно, что одинаковые характеристики могут быть связаны с различными факторами.

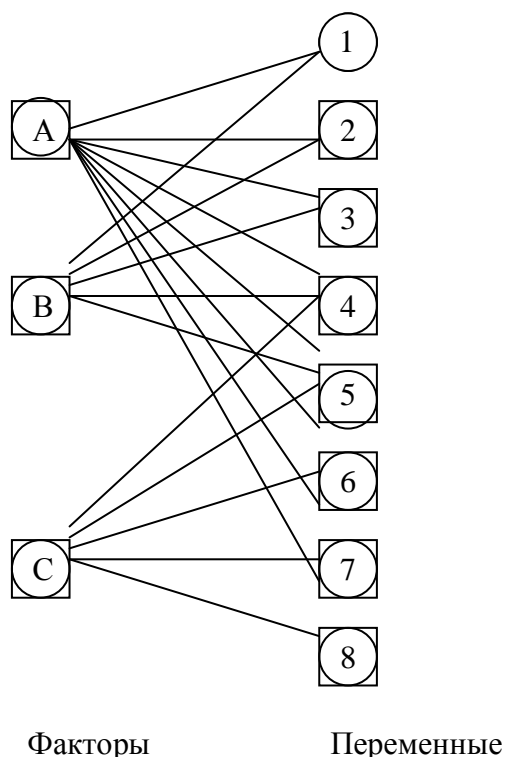


Рис. 1

Любая матрица, которая содержит общие факторы типа А, В, С, отражает дифференцированные гипотезы о структуре величин, которые отчасти стоят за наблюдаемыми переменными (т.е. являются факторами), а отчасти сами являются переменными.

При любом факторном отображении легко перейти от одного способа изображения к другому. Общие факторы для отличия их от переменных обозначаются здесь буквами А, В и С, однако чаще всего они обозначаются римскими цифрами. Поскольку, статистических данных в формулах (ФА) недостаточно, ищутся внестатистические критерии.

Нагрузки общих и характерных факторов связаны определенным соотношением через единичную дисперсию переменных. Действительно, эта единичная дисперсия равна:

$$s_i^2 = 1 = \frac{1}{n-1} \sum_{j=1}^n z_{ij}^2 \text{ для всех } i. \quad *$$

Факторы должны быть стандартизованы и некоррелированы, тогда

$$s_i^2 = a_{i1}^2 + a_{i2}^2 + \dots + a_{ig}^2 = 1 \quad (1)$$

Это равенство выполняется при условии, что переменные стандартизованы. Соблюдение условий стандартизации и некоррелированности является необходимым требованием при использовании наиболее употребляемых сегодня методов. Приведенное выше равенство можно записать в более модифицированном виде, где в скобках сначала приведены нагрузки a_g общих факторов, а затем – доля дисперсии характерного фактора. Равенство (1) отличается от последующего лишь последними тремя членами

$$s_i^2 = 1 = (a_{i1}^2 + a_{i2}^2 + \dots + a_{ir}^2) + b_i^2 + e_i^2. \quad (2)$$

Полная дисперсия переменной по равенству, только что приведенному, раскладывается на отдельные компоненты, которые представляют собой квадраты факторных нагрузок. Суммы квадратов нагрузок общих факторов называются общностью h_i^2 . Это та доля дисперсии, которая указана в скобках последнего равенства:

$$h_i^2 = a_{i1}^2 + \dots + a_{ir}^2. \quad (3)$$

Общность представляет собой часть единичной дисперсии переменной, которую можно приписать общим факторам. Она равна квадрату коэффициента множественной корреляции между переменной и общими факторами. Если из 1 вычесть h_i^2 , то останется доля дисперсии, обозначаемая u_i^2 , которая соответствует квадрату нагрузки определенного характерного фактора. Часть дисперсии u_i^2 называется ха-

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ...
 характерностью. Она представляет собой часть единичной дисперсии переменной, которая не связана с общими факторами:

$$U_i^2 = 1 - h_i^2 = b_i^2 + e_i^2 \quad (4)$$

Как показывает вторая половина равенства (4), характерность u_i^2 можно разбить на две составляющие, одна из которых b_i^2 , называется специфичностью, а другая, e_i^2 , является дисперсией, обусловленной ошибкой. Такое разделение на практике проводится редко. Специфичность b_i^2 является той долей единичной дисперсии переменной, которая не связана с общими факторами, не может быть также сведена к ошибке и присуща лишь одной определенной переменной. Специфичность и общность образуют надежность $g_i^2 (\geq h_i^2)^*$.

Надежность, являясь долей единичной дисперсии, дополняет дисперсию ошибки до единицы. Она может быть измерена различными способами.

$$r_{ii}^2 = h_i^2 + b_i^2 = 1 - e_i^2, \text{ т.е. } r_{ii}^2 \geq h_i^2 \quad (5)$$

Отсюда следует, что общность не превышает надежности и равна ей только в случае нулевой специфичности.

Теперь поставим задачу – получить общность и соответствующий характерный фактор из корреляционной матрицы. Основная модель факторного анализа записывается следующим образом: $Z = AP$. В этой модели не проводится различия между общими и характерными факторами. В нижеследующем равенстве постулируется для каждой переменной характерный фактор. Эта специальная модель многофакторного метода имеет следующий вид:

$$Z_{ij} = a_{i1}p_{1j} + \dots + a_{ir}p_{rj} + u_i p(r+i)j \quad (6)$$

или в матричной форме: $Z = FP^+$.

При этом Z является матрицей исходных данных, записанных в стандартной форме. F – факторное отображение, включающее характерные факторы, т.е. F является матрицей порядка $m \cdot (r + m)$. P^+ имеет размер $(r + m) \cdot n$ и содержит значения факторов у отдельных индивидуумов, включая значения характерных факторов.

F можно представить в виде суммы двух матриц, а именно $A + U$. F представляет собой так называемую полную факторную матрицу. Она содержит нагрузки общих и характерных факторов. A является редуцированной факторной матрицей, содержащей нагрузки общих

факторов. Под A понимается матрица нагрузок общих факторов. Из нее легко получают полную факторную матрицу и U . (по формуле $U_{i2} = 1 - h_{i2}$). Матрица U является диагональной и содержит нагрузки характеристик факторов на главной диагонали.

Для коэффициентов корреляции между переменными и факторами имеет место соотношение:

$$r_{il} = a_{i1}c_{1l} + a_{i2}c_{2l} + \dots + a_{ir}c_{rl}. \quad (7)$$

В случае ортогональных факторов факторное отображение идентично структуре: $r_{il} = r_{li}$. Тогда в правой строке равенства (6) остается только один член, а именно тот, множителем которого является $c_{i1} = 1$, так как $c_{i1} = 0$ при всех $i \neq 1$.

Все представленные до сих пор равенства и определения содержат важнейшие концепции факторного анализа, а также основную и специальную модели многофакторного анализа. С их помощью теперь можно описать общую процедуру решения. При проведении факторного анализа все расчеты носят последовательный характер.

Проблема общности состоит в установлении оценок h_i^2 . Это самая первая проблема, которая возникает в ходе факторного анализа. От R_n к A (между ними) находится *проблема факторов*. Из R_n с помощью определенных способов извлекают факторы, получая в результате матрицу A . Столбцы матрицы A ортогональны и занимают произвольную позицию в отношении переменных, определяемую методом выделения факторов. Возможно большое число матриц A , которые будут одинаково хорошо воспроизводить R_n . Из них должна быть выбрана одна, что составляет *проблему вращения*. Решение проблемы вращения одним из нескольких способов приводит к матрице $V(v_{il} - \text{факторная матрица после поворота, } l = 1, \dots, n - \text{ факторы; } i = 1, \dots, m - \text{ переменные})$. И, наконец, последняя проблема касается *оценки значений факторов* для каждого индивидуума.

Условия выполнимости факторного анализа. Приемы для определения числа факторов. Здесь могут быть варианты. Из них нужно выбрать такой, который базируется на теории, здравом смысле и прошлом опыте.

1. Нельзя факторизовать качественные переменные.

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ...

2. Все переменные независимые, распределение близкое к нормальному.

3. Все связи имеют хотя бы приблизительно линейный характер.

4. В исходных корреляционных матрицах должно быть несколько корреляций не меньше 0,3.

5. Выборка должна быть достаточно большая.

Нужно установить:

1. Не способствует ли увеличение числа факторов уменьшению доли нагрузок в диапазоне $\pm 0,4$. Если это так, то увеличение, скорее всего, не имеет смысла.

2. Нет ли больших корреляций между факторами при осуществлении вращений. (слишком много факторов) и два проходят через общий кластер переменных.

3. Не разделились ли какие-либо хорошо известные факторы на две или большее количество частей (слишком много факторов).

Обычно ограничиваются первыми m факторами, дающими 90-95% дисперсии в сумме.

Геометрическая иллюстрация алгебраических зависимостей факторного анализа облегчает усвоение отдельных проблем. Геометрическое представление обладает рядом важных преимуществ при знакомстве с математической стороной факторного анализа. Но, при этом пространственную модель можно строить только лишь в случае измерений не выше трех. При выделении четырех и более факторов, что чаще всего и встречается на практике, невозможность наглядного пространственного изображения не имеет решающего значения. В этом случае при численном решении используются чисто алгебраические приемы матричного исчисления.

Геометрическое представление матрицы исходных данных и пространство тестов. На графиках каждому индивидууму соответствует точка в двумерной системе координат, причем по осям координат откладываются значения переменных. В общем случае наблюдается более двух переменных. Тогда исходные данные задаются в виде матрицы. В таблице приведен пример такой матрицы только для трех лиц.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Пример матрицы исходных данных А, В, С – лица; 1-5 – переменные.

| | А | В | С |
|---|-----|------|-----|
| 1 | 7,3 | 3,0 | 0,0 |
| 2 | 3,4 | 3,1 | 0,9 |
| 3 | 0,6 | 5,3 | 5,4 |
| 4 | 0,8 | -1,5 | 2,7 |
| 5 | 6,5 | -2,5 | 1,0 |

Данная матрица может быть отражена графически. Каждая диаграмма будет содержать только три точки, так как мы располагаем данными только по трем лицам. Точки при этом соответствуют лицам, т.е. столбцам таблицы. Координатные оси каждый раз соответствуют двум строкам. При подобном графическом изображении для матрицы исходных данных потребовалось бы несколько корреляционных диаграмм, а именно столько, сколько имеется коэффициентов корреляции, т.е. $(m/2) \cdot (m-1)$. Очевидно, что такой способ геометрического представления не очень удобен из-за большого числа графиков. Отказываясь от двумерного изображения, можно пойти по одному из следующих путей.

Во-первых, можно столбцы таблицы представить в виде трех точек в пятимерном пространстве. Обычные корреляционные диаграммы являются тогда проекциями этого пространства на соответствующие плоскости.

Во-вторых, можно пять переменных, или строки таблицы представить в виде пяти точек в трехмерном пространстве. Три лица здесь соответствуют координатным осям. Вся информация этой таблицы переходит в рисунок. Каждая переменная представляется вектором или стрелкой, координаты концов которых берутся из таблицы. Итак, матрицу исходных данных можно рассматривать как *n-мерное пространство тестов*, в котором находится *m* точек – переменных. Пример таких отображений будет показан при анализе проблемы вращений (рис. 2, 3,4).

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ...

Из практики факторного анализа в психологии. Главная задача факторного анализа в психологических исследованиях – извлечение фундаментальных факторов личности. Наибольший вклад в решения этой проблемы внесли Л. Терстон, Г. Оллпорт, Р. Кеттел, Ф. Гилфорд, Г. Айзенк и другие [9-16]. Из отечественных исследователей следует отметить В.Д. Небылицина и А.Г. Шмелева [2,8]. Достаточно подробный анализ работ в психологии с факторизацией данных приведен в работе П. Фресса и Ж. Пиаже (1975) [6].

Для иллюстрации изложенных нами выше пояснительных процедур представляется целесообразным воспользоваться некоторыми примерами, полученными в работах названных авторов. В начале рассмотрим пример факторизации психических типов в их связи с конституциональной теорией В. Шелдона. У Шелдона коэффициенты корреляции между соответствующими физическими и психологическими типами равнялись соответственно: «эндоморфизм»-«висцеротония» $r_{эв}=+0,79$, «экторморфизм»-«церебротония» $r_{эки}=+0,63$, «мезоморфизм»-«соматотония» $r_{м.с.}=+0,82$.

Фактически, это факторы типов темперамента с высокой нагрузкой. Интересно, что у других исследователей (Гилфорд) – эти нагрузки значительно меньше. Это пример того, что данные факторного анализа у разных авторов могут быть неоднозначны.

Большинство личностных методик определяет черты и свойства личности с помощью проекции ответов испытуемого на специально сконструированные вопросы. В ключи шкал входит много переменных, имеющих незначительную причастность к измеряемому свойству. Например, шкала шизофрении (№181 в ММРІ) [14] имеет 32 вопроса, ориентированных на выявление этого отклонения, среди которых есть такие: «моя половая жизнь удовлетворительна», «вся пища мне кажется одинаковой на вкус», «я бы хотел избавиться от мыслей, связанных с половым вопросом, так как они меня беспокоят» и т.п. Заметим сразу, что подобные вопросы, как правило, не выявляют шизоидность т.е. в оригинале ММРІ, сами шкалы если и выступают в виде факторов, нагрузка на которые дает смысловые согласия с вопросами, большинство этих нагрузок близка к нулю. Более точный

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

анализ показывает, что для шизофрении как фактора, большие значения нагрузок дают положительные ответы на вопросы такого типа:

| № п/п | вместо № | вопрос | ответ |
|-------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1 | 179 | анализировать собственные мысли привычнее, чем вести беседу с кем-либо | да |
| 2 | 202 | окружающий мир слишком беден и неинтересен, чем мир моего воображения | да |
| 3 | 210 | меня иногда обвиняют в эмоциональной тупости | да |
| 4 | 212 | глупо переживать о несчастьях других людей, да и своих тоже | да |
| 5 | 238 | недавно начал чувствовать какое-то недомогание | да |
| 6 | 259 | ничего не хочется делать | да |
| 7 | 266 | часто все окружающее вызывает неприязнь | да |
| 8 | 282 | бывает, что у меня быстро меняется симпатия на антипатию и наоборот | да |
| 9 | 297 | меня часто интересуют проблемы, которые кажутся окружающим неразрешимыми | да |
| 10 | 301 | часто замечаю, что могу мыслить одновременно параллельно на разные темы | да |
| 11 | 303 | из-за безразличия ко всему хочется подолгу не вставать с постели | да |
| 12 | 307 | иногда у меня возникает чувство грубости к своим близким | да |
| 13 | | часто хочется сделать все наоборот | да |
| 14 | 320 | бывает, что при беседе мои ответы на вопросы оценивают как бы «не по существу» | да |
| 15 | 339 | объекты окружающего мира легче классифицировать не по смыслу, а по выбранной символике | да |

Сюда можно было бы добавить еще вопросы, относящиеся к катастрофической боязни большого темноты и неизвестно чего еще. Известный литературный персонаж М.А. Булгакова, Мастер заболел этой странной болезнью и главное, что он чувствовал – все разрушающий страх. Этот симптом и есть сигнал начала распада личности.

Данный пример приведен для того, чтобы показать, что фактор, косвенно определяемый различными характеристиками, будет тем более точен, чем ближе эти характеристики друг к другу и «невидимому» фактору.

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ...

Р. Кеттелл [10,11] очень много сделал для факторного анализа в психологии. Результаты его исследований представляют значительный интерес, несмотря на некоторую противоречивость. Каждый из 16 факторов дихотомичен, у него есть положительный и отрицательный полюса. Для некоторых факторов Р. Кеттелл сконструировал названия, т.к. в известных словарях нет подходящих терминов. Как вариант, приведем здесь в качестве примера конечного этапа факторного анализа в психологии личности результаты, полученные Р. Кеттеллом в первоисточнике [10,11].

Фактор Н

Parmia (Parasympathetic immunity. v. Threctia (Theat reactivity)

Благотворительная (филантропическая) циклотимия –

обструктивно очерченный шизотимический темперамент.

| Н+ | Н– |
|-------------------------------------------|-----------------------------------|
| Сотрудничающий | Обструктивный |
| Дружелюбный | Враждебный |
| Идеалист | Циничный |
| Благодарный | Неблагодарный |
| Мягкосердечный | Жесткосердечный |
| Оживленный | Подозрительный |
| Импульсивный | Привередливый |
| Естественный | Осторожный |
| Эмоциональный | Аффективный |
| Нетерпеливый | Терпеливый |
| Авантюрист | Робкий |
| Наглый (Bold) | Вялый |
| С музыкальными и эстетическими интересами | Безжизненный |
| | Экзистенционист (Exhibitionistic) |

Фактор М.

Autia. v. Pracernia

Беспечность – практичность.

| М+ | М– |
|----------------|-------------------------------|
| Эксцентричный | Конвенциональный |
| Высокомерный | Тенденция быть «как все» |
| Гордый | Чуждый эстетическим интересам |
| Независимый | Зависимый |
| Порывистый | Сварливый |
| Чувствительный | Неэмоциональный |
| Эстетичный | Без артистизма |
| Нетрадиционный | |

Анализ Р. Кеттелла показывает как положительные стороны факторного анализа, так и его недостатки. Множество работ в этом направлении подтверждает перспективность применения факторного анализа в психологии, например у А.Г. Шмелева [8].

К проблеме вращения. Вращение в (ФА) реализуется по специальным машинным программам. Получаемые при этом результаты не всегда наглядны и приходится приводить дополнительные, так называемые «ручные повороты». Для этой цели необходимо рассматривать алгебро-геометрические соотношения в простых матрицах.

Рассмотрим матрицу координат стимулов \bar{X} и ее графического представления.



Рис. 2

Вращение \bar{X} может быть получено следующей последовательностью действий:

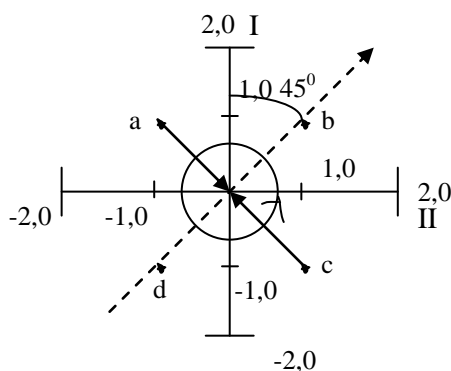


Рис. 3

Из точек a и c проведены стрелки к оси I. Они пересекают ее под прямым углом. Перпендикуляр из точек b и d не показан, он лежит на оси пунктирной линии. Будем рассматривать пунктирную линию как ось 1 повернутой матрицы \bar{X} .

Можно вычислить расстояния проекций точек a,b,c,d на эту ось. Аналогично построим 2 ось матрицы \bar{X} . Направлена она из правого нижнего угла в верхний левый. Знак определяет направление проекции на соответствующий квадрант.

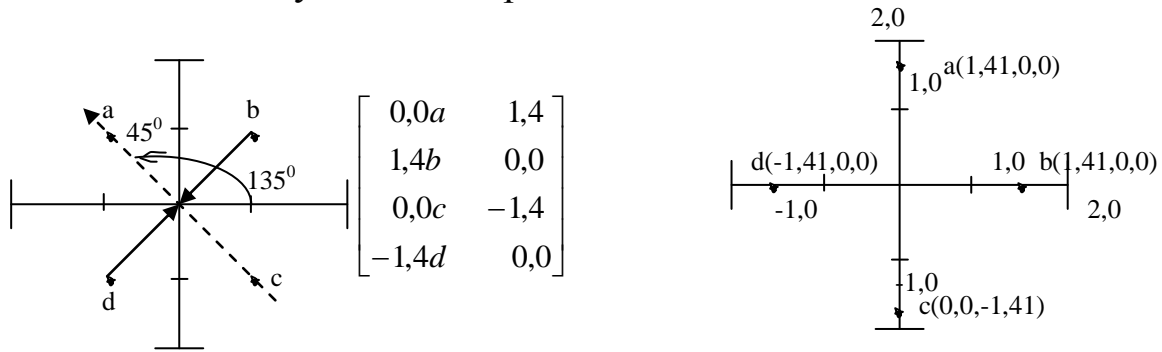


Рис. 4

Ромбовидная конфигурация \bar{Y} является квадратной конфигурацией \bar{X} , повернутой вокруг начала координат. Координаты стимулов \bar{Y} являются проекциями точек \bar{X} на оси в пространстве, определенном координатами осей I и II конфигурации \bar{X} – координатами стимулов в \bar{Y} является поворотом координат стимулов в \bar{X} ортогональный поворот, сохраняющий углы между координатными осями. Евклидово расстояние между точками сохраняется. Вращение имеет матричное представление. Вводятся понятия матрицы преобразования T.

$$\begin{array}{c}
 \bar{Y} \\
 a \\
 b \\
 c \\
 d
 \end{array}
 \begin{bmatrix}
 0,00 & 1,42 \\
 1,42 & 0,00 \\
 0,00 & -1,42 \\
 -1,42 & 0,00
 \end{bmatrix}
 =
 \begin{array}{c}
 \bar{X} \\
 I \\
 II
 \end{array}
 \begin{bmatrix}
 1,00 & 1,00 \\
 1,00 & 1,00 \\
 1,00 & -1,00 \\
 -1,00 & -1,00
 \end{bmatrix}
 \begin{array}{c}
 \bar{T} \\
 1 \\
 2
 \end{array}
 \begin{bmatrix}
 0,71 & -0,71 \\
 0,71 & 0,71
 \end{bmatrix}$$

Элементы t_{rc} – косинусы углов между соответствующими координатными осями. Каждая строка \bar{T} соответствует координатной оси в \bar{X} , а каждый столбец – координатной оси в \bar{Y} .

$$t_{rc} = \cos \Theta_{r,c} \quad (r \rightarrow \bar{x}; c \rightarrow \bar{y})$$

Признаком ортогонального преобразования является равенство:

$$\bar{T}\bar{T} = \bar{T} \cdot \bar{T}' = \bar{I}$$

Таким образом, дополнительные ручные повороты позволяют получить такую конфигурацию пространства факторов, что в преоб-

разованной матрице происходит своеобразное «адресное» получение нагрузок, их общее число уменьшается.

К математической части точного (ФА) можно добавить некоторые приемы, значительно упрощающие поиск фактора, естественно, с некоторой неточностью. Во-первых, речь идет об использовании корреляционных плеяд, когда выделяется связанная совокупность признаков, относящихся к неизвестному фактору. Рассмотрим пример. В результате корреляционного анализа текстовых оценок ряда клинических шкал получено, что есть значимые корреляции между депрессией (1) D, ипохондрией (2) Hs, истерией (3) Ну и психастенией (4) Pt.

$$r_{1,2}=0,7; r_{1,3}=0,85; r_{1,4}=0,6;$$

$$r_{2,3}=0,4; r_{2,4}=0,3; r_{3,4}=0,75.$$

Располагая характеристики в углах ромба, связывая характеристики прямыми линиями, получаем полный граф, показывающий, что все характеристики группируются вокруг какого-то фактора. В данном случае это фактор «слабость нервной системы».

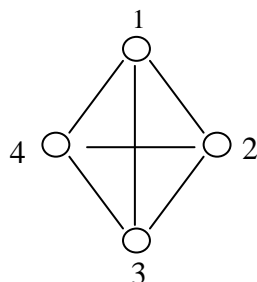


Рис. 5

Еще один пример связан с корреляционными плеядами, полученными из значимых корреляций ряда шкал ММРІ у испытуемых различного пола, различных групп крови в здоровой и больной выборке испытуемых. Такие графы были получены совместно с медицинскими работниками и показали, что существуют яркие различия в конфигурациях связей. Подобные графы можно построить при наличии в матрице интеркорреляций своеобразных «сгущений» – образованных наличием значимых корреляций, в то время как незначимые считаются нулями корреляционной матрицы. Подобные графы можно усовершенствовать, вводя размерности расстояний или близостей между свойствами фактора. Например, расстояния можно выбрать как об-

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ... ратные значения корреляций. Тогда наибольшая близость будет равна 1, а максимальная ∞ .

Есть еще один вариант приближительной факторизации без обращения к сложным процедурам ФА. При этом учитывается тот факт, что направление искомого фактора находится в пространстве многомерных векторов на это направление.

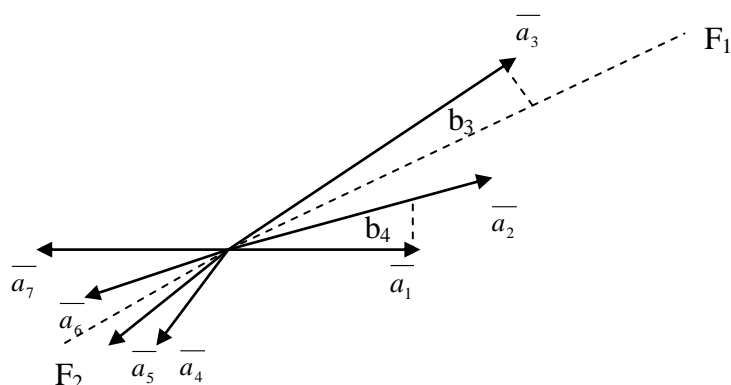


Рис. 6

Искомые факторы F_1 и F_2 как бы свободно «плавают» в пространстве векторов $\overline{a_1}, \overline{a_2}, \dots, \overline{a_7}$. На направления F_1, F_2 проецируются перпендикуляры из концов векторов, образуя нагрузки b_1, b_2, \dots, b_7 . Отношения этих проекций к длинам векторов есть не что иное как косинусы углов между векторами характеристик и направлениями искомых факторов, они же численно равны корреляциям между факторами и их свойствами.

Исходя из этого, легко видеть, что зная корреляции между векторами, можно приблизительно найти и корреляции между ними и факторами. Эти корреляции будут зависеть от направления фактора по отношению ко всем векторам. Отсюда и неоднозначность. Полагая, что фактор располагается посередине угла между парой векторов, можно найти его нагрузки. Конечно, это будет лишь приближение, но не выходящее далеко от смысла, т.к. соблюдается главное условие соотношения характеристик и фактора. При этом следует помнить, что вектора располагаются в многомерном пространстве, а на Рис. 6 представлена лишь их проекция на плоскость.

Интересные результаты с применением семантического дифференциала и факторного анализа получил В.Ф. Петренко [3]. Был ис-

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

пользован личностный семантический дифференциал на базе шкалирования 20 мужских портретов по 50 униполярным шкалам, оценивающим образ личностной привлекательности. Матрица сходств шкал мужской выборки сопоставлялась с аналогичной матрицей женской выборки и подвергалась процедуре факторного анализа. Получились значительные различия в организации семантических пространств у мужчин и женщин.

У мужчин наиболее мощные факторные нагрузки дали большой вклад в общую дисперсию характеристики общения, совместной деятельности, моральности, открытости-закрытости. У женщин ведущие факторы – сила и эмоционально-волевые особенности. Выделено 7 факторов:

1. Моральность (честность, доброта, порядочность или, как противоположности, – лицемерие, порочность).
2. Открытость (простодушие, наивность, проницательность, хитрость).
3. Сила (сила, смелость, решительность, робкость, малодушие, мрачность).
4. Общительность (беспечность, разговорчивость, скука, сухость).
5. Акцентуированность «я» (самоутверждение, гордость, капризность, вспыльчивость).
6. Уравновешенность (спокойствие, твердость, черствость, вспыльчивость, непостоянство).

Заметную роль играет социальная значимость поведения (решительность, активность, благородство, конформизм, ленивость)

Проведенный анализ особенностей факторного анализа в психологии показывает не только сложность и неоднозначность этой методики, но и варианты решения. Рассмотренные примеры из практики (ФА) позволяют проводить далеко идущие междисциплинарные аналогии и наряду с проверкой научно-практических гипотез – формулировать новые.

Литература

1. *Иберла К.* Факторный анализ. М., Статистика, 1998. – 352 с.

Особенности количественно-качественного представления факторного анализа ...

2. *Небылицын В.Д.* Современное состояние факторного анализа / Вопросы психологии, 1960, №4, -45 с.

3. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М., изд-во МГУ, 1988, -230 с.

4. *Тугушев Р.Х.* Многомерный и факторный анализ в психологических измерениях личности // Всесоюзная конференция «Теория, методология и практика системных исследований». Секция 5: Математические методы анализа систем. Москва, 29-31 января 1983, М., 1984. – С. 166.

5. *Тугушев Р.Х.* Психика как система, ее структура, компоненты и элементы // Системный подход в современной психологии. Материалы юбилейной научно-практической конференции, посвященной 30-летию отделения психологии Саратовского государственного университета. Саратов, Научная книга, 2001. – 49-57с.

6. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. М., Прогресс, 1975, с. 210,228-245.

7. *Харман Г.* Современный факторный анализ. М., Статистика, 1972. – 486 с.

8. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб, Речь, 2002. – 480 с.

9. *Allport G.W., Odbert H.S.* Trait-Names: psycho-lexical study. Psychol Monogr., 1936, 47, №-211

10. *Cattell R.B.* Personality. A systematic theoretical and Factual Study. Mc. Graw Hill Book, 1950, N.Y., Toronto, London, 74-136 p.

11. *Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M.* Handbook for the personality factor questionair. London, 1970. – 209 p.

12. *Eysenck H.J.* The logical basis of factor analysis. Amer Psychol., 8, 105-113 (1953)

13. *Guilford J.P. and Guilford R.B.* An analysis of the Factors in atypical test of introvers-extravers // J. Abnorm. Soc. Psychol., 1934, 28, 377-393 p.

14. *Hathaway S.R., Mc. Kinley J. Ch.* Minnesota Multiphasic Personality Inventory. New York: Wiley, 1971, 200 p.

15. *Spearman C.* Theory of general factor. Brit. J. Psychol., 36, 117-131 (1946).

16. *Thurstone L.L.* Multiple factor analysis. 6th ed. Chicago, 1961.

НАПРАВЛЕНИЕ 8.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ

ПСИХОЛОГИЯ

М.А. Антропова

Эффективность разделения знаний в распределенных командах

Научный руководитель К.Р. Червинская

Многие современные организации сталкиваются с проблемой разделения знаний в условиях распределенных команд. Опыт и знания одного сотрудника, которые раньше естественным образом передавались в процессе совместной работы, либо просто при работе в одном пространстве и времени, в современных условиях, когда одна часть подразделения работает в Бомбее, а другая в Осло, имеют тенденцию к накапливанию у отдельных индивидуумов. Эти знания остаются у того, кто их создал, и не передаются дальше. И не только в условиях географической изоляции, но, и когда подразделения находятся в одном здании, процессы разделения знаний бывают весьма затруднены вследствие разных причин.

Оговоримся, что под знаниями понимается информация в контексте, способная произвести побуждающее к действиям понимание [1], то есть применение какой-либо информации в контексте, или «как сделать это». А под разделением знаний [3,4] подразумевается процесс передачи знаний, способствующий новому пониманию относительно решаемых задач и обратная связь относительно продукта или процесса.

Отчасти такое развитие и эволюция организаций, которые обусловили существование распределенных команд, стало возможно с развитием технических возможностей и средств виртуальной коммуникации. И вполне осознавая важность возникающих в этой связи проблем, зарубежные исследователи сейчас активно изучают возможности и ограничения CSCW-систем (Computer supported cooperative work). С другой стороны, в само определение распределенной команды входит, как обязательное условие, наличие электронных средств взаимодействия. (Распределенные команды – это группы людей, которые имеют общую цель, и работают в рамках пространственных, временных и организационных границ в первую очередь с помощью электронных средств) [6].

Значение разделенных знаний для координации работы в команде сложно переоценить: а) знания углубляют понимание процесса деятельности, поскольку являются точной формулировкой того, как членам команды следует взаимодействовать друг с другом; б) т.к. участники команды имеют общие познания и знания, которые разделяют все, то они похожим образом интерпретируют неявные сигналы, а индивидуальные решения и действия из-за этого могут быть более согласованными; в) знания приводят к более точному и эффективному выполнению специфических задач, к высокому качеству результатов, к большому объему и своевременности выполнения; г) наличие знаний вызывает положительные результаты, в том числе мотивационные, например большую сплоченность и доверие, более высокую мораль и большую удовлетворенность собственной командой [2].

Стоит подробнее остановиться на том, какие знания необходимо разделять: а) знания, связанные со спецификой задачи; б) знания об игроках команды: они включают транзактную память, – знания о распределении мастерства внутри команды, которые позволяют отдельным участникам приспособить свое поведение в соответствии с ожиданиями других и компенсировать их индивидуальную силу и слабость; в) установки и убеждения [2].

Важным понятием для процесса разделения знаний является транзактная память.

Память других – это единственно возможная система навигации для разделенных знаний, и она не всегда управляема. Во многих организациях люди считают, что легче и дешевле заново изобрести колесо, а не выяснить как это сделали другие. И даже обучение «в курилке», т.е. обмен знаниями в неформальной обстановке, из-за недостатка времени и ускоряющихся темпов отмирает. Сама же транзактная память это память группы о том, «кто знает то, что» и приводит к ясному пониманию знаний и умений коллег, которое в свою очередь позволяет членам группы работать в их собственных областях, зная при этом о возможностях других [5].

Группы, в которых уровень транзактной памяти высок, отличаются большей согласованностью, имеют более высокие результаты работы.

Но часто, по тем или иным причинам, в распределенной команде могут появляться люди-«информационные глушители», те сотрудники, которые не могут или не хотят разделять знания. Зарубежные исследователи [8] выделили критерии, по которым руководство компании может выявить такой «глушитель». Одним из способов является установление уровня склонности к сотрудничеству с помощью личного опросника «Большая пятерка».

Важным критерием успешности разделения знаний является эффективность разделения знаний, которая определяется как удовлетворение члена команды теми способами, которые он использует для разделения знаний, а так же способностью усваивать разделенные знания [7].

В России практически не проводятся подобные исследования, несмотря на то, что распределенные рабочие команды уже достаточно распространены в крупных городах.

По этой причине нам интересно провести собственное исследование в этой области на российской выборке.

За основу исследования взято практическое исследование Энн Маджерзак и Эрвинда Малхотры [7], в котором подробно изучалась зависимость использования различных электронных средств взаимодействия от уровня транзактной памяти.

В свою очередь мы, взяв зарубежное исследование, модифицировали его в соответствии с нашими реалиями, и включили в него не-

Эффективность разделения знаний в распределенных командах сколько дополнительных методик, как стандартизированных (Большая пятерка), так и разработанных самостоятельно.

Исследование проводится на распределенных командах, в составе которых не менее 5 человек, и которые в обязательном порядке взаимодействуют с помощью CSCW-систем.

В результате данных, полученных с помощью методик, а так же на основе интервью с руководителями команд, планируется проверить несколько рабочих гипотез, и проделать следующую работу:

1. выявить соответствие между уровнем транзактной памяти и используемыми инструментами взаимодействия;
2. выявить связь используемых инструментов взаимодействия с задачами, выполняемыми командой;
3. выявить членов группы с максимальной и минимальной включенностью в процесс разделения знаний и составить их психологические портреты.

Литература

1. Румизен М.К. Управление знаниями. М: Астрель, 2004.
2. Ходкинсон Д., Сперроу П. Компетентная организация. Психологический анализ стратегического менеджмента. Гуманитарный центр. Харьков, 2007. С.100-102.
3. Argote, L. Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 1999.
4. Hansen, M.T. Knowledge Networks—Explaining Effective Knowledge Sharing in Multiunit Companies', Organization Science 13(3), 2002. С. 232–48.
5. Lewis, K. Measuring transactive memory systems In the field: Scale development validation. Journal of Applied Psychology, 88(4), 2003. С. 587-604.
6. Lipnack, J., J. Stamps. Virtual Teams: Reaching Across Space, Time and Organizations with Technology. 1997, Wiley, NY.
7. Majchrzak A., Malhotra A. Virtual Workspace Technology Use and Knowledge-Sharing Effectiveness in Distributed Teams: The Influence of a Team's Transactive Memory. September 23, 2004.
8. Mooradian, T., Renzl, B., Matzler, K. Who Trusts? Personality, Trust and Knowledge Sharing. Management Learning 2006; 37. С. 523.

НАПРАВЛЕНИЕ 9. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Ю.А. Дежкина

Профессионально-психологический портрет сотрудника пожарной охраны

Труд пожарных относится к тем видам деятельности, отличительной особенностью которых является постоянное столкновение с опасностью. Чрезвычайные обстоятельства, являющиеся неотъемлемой частью профессионального опыта пожарных, создают экстремальные условия их деятельности в связи с угрозой для жизни, физического и психического здоровья сотрудников, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих, с массовыми человеческими жертвами и значительными материальными потерями. У сотрудников пожарной охраны состояния психического напряжения возникают при столкновении с профессионально специфическими событиями и ситуациями: с одной стороны, повседневной напряженной деятельностью, приводящей к профессиональному истощению, а с другой – так называемыми «критическими инцидентами», во время которых происходит гибель или серьезные ранения людей. Экстремальный характер труда пожарных не вызывает сомнений и предъявляет к сотрудникам наличие особых психологических профессионально важных качеств.

Для изучения комплекса профессионально важных качеств сотрудников пожарной охраны и их зависимость от продолжительности работы в экстремальных условиях деятельности на базе одной из пожарных частей г. Москвы было проведено экспериментально-психологическое исследование.

В качестве объекта исследования выступили сотрудники пожарной охраны со стажем работы до 3-х лет, от 3 до 7 лет и старше 10 лет.

В ходе исследования применялся комплекс методик, направленный на психологическое изучение и анализ специфики профессиональной деятельности сотрудников пожарной охраны: методика диагностики степени готовности к риску Шуберта; методика исследования склонности к риску (в модификации Шмелева); методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. Бойко; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; методика исследования волевой саморегуляции по опроснику А. Зверькова и Е. Эйдмана; методика диагностики потребности поиска ощущений М. Цукермана.

Анализ результатов по методике диагностики степени готовности к риску Шуберта свидетельствует, что самый высокий результат продемонстрировали сотрудники ГПС со стажем работы до 3-х лет (73%). Для них характерна постоянная внутренняя готовность к решительным действиям в любой момент, они смелы, отважны, склонны к принятию решений без осмысления конечного результата, готовы к любой опасности. Преобладание низкой степени готовности к риску характерно для сотрудников ГПС со стажем работы свыше 10 лет (40%). Они отличаются излишней осторожностью к риску, перед любой опасностью сначала продумают конечный результат, у них существует некоторый страх перед несчастными случаями.

Следовательно, можно констатировать, что с увеличением стажа работы происходит снижение готовности рисковать в сложных ситуациях.

Результаты исследования по опроснику А.Г. Шмелева дают возможность получить информацию о склонности к риску среди сотрудников ГПС. Проведенное исследование показало следующее: наибольший процент респондентов со склонностью к риску (74%) наблюдается у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет. Такие люди любят рисковать, их не пугают трудности, опасность, они решительны, смелы, отважны. Отметим, что в данной группе отсутствуют сотрудники с низкими показателями склонности к риску. Средний уровень склонности к риску преобладает у испытуемых со стажем работы свыше 10 лет (40%). У них адекватное отношение к опасности, к риску. Преобладание низкого уровня склонности к риску

также характерно для сотрудников ГПС со стажем работы свыше 10 лет (около 27%). Эти люди не любят рисковать, осторожны, осмотрительны. Испытуемые со стажем работы от 3 до 7 лет продемонстрировали менее высокие показатели, чем респонденты со стажем до 3-х лет и более высокие, чем сотрудники со стажем свыше 10 лет.

Таким образом, можно сделать заключение, что при накоплении профессионального опыта происходит снижение уровня склонности к риску и возрастает осторожность и осмотрительность в опасных ситуациях.

Использование методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко дают возможность оценить ведущие симптомы «выгорания». Всего таких симптомов 12, анализ показателей методики по каждому симптому позволяет получить информацию о трех уровнях развития всех симптомов (не сложившийся, складывающийся, сложившийся).

1) По первому фактору «Переживание психотравмирующих обстоятельств»: наиболее высокий показатель не сложившегося симптома у сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет (93%). Этим людям не свойственно переживание психотравмирующих обстоятельств, они спокойны, хладнокровны, рассудительны. Кроме того, в данной группе отсутствуют сотрудники со складывающимся симптомом. Показатель выраженности складывающегося симптома преобладает у испытуемых со стажем работы старше 10 лет (13%). Также в данной группе людей выявилось преобладание уже сложившегося симптома (13%). Для таких людей характерно переживание психотравмирующих обстоятельств, чувство волнения, тревоги, иногда даже безысходности. Они впечатлительны, ранимы. Группа сотрудников ГПС со стажем до 3-х лет имеет средние значения по всем показателям выраженности симптома (не сложившийся; складывающийся, сложившийся).

2) Результаты по второму симптому «Неудовлетворенность собой» свидетельствуют о следующем: значительный уровень не сложившегося симптома наблюдается у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет (87%). Эти люди уверены в себе, довольны собой, своими достижениями в жизни, они обладают высоким самоощущением. В данной группе испытуемых отсутствуют люди с уже сложившимся

Профессионально-психологический портрет сотрудника пожарной охраны симптомом. Наибольший показатель складывающегося симптома выявлен у сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет (27%). Эти люди адекватно оценивают себя, иногда может возникать недовольство собой, своими действиями. В этой группе также отсутствуют испытуемые со сложившимся симптомом. Только в группе сотрудников ППС со стажем старше 10 лет (7%) были выявлены показатели с уже сложившимся симптомом. Для них характерно недовольство собой, своими действиями и поступками.

3) Третий симптом «Загнанность в клетку»: наиболее высокий показатель не сложившегося симптома у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет (87%). У этих людей на работе все складывается удачно, место работы их устраивает, считают выбор своей профессии правильным. Почти всегда могут найти решение из трудной, иногда даже безвыходной ситуации. Кроме того, в данной группе отсутствуют люди со сложившимся симптомом. Показатель выраженности складывающегося симптома преобладает у 20% испытуемых со стажем работы от 3 до 7 лет. Преобладание показателя сложившегося симптома наблюдается у сотрудников ППС со стажем работы свыше 10 лет (27%). Эти люди чувствуют себя не на своем месте, не удовлетворены своей профессией и работой, часто рабочая обстановка их тяготит, их преследуют неудачи в профессиональной деятельности, иногда они не могут найти выхода из сложившейся на работе ситуации, считают, что их карьера в целом сложилась неудачно.

4) Результаты, полученные по четвертому симптому «Тревога и депрессия» следующие: наиболее высокий показатель не сложившегося симптома преобладает у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет и от 3 до 7 лет (93%). Для этих людей характерна высокая работоспособность, они отличаются активностью, быстротой, к работе относятся с удовлетворением. Состояние тревоги и депрессии возникает крайне редко. Также в этих двух группах отсутствуют люди со складывающимся симптомом. Преобладание людей со сложившимся симптомом наблюдается в группе со стажем работы свыше 10 лет (13%). Этим людям свойственно часто нервничать из-за всего, что происходит на работе, работа вызывает разочарование, приводит в

уныние. Часто возникают проблемы на работе. Работают менее продуктивнее, медленнее.

5) Пятой симптом «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»: наиболее высокий показатель не сложившегося симптома наблюдается у сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет (54%). Взаимоотношение с коллегами у людей данной группы редко зависит от их настроения, они рациональны, не подвластны своему настроению, умеют общаться с коллегами вне зависимости от своего положительного или отрицательного отношения к ним, терпимы к ним. Наиболее высокий показатель складывающегося симптома наблюдается у сотрудников ППС со стажем работы до 3-х лет (33%). Для них характерно адекватное эмоциональное реагирование на поступки, действия окружающих в зависимости от ситуаций. Самые высокие показатели сложившегося симптома были выявлены у испытуемых со стажем работы старше 3-х лет (47%). Они часто неадекватно эмоционально реагируют на действия своих коллег, отношения с коллегами зависит в прежнюю очередь от их настроения и непосредственно личного отношения к данным людям, они подвластны своему настроению, стараются меньше общаться с неприятными им людям.

б) Данные в процентном отношении по шестому симптому «Эмоционально-нравственная дезориентация» свидетельствуют о следующем. Наиболее высокие показатели не сложившегося симптома у сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет (80%), то есть эти люди уверены в своих профессиональных качествах; считают, что благополучие своих коллег в некоторой степени зависит от этих качеств. Им свойственно умение поддерживать хорошие деловые отношения с коллегами по работе, оказывает помощь коллегам в решении их проблем; иногда полностью посвящают себя людям, забывая о собственных интересах. Преобладание складывающегося симптома наблюдается у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет и свыше 10 лет (33%). Самый высокий показатель сложившегося симптома наблюдается у испытуемых со стажем работы свыше 10 лет (13%). Эти люди в первую очередь думают о собственных интересах, забывая о своих товарищах по работе; не принимают близко к сердцу проблемы коллег; осуждают коллег, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.

Профессионально-психологический портрет сотрудника пожарной охраны

7) Результаты, полученные по седьмому симптому «Расширение сферы экономии эмоций» следующие: наиболее высокие показатели не сложившегося симптома преобладает у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет и свыше 10 лет (87%). Этим людям свойственна общительность, они не любят оставаться наедине с самим собой; проблемы на работе не сказываются на их отношениях с близкими им людьми, они охотно рассказывают домашним о своей работе. Имеют много друзей и знакомых, часто с ними общаются. Наиболее высокие показатели складывающегося симптома наблюдается у сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет (13%). Также у этой группы испытуемых выявился самый высокий результат сложившегося симптома (13%). Эти люди после работы стараются как можно больше побыть наедине с самим собой, их усталость на работе часто сказывается на общении с окружающими их близкими людьми. Они часто с работы приносят отрицательные эмоции; общение с друзьями и знакомыми стараются сократить до минимума.

8) Восьмой симптом «Редукция профессиональных обязанностей»: наиболее высокие показатели не сложившегося симптома у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет (67%). Эти люди стараются как можно больше внимания уделять своим коллегам по работе, проявляют интерес к их личной жизни, увлечениям. Эти люди не любят конфликтовать, их эмоциональное состояние никак не отражается на результатах их работы. Они любят свою работу, работают с удовольствием, не торопят время, чтобы закончился рабочий день. Преобладание складывающегося симптома наблюдается у сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет (33%). Самые высокие показатели сложившегося симптома выявился у испытуемых со стажем работы свыше 10 лет (47%). Для них характерна работа через силу, они с нетерпением ждут окончания рабочего дня. Часто их эмоциональное состояние сказывается на результатах их работы, снижается ее качество, возникают конфликты с коллегами. Стараются меньше общаться со своими товарищами по работе, а их жизнь, интересы их не интересует вовсе.

9) Девятый симптом «Эмоциональный дефицит»: наиболее высокие показатели не сложившегося симптома наблюдается у сотрудни-

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

ков ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет (67%). Испытуемые этой группы любят и умеют общаться с людьми на работе. Состояния, просьбы, потребности коллег по работе их искренне волнуют, по отношению к ним проявляют эмоциональную отзывчивость. Они отличаются отзывчивостью и внимательностью к своим товарищам; часто преобладает хорошее настроение. Отметим, что в этой группе респондентов отсутствуют люди со сложившимся симптомом. Высокий уровень складывающегося симптома преобладает у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет (47%). Они адекватно оценивают свое эмоциональное состояние. Самый высокий показатель сложившегося симптома наблюдается как у испытуемых со стажем от 3 до 7 лет, так и свыше 10 лет (20%). Для них характерна замкнутость, раздражительность. Эмоциональную отзывчивость и внимательность к своим коллегам не проявляют. Просьбы, интересы товарищей их мало волнуют. В общении с людьми на работе их часто подводят эмоциональные срывы.

10) Десятый симптом «Эмоциональная отстраненность»: значительный уровень не сложившегося симптома у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет (73%). У этих людей наблюдается интерес ко всему, что происходит на работе; они активно общаются со всеми товарищами по работе, участвуют во многих спортивных и культурных мероприятиях. Переживают за свою работу, за успехи и неудачи. Также в этой группе сотрудников ГПС отсутствуют люди с уже сложившимся симптомом. Самый высокий показатель складывающегося симптома у испытуемых со стажем работы от 3 до 7 лет (53%). Самые высокие показатели сложившегося симптома у сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет и свыше 10 лет (7%). Им свойственна эмоциональная отстраненность от своих коллег по работе, от общения с ними.

11) Результаты, полученные по одиннадцатому симптому «Личностная отстраненность» следующие: наиболее высокий показатель не сложившегося симптома преобладает у сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет (80%). Эти люди любят работать с людьми, на работу идут с удовольствием. Им необходимо постоянно находиться среди людей, постоянно общаться с кем-нибудь. Им свойственно много внимания и заботы отдавать своим товарищам по работе, род-

Профессионально-психологический портрет сотрудника пожарной охраны ным. Высокие показатели складывающегося симптома наблюдается у сотрудников ППС со стажем работы от 3 до 7 лет и свыше 10 лет (27%). Преобладание уже сложившегося симптома выявлено у испытуемых со стажем работы до 3-х лет и свыше 10 лет (13%). Для них характерна ярко выраженная личностная отстраненность, общение с коллегами по работе их тяготит; они не проявляют к своим товарищам ни внимания, ни заботы. Работа с людьми приносит им разочарование.

12) Данные в процентном отношении по двенадцатому симптому «Психосоматические и психовегетативные нарушения» свидетельствуют о следующем: наиболее высокий показатель не сложившегося симптома у сотрудников ГПС со стажем работы до 3 лет (100%). Эти люди отличаются хорошим здоровьем, сильны, бодры. Работа не подрывает их здоровье. После рабочего дня не чувствуют себя утомленными, напряженными. В данной группе испытуемых отсутствуют люди со складывающимся и с уже сложившимся симптомом. Наибольший процент лиц со складывающимся симптомом – это сотрудники ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет и свыше 10 лет (7%). У них работа иногда вызывает утомление, напряжение, упадок сил и энергии. Также в группе испытуемых со стажем от 3 до 7 лет отсутствуют люди с уже сложившимся симптомом. Сотрудников ППС со сложившимся симптомом можно наблюдать только в группе со стажем работы свыше 10 лет (7%). Для них характерен плохой сон, утомление, напряжение, их часто мучают головные боли, повышенное давление, боли в области сердца. Они употребляют лекарства для восстановления своих сил. После напряженного рабочего дня часто чувствуют недомогание.

Полученные данные анализа методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда свидетельствуют, что наиболее высокие значения по уровню адаптации, самопринятия, притяжения других, эмоциональной комфортности, внутреннего контроля и стремления к доминированию имеют сотрудники ГПС со стажем работы до 3-х лет (65,6%). Для них характерна быстрая адаптация к условиям деятельности; трудности в работе преодолевают стойко, без лишних эмоций. Четко следуют принятому решению, не

пасуют перед опасностью. Испытуемые этой группы отличаются ответственностью, на них можно положиться. Они энергичны, деятельны, инициативны, их силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать. У них наблюдается внутренний контроль за своим поведением, умеют управлять собой и своими поступками. Наибольший процент испытуемых с низкими показателями по адаптации в группе сотрудников со стажем работы свыше 10 лет (5,5%). Для них характерна низкая адаптация к условиям своей деятельности; часто в их профессиональной деятельности возникают трудности, с которыми им тяжело справиться. Они стараются не принимать никаких серьезных решений, рассчитывают на помощь и поддержку коллег по работе. Эти испытуемые неэнергичны, малоподвижны. Собой, как правило, они не довольны, неинтересны для окружающих, среди других людей не заметны. Общаться с людьми не любят, с коллегами общаются только по вопросам, касающимся работы; имеют мало друзей. Для них характерна неуверенность в себе, вялость, безразличие. Они не могут организовать себя, взять себя в руки. Не любят быть первыми, стараются оставаться в тени, быть ведомыми; им не всегда удается действовать самостоятельно.

Обработав и проанализировав результаты, полученные с помощью методики исследования волевой саморегуляции А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, можно констатировать следующее:

1) По «Общей шкале» самый высокий уровень развития волевой саморегуляции наблюдается у 73% сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет. Для них характерно полное контролирование собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, развитое чувство собственного долга. Они умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки. Наиболее низкие значения наблюдаются у 27% сотрудников ГПС со стажем работы старше 10 лет. Это испытуемые чувствительные, эмоционально неустойчивые, ранимые, неуверенные в себе. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений.

2) По шкале «Настойчивость»: высокие показатели преобладают у 60% сотрудников ГПС со стажем работы до 3 лет. Это деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению наме-

Профессионально-психологический портрет сотрудника пожарной охраны ченного. Самые низкие показатели были получены у 33% сотрудников ГПС со стажем работы свыше 10 лет. Для них характерна неуверенность, повышенная лабильность, импульсивность, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких испытуемых повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

3) По шкале «Самообладание»: самые высокие показатели получены у 67% сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет. Это люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Им свойственно внутреннее спокойствие, уверенность в себе. Они стремятся к постоянному самоконтролю. Самые низкие показатели у 27% сотрудников ГПС со стажем работы свыше 10 лет. Им присуще спонтанность, импульсивность, обидчивость.

Обобщая результаты по всем шкалам методики исследования волевой саморегуляции, можно констатировать следующее: самые высокие результаты развития уровня волевой саморегуляции выявлен у 65% сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет. Для них характерна эмоциональная зрелость, активность, независимость, самостоятельность. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Они хорошо рефлексиируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. Испытуемые – деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизуют преграды на пути к цели, не отвлекают альтернативы и соблазны, главная их ценность – начатое дело. Таким людям свойственно уважение к социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. Для сотрудников ГПС данной группы характерна эмоциональная устойчивость, они хорошо владеют собой в различных ситуациях. Свойственной им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от страха перед неизвестностью, повышает готовность к восприятию нового, неожиданного и,

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

как правило, сочетается со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Самые низкие показатели по общей волевой саморегуляции были получены у 29% сотрудников ГПС со стажем работы свыше 10 лет. Этих людей отличает эмоциональная неустойчивость, чувствительность, ранимость, неуверенность в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Им свойственно преобладание повышенной лабильности, неуверенности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Эти люди спонтанны, обидчивы. Вместе с тем сниженный фон активности и работоспособности часто компенсируется у таких лиц гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Обработав и проанализировав результаты, полученные с помощью методики диагностики потребности в поисках ощущений М. Цукермана, можно констатировать следующее: наиболее высокие показатели развития потребности в поисках ощущений наблюдается у 80% сотрудников ГПС со стажем работы до 3-х лет. Для этих испытуемых характерно наличие влечения, возможно бесконтрольного, к новым, «щекочущим нервы» впечатлениям, что часто может их провоцировать на участие в рискованных авантюрах и мероприятиях. Они отличаются смелостью, решительностью, бесстрашностью. 27% сотрудников ГПС со стажем работы от 3 до 7 лет и свыше 10 лет обладают средними показателями. Испытуемые данной группы умеют контролировать потребности в новых ощущениях, их отличает умеренность в их удовлетворении, то есть, с одной стороны – открытость новому опыту, с другой стороны – сдержанность и рассудительность в необходимые моменты жизни. Наибольшее количество респондентов с наиболее низким уровнем потребностей в ощущениях – это у сотрудников ГПС со стажем работы свыше 10 лет (27%). Этим испытуемым присуще предусмотрительность и осторожность в ущерб получению новых впечатлений от жизни. Они предпочитают стабильность и упорядоченность неизвестному и неожиданному в жизни.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод, что служба в опасных условиях снижает уровень психологической подготовки и адаптации пожарных, а именно,

Профессионально-психологический портрет сотрудника пожарной охраны уверенности в своих силах и готовности рисковать в любой момент, выдержки и самообладания, стойкости и хладнокровия, а также увеличивает нервно-психическое напряжение, ощущение растерянности, чрезмерного волнения, подавленности.

Ю.А. Дежкина

Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств сотрудников пожарной охраны

Профессия пожарного специфична. В противоположность представителям многих других профессий, пожарный, часто попадая в экстремальные ситуации, почти все время находится в состоянии эмоционального стресса. Тушение пожаров и ликвидация последствий аварий, катастроф и стихийных бедствий осуществляется в экстремальных условиях, представляющих значительную угрозу для жизни и здоровья. Работа пожарного протекает в постоянно меняющейся обстановке. При этом воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды в сочетании с сильными психогенными раздражителями, дефицитом информации и времени на обдумывание и принятие адекватного решения, высокой ответственностью за выполнение боевой задачи, наличием неожиданных, внезапно возникающих препятствий сопровождают их постоянно.

Для противопожарной службы требуются работники, обладающие активным характером, хладнокровием, отличной памятью. Для сотрудника пожарной охраны необходимы волевые качества, позволяющие мобилизовать нравственные силы и знания для быстрой выработки решения в критических ситуациях. Важное значение в профессиональной деятельности пожарных, которая носит военный и коллективный характер, имеют такие качества, как исполнительность и самодисциплина.

В течение 2005-2007 гг. на базе главных управлений МЧС России некоторых субъектов РФ и Академии ГПС МЧС России было проведено экспериментально-психологическое исследование профессио-

нально важных качеств сотрудников пожарной охраны в процессе профессионализации.

В качестве объекта исследования выступили 5 групп лиц, находящихся на различных этапах обучения и профессиональной деятельности: курсанты первого курса Академии ГПС МЧС России; курсанты выпускного курса Академии Государственной противопожарной службы (далее ГПС) МЧС России; сотрудники ГПС МЧС России со стажем профессиональной деятельности до 5-ти лет; сотрудники ГПС МЧС России со стажем профессиональной деятельности от 5-ти до 15-ти лет; сотрудники ГПС МЧС России со стажем профессиональной деятельности свыше 15-ти лет. Общее число испытуемых составило 251 человек.

Методический арсенал экспериментально-психологического исследования представлен методиками: Диагностика степени готовности к риску Шуберта; Исследование склонности к риску (в модификации Шмелева); Определение уровня нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе (анкета «Прогноз»); Определение стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмс-Раге; Исследование волевой саморегуляции по опроснику А. Зверькова и Е. Эйдмана; Оценка уровня тревожности Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина); Диагностика уровня невротизации Вассермана; Диагностика уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинды); тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (субтесты 1, 2, 3, 4, 5).

Для проверки гипотезы о поэтапном развитии профессионально важных качеств (далее ПВК) сотрудников пожарной охраны полученные в исследовании данные по каждой группе испытуемых были обработаны методом кластерного анализа.

Анализируя полученные результаты кластерного анализа, следует обратить внимание на наиболее существенные аспекты. Во-первых, структура кластеров является разной для всех пяти групп испытуемых, порядок объединения ПВК в группы (мелкие и крупные кластеры) отличается в каждой исследованной группе. То есть структура ПВК меняется на каждом этапе профессионализации сотрудника пожарной охраны. Это подтверждает высказывания Е.А. Климова и других авторов о том, что у человека не может быть полностью готовой

Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств ...

профпригодности до того, как он практически включился в профессиональную подготовку и соответствующую трудовую деятельность, а значит, основные профессионально ценные качества формируются только в процессе деятельности и в ней совершенствуются [1]. По мнению В.Д. Шадрикова, ПВК также рассматриваются как функциональные образования, меняющиеся в процессе деятельности [2]. Действительно, полученные нами данные свидетельствуют о том, что в процессе освоения профессии пожарного структура ПВК меняется.

При анализе полученных кластерных деревьев обращает на себя внимание тот факт, что на достаточно высоких уровнях сходства ПВК объединяются в небольшие классы в соответствии с конкретными тестами. То есть, можно говорить о том, что, прежде всего, между собой связаны показатели по отдельным субтестам каждой методики, характеризующие отдельные аспекты одного ПВК, и лишь затем, на меньших уровнях сходства в один кластер объединяются показатели, полученные по различным тестам, соответствующие различным ПВК.

Интерпретация выделенных кластеров показала, что все тесты разбиваются на подблоки, т.е. исследуемые ПВК можно разделить на саморегуляционные характеристики (включают три шкалы методики определения уровня волевой саморегуляции Зверькова и Эйдмана, а также методику определения нервно-психической устойчивости “Прогноз”), индивидуальные характеристики (определяются методикой диагностики уровня невротизации Вассермана, шкалами ситуативной и личностной тревожности по Спилбергеру, методиками диагностики степени готовности и склонности к риску Шмелева и Шуберта, а также методикой определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Раге), личностные характеристики (определяются семью шкалами методики Роттера) и интеллектуальные характеристики (пять субтестов теста структуры интеллекта Амтхауэра).

Анализ проведен на уровне расстояния между объектами linkage distance (далее ld) $\leq 8-9$ (за исключением тех случаев, когда представляется важным рассмотреть другие уровни удаленности объектов).

Полученные результаты разбиения объектов на кластеры в каждой из выделенных по стажу групп показали, что в первой группе испытуемых (студенты первого курса Академии ГПС МЧС России) вы-

делилось 6 кластеров. Рассматривая динамику объединения объектов внутри каждого из них можно отметить, что на первом шаге объединения объектов в кластеры самыми близкими друг другу оказались методики, направленные на выявление общего уровня волевой саморегуляции и уровня самообладания (ld=4,6). На втором шаге в этот блок вошла шкала той же методики, выявляющая уровень развития настойчивости (ld=5,1). На пятом шаге к созданному кластеру присоединилась также методика «Прогноз», определяющая уровень нервно-психической устойчивости и адаптации в стрессе (ld=6,4). Таким образом, первый блок – блок саморегуляционных характеристик, включает в себя все шкалы методики определения уровня волевой саморегуляции Зверькова и Эйдмана, а также методику определения стрессоустойчивости «Прогноз». Объекты, составляющие этот блок, наиболее близки друг с другом по сравнению с объектами других кластеров.

Второй блок – блок личностных характеристик, объединяющий шесть шкал методики определения локуса контроля Роттера. На третьем шаге кластерного анализа объединились шкалы общей интернальности и интернальности в области достижений (ld=5,5); на шестом шаге к этому кластеру присоединилась шкала интернальности в семейных отношениях (ld=6,5); на девятом шаге – шкала интернальности в области неудач (ld=7,7); на десятом – шкала интернальности в производственных отношениях (ld=8,2); и, наконец, на одиннадцатом шаге к этому кластеру присоединилась шкала интернальности в межличностных отношениях (ld=8,2).

В третий блок на четвертом шаге объединились обе шкалы тревожности по Спилбергеру (ld=5,8). И, поскольку в этот кластер никакие другие объекты не вошли, он получил название – блок ситуативной и личностной тревожности.

На седьмом шаге кластерного анализа в четвертый блок объединились: методика диагностики степени готовности к риску Шуберта и методика исследования склонности к риску Шмелева. Этот блок получил название – блок склонности к риску.

На восьмом шаге субтесты 1 и 4 теста структуры интеллекта Амтхауэра объединились в пятый блок (ld=7,7). На двенадцатом шаге к ним присоединился субтест 5 (ld=8,5). На тринадцатом шаге выде-

Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств ...

лился шестой блок, объединивший субтесты 2 и 3 теста Амтхауэра ($ld=8,6$). Таким образом, интеллектуальные характеристики разложились на два кластера, состоящие из объектов, наименее близких друг другу по сравнению с объектами других кластеров. Пятый и шестой блоки получили названия, отражая их содержательные характеристики: блок интеллектуальных характеристик (общей осведомленности, абстрактного мышления и способностей к решению арифметических задач) и блок интеллектуальных характеристик (способностей к аналитико-синтетической деятельности и словесно-логическому мышлению) соответственно.

В результате кластерного анализа, проведенного для второй группы испытуемых (студенты последнего курса Академии ГПС МЧС России), выделилось 4 кластера на уровне $ld \leq 8$; и 3 кластера на уровне $ld \leq 9$.

На первом шаге кластерного анализа объединились методики, направленные на выявление общего уровня волевой саморегуляции и уровня развития настойчивости ($ld=2,9$); на третьем шаге к ним присоединилась третья шкала этой методики, определяющая уровень развития самообладания ($ld=4,9$); на двенадцатом шаге к кластеру присоединилась методика «Прогноз» ($ld=7,3$). Таким образом, первый кластер включает в себя все шкалы методики определения уровня волевой саморегуляции Зверькова и Эйдмана, а также методику определения стрессоустойчивости «Прогноз». Этот блок по составу повторяет блок саморегуляционных характеристик первой группы (студенты первого курса Академии ГПС МЧС России).

Второй кластер выделяется на втором шаге анализа при объединении шкалы общей интернальности и интернальности в области достижений ($ld=4,6$). На четвертом шаге к нему присоединяется шкала интернальности в межличностных отношениях ($ld=5,1$); на шестом шаге – шкала интернальности в производственных отношениях ($ld=5,9$); на девятом – шкала интернальности в области неудач ($ld=6,7$); на тринадцатом – шкала интернальности в семейных отношениях ($ld=7,8$). Таким образом, второй кластер объединяет шесть шкал методики определения локуса контроля Роттера и называется блоком личностных характеристик.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

В третий кластер на пятом шаге объединяются шкалы личностной и ситуативной тревожности по Спилбергеру ($Id=5,1$). На одиннадцатом шаге к этому блоку присоединяется методика диагностики уровня невротизации Вассермана ($Id=7,0$). Этот блок получил название – блок общей невротизации.

На седьмом шаге кластерного анализа объединяются субтесты 3 и 4 теста структуры интеллекта Амтхауэра ($Id=6,2$); на восьмом – субтесты 1 и 2 ($Id=6,6$). На десятом шаге все четыре субтеста объединяются в четвертый кластер, который называется блоком интеллектуальных характеристик.

На уровне $Id \leq 9$ все объекты, входящие в первый, второй и четвертый блоки объединяются в общий кластер, который можно назвать блоком саморегуляционных, личностных и интеллектуальных характеристик. На четырнадцатом и пятнадцатом шагах в этот же блок входят соответственно шкала интернальности в отношении здоровья ($Id=8,2$) и субтест 5 теста интеллекта Амтхауэра ($Id=8,2$).

На уровне $Id \leq 9$ на восемнадцатом шаге кластерного анализа выделяется также блок склонности к риску, объединяющий методику диагностики степени готовности к риску Шуберта и методику исследования склонности к риску Шмелева ($Id=8,9$). Выделенный на уровне $Id \leq 8$ блок общей невротизации при $Id \leq 9$ остается неизменным.

В результате кластерного анализа, проведенного для третьей группы испытуемых (стаж работы менее 5-ти лет), выделилось 6 кластеров на уровне $Id \leq 7$; 3 кластера на уровне $Id \leq 8$; и 2 кластера на уровне $Id \leq 9$.

На первом шаге кластерного анализа объединились методики, направленные на выявление общего уровня волевой саморегуляции и уровня развития настойчивости ($Id=1,8$); на третьем шаге к ним присоединилась третья шкала этой методики, определяющая уровень развития самообладания ($Id=3,8$). Таким образом, первый кластер включает в себя все шкалы методики определения уровня волевой саморегуляции Зверькова и Эйдмана, поэтому он получил название – блок саморегуляционных характеристик.

Второй кластер объединяет ряд интеллектуальных, личностных и адаптационных характеристик. Проследив динамику организации этих объектов во второй кластер, можно выделить, что на втором ша-

Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств ...

ге объединяются шкала общей интернальности и шкала интернальности в области достижений ($ld=3,2$); на четвертом шаге они объединяются со шкалой интернальности в семейных отношениях ($ld=4,0$). На седьмом шаге объединяются шкалы интернальности в производственных отношениях и в области неудач ($ld=5,2$). На восьмом шаге все перечисленные шкалы интернальности объединяются в общий кластер ($ld=5,2$).

На шестом шаге объединяются субтесты 3 и 4 теста интеллекта Амтхауэра ($ld=5,1$). На одиннадцатом шаге к ним присоединяется методика «Прогноз» ($ld=6,1$).

На двенадцатом шаге все вышеперечисленные объекты объединяются в общий кластер ($ld=6,3$).

На десятом шаге объединяются шкала интернальности в межличностных отношениях и субтест 5 теста интеллекта Амтхауэра ($ld=6,1$). И на пятнадцатом шаге все перечисленные объекты (три субтеста теста интеллекта Амтхауэра, шесть шкал интернальности Роттера и методика «Прогноз») объединяются в общий кластер ($ld=7,0$), который можно назвать блоком личностных, интеллектуальных и адаптационных характеристик.

Третий блок на пятом шаге объединяет шкалы тревожности по Спилбергеру ($ld=4,4$), поэтому он так и называется блоком ситуативной и личностной тревожности.

На девятом шаге субтесты 1 и 2 теста интеллекта Амтхауэра объединяются в четвертый кластер, который получил название – блок интеллектуальных характеристик (осведомленности и способностей к аналитико-синтетической деятельности).

На тринадцатом шаге объединяются методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Раге и методика диагностики уровня невротизации Вассермана ($ld=6,4$). Этот пятый кластер называется блоком психо-эмоциональной адаптации.

На четырнадцатом шаге выделяется блок склонности к риску, объединяющий методику диагностики степени готовности к риску Шуберта и методику исследования склонности к риску Шмелева ($ld=6,4$).

На уровне $ld \leq 8$ все объекты саморегуляционных, личностных, интеллектуальных характеристик, а также методика «Прогноз» группируются в общий блок ($ld=7,7$). Методики Вассермана, Холмса-Раге, Шмелева и Шуберта также объединяются в общий блок ($ld=7,5$). Выявленный на уровне $ld \leq 7$ блок ситуативной и личностной тревожности при $ld \leq 8$ остается неизменным.

На уровне $ld \leq 9$ все объекты группируются в два блока: 1) блок саморегуляционных, личностных и интеллектуальных характеристик и 2) блок индивидуальных характеристик, включающий методики Вассермана, Спилбергера, Шмелева, Шуберта и Холмса-Раге ($ld=8,3$).

Анализ результатов кластерного анализа для четвертой группы испытуемых (стаж работы от 5-ти до 15-ти лет) показал, что в результате разбиения объектов на кластеры выделилось 5 блоков на уровне $ld \leq 7,5$; 4 блока на уровне $ld \leq 8$; и 3 блока на уровне $ld \leq 9$.

На первом шаге кластерного анализа объединились методики, направленные на выявление общего уровня волевой саморегуляции и уровня развития настойчивости ($ld=2,1$). Далее, на втором шаге к этому блоку присоединилась методика определения уровня развития самообладания ($ld=3,8$). На седьмом шаге к ним присоединилась методика определения нервно-психической устойчивости «Прогноз» ($ld=5,7$). Таким образом, на уровне $ld \leq 7,5$ на седьмом шаге кластерного анализа сформировался первый блок, который получил название – блок саморегуляционных характеристик.

На третьем шаге объединились шкалы общей интернальности и интернальности в области достижений ($ld=4,5$). На шестом шаге к новообразованному кластеру присоединилась шкала интернальности в производственных отношениях ($ld=5,6$); а на десятом шаге – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни ($ld=7,0$). На четвертом шаге объединились шкалы интернальности в области неудач и в семейных отношениях ($ld=4,6$), а на двенадцатом они присоединились к остальным шкалам интернальности ($ld=7,3$), образовав второй блок – личностных характеристик.

Третий кластер объединяет все пять субтестов теста структуры интеллекта Амтхауэра и называется – блок интеллектуальных характеристик.

Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств ...

Четвертый блок на восьмом шаге объединяет шкалы тревожности по Спилбергеру ($ld=6,1$) и получает название – блок ситуативной и личностной тревожности.

Пятый блок – блок склонности к риску на одиннадцатом шаге объединяет методики Шмелева и Шуберта ($ld=7,0$).

На уровне $ld \leq 8$ все объекты блоков саморегуляционных и личностных характеристик на шестнадцатом шаге кластерного анализа объединяются в общий блок ($ld=7,9$). Блок интеллектуальных характеристик и блок склонности к риску остаются без изменений. А к блоку ситуативной и личностной тревожности на пятнадцатом шаге присоединяется методика диагностики уровня невротизации Вассермана ($ld=7,7$). На уровне $ld \leq 9$ к блоку саморегуляционных и личностных характеристик присоединяется шкала интернальности в межличностных отношениях ($ld=8,4$). Блок интеллектуальных характеристик остается без изменений.

Все методики, измеряющие индивидуальные характеристики, объединяются в общий кластер: на пятнадцатом шаге к блоку общей невротизации (Вассерман, Спилбергер) присоединяется методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Раге ($ld=8,4$); а на девятнадцатом к ним присоединяется блок склонности к риску ($ld=8,9$). Таким образом, на уровне $ld \leq 9$ вновь образуется блок индивидуальных характеристик.

Полученные данные результатов кластерного анализа для пятой группы испытуемых (стаж работы более 15-ти лет) свидетельствуют, что в результате разбиения объектов на кластеры выделилось 4 блока на уровне $ld \leq 8$; и 4 блока на уровне $ld \leq 9$.

На первом шаге кластерного анализа объединились методики, направленные на выявление общего уровня волевой саморегуляции и уровня развития настойчивости ($ld=2,2$). Далее, на втором шаге к этому блоку присоединилась методика определения уровня развития самообладания ($ld=4,0$). На десятом шаге к ним присоединилась методика определения нервно-психической устойчивости «Прогноз» ($ld=7,1$). Таким образом, на уровне $ld \leq 8$ на десятом шаге кластерного анализа сформировался первый блок – блок саморегуляционных характеристик.

На третьем шаге объединились шкалы общей интернальности и интернальности в области достижений ($ld=4,3$). На пятом шаге к новообразованному кластеру присоединилась шкала интернальности в производственных отношениях ($ld=5,5$). На седьмом шаге объединились шкалы интернальности в области неудач и в семейных отношениях ($ld=6,6$), а на девятом они присоединились к остальным уже перечисленным шкалам интернальности ($ld=6,9$), образовав второй блок объектов – блок личностных характеристик.

На четвертом шаге кластерного анализа объединились шкалы ситуативной и личностной тревожности по Спилбергеру ($ld=4,6$). На одиннадцатом – методики Вассермана и Холмса-Раге ($ld=7,4$). На тринадцатом шаге все четыре методики объединились в третий кластер ($ld=8,0$) – блок общей невротизации и социальной дезадаптации.

Четвертый кластер объединяет четыре субтеста теста структуры интеллекта Амтхауэра и получает название – блок интеллектуальных характеристик.

На уровне $ld \leq 9$ блок интеллектуальных характеристик и блок общей невротизации и социальной дезадаптации остаются неизменными в своей структуре.

К блоку личностных характеристик на четырнадцатом шаге кластерного анализа присоединяется шкала интернальности в межличностных отношениях ($ld=8,2$), а на следующем шаге блоки личностных и саморегуляционных характеристик объединяются в общий кластер ($ld=8,4$).

Шестнадцатый шаг объединяет методики Шмелева и Шуберта ($ld=8,7$). И таким образом вновь образуется блок склонности к риску.

Таким образом, обобщая полученные результаты разбиения объектов на кластеры в каждой из выделенных по стажу групп, можно сделать следующие выводы. На каждом этапе профессионального становления сотрудников пожарной охраны на уровне $ld \leq 8$ выделяются объекты, стабильно объединяющиеся в общие кластеры. Это относится к: 1) объектам блока саморегуляционных характеристик (методика определения уровня волевой саморегуляции Зверькова и Эйдмана, а также методика определения нервно-психической устойчивости «Прогноз»); 2) ряду объектов блока личностных характеристик (шкалы общей интернальности, интернальности в области достиже-

Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств ... ний и неудач, а также в семейных отношениях); 3) объектам блока ситуативной и личностной тревожности (шкалы ситуативной и личностной тревожности по Спилбергеру).

Также необходимо отметить различия в близости объектов друг другу в зависимости от этапа профессионализации. Так, на первых двух выделенных этапах профессионализации, охватывающих период обучения, близость объектов не столь велика, как на последующих двух (стаж работы до 15-ти лет). Наибольшей близости друг другу объекты достигают на третьем этапе (стаж работы до 5-ти лет). Здесь уже на уровне $Id \leq 8$ все объекты блоков интеллектуальных, личностных и саморегуляционных характеристик объединяются в один кластер, а объекты блоков интеллектуальных и личностных характеристик объединяются еще при $Id=6,1$. Это единственный этап в профессионализации сотрудников пожарной охраны, когда интеллектуальные и личностные характеристики вообще попадают в один кластер на уровне $Id \leq 8$. На четвертом этапе высокая близость объектов друг к другу все еще сохраняется, однако здесь объекты блоков различных характеристик уже не перемежаются друг друга так, как это происходит на предыдущем этапе, а имеют наиболее короткие расстояния с объектами родственными себе характеристикам.

Литература

1. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. *Шадриков В.Д.* Проблемы профессиональных способностей / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 13-26.

Т.А. Киреенко

**Обзор проблемы профессиональной
деятельности менеджера по персоналу в
организации**

Научный руководитель Ж.Г. Гаранина

Сегодня все больше российских компаний обращает внимание на проблему эффективности отбора работников и управления ими, так как именно человеческий фактор играет сегодня решающую роль в деятельности любой организации. Безразличие, отсутствие мотивации, конфликты ведут к ухудшению климата в организации. А несчастный человек не может и не хочет реализовывать весь свой потенциал. Благоприятный психологический климат, высокая работоспособность, эффективное распределение рабочего времени, уверенность сотрудников в своих силах – все это требует специальных мероприятий. Работа в этом направлении ведется менеджером по работе с персоналом.

Прежде чем приступать к анализу деятельности специалиста, мы считаем необходимым разобраться в терминологии. Дело в том, что данную профессию как только не называют сегодня в России: кадровый работник (кадровик), менеджер по персоналу, менеджер по кадрам, специалист по персоналу и тому подобное.

Название «кадровик» пришло еще из советских времен. Тогда функции этих специалистов сводились к заполнению трудовых книжек и отправке людей на отдых. Кроме этого, они вели личные дела, писали должностные инструкции, выдавали пропуска и т.п. В настоящее время употребляется и еще одно название этой профессии – HR-менеджер (HR – human resources – человеческие ресурсы).

Проблемы с терминологией существует по нескольким причинам. Во-первых, в России не существует традиций кадрового менеджмента в современном их понимании. Во-вторых, такая отрасль образования, как обучение специалистов по персоналу, тоже только начинает формироваться. В данной работе мы будем употреблять

термин менеджер по персоналу (в соответствии с Квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и других служащих).

Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих определяет менеджера по персоналу как специалиста, который организует работу с персоналом в соответствии с общими целями развития предприятия, учреждения, организации и конкретными направлениями кадровой политики для достижения эффективного использования и профессионального совершенствования работников; обеспечивает укомплектование предприятия, учреждения, организации работниками необходимых профессий, специальностей и квалификации; определяет потребность в персонале, изучает рынок труда с целью определения возможных источников обеспечения необходимыми кадрами; осуществляет подбор кадров, проводит собеседования с нанимающимися на работу, в том числе с выпускниками учебных заведений, с целью комплектования штата работников; организует обучение персонала, координирует работу по повышению квалификации сотрудников и развитию их деловой карьеры; доводит информацию по кадровым вопросам и важнейшим кадровым решениям до всех работников; организует проведение оценки результатов трудовой деятельности работников, аттестаций, конкурсов на замещение вакантных должностей; совместно с руководителями структурных подразделений участвует в принятии решений по вопросам найма, перевода, продвижения по службе, понижения в должности, наложения административных взысканий, а также увольнения работников; разрабатывает систему оценки деловых и личностных качеств работников, мотивации их должностного роста; консультирует руководителей разных уровней по вопросам организации управления персоналом; принимает участие в планировании социального развития коллектива, разрешении трудовых споров и конфликтов; составляет и оформляет трудовые договоры и контракты, ведет личные дела работников и другую кадровую документацию; осуществляет руководство подчиненными сотрудниками [4].

Однако главная сложность состоит в том, что на практике за словами «менеджер по персоналу» скрываются совершенно разные про-

фессии, требующие различного образования и опыта. Тем не менее, можно дать описание стандартных функциональных задач, стоящих перед данными сотрудниками: кадровое делопроизводство; подбор персонала; организация обучения и переподготовки сотрудников компании; начисление заработных плат и разработка компенсационных схем; оптимизация организационной структуры компании; формирование кадровой политики компании.

Вообще, функции специалиста по персоналу обычно варьируются в зависимости от нескольких факторов: размеров компании, политики руководства в отношении персонала, корпоративной культуры компании и размеров самого отдела по работе с персоналом [3].

В данной работе нам хотелось бы рассмотреть работу менеджера по персоналу в сфере адаптации и мотивации персонала. В первую очередь потому, что практика показывает, что 90% людей, уволившихся с работы в течение первого года, приняли это решение уже в первый день своего пребывания в новой организации. Как правило, новичок в организации сталкивается с большим количеством трудностей, основная масса которых порождается именно отсутствием информации о порядке работы, месте расположения, особенностях коллег и т.д. То есть специальная процедура введения нового сотрудника в организацию может способствовать снятию большего количества проблем, возникающих в начале работы. Иными словами процедуры адаптации персонала призваны облегчить вхождение новых сотрудников в жизнь организации.

Т.Ю. Базаров определяет адаптацию как процесс изменения знакомства сотрудника с деятельностью и организацией и изменение собственного поведения в соответствии с требованиями среды [1].

Способы включения новых сотрудников в жизнь организации могут существенно активизировать творческий потенциал уже работающих сотрудников и усилить их включенность в корпоративную культуру организации.

Для руководителя же информация о том, как организован в его подразделении процесс адаптации новых работников, может многое сказать о степени развития коллектива, уровне его сплоченности и внутренней интеграции.

Т.Ю. Базаров условно разделяет процесс адаптации на 4 этапа: [1]

Обзор проблемы профессиональной деятельности менеджера по персоналу ...

Этап 1. Оценка уровня подготовленности новичка необходима для разработки наиболее эффективной программы адаптации. Адаптация должна предполагать как знакомство с производственными особенностями организации, так и включение в коммуникативные сети, знакомство с персоналом, корпоративными особенностями коммуникации, правилами поведения и т. д.

Этап 2. Ориентация – практическое знакомство нового работника со своими обязанностями и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны организации. Обычно программа ориентации включает ряд небольших лекций, экскурсии, практикумы (работа на отдельных рабочих местах или с определенным оборудованием).

Этап 3. Действенная адаптация. Этот этап состоит в собственно приспособлении новичка к своему статусу и значительной степени обуславливается его включением в межличностные отношения с коллегами. В рамках данного этапа необходимо дать новичку возможность активно действовать в различных сферах, проверяя на себе и апробируя полученные знания об организации. Важно в рамках этого этапа оказывать максимальную поддержку новому сотруднику, регулярно вместе с ним проводить оценку эффективности деятельности и особенностей взаимодействия с коллегами.

Этап 4. Функционирование. Этим этапом завершается процесс адаптации, он характеризуется постепенным преодолением производственных и межличностных проблем и переходом к стабильной работе. Как правило, при спонтанном развитии процесса адаптации этот этап наступает после 1-1,5 лет работы. Если же процесс адаптации регулировать, то этап эффективного функционирования может наступить уже через несколько месяцев. Такое сокращение адаптационного периода способно принести весомую финансовую выгоду, особенно если в организации привлекается большое количество персонала.

Мотивация сотрудников является одним из самых главных вопросов руководителей и менеджеров по персоналу уважающих себя компаний. «Как сделать так, чтобы люди работали лучше?» – этот вопрос интересует каждого, кто имеет в подчинении хотя бы одного сотрудника, не говоря уже о тех, кто вынужден решать его ежедневно в силу своей профессии.

В своей работе менеджер по персоналу отвечает на вопросы: Что движет людьми, пришедшими в компанию? Какие цели – личные и профессиональные – они преследуют? Чем можно их заинтересовать? Как добиться от людей максимальной эффективности таким образом, чтобы и они чувствовали удовлетворение и могли работать с большей отдачей? [3].

Мотивация как мотивационный менеджмент – система действий по активизации мотивов другого человека. Мотивация подразумевает создание условий, когда у человека пробуждаются его собственные мотивы. Мотивирование – это, в сущности, создание обогащенной стимулами и возможностями среды, в которой человек актуализирует свои мотивы.

Мотивация – один из важнейших и с трудом поддающихся изменениям факторов, которые следует учитывать при приеме человека на работу и последующем построении системы ситуационного руководства.

Обычно наибольшее внимание уделяется мотивации в ходе управления, делегирования, управленческого общения, т.е. в повседневной работе. Но нам хотелось бы затронуть вопрос специальных мероприятий, целью которых, является именно мотивация.

Основное, от чего отталкивается специалист, готовя и проводя мероприятие – это главная управленческая задача.

С.В.Иванова выделяет в качестве мотивационных мероприятий следующие [2]:

Team bulding тренинги, или тренинги командообразования. Это специальные тренинги, основная цель которых – сплочение людей, помощь им в построении оптимального общения и взаимодействия, формирование позитивной атмосферы в коллективе. С.В.Иванова выделяет 2 принципиально разных подхода: экстремальные, спортивные варианты (позволяет людям кардинально сменить обстановку, проявить себя и увидеть других с принципиально новой стороны; наиболее эффективен в том случае, если менеджер по персоналу хочет вызвать эмоциональную встряску у сотрудников, уже многократно проходивших различные тренинги) и тренинг, направленный на лучшее узнавание друг друга в нестандартной ситуации, но без экстрима (сочетает в себе элементы тренинга коммуникативности и креативности с командообразованием; тренинг предполагает разнообразные игры,

Обзор проблемы профессиональной деятельности менеджера по персоналу ... творческие задания, командную работу по поиску решений; это оптимальный вид тренинга, если основная цель – мотивировать людей на командную работу и лучшее узнавание друг друга).

Конференции, общие сборы. Корпоративные праздники. Это очень важный тип мероприятий, который позволяет собрать весь персонал, совместить рабочие и информационные задачи с отдыхом и развлечениями.

Информационные источники, печатные издания. Новости компании, поздравления сотрудникам, приветственные слова новичкам – все это производит впечатление на людей, и многие потом подолгу хранят эти издания.

Конференц-звонки. Это очень важный вид мотивационных мероприятий при дистанционном менеджменте, когда люди находятся в различных городах. Самое важное в конференц-звонках то, что люди имеют возможность общаться между собой, чувствовать себя одной командой не раз в год, на корпоративных мероприятиях, а постоянно.

Награды. Этот инструмент мотивации эффективен в отношении большинства людей, однако подход к наградам стоит варьировать в зависимости от уровня сотрудника. Вручением награды, как правило, достигаются две цели: за счет положительного подкрепления повышается мотивация всего коллектива и отдельных сотрудников; кроме того, что самое главное, оно служит развитию определенных моделей поведения и ценностей, отражающих корпоративную культуру и поэтому важных для организации.

Данные возможности мотивировать весь коллектив и отдельных сотрудников будут полезны для организации работы с учетом корпоративных ценностей, культуры и традиций.

В настоящее время в России специалист по управлению персоналом – одна из самых творческих профессий. Ведь своих традиций кадрового менеджмента у нас пока немного, а западные методики частенько оказываются абсолютно непригодными в российских условиях. Поэтому современные специалисты в области кадрового менеджмента создают и внедряют собственные системы адаптации и мотивации, процедуры управления персоналом.

Литература

1. *Базаров Т.Ю.* Управление персоналом – М.: Центр Кадровых Технологий – XXI век, 2007. С. 311-312.
2. *Иванова С.В.* Мотивация на 100 %: а где же у него кнопка? – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. С. 241-246.
3. *Иванова С.В.* Искусство подбора персонала: как оценить человека за час – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. С. 10-11.
4. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих.

Д.Д. Козлов, А.В. Нагорнов

Социально-психологические факторы, влияющие на безопасность судовождения: к постановке проблемы

Обеспечение безопасности транспортных перевозок – одна из важнейших задач, стоящих перед транспортной отраслью на протяжении всего периода существования транспортных средств. Бурное технологическое развитие, начавшееся с научно-технической революции в XX веке, приводит к совершенствованию как самих транспортных средств, их скорости, грузоподъемности, вместимости, так и к появлению новых автоматизированных средств их управления. Для водного транспорта в течение второй половины XX века – начала XXI века также характерно увеличение грузоподъемности и скорости судов, а также внедрение новых автоматизированных систем навигационного управления (GPS-навигация, внедрение локаторов нового поколения типа FURUNO и т.д.). Технологические достижения, с одной стороны, предоставляют большие возможности для обеспечения безопасности судовождения; с другой стороны, они требуют от судоводителя умения быстро принимать решения в условиях ограниченного времени и большого количества информации, считываемой с современных навигационных приборов, установленных на ходовом мостике судна.

Социально-психологические факторы, влияющие на безопасность ...

Обзор литературы по анализу процесса принятия решений судоводителями [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8] позволяет выделить две группы ошибок, которые могут привести к аварийным происшествиям: 1) недостаточный опыт и квалификация судоводителей, связанный с отсутствием навыков и опыта работы с новым навигационным оборудованием, недостаточным знанием особенностей района плавания и т. д.; 2) ошибочные действия при принятии решения судоводителем.

Для устранения первой группы ошибок представляется достаточным проведение работы по повышению квалификации судоводительского состава, обучение судоводителей работе на новом навигационном оборудовании, углубленное изучение возможных районов плавания.

Среди факторов, приводящих к ошибкам в принятии решения судоводителем в процессе несения вахты, можно выделить три группы: 1) случайные ошибки, связанные с особенностями когнитивной сферы человека и естественными процессами утомляемости и функциональной готовности человека; 2) эвристические ошибки, связанные с выработавшимися в процессе профессиональной деятельности навыками упрощенного принятия решения (эвристиками); 3) мотивационные ошибки, связанные с установками судоводителя в отношении своей профессиональной деятельности.

Случайные ошибки обусловлены, прежде всего, функциональным состоянием судоводителя в процессе несения вахты. Предотвращение таких ошибок связано, главным образом, с пространственно-временной организацией процесса несения вахты, эргономикой рабочего места, созданием условий для быстрого и эффективного восстановления функционального состояния в перерыве между несениями вахты.

Эвристики принятия решения, которые вырабатываются с опытом работы, используются судоводителями в процессе принятия решения с целью сокращения времени принятия решения на этапах сбора информации, ее обработки и оценки. В общем случае эвристики можно определить как привычный способ действия в ситуациях, которые воспринимаются как типичные в опыте работы судоводителя. Эвристические модели принятия решения, с одной стороны, делают такой процесс более быстрым, однако оказываются очень чувстви-

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

тельными к неверному использованию. Следует отметить, что эвристики далеко не всегда ясно осознаются самими судоводителями.

Мотивационные ошибки связаны, с одной стороны, с личностными установками человека в отношении своей профессиональной деятельности, а, с другой стороны, с социально-психологическим климатом в коллективе, межличностными отношениями с коллегами и с руководителем, капитаном судна. Профессиональная мотивация судоводителей в значительной степени обусловлена психологическим климатом на судне и внедряется в ментальную модель задачи обеспечения судовождения. Сопряжение профессиональной мотивации и деятельности судоводителя, с одной стороны, способствует социально-психологической адаптации в коллективе, однако может вынуждать судоводителя к совершению ошибок при несении вахты. К примерам деформации профессиональной мотивации, способной привести к судоводительским ошибкам, можно отнести, например, стремление «быть своим», чрезмерное стремление удовлетворять нуждам руководства (капитана) и т. д.

С целью определения влияния трех групп факторов, способных приводить к судоводительским ошибкам, в августе 2007 года было проведено пилотажное исследование в условиях включенного наблюдения на пассажирских судах 305 и 301 проектов, выполняющих рейсы по маршрутам «Москва – Астрахань – Москва», «Москва – Санкт-Петербург – Москва». Исследование включало в себя непосредственное наблюдение за процессом несения вахты капитаном, штурманами и рулевыми, проведение неструктурированного интервью с членами команды, а также психодиагностику познавательных процессов (устойчивость, концентрация и переключение внимания, объем оперативной памяти, гибкость и переключаемость мышления), особенностей взаимоотношений внутри экипажа (особенности социально-психологического климата, ценностно-ориентационное единство) и актуального эмоционального состояния (выраженность депрессивного и тревожного состояний).

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие предварительные выводы.

1. Решающее значение для принятия решения имеют эвристические особенности познавательной сферы, связанные с опытом прак-

Социально-психологические факторы, влияющие на безопасность ...

тического судовождения. Полученные результаты позволяют лишь сделать вывод, что именно накопленный опыт работы является самым важным фактором, отражающим профессионализм судоводителя. Исследование эвристических моделей деятельности, а также когнитивной уязвимости таких моделей, сформированных в процессе получения практического опыта судовождения, возможно только в условиях контролируемого эксперимента, связанного с моделированием проблемных ситуаций на тренажере. Общепсихологические способы оценки особенностей когнитивных процессов судоводителей являются неадекватными для определения профессионализма и надежности судоводителей, поскольку практический опыт работы, профессиональные навыки, сформированные в условиях реальной судоводительской деятельности, имеют решающее влияние на процесс принятия решения судоводителем и лишь в незначительной степени зависят от развития когнитивных навыков, диагностируемых общепсихологическими методиками.

2. Социально-психологический климат оказывает существенное влияние на профессиональную деятельность судоводителей. Рассмотрим это влияние более подробно.

Необходимо отметить, что в целом социально-психологический климат на судах, на которых проводилось исследование, можно охарактеризовать как благоприятный. В обоих случаях диагностирован высокий уровень и оптимальная структура групповой сплоченности, высокий уровень ценностно-ориентационного единства (при большой разнице структуры ценностно-ориентационного единства для разных судов). В то же время результаты психодиагностики и неструктурированных интервью позволили выявить на каждом из судов, на которых проводилось исследование, особенности климата, способные провоцировать судоводительские ошибки. В одном случае выявлен дисбаланс между критичной и поддерживающей обратной связью о деятельности членов команды со стороны капитана. Преобладание критичной обратной связи при недостаточном уровне поддержки может приводить к формированию защитных механизмов и нечувствительности к критике у членов команды («все равно не похвалит, а найдет, к чему придраться»), что провоцирует некритичное использование «привычных» спо-

собов поведения и принятия решений в процессе несения вахты, некритичное отношение к возможным недостаткам собственной работы. На другом судне была выявлена тенденция к ответственности за свою работу только перед своим руководителем и капитаном и некритичной оценке работы других членов экипажа, стоящих на одном уровне должностной иерархии – это является косвенным показателем преобладания стремления «быть своим» в экипаже, иногда в ущерб профессиональному исполнению своих обязанностей (в социальной психологии этому соответствуют феномен «группового мышления» и эффект гиперсплоченности группы). Отметим, что первая из выявленных особенностей связана с взаимоотношениями капитана судна с членами команды, а вторая – с особенностями межличностного взаимоотношения членов команды друг с другом.

Нами также диагностирована значимая взаимосвязь между соответствием ценностной структуры члена экипажа ценностной структуре целого коллектива и выраженностью депрессивного состояния ($N=31$; $r=0,39$; $p=0,03$).

Полученные результаты показывают, что особенности социально-психологического климата, ценностных ориентаций членов команды и взаимоотношений в коллективе могут не только приводить непосредственно к мотивационным ошибкам, но также влияют на вероятность появления эвристических ошибок (склонность чаще действовать привычным образом без всесторонней оценки актуальной навигационной ситуации) и снижать функциональное состояние членов экипажа (в частности, провоцировать депрессивное состояние в процессе несения вахты). Это позволяет сделать вывод, что ***именно социально-психологические особенности команды являются центральным фактором, влияющим на вероятность возникновения ошибок судоводителей.***

Следует отметить, что на социально-психологический климат оказывают существенное влияние множество других факторов, связанных с особенностями кадровой политики судоходной компании и оператора судна, средним уровнем заработной платы, состоянием рынка труда в затоне, в котором формируется экипаж, и т.д. Однако в течении навигации, когда весь экипаж находится в условиях ограниченного пространства своего судна, именно социально-психологи-

Социально-психологические факторы, влияющие на безопасность ...
ческая составляющая является решающей для формирования благоприятного климата в команде.

В практике судовождения можно выделить два объективных показателя эффективности судовождения в течение навигации: 1) количество эксплуатационных происшествий за навигационный период; 2) текучесть кадров в команде за навигационный период.

Перспективной нашего исследования может быть исследование взаимосвязи данных показателей с особенностями социально-психологического климата для разных судов. Второе возможное направление исследований – проведение контролируемых экспериментов на тренажере с экипажами судов с целью выявления эвристических особенностей принятия решения судоводителями в зависимости от особенностей межличностных отношений и социально-психологического климата в сложившемся экипаже.

Литература

1. *Гладышевский М.А., Меньшиков В.И., Солянин А.В.* Оптимальность взаимосвязей в социо-технической системе управления состоянием безопасной эксплуатации судна // Вестник МГТУ, Т. 9, №2, 2006. – с. 260-267.

2. *Земляновский Д.К., Калинин А.И.* Безопасность плавания речных судов. – М., Транспорт, 1992.

3. *Канеман Д., Словик П., Тверски А.* Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения. – Харьков: изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005.

4. *Пилипенко А.В.* Психологический анализ принятия решения судоводителями // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Владивосток, 2006.

5. *Нефедов В.В.* Психолого-педагогические аспекты управления коллективами и судами на водном транспорте. – Н. Новгород: ВГАВТ, 2001.

6. *Селиванов Д.Ф., Бобков А.И.* Модель совершения ошибок должностными лицами при принятии решений в процессе обучения судовождению на морском навигационном тренажере // Перспективные информационные технологии и принятие решений. – СПб., 2006. С. 7-11.

7. Сорочан В.В. Психология профессиональной деятельности. – М.: МИЭМП, 2005.

8. Степанова О.В. Интуитивные компоненты в процессе принятия решения // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2004.

А.В. Кучин

**Научно-теоретические основы проблемы
эмоционального выгорания в профессиональной
деятельности**

Научный руководитель Н.Н. Колмогорцева

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) привлекает внимание ученых различных стран. Интерес к его изучению возник в зарубежной психологии в 1970-ых годах XX века. Термин «синдром сгорания сотрудников» был введен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974 году. Он описал это явление как ухудшение психического и физического самочувствия в результате истощения энергии в процессе перегрузки проблемами других людей.

К 1982 году в англоязычной литературе было опубликовано свыше тысячи статей по проблеме СЭВ. Представленные в них исследования носили главным образом описательный и эпизодический характер.

В отечественной психологии синдром эмоционального выгорания как психологический феномен стал активно изучаться в последние десятилетия (В.В. Бойко, О.С. Лаврова, Г.А. Макарова, Т.Н. Мартынова, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская и др.). Однако многое в этой проблеме осталось еще недостаточно изученным и не получило однозначного понимания.

Не существует единой точки зрения на сущность эмоционального выгорания: некоторые авторы рассматривают его как разновидность стресса, другие – как результат влияния стрессогенных факторов. Более правильной, по нашему мнению, является вторая точка зрения, так как действительно затяжной стресс может стать одним из факторов развития эмоционального выгорания.

Научно-теоретические основы проблемы эмоционального выгорания ...

Внимание ученых привлекает и симптоматика СЭВ. Ими предлагаются различные классификации симптомов «выгорания».

Так, М. Маслач описывает три условные группы симптомов СЭВ: физические, поведенческие и психологические симптомы. В.В. Бойко выделяет такие симптомы: эмоциональный дефицит, деперсонализация или личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения [1]. О.С. Лаврова считает возможным выделение следующих групп симптомов СЭВ: эмоциональные, психосоматические, нарушение познавательных процессов деятельности, неприятие профессиональной деятельности, нарушение социальных связей [3].

Изучение выделенных симптомов «выгорания» показало, что они могут наблюдаться во всех сферах развития личности, оказывая на нее разрушительное воздействие.

На современном этапе известно три модели структуры «эмоционального выгорания».

Согласно первой, **одномерной**, модели «выгорание» – это состояние физического, психического и, прежде всего, эмоционального истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях общения. Например, Р. Кочюнас рассматривает СЭВ как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки в процессе работы [2].

Вторая модель принадлежит голландским исследователям. Они рассматривают «выгорание» как **двухмерный** конструкт, состоящий из эмоционального истощения и деперсонализации. Последняя проявляется в ухудшении отношения к другим (подчиненным, пациентам, коллегам), иногда и к себе лично.

Наиболее распространенной является **трехкомпонентная** модель синдрома «выгорания» американских исследователей К. Маслач и С. Джексон. В соответствии с данной моделью «выгорание» понимается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции своих личных достижений (Рис. 1).

Сегодня существует много определений синдрома эмоционального выгорания. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения. Некоторые авторы [2;3] и сейчас в определении СЭВ выделяют лишь один его структурный компонент – эмо-

циональное истощение. Мы в своей работе используем определение, предложенное К. Маслач. Она считает, что СЭВ – это синдром эмоционального и физического истощения, который вызывает деформацию самооценки, отрицательно сказывается на отношении к работе, снижает понимание и сочувствие к клиентам.

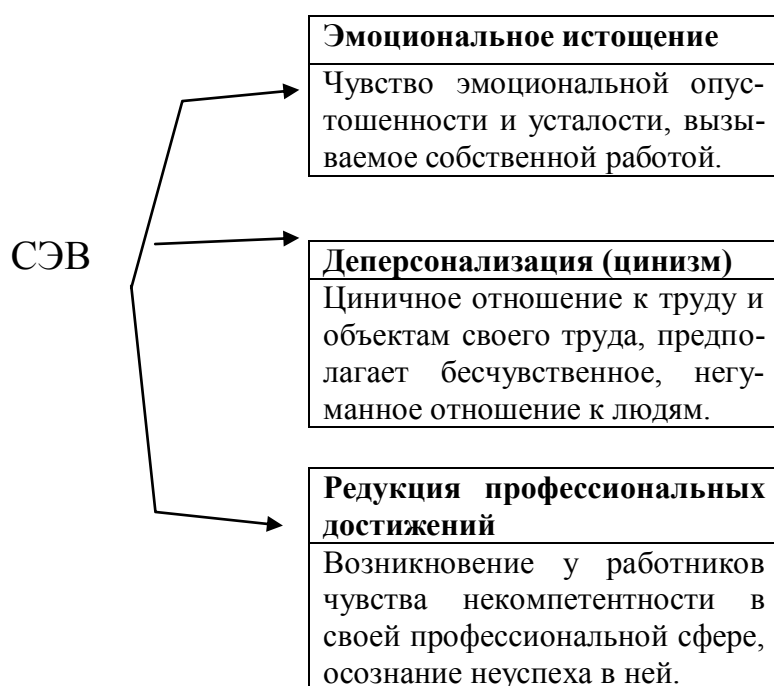


Рис.1. Составляющие синдрома эмоционального выгорания

Формирование СЭВ – это динамический, развивающийся во времени, процесс. Как отмечает Т.И. Ронгинская, «развитие синдрома носит стадийный характер» [6].

М. Буриш выделил несколько основных фаз в развитии синдрома эмоционального выгорания:

1. Предупреждающая фаза – чрезмерная активность, чрезмерное участие, отказ от всех потребностей не связанных с работой и как следствие истощение, чувство усталости, бессонница и т.д.

2. Снижение уровня собственного участия – потеря положительного восприятия коллег, переход от помощи к надзору и контролю. Приписывание вины за собственные неудачи другим людям. По отношению к профессиональной деятельности наблюдается искусственное продление перерывов в работе, опоздание, уход с работы раньше времени и т.д.

Научно-теоретические основы проблемы эмоционального выгорания ...

3. Эмоциональные реакции – депрессия, постоянное чувство вины, снижение самооценки. Агрессия, защитные установки, обвинение других в собственных неудачах, отсутствие толерантности и способности к компромиссам, подозрительность, конфликтность и т.д.

4. Фазы деструктивного поведения – в сфере интеллекта наблюдается снижение концентрации внимания, снижается способность выполнения сложных заданий, наблюдается ригидность мышления. В мотивационной сфере наблюдается отсутствие собственной инициативы, снижение эффективности деятельности. В эмоционально личностной сфере начинает проявляться безразличие, избегание неформальных контактов, стремление избежать участия в жизни других людей, отказ от хобби, скука.

5. Психосоматические реакции – снижение иммунитета, неспособность к релаксации в свободное время, бессонница, сексуальные расстройства, повышенное давление, головные боли, расстройства пищеварения и т.д.

6. Разочарование – отрицательная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние.

Выделяя фазы развития СЭВ, М. Буриш описывает и симптомы «выгорания», соответствующие каждой фазе.

Т.И. Ронгинская подчеркивает, что генезис СЭВ носит индивидуальный характер, определяемый различиями в эмоционально-мотивационной сфере и разными условиями реализации профессиональной деятельности [6].

Проблема «эмоционального выгорания» существует во всех областях, где объектом профессиональной активности человека выступает другой человек, и взаимодействие в системе «человек-человек» зависит от качеств того и другого. Именно работа с людьми, в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок, потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний.

Вначале данная проблема изучалась в отношении медицинских работников (психотерапевтов, психиатров и др.). В настоящее время выделяют все больше профессий, представители которых подвержены опасности возникновения СЭВ. Сегодня к ним относят социаль-

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

ных работников, психологов, полицейских, юристов, тюремный персонал, политиков, менеджеров всех уровней и представителей других профессий. В этот перечень, конечно же, входит профессия педагога.

По данным социально-демографических исследований труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т.е. тех, кто непосредственно работает с людьми.

Сталкиваясь с различными конфликтными ситуациями, решая сложные проблемы, встречаясь с детьми и их родителями, которые могут находиться в агрессивном, подавленном или возбужденном состоянии, учителя и педагоги неизбежно накапливают негативный опыт, который может оказывать на их личность деструктивное влияние.

Профессиональная деятельность требует от педагогов особых знаний, умений и навыков, а так же личностных качеств, без которых ее осуществление практически невозможно. Среди значимых качеств можно выделить такие как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность понять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость и другие.

Как зарубежные, так и отечественные психологи направляют большие усилия на выявление факторов, вызывающих синдром эмоционального выгорания. Традиционно выделяются две большие группы факторов, вызывающих СЭВ. К первой относятся индивидуальные характеристики самих профессионалов, их называют «индивидуальными (субъективными) факторами», а ко второй – особенности профессиональной деятельности, они называются «организационными (объективными) факторами».

Индивидуальные факторы делятся на две подгруппы: 1) социально-демографические; 2) личностные особенности;

К *социально-демографическим* характеристикам относятся возраст, пол, стаж работы, семейное положение, образование.

Научно-теоретические основы проблемы эмоционального выгорания ...

К *личностным особенностям* относятся личностная выносливость, индивидуальные стратегии сопротивления, локус контроля, предрасположенность к стрессу, самооценка, невротизм.

Группа организационных факторов включает три составляющих: условия работы, содержание труда, социально-психологические факторы. Под социально-психологическими факторами подразумевается наличие поддержки от администрации, наличие вознаграждения, ролевого конфликта, отсутствие значимой информации.

Несколько иная классификация факторов СЭВ была предложена В.В. Бойко. Он выделил ряд внешних и внутренних факторов [1].

К *внешним факторам* относятся: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация деятельности; повышенная ответственность за исполнением функции и операции; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения.

К *внутренним факторам*, обуславливающим эмоциональное выгорание, относятся следующие: склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезорганизация личности.

Выделенные В.В. Бойко внутренние факторы по их содержанию и направленности можно отнести, на наш взгляд, к индивидуальным, а внешние – к организационным факторам.

В то же время, проведенные исследования факторов выгорания пока не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления: индивидуальные характеристики профессионала или особенности профессиональной деятельности.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели теоретические основы сущности и развития СЭВ. Анализ психологической литературы по данной тематике позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. Синдром эмоционального выгорания привлекает внимание ученых различных стран. Накопленный за рубежом опыт послужил

базой для систематической разработки данной проблемы в нашей стране. Однако многое еще не получило однозначного понимания.

2. Не существует единой точки зрения на сущность эмоционального выгорания.

3. В научной литературе выделено большое количество симптомов СЭВ, предприняты попытки их классификации. Изучение симптомов «выгорания» показало, что они могут появляться во всех сферах развития личности, оказывая на нее разрушительное воздействие.

4. На современном этапе известно три модели структуры эмоционального выгорания: одномерная, двухмерная, трехмерная. Большинство исследователей придерживается трехмерной (трехкомпонентной) модели структуры СЭВ.

5. Существует много определений СЭВ. Более полное определение предложено К. Маслач. СЭВ по ее мнению – это «синдром эмоционального и физического истощения, который вызывает деформацию самооценки, отрицательно сказывается на отношении к работе, снижает понимание и сочувствие к клиентам». В данном определении лучше, на наш взгляд, чем в остальных, прослеживается трехмерная структура СЭВ.

6. Формирование СЭВ это динамический, стадийный процесс, включающий в себя несколько фаз развития, но в тоже время генезис эмоционального выгорания носит индивидуальный характер.

7. Современными исследованиями установлено, что большая вероятность возникновения эмоционального выгорания наблюдается в профессиональной деятельности, связанной с коммуникацией. Труд педагога, по данным социально-демографических исследований, относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда.

8. Исследователи традиционно выделяют две большие группы факторов вызывающих СЭВ: индивидуальные (субъективные) и организационные (объективные) факторы. Пока не существует определенного ответа на вопрос, что же является главным в возникновении этого явления: индивидуальные характеристики профессионала или обусловленность профессиональной деятельности.

Научно-теоретические основы проблемы эмоционального выгорания ...

Литература

1. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 154 с.
2. *Кочюнас Р.* Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. М.: Академический проект, 2002. – 462 с.
3. *Лаврова О.С.* Синдром эмоционального выгорания и методы его предотвращения // *Работник социальной службы*, 2007, №2. С. 101-116.
4. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспектива // *Психологический журнал*, 2001, Т. 22, №1. С. 90-101.
5. *Психология. Словарь* / Под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского / Составитель Л.А.Карпенко. М.: Политиздат, 1990. – 497с.
6. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // *Психологический журнал*, 2002, Т. 23, №3. С. 85-95.

К.С. Платонова

Особенности совладающего поведения работников охранного агентства

Научный руководитель Н.Н. Колмогорцева

Человек растет и развивается по мере своей включенности в события, которые играют для него важные роли. На его пути встречаются многочисленные трудности, которые необходимо преодолевать. Однако каждый раз, пытаясь преодолеть проблемы, человек сталкивается с множественными ситуациями, которые травмируют его психику. Именно поэтому в последнее время все большее внимание со стороны психологов уделяется анализу поведения человека в сложных обстоятельствах.

В настоящее время в психологии и психотерапии проблема изучения копинг-поведения является одной из самых актуальных и обсуждаемых. С момента рождения человек сталкивается не только с глобальными природными и социальными катастрофами, но и посто-

янно переживает индивидуальные жизненные события, которые требуют от него адаптивных и гибких способов совладания. Современная социально-психологическая ситуация в России является крайне нестабильной. Поэтому понятна актуальность изучения совладания с трудными жизненными ситуациями как механизма адаптации к изменяющимся социальным условиям. В современном обществе шансы людей стать здоровым, независимым и ответственным во многом зависят от того, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом, т.е. защитить себя и быть способным самостоятельно принимать решения [1].

Будучи свободно употребляемым, в различных работах, понятие «coping» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций. В широком смысле слова «coping» включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации. Дополнительные условия – как внешние, характеризующие саму задачу, так и внутренние, представляющие собой психологические характеристики субъекта, – заостряют содержание coping, отличая его от простого приспособления.

Первоначально существенным было положение о том, что «coping» вступает в действие, когда сложность задач превышает энергетическую мощь привычных реакций и требуются новые затраты, а рутинного приспособления недостаточно. И сейчас этой точке зрения продолжают придерживаться сторонники теории жизненных стрессов (Life Stress Paradigm), например, W. Ensel и N. Lin, утверждающие, что привычный способ жизни наряду со случаями «пробуждения» «coping» включает deterring (от deter -отпугивать), склонность уклоняться от неприятностей, избегать включения в стрессовые ситуации.

Термин «стресс» был введен Гансом Селье в 1929 году. Стресс – это состояние напряжения, возникающее у человека под влиянием сильных воздействий.

Одно из его последних определений стресса таково: «неспецифическая реакция организма на любое требование из вне» [5]. При этом возникает ряд общих симптомов (потеря аппетита, мышечная сла-

Особенности совладающего поведения работников охранного агентства бость, повышенное артериальное давление и температура, утрата мотивации к достижениям).

Исследованием стресса в зарубежной психологии занимались Р. Лазарус, А.М. Вейн, Г. Селье, Д. Лайгтон, изучением интенсивности стрессового состояния в отечественной психологии Л.Н. Божович, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.М. Теплов.

Ведущей психологической характеристикой стресса выступает напряжение, которое сопровождается изменением интенсивности многих процессов в организме и психике в сторону повышения или понижения.

Изучение видов стресса осуществляется на психофизиологическом и когнитивном уровне. В русле первого уровня, исследователи изучают механизмы и паттерны психофизиологического реагирования. В этом контексте происходит постепенный перенос акцента со стресса как отрицательного явления жизнедеятельности человека, на стресс, как необходимого условия его поведения и деятельности.

Изучение стресса на когнитивном уровне, берет свое начало с работ Р. Лазаруса (1966), который рассматривает стресс, как сложное психическое состояние, возникающее в результате когнитивной оценки индивидом своей способности адаптироваться к требованиям среды. Как показали исследования В.С. Мерлина, Б.А. Вяткина, Н.С. Уткиной, А.А. Коротаева и др., стресс может возникнуть не только в связи с отрицательными эмоциями, но и под влиянием сильных положительных эмоций. Следовательно, интенсивность стрессового состояния зависит не только от воздействия стрессоров, но и от мотивационных и социальных характеристик человека, которые являются существенной детерминантой его поведения в стрессе (Л.Н. Божович, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, Н.Д. Левитов, В.Г. Леонтьев, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов и др.)[4].

В современной литературе выделяют следующие виды стресса [3]:

Психический стресс – состояние организма, возникающее в процессе взаимодействия индивида с внешней средой, сопровождающееся значительным эмоциональным напряжением в условиях, когда нормальная адаптивная реакция оказывается недостаточной.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Психический стресс условно делят на два вида: информационный и эмоциональный. Информационный стресс возникает в ситуациях значительных информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей переработки поступающей информации и не успевает принимать правильные решения в требуемом темпе, особенно при высокой ответственности за последствия принятых решений. Возникновение эмоционального стресса связывают с ситуациями, опасности, обиды и т.д. С точки зрения принято выделять три формы эмоционального стресса: импульсивный, тормозной и генерализованный. При эмоциональном стрессе отмечаются определенные изменения в психической сфере, в том числе изменения протекания психических процессов, эмоциональные сдвиги, трансформация мотивационной структуры деятельности, нарушения двигательного и речевого поведения.

Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально – отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью. Различают такие разновидности профессионального стресса, как информационный, эмоциональный и коммуникативный стресс.

В случае информационных перегрузок, когда работник не справляется с возникшей перед ним задачей и не успевает принимать важное решение в условиях жесткого ограничения во времени возникает информационный стресс. Напряженность может усилиться, если принятые решения сопровождаются высокой степенью ответственности, а так же в случаях неопределенности при недостатке необходимой информации, слишком частом или неожиданном изменении информационных параметров профессиональной деятельности.

Эмоциональный стресс может остро переживаться человеком, поскольку разрушаются глубинные установки и ценности работника, связанные с его профессией. Эмоциональный стресс возникает при реальной или предполагаемой опасности, переживаниях унижения, вины, гнева и обиды, в случаях противоречий или разрыва деловых отношений с коллегами по работе или конфликта с руководством.

Коммуникативный стресс, связанный с реальными проблемами делового общения, проявляется в повышенной раздражительности, неумений защититься от коммуникативной агрессии, неспособности

Особенности совладающего поведения работников охранного агентства сформировать отказ там, где это необходимо, в незнании специальных приемов защиты от манипулирования, несовпадении по темпу общения.

Личность, будучи существом социальным, сознательным и самостоятельным, безусловно, способна разрешать внутренние и внешние конфликты, бороться с тревогой и напряжением, руководствуясь сознательно сформулированной программой. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие копинг-поведение («coping»), или осознанные стратегии совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями. Стратегии совладающего поведения позволяют людям осознанно справляться с внутренним напряжением и дискомфортом.

Исследованием совладающего поведения в зарубежной литературе занимались Д. Мерфи, А. Маслоу, Р. Лазарус, С. Фолкман, в отечественной И.М. Никольская, Р.М. Грановская. Исследованием механизмов психологической защиты занимались З. Фрейд, А. Фрейд, И.М. Никольская, Р.М. Грановская.

В отечественной психологии совладающее поведение (копинг) рассматривается как осознанное рациональное поведение, направленное на устранение стрессовой ситуации.

Психологическое предназначение «coping» состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации. Поэтому главная задача «coping» – обеспечение и поддержание благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

Копинг-поведение – форма поведения, отражающая готовность человека решать жизненные проблемы, умение использовать определенные средства для преодоления психоэмоционального стресса (А.Н. Сирота) [6]. Копинг-поведение возникает, когда человек попадает в кризисную ситуацию. Любая кризисная ситуация предполагает наличие некоего объективного обстоятельства и определенного отношения к нему человека в зависимости от степени его значимости,

которое сопровождается эмоционально-поведенческими реакциями различного характера и степени интенсивности. Ведущими характеристиками кризисной ситуации являются психическая напряженность, значимые переживания как особая внутренняя работа по преодолению жизненных событий или травм, изменение самооценки и мотивации, а также выраженная потребность в их коррекции и в психологической поддержке извне.

Стратегии совладающего поведения позволяют людям осознанно справляться с внутренним напряжением и дискомфортом. Психологическое преодоление (совладание) является переменной, зависящей, по крайней мере, от двух факторов – личности субъекта и реальной ситуации. На одного и того же человека в разные периоды времени событие может оказывать различное по степени травматичное воздействие.

В отечественной психологии актуальная проблема поведения личности в стрессе изучалась, в основном, в контексте преодоления экстремальных ситуаций.

В зарубежной психологии изучение поведения в трудных ситуациях осуществляется в настоящее время в нескольких направлениях [2]. Р. Лазарус и С. Фолькман подчеркивают роль когнитивных конструктов, обуславливающих способы реагирования на жизненные трудности. П. Коста и Р. Маккрэй делают акцент на влияние личностных переменных, детерминирующих предпочтение индивидом тех или иных стратегий поведения в сложных обстоятельствах. Такую же позицию в изучении индивидуальных различий устойчивости к стрессу занимает Я. Стреляу. Немецкие психологи У. Леер и Г. Томэ уделяют большое внимание, анализу самих трудных ситуаций, справедливо предполагая сильное влияние контекста на выбор стиля реагирования. Интерпретация феноменов защиты и совладания также связана с изучением природы индивидуального поведения в контексте проблемы стресса.

В зависимости от выбранной точки отсчета, авторы по-разному определяют цели изучения защитного и совладающего поведения [7]. По мнению отечественных психологов, очевидна двойственность природы способов реагирования на стресс, обусловленных, с одной стороны, влиянием конкретных событий, например, чрезвычайных

Особенности совладающего поведения работников охранного агентства обстоятельств, и, с другой стороны, сформированным в течение жизни стилем человека. Несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, существует, по мнению ведущего специалиста в области изучения coping styles («способов преодоления») Р. Лазаруса, два глобальных типа стиля реагирования – проблемно-ориентированный и субъективно-ориентированный.

Копинг-стратегии, или что то же, – сознательно сформулированные способы совладания, успешно осуществляются при соблюдении трех условий (И.М. Никольская, Р.М. Грановская) [8]: достаточно полном осознании возникших трудностей; знании способов эффективного совладания именно с ситуацией данного типа; умении своевременно применить их на практике.

Общепризнанной классификацией типов «coping» не существует – они выделяются исследователями достаточно произвольно. Однако большинство из них построено вокруг двух предложенных Lazarus и Folkman модусов психологического преодоления, направленных на решение проблемы и изменение собственных установок в отношении ситуации.

Таким образом, существует множество подходов к изучению копинг-стратегий, их классификации, а также интерпретации каждого из них. Но мы в своей работе будем придерживаться следующего определения «копинг» – это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей совладающего поведения работников охранного агентства. Для достижения цели эмпирического исследования мы решали следующие задачи: 1) определить формы совладающего поведения работников охранного агентства; 2) выявить особенности совладающего поведения работников охранного агентства.

Исследование проводилось на базе охранного агентства: ЧОП «Щит-Ямала», ООО «Казачьи ЧОП Ермак», ЧОП «Ямал», ЧОА «Стерх» Тюменской области, ЯНАО, г. Тарко-Сале с привлечением охранников. Основной контингент составили 50 охранников, средний возраст составил 30 лет.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

С помощью методики стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях мы определили уровень выраженности форм совладающего поведения (Рис. 1).



Примечание: 1– разрядка, 2– рациональные действия, 3– поиск помощи, 4– настойчивость, 5– отстранение, 6– фатализм, 7– выражение чувств, 8– позитивное мышление, 9– отвлечение, 10– фантализм, 11– отрицание, 12– самообвинение, 13– поэтапные действия, 14– сравнение, 15– успокоение, 16– контроль эмоций, 17– осторожность, 18– приобретение силы, 19– уход, 20– самоизменение, 21– преодоление в не реальности, 22– сдерживание, 23– юмор, 24– нерешительность, 25– оценка вины, 26– вера.

Графическое изображение полученных данных свидетельствует о том, что ведущими стратегиями совладающего поведения у работников охранного агентства являются: рациональные действия; самоизменение, т.е. преодоление конфликта и кризиса испытываемыми оценивается как источник личностного роста, приобретение ценного жизненного опыта и изменения к лучшему; преодоление в не реальности, что позволяет достичь желаемого результата хотя бы в воображении, а возникающие при этом положительные эмоции дают силы для существования в трудных жизненных ситуациях.

С помощью диагностики типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубо-

Особенности совладающего поведения работников охранного агентства
вой и др.) мы определили уровень выраженности типов психологической защиты (Рис. 2).



Анализ полученных данных свидетельствует о том, что ведущим типом психологической защиты у работников охранного агентства является замещение. Действие этого защитного механизма проявляется в разрядке подавленных эмоций (враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. В большинстве случаев замещение разрешает эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, но не приводит к облегчению или достижению поставленной цели.

Уровень выраженности копинг – стратегий осуществлялось с помощью методик «Индикатор копинг – стратегий» (Д. Амирхан) и диагностики копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой). Полученные данные свидетельствует о том, что ведущей копинг – стратегией у работников охранного агентства является копинг – стратегия, направленная на разрешение проблем которая отражает способность человека определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми си-

туациями, тем самым, способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья.

С помощью диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях мы определили уровень выраженности типов поведенческой активности. Для работников охранного агентства характерна активная и целенаправленная деловитость, умение сбалансировать деловую активность, напряженную работу со сменой занятий и умело организованным отдыхом. Испытуемые не показывают явной склонности к доминированию, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно берут на себя роль лидера; для них характерна эмоциональная стабильность и предсказуемость в поведении, относительная устойчивость к действию стрессогенных факторов, хорошая приспособляемость к различным видам деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что особенностями совладающего поведения работников охранного агентства являются активная и целенаправленная деловитость, умение сбалансировать деловую активность и разрешать любые конфликтные ситуации, которые испытуемые оценивают как источник личностного роста, приобретение жизненного опыта и изменения к лучшему; для них характерна эмоциональная стабильность и предсказуемость в поведении, относительная устойчивость к действию стрессогенных факторов, хорошая приспособляемость к различным видам деятельности, ведущим типом психологической защиты, является замещение. Испытуемые способны определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым, способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья.

Литература

1. *Анастаси А.* Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, М.: Флинта, 2001. С. 275-280.
2. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. С. 127-132.
3. *Маклаков А.Г.* Общая психология. СПб.: Питер, 2004. С. 320-325.

Особенности совладающего поведения работников охранного агентства

4. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. С. 28-35.

5. *Самбаева С.Б.* Этнопсихологические факторы развития стрессоустойчивости личности // Дисс. ... канд. психол. наук. Бурятия, 1998. С. 3-4.

6. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: «Прогресс», 1979. С. 15-30.

7. *Сирота Н.А.* Копинг-поведение в подростковом возрасте // Дисс. ... докт. мед. наук. Бишкек-СПб.: ПНИ, 1994. С. 3-5.

8. *Суворова В.В.* Психофизиология стресса. – М.: Педагогика, 1975. С. 53-60.

А.С. Стрельцова

**Исследование влияния ценностей профессии
на профессиональное самоопределение
студентов-психологов**

Научный руководитель Н.В. Зоткин

Особенности профессиональной деятельности психолога-практика предполагают наличие соответствующих профессионально важных качеств, описываемых в работах целого ряда зарубежных и отечественных психологов. Для эффективной деятельности практического психолога важное значение имеет процесс профессионального самоопределения. Этот процесс включает в себя выбор человеком профессии с учетом своих интересов, возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии и развитие своей личности средствами профессии. Успешному профессиональному самоопределению практического психолога препятствуют такие негативные факторы, как недостаточная осведомленность о характере его деятельности, слабая мотивация получения профессии, несформированность ценностей данной профессии, отсутствие или недостаточное развитие профессионально важных качеств. Наиболее интенсивным периодом профессионального самоопределения считается обучение в ВУЗе. В результате влияния выше перечисленных факторов в процессе обуче-

ния, после окончания ВУЗа выпускники идут работать либо не по приобретенной специальности, либо «мечутся» от одной области к другой в «поисках себя».

Формирование системы ценностей профессии у студентов-психологов помогает им осознать смысл деятельности психолога, значимость, вследствие чего студент в процессе обучения формирует намерение работать по осваиваемой им профессии, начинает планировать свою будущую профессиональную деятельность, начинает относить себя как члена в профессиональное сообщества и выстраивать образ себя как профессионала в будущем, к которому хотелось бы стремиться. Эти новообразования в процессе обучения свидетельствуют о самоопределении студентов-психологов на этапе освоения профессии.

Цель нашего исследования стало установление взаимосвязь между профессиональными ценностями психолога и профессиональным самоопределением студентов-психологов.

В качестве **объекта** исследования мы выбрали гетерогенную группу студентов третьего, четвертого курса, психологического факультета Самарского государственного университета. Выборочная совокупность составила 82 человека (в возрасте 20-22 лет) из них 43 человека – студенты-психологи третьего курса обучения, 39 человек – студенты-психологи четвертого курса обучения. Так же в исследовании принимали участие психологи-практики общеобразовательных школ, центров «Семья» и организаций г. Самары. Выборочная совокупность составила 40 человек. Исследование проходило в ноябре 2006 – марте 2007 года.

Первый этап нашего исследования состоял из проведения опроса психологов-практиков, опыт работы которых составлял не менее трех лет. Цель этапа было выявление ценностей профессии «психолог». Испытуемые отвечали на три вопроса анкеты: 1) что вам больше всего нравится в выбранной вами профессии «психолог»? 2) что, по вашему мнению, является ценным и значимым в профессии психолога? 3) какие возможности лично для вас открывает профессия психолог?

Эмпирическая информация, полученная нами в ходе опроса, позволила нам выделить следующие ценности:

1. Познание себя.
2. Познание других людей.

Исследование влияния ценностей профессии на профессиональное ...

3. Помощь людям.
4. Работа с людьми.
5. Общение с людьми.
6. Отношения.
7. Знания.
8. Развитие.
9. Самосовершенствование.

Это группа ценностей, которая была выделена у большинства опрошиваемых. Есть также ценности, которые отметили не все опрошиваемые:

10. Разностороннее видение.
11. Опыт.
12. Творчество.
13. Перенос профессиональных знаний.
14. Необычайность профессиональной деятельности.

Выделенные ценности мы дополнили ценностями из методики «Ценностных ориентаций М.Рокича для проведения второй части исследования.

Во **втором этапе** исследования принимали участие студенты-психологи третьего и четвертого курса. Цель этого этапа – выявить сформированность профессиональных ценностей у студентов-психологов и установить взаимосвязь между сформированностью профессиональных ценностей и профессиональным самоопределением студентов.

Испытуемым предлагались для ранжирования в порядке значимости выделенные нами ценности. Далее предлагалось написать эссе на тему: «Как вы видите свое профессиональное будущее». Давалась следующая инструкция: «Напишите, пожалуйста, эссе на тему «Как вы видите свое профессиональное будущее». Постарайтесь описать, кем вы себя видите, в какой профессиональной сфере, как будите добиваться профессиональных планов, если они есть».

Анализ выполнения ранжирования и эссе позволил выделить три группы студентов по степени сформированности ценностей профессии психолога: 1) ценности профессии психолога сформированы; 2) ценности профессии психолога не сформированы; 3) сформирова-

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

ны «смешанные» ценности, в которых присутствует только часть ценностей профессии психолога.

Остальные **результаты** отражены в приводимых таблицах 1-3:

Таблица 1.

Намерение работать по профессии

| Группа 1 | Группа 2 | Группа 3 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Сформированы ценности профессии психолога | не сформированы ценности профессии психолога | Сформированы «смешанные» ценности |
| Студенты 3-го курса (53%): - Все намерены работать по профессии. | Студенты 3-го курса (35%): - 50% намерены работать по профессии. - 50% сомневаются, не намерены работать по профессии, не определились. | Студенты 3-го курса (12%): - 45% намерены работать по профессии - 30% не определились - 25% не намерены работать по профессии. |
| Студенты 4-го курса (61%): - 79%-намерены работать по профессии. - 21%-сомневающиеся; намерены, если поймут, что это «мое» | Такой группы не выявлено на 4 курсе. | Студенты 4-го курса (39%): - 50%-сомневающиеся. - 33% – намерены работать по профессии. - 17% – не намерены работать по профессии |

Таблица 2.

Видение себя в профессии

| Группа 1 | Группа 2 | Группа 3 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Сформированы ценности профессии психолога | Не сформированы ценности профессии психолога | Сформированы «смешанные» ценности |
| Студенты 3-го курса: - 70% описывают, какими они видят себя в профессиональной деятельности - 30% не описывают, какими они видят себя в профессиональной деятельности. | Студенты 3-го курса: - не описывают, какими они видят себя в профессиональной деятельности. | Студенты 3-го курса: не описывают, какими они видят себя в профессиональной деятельности. |
| Студенты 4-го курса: описывают, какими видят себя в профессии, образ желаемого яркий, насыщен характеристиками. | Такой группы не выявлено на 4 курсе. | Студенты 4-го курса: - 30% – описывают себя в другой профессии - 50% – называют только область или несколько областей психологии, в которых бы хотелось |

| | | |
|--|--|--------------------------------------------------------------|
| | | развиваться. 20% – не описывают видение себя в профессии. |
|--|--|--------------------------------------------------------------|

Таблица 3.

Планирование профессиональной деятельности

| Группа 1 | Группа 2 | Группа 3 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Сформированы ценности профессии психолога | не сформированы ценности профессии психолога | Сформированы «смешанные» ценности |
| Студенты 3-го курса: - описывают свою профессиональную деятельность, выделяют область, в которой намерены развиваться, этапы деятельности, начало, развитие и конечный итог, то чего хотят достичь в проф. деятельности. | Студенты 3-го курса: - 33% описывают планы, связанные с другой профессией. - 17% называют только область, в которой хотелось бы развиваться. | Студенты 3-го курса: - 40% называют область психологии, в которой бы хотелось развиваться, при этом одновременно рассматривают варианты других профессий. - 5% описывают общие планы, не четкие, без этапов. - 40% – не описывают проф. планов. |
| Студенты 4-го курса: - 79% – описывают свои профессиональные планы подробно, последовательно, выделяя начало, этапы и конечный итог, чего хотят достичь. - 21%- описывают, с чего начнут профессиональную деятельность и как продолжат, если поймут, что психология им подходит. | Такой группы не выявлено на 4 курсе. | Студенты 4-го курса: -50%- называют только область, в которой хотелось бы развиваться. - 33% – собираются начать работать по профессии, а потом заниматься другой профессиональной деятельностью. - 17% – не описывают профессиональную деятельность, нет четких планов. |

Анализируя результаты студентов третьего курса, мы выделили три группы исследуемых в зависимости от сформированности в их структуре ценностей, ценностей профессии: 1) студенты – психологи, у которых ценности профессии сформированы – 53 %; 2) студенты – психологи, у которых ценности профессии не сформированы – 35 %; 3) студенты – психологи, у которых сформированы смешанные ценности – 12 %

Хотим пояснить, что под «сформированностью смешанных ценностей» мы понимаем следующее: то есть в структуре профессиональных ценностей данной группы студентов кроме ценностей профессии «психолог» существуют либо другие ценности, не относящиеся к данной профессии, либо существуют ценности профессии, наименее выраженные у представителей этой профессии.

Теперь выясним, каким образом сформированность ценностей профессии влияет на профессиональное самоопределение студентов-психологов третьего курса обучения. Для нас здесь важно, в ходе анализа выявить наличие намерения работать по профессии после окончания ВУЗа, планирование своей профессиональной деятельности, видение себя в профессиональной деятельности, именно это и будет определяющим профессионального самоопределения.

Анализируя результаты первой группы студентов, можно сказать следующее:

1. Студенты, у которых сформированы ценности профессии «психолог» абсолютно все намерены после окончания обучения в университете работать по профессии, многие планируют продолжать обучение в аспирантуре, совмещая его с профессиональной деятельностью.

Если говорить о видении себя в профессии, то здесь само описание профессиональных планов уже является видением себя в профессии, однако называние себя в профессиональном планировании, свидетельствует о том, что студент «примеряет» на себя планируемую роль как-то ее эмоционально означает, как-то к ней относится. 70% студентов-психологов, у которых сформированы ценности профессии «психолог» видят себя в профессии, то есть они не только описывают свои профессиональные планы, а также называют, каким они видят себя в этих профессиональных планах. Например, «я буду великим психологом-диагностом, с кандидатской степенью, а возможно и с докторской », «я вижу себя эффективным психологом в области рекламы» или «я собираюсь заниматься детской психологией, хочу быть одним из лучших специалистов в Самаре в этой области». Остальные 30% студентов психологов просто описывают свои профессиональные планы, не описывая, какими они видят себя специалистом в своем будущем.

Исследование влияния ценностей профессии на профессиональное ...

Что касается планирования студентами своего профессионального будущего, то по результатам исследования студентов-психологов, у которых сформированы ценности профессии, можно сказать следующее: описывая свое профессиональное будущее, студенты четко выделяют свои профессионального развития и профессиональной деятельности. В описании существует структура, поэтапность, студенты описывают область своей профессиональной деятельности, начало, развитие и итог, то есть, то чего хотят достичь в своей профессиональной деятельности.

2. Теперь переходим к анализу второй группы студентов-психологов, у которых ценности профессии не сформированы. В данной группе намерены работать по профессии после окончания ВУЗа 50% студентов, другая половина либо не уверены, либо конкретно отмечают, что намерены развиваться в другой профессиональной деятельности не связанной с психологией.

Никто из данной группы студентов не описывает, как и кем, он видит себя в профессии. Что касается планирования профессиональной деятельности, то в данной группе 50% студентов вообще еще не планируют профессиональное будущее, или еще не определены. Это отмечается в таких ответах как «пока не знаю, все еще может измениться», «работать по профессии хотелось бы, но пока не знаю в какой области и как» или «я пока еще ничего не планировала». 33% описывают планы, связанные с другой профессией, например управляющий рестораном, секретарь, спортсмен и т.д. 17% испытуемых описывают обобщенные, общие планы или даже просто видение профессионального будущего при этом неуверенно, например «я наверное буду работать в сфере консультирования».

3. В третьей группе студентов-психологов, у которых сформированы смешенные ценности, отмечаются следующие результаты: после окончания обучения только 45% студентов данной группы намерены работать по профессии, 30% – не определены, они либо не знают, либо сомневаются, 25% студентов намерены работать не по профессии.

Те студенты, которые намерены работать не по профессии, четко описывают, кем они хотят быть в какой области развиваться, они отмечают следующие области СМИ, менеджмент, управление, спорт,

секретарское дело. Однако четких планов на будущее у них нет, они не описывают, как они будут развиваться, с чего начнут, не описывают, чего хотят достичь.

Те студенты, которые утверждают, что намерены работать по профессии в описании своих планов, показывают следующие результаты: некоторые описывают сферу своей деятельности, этапы профессионального развития и деятельности, но при этом в своих планах они рассматривают и другой вариант профессиональной деятельности. В их ответах это выглядит так: «После окончания обучения, я пойду работать психологом в центр «Семья», потом устроюсь в какую-нибудь организацию психологом, если не получится, или передумаю, пойду работать переводчиком» или «У меня есть два варианта, либо я пойду работать психологом в организацию, буду проводить тренинги, обучать, а потом открою свою консалтинговую фирму по развитию и обучению, либо открою сразу (в этом мне помогут, конечно) свой фитнес-центр». Другая часть студентов, которые так же намерены работать по профессии, описывают свои планы обобщенными, у некоторых еще не выделена область, в которой они могли бы развиваться, некоторые только область, и называют, не описывая планов.

Студенты, которые не определились, хотят ли работать по профессии, не описывают своих профессиональных планов и видения себя в профессии психолог или в какой-либо другой профессии.

Перейдем к анализу результатов студентов четвертого курса, мы выделили две группы исследуемых в зависимости от сформированности в их структуре ценностей, ценностей профессии: 1) Студенты – психологи, у которых ценности профессии сформированы – 61 %. 2) Студенты – психологи, у которых сформированы смешанные ценности – 39 %.

Категория студентов, у которых бы ценности профессии «психолог» отсутствовали, среди студентов четвертого курса не выявлена.

1. Анализируя результаты первой группы студентов-психологов четвертого курса, можно сказать следующее: работать по профессии после окончания ВУЗа намерены 79% студентов этой группы, другие 21% студентов не дают однозначного ответа, то есть они еще не уверены. Их ответы звучат так «возможно, да», «пока не знаю, не уверен точно», «думаю над этим» и т.д.

Исследование влияния ценностей профессии на профессиональное ...

Однако, далее описывая свои профессиональные планы, они все пишут то, что начнут свою профессиональную деятельность с профессии «психолог». В основном их планы описаны только на ближайшее время, и они напрямую связаны с получаемой ими профессией.

Что касается видения себя в профессии, то все студенты данной группы очень подробно описывают, кем они себя видят, каким профессионалом ходят быть. Даже те студенты, в ответах которых отмечалось сомнение в том, будут ли они работать по профессии, описывают образ желаемого, например «Не знаю, буду ли я работать по профессии, хотя хотелось бы, все зависит от обстоятельств. Однако, если буду, то моя цель – стать востребованным психологом-консультантом, хочу быть профессионалом в своей области, писать книги о своей практике, участвовать на конференциях. Конечно, это будет не сразу, для начала буду рядовым психологом в центре «Семья», но активным...» или «Вижу себя уверенным, активным организационным психологом. Я буду деловой, предприимчивой, буду приносить руководителю компании много гениальных идей, потом стану ведущим психологом...» и т.д. Из данных примеров видно, что в описании себя в профессии существует некий образ, возможно, это образ значимого психолога, перенесенный в свои собственные профессиональные планы и выступающий как некий идеал.

О построении профессиональных планов студентов данной группы мы уже сказали, они четкие, последовательные с конечными целями в виде как раз описываемого образа. У сомневающихся студентов, как мы уже говорили, так же есть профессиональные планы, связанные с профессией, но они общие, то есть, описана профессиональная область, в которой студенты планируют развиваться, но нет этапов, однако, так же есть цель в виде образа желаемого. Многие студенты пишут, что начнут работать по профессии, описывают, как и где, а потом добавляют «и если это мое», после чего продолжают описание профессиональных планов.

2. Теперь переходим к анализу результатов исследования студентов-психологов четвертого курса, которых мы отнесли ко второй группе, то есть к студентам, у которых сформированные «смешанные» ценности.

Среди них 50% студентов, которые не знают, будут ли они работать по профессии после окончания обучения, 17% не намерены работать по профессии и 33% студентов намерены работать по профессии. При этом те студенты, которые еще не определились и те, которые уверены, что будут работать по профессии, рассматривают разные варианты своей профессиональной деятельности. Многие хотят получать дополнительное образование и развиваться в выбранной вторично сфере, таких как экономика, менеджмент, политика, медицина. В их описании своих профессиональных планов нет четкости, однозначности, этапов, есть только варианты областей в которых, по их мнению, они бы возможно смогли развиваться. При этом такие формулировки в назывании областей, как: «возможно», «наверное», «мне кажется» – свидетельствуют о неуверенности, неточности сказанного. Многие из тех, кто ответил на вопрос о намерении работать по профессии утвердительно, пишут, что собираются начать с работы психологом, а в дальнейшем планируют заниматься другой профессиональной деятельностью, например «скорее всего я сначала устраюсь психологом в детский сад, во время работы получу экономическое образование, потом буду работать экономистом в развитой компании, там буду строить карьеру, стану ведущим специалистом, буду ездить в командировки, много получать, и думаю, психологические знания мне только помогут в этом». То есть на самом деле, не смотря на утвердительный ответ, студенты поэтапно, с четким видением себя в профессии описывают иную профессиональную деятельность, не связанную с профессией. Еще раз обратим внимание, что у данной группы студентов так же описан четкий, подробный образ видения себя, хотя и в другой профессиональной деятельности. В этой группе, так же как и в первой, студенты озадачены вопросом «мое» ли это психология. Здесь в открытой форме пишут, что, не знают их ли это – профессия психолог.

17% студентов данной группы не намерены работать по профессии. Они никак не описывают свое профессиональное будущее, нет четких планов, видения себя в профессии.

Как отмечает И.А. Сапогова, формирование профессиональных ценностей в процессе обучения определяется с одной стороны, личностными особенностями, развитием и осознанием своих интересов и

Исследование влияния ценностей профессии на профессиональное ... ценностей, а с другой социальными факторами – ценностями значимого другого, диалогового стиля общения с ним и развития собственных рефлексивных особенностей студентов.

Само содержание психологического обучения построено так, что студенты в процессе обучения активно занимаются самопознанием, развивая рефлексивные способности, а взаимодействие преподавателей со студентами обеспечивает передачу им ценностей данной профессии. Именно поэтому по результатам исследования только у 35% студентов-психологов третьего курса не сформированы профессиональные ценности, а на четвертом курсе вообще не выявлена такая группа студентов, у которых бы отсутствовали в структуре ценностей профессиональные ценности.

Результаты исследования показывают, что существует прямая связь между сформированностью в структуре ценностей профессиональных ценностей и профессиональным самоопределением студентов в процессе обучения.

Наличие профессиональных ценностей в структуре ценностей студентов-психологов формирует у них намерение работать по специальности после окончания обучения. Так же по их результатам отмечается, что они четко, последовательно планируют свой профессиональный путь, его основные этапы и направления развития, они так же видят желаемый образ профессионала, к которому хотят стремиться, раскрывая свои возможности. Студенты-психологи достаточно осведомлены о характере будущей профессиональной деятельности, они способны выстраивать четкие последовательные профессиональные планы, а описание желаемого образа себя в профессиональной деятельности, свидетельствует о том, что студенты причисляют себя к сообществу психологов – профессионалов.

Студенты четвертого курса, у которых сформированы ценности профессии, проявляют сомнение в том, подходит ли им данная деятельность. Они описывают свою профессиональную деятельность, планируют развитие, но с условием того, что их возможности будут соответствовать требованиям профессии.

Описание студентами-психологами третьего курса, у которых ценности профессии не сформированы, планов связанных с другой

профессией мы связываем применением ими своих возможностей в другой профессиональной области. Скорее всего, многие из них уже работают в каких-либо областях не связанных с психологией и в их структуре ценностей преобладают профессиональные ценности данной области. А отсутствие четких планов говорит о слабом профессиональном самоопределении данной группы студентов-психологов.

Что касается результатов анализа студентов-психологов третьего и четвертого курса, в структуре ценностей, которых кроме профессиональных ценностей психолога сформированы еще другие профессиональные ценности, то по их результатам можно сказать следующее: по критерию намерения работать по профессии нет четкой определенности, отмечается большой процент сомневающихся, не определившихся. Они не описывают, какими себя видят в профессиональной деятельности, либо описывают видение себя в различных областях, что так же говорит о неопределенности. В планировании профессиональной деятельности отмечается наличие нескольких вариантов развития профессиональной стороны жизни, несколько альтернатив. То есть можно с уверенностью утверждать, что сформированность разных ценностей приводит к слабому профессиональному самоопределению с допущением нескольких вариантов профессионального развития, отсутствию четкой перспективы, уверенности, определенности.

Литература

1. *Аминов Н.А., Молоканов М.В.* Социально-психологические предпосылки способностей школьных психологов // *Вопр. психол.* 1992. №1. С.74-83.

2. *Белова Д.И.* Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов // *Автореф. дисс. ... канд. психол. наук.* Екатеринбург. 2004. – 23 с.

3. *Богданова О.В.* Самосознание как фактор профессионального самоопределения практического психолога // *Автореф. дисс. ... канд. психол. наук.* М., 2001. – 21 с.

4. *Бондаренко А.Ф.* Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // *Московский психотерапевтический журнал.* 1993. № 1.

Исследование влияния ценностей профессии на профессиональное ...

5. *Григорович Л.А.* Введение в профессию «психолог». М.: Гардарики. 2006.

6. *Кульбери В.В.* Личностно профессиональное развитие психологов-практиков на начальных этапах профессионализации // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук, Тамбов. 2006. – 24 с.

7. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992.

8. *Муканина Г.В.* Профессиональное становление педагога-психолога в системе районной психолого-педагогической службы // Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук. Тольятти. 2000. – 23 с.

Е.С. Хохлова

Особенности коммуникативной компетентности представителей социономических профессий

Научный руководитель Н.Н. Колмогорцева

Человек с момента рождения общается с другими людьми, но порой люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира, оказываются беспомощными в области межличностных отношений, поэтому человек должен изучать правила взаимодействия с людьми, чтобы стать социально полноправным членом общества. Другими словами, общение будет эффективно лишь тогда, когда люди, взаимодействующие друг с другом, компетентны в данной ситуации. Особенно остро этот вопрос встает в профессиональной сфере «человек-человек», которая включает в себя и изучаемые нами профессии: кондуктора, менеджера и психолога.

В условиях общественных преобразований значительные требования предъявляются к быстрому освоению навыков и умений коммуникативного поведения, к развитию социальной компетентности. Под социальной компетентностью понимается система знаний о социальной действительности, о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных

социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств [3].

Важнейшей из составляющих социальной компетентности является коммуникативная компетентность. Она подразумевает владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии. Коммуникативная компетентность складывается из способностей: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на специфику ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Основными источниками приобретения человеком коммуникативной компетентности является жизненный опыт, искусство, общая эрудиция и специальные научные методы. Все эти источники имеют для нас различную субъективную значимость, однако ведущая роль в любом случае принадлежит жизненному опыту.

По форме и содержанию коммуникативная компетентность индивида непосредственно соотносится с особенностями выполняемых им социальных ролей [5]. Возрастание профессионализма в современных условиях предъявляет особые требования к навыкам делового общения, что определяет избирательность коммуникативных интересов индивида и придает специфику его личностным проявлениям за пределами профессиональной среды. Изучая общение людей, целесообразно различать (при общих генетических источниках формирования) их профессиональную коммуникативную компетентность и общую коммуникативную компетентность. Профессиональная коммуникативная компетентность становится более значимой и жизненно необходимой для индивида, в результате она оказывается более со-

Особенности коммуникативной компетентности представителей ...

вершенной и накладывает определенный отпечаток на его общую коммуникативную компетентность.

Коммуникативная компетентность занимает особое место в формировании уровня самоуважения индивида. Ведь результат любого взаимодействия с окружающими каждый человек осознанно или бессознательно рассматривает с точки зрения оценки своей коммуникативной компетентности [1].

Компетентность во всех видах общения заключается в достижении 3-х уровней адекватности партнеров – коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Следовательно, можно говорить о различных видах компетентности в общении. Личность должна быть направлена на обретение богатой многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения партнеров, всем граням их адекватности – перцептивной, коммуникативной, интерактивной

Поскольку мы затронули такое понятие как профессиональная коммуникативная компетентность, то необходимо определить что же такое профессия. Под понятием профессии подразумеваются некие «незримые коллективы», люди, мысленно объединяемые по признаку направленности сознания, умелости, компетенции и специфических ценностных ориентаций именно в качестве «делателей» чего-то потребного и полезного для общества [2]. Основные психологические вопросы в связи с пониманием профессии как общности касаются, во-первых, тех, кто уже включен в эту общность (начинающие, развивающиеся, инволюционирующие профессионалы), и, во-вторых, тех, кто предполагает или намерен в нее включиться (мечтающие о выборе профессии, озабоченные вопросом ее выбора, находящиеся в ситуации выбора – оптанты).

В соответствии с различными разновидностями объектных систем Е.В. Климов выделяет пять типов профессий: «человек – живая природа», «человек – техника и неживая природа», «Человек-человек», «Человек-знаковая система», «Человек-художественный образ».

В нашем исследовании мы работали с представителями профессий типа «Человек-человек» (социально-экономические профессии), так как коммуникативная компетентность является одним из необходимых

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

качеств личности для людей, принадлежащих к этому типу, способствующая успешному выполнению деятельности. Отмечая специфику данной группы профессий, можно говорить о том, что профессии, относимые к классу социономических, имеют нечеткие, размытые границы. Анализируя критерии, в соответствии с которыми профессию можно отнести к типу социономических профессий, можно говорить о том, что важной характеристикой данной группы профессий является профессиональное общение, необходимое для осуществления деловых непосредственных или опосредствованных контактов человека с другими людьми. Однако общение и взаимоотношения между людьми в процессе трудовой деятельности являются важным условием для различных групп профессий, например, работа человека в бригаде, группе, коллективе [4]. Специфика социономических профессий, заключается в том, что в профессиях данной группы человек или общность людей выступает не как социальная среда, условие деятельности, а рассматриваются в качестве объекта и предмета деятельности. В качестве критериев, позволяющих отнести профессию к группе социономических, выступают также: цели деятельности (например, управление, оценивание, контроль, воспитание, обслуживание); средства деятельности (вербальные, невербальные формы воздействий, опосредованные и непосредственные контакты); условия труда (техничко-экономические, режимно-гигиенические, социально психологические), функции, осуществляемые работником. Р.Д. Каверина считает, что в качестве основных и наиболее важных функций работника профессий типа человек-человек следует рассматривать оценку состояния социальных объектов, руководство людьми, обучение, воспитание, информационное, социально-бытовое, медицинское обслуживание людей.

В профессии данного типа деятельность работника направлена на взаимодействие с разными людьми, группами, сообществами, организациями, изучение их сложных взаимоотношений. Исполнительно-двигательная сторона труда имеет в профессиях этого типа следующие особенности: это, прежде всего речевые действия, выразительные движения (мимика, пантомимика) и выразительные свойства внешности и одежды, умение быть привлекательным и интересным. Очень важным является умение слушать (не перебивая) и слышать,

понимать другого человека и именно его внутренний мир, а не приписывать ему то, что нам самими пришло бы в голову в его положении. Профессионал должен иметь немалый кругозор в области гуманитарного знания. Очень кстати оказывается здесь жизненный опыт, и основанное на нем понимание внутреннего состояния тех людей, с которыми приходится иметь дело. Самое главное в области познавательных процессов представителей социномических профессий – своеобразная душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представить, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту или по газетам. И еще важен оптимистический проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше. Требуется и очень важна способность сопереживать другому человеку (сострадать и сорадоваться). Важны наблюдательность именно по отношению к поведению, проявлениям душевной деятельности человека, отзывчивость, доброжелательность, готовность бескорыстно прийти на помощь другому существу, искренняя и деятельная обеспокоенность людей (учеников, пациентов, подопечных разного рода), терпение и снисходительность к различным нестандартным проявлениям поведения, внешнего облика, образа мыслей. Взаимодействие с социальной средой является одним из главных профессионально-образующих компонентов в изучаемых нами профессиональных группах.

Изучение коммуникативной компетентности проводилось на трех группах представителей трех социномических профессий: кондукторах а/к 1588, психологах города Шадринска, менеджерах ООО «Луис+ Западная Сибирь» г. Тюмень. В исследовании приняли участие 79 человек, из которых 9 мужчин и 70 женщин. Несомненно, что коммуникативная компетентность находится в прямой зависимости от личностных коммуникативных качеств специалиста. Поэтому при диагностике мы использовали ряд методик, которые позволяют оценить несколько качеств личности, напрямую влияющих на особенности коммуникативной компетентности: толерантность, доброжелательность, конфликтоустойчивость, доверие, коммуникативный контроль.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

В результате проведения практического исследования было выявлено, что коммуникативная компетентность у представителей социально-экономических профессий имеет различную степень развития и выраженности.

Большинство психологов имеют высокую степень развития общих коммуникативных навыков. Они стремятся к контактам с окружающими, умело владеют культурой речи, грамотно и логично выстраивают фразы в разговоре. Пытаются создать эмоциональный комфорт при общении. Так же психологи чаще всего проявляют эмоциональное равновесие при коммуникативном контакте, т. е. контролируют негативные эмоциональные реакции. Умеют использовать различные тактики общения в зависимости от ситуации, спокойно ориентируются в нестандартной ситуации; стараются действовать через чувственный опыт, редко рационализируют реальность. Доминирующими структурами коммуникативной компетентности оказались жизнерадостность, эмоциональная чувствительность, логичность мышления, экстравертированность. Наименее развитым и значимым компонентом оказалось доверие. В целом, по большинству факторов респонденты показали средние результаты.

Профессиональная деятельность менеджеров направлена на управление, организацию и контроль трудового процесса и предполагает постоянное взаимодействие с людьми на высоком коммуникативном уровне. Особенно важны умения контролировать не только свои эмоции, но эмоции того, с кем в данный момент происходит общение. Как выявили результаты исследования, большинство менеджеров имеют средний уровень выраженности компонентов коммуникативной компетентности. Преобладающим фактором является толерантность, т. е. умение терпеливо относиться к окружающим людям, нестандартным ситуациям и явлениям. Открытость также является доминантным качеством менеджеров. Это благоприятно влияет на быстрое установление новых нужных контактов, что необходимо в работе менеджера. Среди всех групп испытуемых наивысшие результаты менеджеры показали по параметру доверия. Они не стремятся быть подозрительными, охотно идут на контакт.

Чуть более низкими оказались результаты по уровню коммуникативной компетентности у кондукторов. Постоянный коммуникатив-

436

Особенности коммуникативной компетентности представителей ...

ный и физический контакт кондуктора с пассажирами, низкая заработная плата, напряженный график работы часто являются предпосылками для возникновения недоверия, недоброжелательности, напряженности с его стороны. К окружающим большинство представителей данной профессиональной категории относятся с настороженностью. Но поскольку знают, что это их работа, то стараются контролировать все возникающие негативные эмоции, пытаются действовать в конфликтной ситуации дипломатически, адекватно оценивают свои коммуникативные возможности, проявляют максимум толерантности, обладает стабильной эмоциональностью. Общие коммуникативные навыки у кондукторов на среднем уровне.

Нами были проанализированы работы В.Н. Кунициной, О.М. Казарцевой, Ю.Н. Емельянова и их дефиниции коммуникативной компетентности. В нашем исследовании под коммуникативной компетентностью мы понимаем идейно-нравственную категорию, регулирующую всю систему отношения человека к природному и социальному миру, а также к самому себе как синтезу обоих миров.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к заключению, что каждая профессиональная группа имеет свои особенности коммуникативной компетентности. Степень развития уровня коммуникативных навыков зависит от многих факторов, таких как образование, особенности профессиональной деятельности, личностные особенности, социальный опыт и многие другие.

Литература

1. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
2. *Климов Е.А.* Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
3. *Куницина В.Н.* Межличностное общение: уч-к. – СПб., 2003.
4. Мир профессий: Человек – человек / Сост. Р. Каверина. М., 1987.
5. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. Избр. псих. тр. М., Воронеж, 1996.

АВТОРЫ

Аксентьева М.А. – студентка 5 курса Шадринского государственного педагогического института.

Антропова М.А. – студентка 5 курса Санкт-Петербургского государственного университета

Арефулин Р.М. – соискатель кафедры социальной психологии Самарского государственного педагогического университета.

Аржаева Л.А. – студентка 5 курса Томского государственного педагогического университета

Бахтина О.Г. – аспирантка кафедры педагогической психологии Марийского Государственного Университета.

Бочаров А.К. – аспирант кафедры Педагогики и психологии начального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Брегидова К.Е. – студентка 2 курса Самарского государственного университета.

Буркова С.А. – аспирантка кафедры психологии и психофизиологии ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена.

Бустраан М.А. – студент 3 курс спецфакультета Самарского государственного университета.

Ворожейкин И.В. – аспирант кафедры социальной психологии Самарского государственного университета.

Глушихина Е.Н. – студентка 5 курса Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Горновитова Д.М. – студентка 4 курса Самарского государственного университета.

Гусенкова А.В. – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

Даутова А.Д. – студентка 5 курса Казанского государственного университета.

Дежкина Ю.А. – аспирант кафедры социальной антропологии и психологии Республиканского гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного университета.

Демьяненко П.С. – аспирант кафедры общей и прикладной психологии Алтайского Государственного Университета.

Докунова Ю.В. – студентка 4 курса Медико-психолого-социального института Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова.

Доронина К.Ю. – студентка 2 курса Самарского государственного университета.

Живцов В.Ю. – проректор по общим вопросам и вопросам безопасности Самарского государственного университета.

Загребина Е.А. – студентка 4 курса Оренбургского государственного педагогического университета.

Золотенкова Н.А. – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

Исламова Р.И. – студентка 5 курса Самарского государственного университета.

Киреенко Т.А. – студентка 4 курса Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева.

Кобзенко Г.Н. – студентка 4 курса Оренбургского государственного педагогического университета.

Козлов Д.Д. – старший преподаватель кафедры социальной психологии Самарского государственного университета.

Куделькина Н.С. – ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

Куканова В.М. – студентка 4 курса Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева.

Кучин А.В. – студент 2 курса Шадринского государственного педагогического института.

Лапина Н.В. – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

Лисецкий К.С. – профессор кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

Лукоянова А.С. – студентка 5 курса (выпускница) Самарского государственного университета.

Митькина Е.А. – аспирантка кафедры педагогической психологии Марийского Государственного Университета.

Мухина Ю.Ю. – студентка 5 курса Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Нагорнов А.В. – капитан, инженер-судоводитель Волжской Государственной академии водного транспорта.

Новикова М.Л. – студентка спецфакультета Самарского государственного университета.

Петропавловская Н.В. – студентка 5 курса Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Платонова К.С. – студентка 5 курса Шадринского государственного педагогического института.

Подлесова О.А. – соискатель кафедры английской филологии Самарского государственного педагогического университета.

Ратушная Е.В. – студентка 2 курса Самарского государственного университета.

Рудакова М.Д. – студентка 4 курса Шадринского государственного педагогического института.

Самыкина М.В. – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

Соловьева Е.М. – аспирантка кафедры психологии развития Уральского государственного педагогического университета.

Стребкова Ю.А. – аспирант кафедры социальной психологии Самарский государственный педагогический университет.

Стрельцова А.С. – студентка 5 курса (выпускница) Самарского государственного университета.

Суходоева Н.М. – аспирантка кафедры психологии и педагогики начального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Третьякова Е.В. – студентка 4 курса Оренбургского государственного педагогического университета.

Трофимова Н.А. – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

Тугушев Р.Х. – заведующий кафедрой психологии Саратовского государственного университета.

Ушмудина О.А. – ассистент кафедры социальной психологии Самарского государственного университета.

Хохлова Е.С. – студентка 5 курса Шадринского государственного педагогического института.

Шарафутдинова А.Ф. – студентка 3 курса Самарского Муниципального Института Управления.

Шелемехова М.С. – зав. кафедрой психолого-педагогического образования Томского государственного педагогического университета.

Шмидт М.А. – аспирантка кафедры педагогики и психологии начального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Шпунтова В.В. – ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

Штальбаум Т.А. – студент 5 курса Томского государственного педагогического университета.

О Рашиде Хасьяновиче Тугушеве



24 января 2008 года на 68-году жизни трагически погиб заведующий кафедрой психологии Саратовского госуниверситета Рашид Хасьянович Тугушев. Последние десять лет он активно сотрудничал с нашим факультетом и был хорошим другом всего нашего преподавательского коллектива. На протяжении шести лет он возглавлял Государственную аттестационную комиссию нашего факультета, был членом министерской комиссии по аттестации факультета в 2006 году. Вся его деятельность была направлена, о чем он неоднократно говорил, на улучшение работы факультета, на помощь в исправлении недостатков, сотрудничество и взаимообогащение опытом работы. Он всегда с большим интересом относился к выполняемым на факультете дипломным работам, к издаваемым книгам, к достижениям факультета. Доброжелательность, открытость, заинтересованность в развитии факультета Рашида Хасьяновича помогали нам на протяжении этих лет в нашей работе. Мы глубоко скорбим в связи с его неожиданной и безвременной гибелью.

Р.Х. Тугушев был крупным отечественным специалистом в области математической психологии, а также применении математических методов и моделей в психологических исследованиях и психодиагностике. Наша идея о прочтении соответствующего курса для преподавателей и аспирантов факультета, к сожалению, осталась нереализованной. В июне 2007 года Р.Х. Тугушев передал свою статью, написанную специально для лучшего понимания психологами сути и возможностей факторного анализа (см. СС. 342-364 настоящего издания).

Н.В. Зоткин

Преподаватели факультета психологии выражают сердечное соболезнование родным и близким, а также сотрудникам Саратовского госуниверситета в связи с трагической безвременной кончиной Р.Х. Тугушева.

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, Рогожина Анастасия, 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. |
| Для кого предназначена программа: <i>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. |
| Для кого предназначена программа: <i>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. |
| Для кого предназначена программа: <i>руководители структурных подразделений компаний.</i> | | |
| Длительность программы – 72 часа. | | |
| 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. | | |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <p>Психология профессиональной эффективности</p> | <p>Самопроектирование профессиональной карьеры. Развитие коммуникативной компетентности. Психологическая проницательность.</p> | <p>Лисецкий К.С.</p> |
| <p>Для кого предназначена программа: <i>студенты СамГУ и других высших учебных заведений в соответствии с образовательной специальностью.</i></p> | | |
| <p>Длительность программы – 72 часа.</p> | | |

СПЕЦИАЛИСТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СамГУ

Агафонов Андрей Юрьевич – профессор кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, заместитель декана по научной работе, доктор психологических наук. Тел. 278-09-80.

Березин Сергей Викторович – заведующий кафедрой социальной психологии СамГУ, доцент, кандидат психологических наук, семейный психолог (супружеские и родительно-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 – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, 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 – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, психоана-

литик, 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.

Лисецкий Константин Сергеевич – декан психологического факультета, профессор кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат педагогических наук, психолог-консультант, специалист в области организационного консультирования, трансперсональной психологии. Тел. 334-54-00.

Макаров Антон Валерьевич – преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, кандидат психологических наук, 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 – доцент 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 – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, 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

Сборник научных трудов

Выпуск 6 (специальный)

Под редакцией А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 16.04.08

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл.-печ. л. 28,25. Уч.-изд. л. 23,75. Тираж 100 экз. Заказ № 819

Издательство «Универс групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс групп»