

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*МАТЕРИАЛЫ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ*

30 декабря 2011 г.

Москва 2011

УДК 159.9

ББК 88

C56

Полное или частичное воспроизведение или размножение каким бы то ни было способом материалов, опубликованных в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения авторов.

Современная психология: теория и практика

C56 [Текст]: материалы III международной научно-практической конференции, г. Москва, 30 декабря 2011 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – Москва : Изд-во «Спецкнига», 2011. – 320 с.

ISBN 978-5-91891-097-9

Сборник докладов третьей международной научно-практической конференции «Современная психология: теория и практика» содержит научные статьи студентов, аспирантов, соискателей, докторантов, научных сотрудников российских вузов, стран ближнего и дальнего зарубежья, отражающие изменения, происходящие в структуре психологического знания, которое в современных условиях претерпевает существенную трансформацию.

В статьях, представленных в настоящем сборнике, выделяются такие области изучения, которые не только дополняют существующие теории (социальных институтов, организаций, групповой динамики, когнитивистского подхода, бихевиоризма, интеракционизма и др.), но и могут претендовать на интеграцию наработанных в рамках отдельных научных школ и направлений взглядов. Материалы представлены учеными российских вузов, исследователями из стран ближнего и дальнего зарубежья.

УДК 159.9

ББК 88

ISBN 978-5-91891-097-9



9 785918 910979 >

© Спецкнига, 2011

© Авторы научных статей, 2011

© Институт стратегических исследований, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Агавелян О.К., Рюмина Т.В., Врабий О.Г.</i> АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	11
<i>Барабаш П.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ «ПРАВИЛО КАСТРЮЛЬКИ» ПРИ КОРРЕКЦИИ ПИЩЕВОЙ АДДИКЦИИ	16
<i>Близнецова О.И.</i> СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	17
<i>Болеев Т.К., Гущина В.Д.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА	22
<i>Болеев Т.К., Саттыбаева А.</i> НОРМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ И КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	27
<i>Бондаренко Н.И.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН	32
<i>Брессо Т.И.</i> ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	36
<i>Бутковская С.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	41
<i>Васюхина Е.А.</i> КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АЛЕКСИТИМИИ: ЛИЧНОСТНАЯ И СОМАТИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ	45

Верхотурова Е.А., Агавелян О.К., Рюмина Т.В.

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ
У ДЕТЕЙ 3-5 ЛЕТ 48

Волкова Н.В.

АДАПТАЦИЯ ПЕРСОНАЛА КАК ЭТАП ОРГАНИЗАЦИОННОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ 55

Воронюк И.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СФЕРЫ ОТНОШЕНИЙ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 59

Горнякова М.В.

ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ
ОБЩЕСТВЕ И ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РАМКАХ ЕЕ РЕШЕНИЯ 66

Гриб Е.В.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ 71

Григорьева Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С МИНИМАЛЬНЫМИ
МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ 75

Даник Т.В.

РАБОТА С НЕГАТИВНЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ ПЕРЕЖИВАНИЯМИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 81

Доминяк В.И.

ИМПЛИЦИТНЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ
ЛИЧНОСТИ 86

Дремина О.В.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА
(УПРАВЛЕНЦА И ПРАКТИКА) 91

Дука А.И.

К ВОПРОСУ О РОЛИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАБОТЕ ИНКАССАТОРОВ 95

<i>Дунай Д.С.</i> ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА В СОЦИУМЕ	97
<i>Дюкова Е.А.</i> ПОДГОТОВКА МОЛОДЁЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ. УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ	100
<i>Елисеева Н.И.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЗАВИСИМОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	105
<i>Жукова Д.И.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ АНГЕДОНИИ И ДЕПРЕССИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	111
<i>Зайцева И.Б.</i> ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ЕЕ СВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ИНДИВИДА	116
<i>Зыкова Н.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ТРАДИЦИЯХ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА ...	120
<i>Иванова Н.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	125
<i>Казанжи М.И.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ФАСИЛЯТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ КЛАСТЕРНОГО АНАЛИЗА	129
<i>Казанцева Е.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ	132

Калинина С.В., Подаваленко Н.Н.

ГЕШТАЛТ – ТЕРАПИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 137

Карабанова Т.Р.

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ
СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 142

Кидинов А.В.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИЧНОСТИ И СРЕДЫ В РАМКАХ
СОЦИАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ 146

Кожуховская А.С.

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЕ КРЕАТИВНОСТИ И УСТАНОВКИ
НА КРЕАТИВНОСТЬ У УЧИТЕЛЕЙ 152

Косых Г.В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ И
ПРОЯВЛЕНИЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ
К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ РАЗЛИЧНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ 156

Кривошлыков И.А.

КИНЕСИКА: ФЕНОМЕН ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ЭКСПАНСИИ И ПРИНЦИП
ПРЕВЕНТИВНОГО РЕШЕНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ 161

Кудрина А.В.

ИЗУЧЕНИЕ СЕМАНТИКИ ЦВЕТА В РАЗНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРАХ.
ПРИМЕР МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 166

Кузнецова Ю.М.

ОСОБЕННОСТИ ЭТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 171

Кузьминых Т.В.

ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КАНДИДАТОВ/ДЕЙСТВУЮЩИХ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ
В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ 176

<i>Кулигина О.В.</i> СОЦИАЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ	182
<i>Кулиненко А.И.</i> К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИЧНОСТИ	185
<i>Лимонова О.О.</i> СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	188
<i>Марарица Л.В.</i> ПРОИГРЫШ КАК СТРЕСС-ФАКТОР ПРИ ПРИНЯТИИ ГРУППОВЫХ РЕШЕНИЙ	193
<i>Медведев Г.С.</i> ПРОИГРЫШ КАК СТРЕСС-ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ОТНОШЕНИЯ В ГРУППЕ	197
<i>Медведева И.А.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИК В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПО ВОПРОСАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	199
<i>Мельникова А.В., Агавелян О. К., Рюмина Т.В.</i> МИР СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	203
<i>Михеева И.В., Смирнова Я.К.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП	207
<i>Мурзина О.Р.</i> ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ ВЫРАЖЕННОСТИ СТРАХОВ ЛИЧНОСТИ	212
<i>Мурзина О.Р.</i> СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И СИЛА ВЫРАЖЕННОСТИ МИСТИЧЕСКИХ СТРАХОВ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ	218

Мысова В.В.

ВОЗРАСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕССИИ ДЕТЕЙ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЕДИНОБОРСТВАМИ 223

Мысова В.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СПОРТСМЕНОВ
К УСПЕШНОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 227

Норина М.Ю.

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАПРАВЛЕНИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
НА УРОВЕНЬ ТРЕВОГИ У ЖЕНЩИН С РЕПРОДУКТИВНЫМИ
РАССТРОЙСТВАМИ 232

Оганян К.М.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
НА ЭЛЕКТОРАТ 235

Печникова Ю. С.

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ,
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР
И САМОСОЗНАНИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА 242

Поляничко Е.Н.

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ГРУППОВОМ ПРОЦЕССЕ
АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ 247

Рудин И.В., Кормилицин А.В., Кочурина Н.А.

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОТИВОРЕЧИЙ МЕЖДУ БИОЛОГИЧЕСКИМ И СОЦИАЛЬНЫМ
В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА ДОЛГОВРЕМЕННОГО ПАРТНЕРА СТУДЕНТКАМИ
МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА 250

Рябинина Е.В.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ 257

Садагат М.С.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ
ЖЕНЩИН В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ 262

<i>Самойлик Н.А.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ	267
<i>Семенихина М.С.</i> «БАРЬЕРЫ» В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ	271
<i>Сугоняко Д.А.</i> ТРЕНИНГ АКТЁРСКОГО МАСТЕРСТВА КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНИКОЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ- ПЕДАГОГАМИ	275
<i>Тимофеева Ю.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	280
<i>Фирсов К.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОМАНДНО-ИГРОВЫХ ВИДАХ СПОРТА	285
<i>Хачатрян А.М.</i> ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ФАКТОРА ...	289
<i>Хохлова Л.В., Агавелиян Р.О., Рюмина Т.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	293
<i>Черткова А.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	298
<i>Шиловцева А.Г., Летяк Е.В.</i> ДУХОВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА	301

Шипкова К.М.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ:
ПОИСК ПУТЕЙ ЭФФЕКТИВНОГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ
ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ 307

Агавелян О.К.¹, Рюмина Т.В.², Врабий О.Г.³

¹Д.псих.н., профессор; ²старший преподаватель; ³магистрант,
НГПУ Институт детства

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИ- РОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ассоциативный эксперимент можно использовать как один из способов диагностики детей с нарушением интеллекта: выявить их готовность к восприятию социальной среды; просмотреть степень адекватности эмоциональных реакций; уровень их воспитанности; способность к восприятию невербальной информации, проявления элементов бессознательного.

В настоящее время ассоциацию обычно определяют как связь, образующуюся при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями. Действие этой связи – актуализацию ассоциации – усматривают в том, что появление одного члена ассоциации регулярно ведет к появлению другого ее члена.

Метод ассоциативного эксперимента находит широкое применение в разных областях психолингвистики (социопсихолингвистика, прикладная психолингвистика и др.). Ассоциативный эксперимент используется и как один из дополнительных методов дистрибутивно-статистического анализа текстов. Ассоциативный эксперимент позволяет выяснить, как в речевой деятельности реализуются компоненты языкового сознания носителей данного языка. Помимо весьма активного использования в прикладной лингвистике и психолингвистике, ассоциативный эксперимент широко применяется в практической психологии, социологии, психиатрии, как метод психолого-лингвистической диагностики и экспертизы.

Ассоциативный эксперимент (associative experiment) является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики.

Сэр Френсис Гальтон, английский учёный и двоюродный брат Чарльза Дарвина, первым попробовал провести ассоциативный эксперимент в 1879 году. Он выбрал 75 слов, написал каждое из них на отдельной карточке. Затем он брал карточки по одной и смотрел на них. Он записал эти мысли для каждого слова из списка, но отказался публиковать результаты. «Они обнажают, – писал Гальтон, – сущность человеческой мысли с такой удивительной отчетливостью, которые вряд ли удастся сохранить, если опубликовать их».

Проведение словесного ассоциативного эксперимента у детей с интеллектуальной недостаточностью имеет особенности, которые определяются спецификой общего развития и особенностями мышления данной категории

детей. Они заключаются в замедленности и конкретности мышления, низком уровне суждений, бедном запасе слов, слабой памяти. Мышление развивается на основе неполноценного чувственного познания действительности. Это влияет на особенность восприятия и формирование представлений.

Прежде всего, следует отметить, что не все виды словесного ассоциативного эксперимента могут быть одинаково применимы к этому контингенту детей. Так, эксперимент на оценку смысловой близости слов, в особенности со шкалами с большой градацией, который требует развитого мышления и значительных умственных усилий со стороны испытуемого, с данной категорией детей будет неэффективным и мало результативным. Свободный словесный ассоциативный эксперимент и направленный эксперимент могут использоваться при изучении словесных ассоциаций у детей с первичной интеллектуальной недостаточностью, однако, с известными ограничениями в заданиях. В свободном эксперименте для получения общих закономерностей образования словесных ассоциаций предпочтение следует отдавать эксперименту, в котором предлагается дать один ответ на слово-стимул.

Еще одна особенность связана с отбором предъявляемого словесного материала. При подборе слов необходимо учитывать, что словарный запас у данной группы детей ограничен. Слова должны быть знакомы детям, чтобы вызывать «осмысленную» реакцию. Учитывая слабую способность детей с первичной интеллектуальной недостаточностью к абстрагированию, следует избегать в эксперименте абстрактной лексики. Например, таких слов-стимулов из известного списка Кент-Розанова, как *удобство, приказ, гнев, забота, право, жаждущий, и т. д.* Инструкция по предъявлению слов должна быть максимально проста и не должна отражать больше одной причинно-следственной связи. Например, инструкция может звучать следующим образом: «Я говорю тебе слово, а ты придумываешь свое».

Следующей особенностью проведения словесного ассоциативного эксперимента с детьми с первичной интеллектуальной недостаточностью будет малое количество предъявляемых им однократно слов-стимулов. Добиться сосредоточенного внимания на длительное время у этой категории детей трудно, как и получить быструю реакцию на слово-стимул. Поэтому проведение одноразового эксперимента со списком из ста стимулов Кент-Розанова практически невозможно. Оптимальным представляется одноразовый эксперимент со списком, из 10 слов с незначительным уменьшением или увеличением этого количества.

Еще одной особенностью будет малое количество испытуемых, участвующих в одноразовом эксперименте. Эффект с этой категорией детей может быть получен при проведении одноразового эксперимента с одним испытуемым. Это дает возможность добиться максимально возможной сосредоточенности внимания испытуемого, наиболее точного усвоения им получаемого

задания и наиболее адекватной реакции при решении задания. Эксперимент можно проводить с группой 3-5 человек.

И, наконец, еще одной особенностью будет предпочтительная устная форма проведения эксперимента с самостоятельной, регистрацией, реакций, испытуемых. Она дает возможность экспериментатору удерживать внимание испытуемого на выполнении задания. Наиболее эффективный способ проведения – подкрепление словесных стимулов их наглядными изображениями, для чего необходимо заранее подготовить соответствующий дидактический материал.

Как до проведения, так и в момент проведения эксперимента необходимо установить и, соответственно, поддерживать контакт с ребенком, иначе есть риск того, что он просто «закроется». Важно поощрять ребенка при ответах. При этом надо следить за тем, чтобы ребенок не давал механических ответов: например, на слово-стимул он выдал некую реакцию и получил положительное подкрепление. При ответе на следующее слово-стимул ребенок, для получения одобрения экспериментатора, может просто повторить предыдущую реакцию.

Для того чтобы экспериментальные данные были надежными и валидными, необходимо продублировать эксперимент. С этой целью через некоторое время тем же детям надо предъявить те же слова-стимулы. В случае совпадения данных первого и второго тестирования можно говорить о том, что полученные данные отражают устойчивую структуру ассоциативно-вербальной сети данной группы детей, которая в определенной степени отражает уровень их бессознательных связей.

Нами было проведено исследование целью, которого было изучить ассоциативный словарь невербальных стимулов у детей старших классов школы VIII вида.

Исследование проведено на базе специальной (коррекционной) школы № 1. В исследовании приняли участие ученики 7-го класса (возраст 14-15 лет) с легкой степенью умственной отсталости в количестве 8-ми человек.

При проведении исследования была задействована методика ассоциативного эксперимента.

Эксперимент проводился среди детей 7-ого класса специальной (коррекционной) школы VIII вида и состоял из 3-х этапов:

1. Проведение первой части ассоциативного эксперимента от стимула к реакции.
2. Проведение второй части ассоциативного эксперимента от реакции к стимулу.
3. Обработка полученных данных.

Испытуемым был представлен бланк со словами-стимулами в количестве 23. Испытуемые должны были на каждое слово-стимул записать первое же слово, которое пришло им в голову при его прочтении.

Следующий этап эксперимента состоял в том, что теперь испытуемым представили слова-реакции. Инструкция оставалась той же: «Как можно быстрее написать первое, пришедшее в голову слово на прочитанное».

Ассоциативный эксперимент был посвящен выявлению степени адекватности вербальной реакции на слова-стимулы. Исходя из общей позиции о влиянии вербальной подготовленности социальной ситуации общения на процесс ассоциирования, а так же опираясь на основное положение В.И. Лубовского о том, что у детей с умственной отсталостью формирование слов, понятий отстает от нормального развития. Мы решили через ассоциативный путь выяснить не только адекватность и неадекватность, а так же понимание и интерпретации слов-стимулов в соотношении с общим уровнем их развития. Всего было предложено 23 ассоциации, которые отражали феномен улыбки (добрая улыбка); агрессию (кулак, усмешка кривая, усмешка злобная, усмешка ехидная); неприятие партнёра по общению, доминирование (рукопожатие с превосходством), лицевую экспрессию (анфас лица, профиль лица); взглядовую информацию (внимательный взгляд, высокомерный взгляд, испуганный взгляд); физическое состояние (физически вялый); разные эмоциональные состояния выраженные поведением, отношением, жестами и внешним видом (грубиян, жалость, задумчивый, кивок головой, отталкивающий жест, приглашающий жест, приглашающий жест, одежда, походка, украшения, причёска).

Ассоциативный эксперимент был посвящен выявлению степени адекватности вербальной реакции на слова-стимулы. Можно сказать, что дети с легкой степенью умственной отсталости вполне адекватноотреагировали на слова-стимулы. Исходя, из анализа результатов ответов, можно совершенно определенно сказать, что эмоциональная сфера детей с легкой степенью умственной отсталости позволяет реагировать на простые стимулы не только адекватно, а сама реакция в плане воспитательной работы может опираться на простые и понятные эмоциональные стимулы. При анализе некоторых слов-стимулов передающих жестовую информацию мы пришли к выводу и с уверенностью можем сказать, что язык жестов знаком подросткам и на элементарном уровне они распознают его, а так же сами активно используют жесты в своём общении.

И так хотя у детей с интеллектуальными нарушениями проблема с семантикой речи присутствует всегда в процессе обучения, тем не менее, они достаточно нивелированы и эти дети создавая адекватные вербальные образы, с таким же успехом будут адекватно ориентированы в невербальных составляющих социального поведения.

Зигмунд Фрейд ввел метод свободных ассоциаций в качестве неотъемлемой части психоанализа, который используется для исследования, диагностики и терапии. По утверждению Фрейда как раз первая случайная мысль

содержит информацию, необходимую для последующего анализа. А перспектива данных разработок в специальной психологии состоит в том, что ассоциативный эксперимент можно использовать как один из способов диагностики детей с нарушением интеллекта: выявить их готовность к социальной среде; просмотреть степень адекватности эмоциональных реакций; уровень их воспитанности; способность к восприятию невербальной информации.

Литература

1. Бескорвайная, И.Г. Ассоциативный эксперимент как способ реконструкции фрагментов языкового сознания. [Текст] / И.Г. Бескорвайная // Вопросы психолингвистики. 2004. - №2.
2. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» [Текст] /А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; Сост. А. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985.
3. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости. Обучение и развитие детей школьного возраста. – В кн.: Избранные психологические исследования. [Текст]/ Л. С. Выготский - М., 1956.
4. Гасица, Н.А. Ассоциативная структура значения слова в онтогенезе: Дис. канд. филол. Наук. [Текст] / Н.А. Гасица. М., 1990.
5. Гируцкий, И.А. Виды словесного ассоциативного эксперимента и специфика его проведения у детей с первичной интеллектуальной недостаточностью [Текст] / И.А. Гируцкий // Весті БДПУ, 2002. - № 2.
6. Иванова, О.В. Ассоциативная структура термина и общеупотребительные слова: Автореф. дис. . канд. филол. Наук. [Текст] / О.В. Иванова. Минск, 1987.
7. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. [Текст] – СПб.: «Речь», 2003.
8. Клименко, А.П. Ассоциативный эксперимент в ряду других методов семантических исследований. [Текст] / А.П. Клименко, А.Е. Супрун // Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1977.
9. Леонтьев, А.А. Словарь ассоциативных норм русского языка. [Текст] / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1977.
10. Леонтьев, А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах. [Текст] / А.А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1977.

Барабаш П.И. ©

К.ф.-м.н., доцент, ВЦ ДВО РАН

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ «ПРАВИЛО КАСТРЮЛЬКИ» ПРИ КОРРЕКЦИИ ПИЩЕВОЙ АДДИКЦИИ

При оказании консультировании клиентов с пищевой аддикцией [1], полезно подобрать новую систему питания, более рациональную, чем имеющаяся. Сама система питания, связана с многочисленными привычками, которые используются для того, чтобы удовлетворять физиологические потребности. Привычки, в свою очередь, определяются стратегиями питания. Под стратегией в дальнейшем будем понимать то, что порождает привычки. Если будут новые привычки, поддерживающие новую систему питания, которая позволяет быть стройным, то она будет восприниматься как собственная. А если убеждения будут таковы, что данная система питания самая полезная и правильная из всех, то будет легко учиться и создавать новые привычки поведения. Другими словами, система управления телом, психика требует модификации, полезных изменений. А когда будут новые убеждения, новые стратегии, новые привычки, то старая система питания станет чужой, будет отторгаться.

Можно определить две стратегии питания [2], конфликтующие между собой: стратегия аппетита (цель – удовольствие) и стратегия голода (цель – потребность организма), одна из них ведет к перееданию, а другая поддерживает здоровье. Голод это сигнал о необходимости пополнить запасы вещества в организме, который затухает после введения необходимой порции пищи. Основная цель – пища должна быть полезной в момент ее употребления. Чувство голода – полезная подсказка, что тело нуждается в принятии вполне определенной пищи. И важно правильно определить, какой именно пищей его следует накормить.

Рассматриваемая стратегия «Правило кастрюльки» формулируется так: «Если нельзя съесть смесь из продуктов, то их нельзя есть и по отдельности сразу за один прием пищи». Такая стратегия сокращает количество продуктов принимаемых за один прием пищи, позволяет избегать плохого сочетания продуктов и, таким образом, исключает возможность переедания. Далее предлагается алгоритм стратегии питания по шагам.

Шаг-1. Проверьте, есть ли у вас чувство настоящего голода. Если нет, то ничего и не предпринимайте. Пусть в вашем распоряжении будет выбор продуктов.

Шаг-2. Подумайте о продуктах, которые вы можете съесть (составьте список). На этом шаге вы можете руководствоваться своими знаниями о полезности и калорийности продуктов.

Шаг-3. Выберите основной продукт, который вы собираетесь съесть.

Шаг-4. Выберите следующий продукт, который вам более всего хотелось бы съесть.

Шаг-5. При этом проделайте мысленный эксперимент: смешайте новый выбранный продукт и предыдущие, пропустив их мысленно через мясорубку.

Шаг-6. Можно ли есть смесь? Съедобно?

Шаг-7. Если «да», то запомните продукт. Если «нет», то данный продукт вам не подходит. Вычеркните его из списка.

Шаг-8. Если есть еще продукты в списке, то вернитесь к шагу 4.

Шаг-9. Можно есть выбранные продукты в любой последовательности, пока ощущается чувство голода.

Литература

1. Барабаш П.И., Колотилин Г.Ф., Савин С.З. Алгоритмы аддиктивного поведения // Успехи современного естествознания, №4, 2005. С.39.
2. Барабаш П. Правило кастрюльки. Стратегии питания, стройности и здоровья. – Хабаровск: изд-во «Хромов», 2008. – 208 с.

Близнецова О.И. ©

Канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования и развития,
Нижевартовский государственный гуманитарный университет

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Известно, что в любом психологическом исследовании в качестве объекта выделяется определённое психологическое образование разной степени сложности, относимое к личности или социальной группе.

Объект психологического исследования, – пишет Еремеев Б.А. – «это всегда отдельность, различающаяся с другими отдельностями того же рода по очевидным основаниям и, прежде всего, по сложности... любая отдельность имеет также свою качественную определённость («субстратность»),

энергетику, пространственные и временные характеристики» [4, 20-42] Еремеев) Разнообразие подходов к определению структуры ценностно-смысловой сферы личности и её функций ограничивает возможности глубокого её анализа, а, следовательно, и разработку методических рекомендаций по формированию

В большинстве научных исследований ценностно-смысловая сфера рассматривается как компонент личности, связанный с другими сферами – когнитивной, мотивационной, аффективно-волевой сферами определенными отношениями. М.С. Каган отмечает, что такой ракурс рассмотрения проблемы вытекает из теоретического положения о функциональной системе, согласно которому место каждой подсистемы в системе выявляется лишь при определении тех функций, выполнение которых делает данную часть необходимой целому, а функционирование всех ее частей – достаточным для жизни целого [5, 59]. В концепции М. Рокича функции, которые выполняются индивидуальными ценностями разделены на две категории: «непосредственные», связанные с решением задач самоопределения в конкретных социальных обстоятельствах, и «отдаленные», к которым относятся: адаптивная, возникающая вследствие того, что некоторые ценности принимают значимость критериев адаптированности и эго-защитная, основанная на рационализации и переинтерпретации.

В современных исследованиях при всём многообразии подходов к систематизации функций ценностей ведущей функцией признается регулятивная, при этом, выделяются следующие её аспекты: регуляция целеобразования регуляция мыслительных и познавательных процессов; регуляция деятельности, в том числе социальной и профессиональной

Специфика ценностной регуляции, по мнению Б.С. Братуся, заключается в том, что она обеспечивает ориентацию как на прагматическую значимость, так и на воплощение главного и второстепенного, сегодняшнего и будущего [2, 219], а единицей анализа личности являются смысловые образования, обладающие функцией создания эскиза будущего и функцией нравственной оценки действий. К смысловым образованиям автор относит и ценности, выделяя личные ценности как осознанные смыслы жизни и декларируемые, «назывные», внешние по отношению к человеку ценности, не обеспеченные соответствующим смысловым и эмоционально-переживаемым отношением к жизни [1, 89]. Исходя из этого, предлагается классификация ценностей по степени присвоенности тех или иных смысловых содержаний и мотивационных устремлений, принадлежащих к разным уровням. Это неустойчивые, ситуативные смысловые содержания, характеризующихся эпизодичностью, зависимостью от внешних обстоятельств; и устойчивые, личностно присвоенные смысловые содержания, вплетенные в общую структуру смысловой сферы; личностные ценности, определяемые как

осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни [1, 13]. Сходные принципы составляют основу концепций А.И. Донцова и В.А. Ядова. В них ценностные ориентации личности, опосредующие программу поведения индивида в отдельных сферах его деятельности, являются «промежуточными» между высшими ценностными образованиями, определяющими общий

Существуют концепции, в которых представлен взгляд на ценностно-смысловую сферу как подсистему, по отношению к которой в качестве системы выступает личность, а другие личностные сферы являются компонентами, в ряду которых ценностно-смысловая сфера имеет свои специфические функции.. Другой, широко представленный в литературе подход подразумевает рассмотрение в качестве анализируемой системы ценностно-смысловую сферу личности, состоящую из отдельных ценностей как компонентов, вступающих в определенные отношения. В качестве существенных характеристик структуры ценностно-смысловой сферы личности С.С. Бубнова отмечает её чрезвычайную сложность, социальную детерминацию, многослойную и многоплановую опосредованность всех зависимостей, а также многомерность, иерархичность, полярность организации компонентов, наличие внутренней динамики, проявляющейся в смене иерархии в зависимости от ситуационного контекста в момент выбора линии поведения или принятия решения о конкретном поступке [3, 5].

Д.А. Леонтьев в исследовании динамических аспектов функционирования ценностей предлагает понимание личностных ценностей как центрального компонента структуры смысловой сферы личности, являющегося источником смыслообразования наряду с другими обобщенными смысловыми ориентациями. Автор выделяет в схеме функциональных взаимосвязей смысловых структур личностные ценности, обладающие «транситуативным и «наддеятельностным» характером» как «высший (иерархический) уровень систем смысловой регуляции..., выступающие смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам» [7, 128-129]. Исследуя проблему динамических аспектов функционирования ценностей, психологи выделяют такие параметры личностных ценностей как мера ее важности (место в иерархии ценностей) и доступности (мера актуальной реализуемости ценности в жизни), а также степень их рассогласования (разница между мерами важности и доступности) и устанавливает их значимость для процессов смыслообразования ценностей, зависит от общей осмысленности жизни» Исследуются особенности типов смыслообразования в контексте личностных ценностей в зависимости от возраста, пола человека, изменений системы его отношений. Компонентами системы этого уровня, являются отдельные личностные ценности; закономерности их взаимоотношений служат критериями типологии и

классифицируются в соответствии со значимостью, возникающей в личностном контексте.

Н.Р. Салихова, исследуя проблему динамических аспектов функционирования ценностей, выделяет такие параметры личностных ценностей как мера ее важности (место в иерархии ценностей) и доступности (мера актуальной реализуемости ценности в жизни), а также степень их рассогласования (разница между мерами важности и доступности) и устанавливает их значимость для процессов смыслообразования ценностей, зависит от общей осмысленности жизни» [9, 53-54]. Автор исследует особенности типов смыслообразования в контексте личностных ценностей в зависимости от возраста, пола человека, изменений системы его отношений, в определенной социальной ситуации развития. Ценность конкретной жизненной сферы, считает исследователь, может переходить из одного смыслового типа в другой, что отражает целостные изменения сознания и самосознания личности в процессе развития.

Ю.М. Кузнецова предлагает рабочую модель ценностно-смыслового образования как структурно-функционального компонента ценностно-смысловой сферы личности, где под ценностным образованием личности понимается существующий на индивидуальном уровне, имеющий смысловую природу и многомерную структуру феномен, в котором выражается субъективное отношение к внеситуативным культурно определяемым целевым и операциональным приоритетам жизнедеятельности. «Ценностное образование входит в качестве компонента в состав ценностно-смысловой сферы личности, организованной в соответствии с принципом многомерной иерархии, служащей выражением ее полифункциональности, и вступает с другими ценностными образованиями в рамках этой структуры во множественные субъектно-специфичные отношения ассоциирования и оппозиционирования.» Как пишет Ю.М. Кузнецова, условием выявления содержания ценностного образования, отражающего субъективное отношение к культурно транслируемым надындивидуальным ценностям, является определение его структурных свойств. По отношению к понятиям, описывающим разные аспекты существования ценности на личностном уровне, термин «ценностное образование личности» может рассматриваться как более общий, так как дает возможность одновременно учитывать множественные характеристики феномена. По мнению автора, когнитивная сторона ценностного образования соотносится с ценностным представлением, регуляционная – с ценностной ориентацией, эмоциональная – с ценностным переживанием [6, 79].

Е.Е. Насиновская рассматривает смысловые образования в контексте исследования механизмов мотивации, заключающие в себе субъективное отношение индивида к разнообразным объектам (внешним и внутренним),

являются одновременно эмоционально-оценочными и действенными образованиями. Среди них выделяются: смыслообразующие мотивы, личностные смыслы, а также вербализованная форма личностно-значимых эмоциональных переживаний [8]. Кроме того, автором, впервые представлена дифференцированная картина смысловой сферы личности, интегрированная в единую модель представления о различных смысловых структурах.

Система личностных ценностей, как полагает Д.А. Леонтьев, складывается в процессе распрямления индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры., который определяет четыре о линии онтогенетического развития ценностно-смысловой сферы. Первая линия – это прогрессирующая интеграция, иерархизация и структурное усложнение механизмов смысловой регуляции. Вторая линия – распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, в план представления, воображения, которое является тем первым, фильтром, при помощи которого личность, принимает одни, и отбрасывает другие ценности Третья линия – это ее прогрессирующее опосредование социальными общностями и их ценностями: сначала ценностями ближайшего семейного окружения, затем малых референтных групп, затем больших профессиональных, этнических, религиозных, классовых и других общностей и, наконец, общечеловеческими ценностями. *Четвертая линия* – это развитие осознания своих смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним. Все четыре выделенных измерения достаточно отчетливо связаны между собой и отражают как растущую с возрастом трудность внешнего мира, так и увеличивающуюся сложность внутреннего [7, 283-287].

Как видим, проблема структуры и функций ценностно-смысловой сферы личности отличается всё возрастающим интересом к её исследованию. Однако, обращает на себя внимание ярко выраженная тенденция к уточнению понятий, характеризующих эту сферу, анализу её категориального аппарата и рассогласованность взглядов на её сущность, структуру и содержание. Особую сложность представляет вопрос о соотношении отдельных структурных компонентов ценностно-смысловой сферы личности ценностей, смыслов, ценностных ориентаций, смысловых ориентаций, ценностных установок, ценностно-смысловых образований), а также об их детерминации внешними и внутренними факторами. До тех пор пока не исследованы эти связи и не выявлены психологические механизмы их формирования остаётся открытым вопрос о формировании системы ценностей и смыслов в онтогенезе, которое, безусловно имеет свою логику и методологическое обоснование.

Литература

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
2. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопр. психол. 1993. № 1. С. 6-13.
3. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. Издательство «Институт психологии РАН», 1998.
4. Еремеев Б.А. Основные понятия психологического исследования. Ж. Методология и история психологии, 2007, т. 2, вып. 3.
5. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
6. Кузнецова Ю.М. Структурные и содержательные характеристики ценностных образований личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
8. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. – М. Изд-во МГУ, 1988. – 80 с.
9. Салихова Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2005. 128 с

Болеев Т.К.¹, Гущина В.Д.²©

¹Доктор педагогических наук, профессор; ²магистрант,
Таразский государственный педагогический институт, г.Тараз

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА

Психологическое профилирование является частью психологической диагностики. С момента своего создания до настоящего времени, оно определяется многими и различными именами и практикуется на различных уровнях на протяжении многих лет. Психологическое профилирование есть метод идентификации лица, совершившего девиантный поступок. Психологический профиль обычно используется в расследовании серьезных преступлений против личности, таких как: убийства, сексуальное насилие, похищение и ограбление. Особенно важным является роль этого метода в тех случаях, когда есть убедительные свидетельства того, что это серийные преступления. Психологический профиль помогает:

- сузить круг подозреваемых лиц;
- предвидеть будущие действия преступников, потенциальных жертв и мест преступлений.

Профилирование можно использовать для селекции и улучшения методов ведения допросов подозреваемых и свидетелей. Психологическое

© Болеев Т.К., Гущина В.Д., 2011 г.

профилирование определяет ключевые особенности личности и поведенческие характеристики правонарушителя, которые вытекают из анализа конкретной преступной деятельности и, таким образом играют важную роль в расследовании серьезных преступлений, и их интеграции в полицейской практике повышает эффективность действия полиции. Это практика психологического профилирования в криминалогии [1].

Что касается практики психологического профилирования в клинической диагностике, то его сторонником был Г.И. Россоломо, который применял экспериментально-психологические методы и искал новые подходы к диагностике и лечению больных. Сущность самого метода, как писал Г.И. Россоломо, сводилась к определению высоты одиннадцати психических процессов, максимум силы которых оценивался в 10 единиц. При этом в основу определения высоты каждого процесса был положен принцип положительных и отрицательных ответов на десять вопросов, относящихся к каждому заданию. В частности, Г.И. Россоломо для составления индивидуального психологического профиля исследовал проявление нескольких видов внимания, точность восприятия внешних зрительных впечатлений, волевою сферу, различные виды памяти (на запоминание картинок, предметов, слов, букв, слогов, чисел и т.н.), осмысление (понимание и истолкование картины), способность комбинирования, практическую сметливость, наблюдательность и воображение. То есть, по сути, Г.И. Россоломо исследовал такие стороны психики, в которых индивидуальные отличия проявляются наиболее ярко.

Метод, предложенный Г.И. Россоломо, быстро завоевал популярность не только в клинической диагностике, но и в психологии, педагогике, а затем и в системе профессионального отбора (психотехнике) [2].

В нашей работе психологический профиль девиантного подростка будет рассмотрен и изучен в двух аспектах, условно назовем их вертикальной и горизонтальной матрицей профиля.

1. Вертикальная матрица профиля – изучение особенностей личности, характера и темперамента девиантного подростка. Исследовательская работа будет осуществлена методом перехода от социальных качеств к наследственным.

2. Горизонтальная матрица профиля – исследование и сравнение когнитивной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер подростков с девиантным поведением.

Вертикальная матрица профиля будет выглядеть как структура индивидуальности девиантного подростка: личность, характер, темперамент.

Начнем с рассмотрения *личности* девиантного подростка, т.е. с составления личностной модели, которая даст возможность типизации тех или иных особенностей личности девианта. В основу личностной модели девиантного подростка положен синтез трех модальностей личности: активности, со-

циализации, интегративности. Можно предположить, что синтез этих трех модальностей даст такие комплексные качественные различия, которые фактически образуют несколько моделей личности. Очевидно, построение модели девиантного поведения потребует выявления новых, более существенных типологий личности девианта. Возможно, что современные психологическая и педагогическая науки не доросли еще до построения моделей девиантного поведения подростков. Но, несомненно одно, что попытки ее построения (в свете требований системного изучения личности) приведут к большей интеграции психологических, педагогических и других знаний о личности [3].

Мы попытаемся составить условную модель особенностей личности девиантного подростка, перечислив его характерные черты:

- высокий уровень поисковой активности в сфере девиантных интересов,

- хорошая переносимость кризисных ситуаций в сочетании с плохой адаптацией, –неконформность,

- автономность,

- агрессивность,

- стремление уходить от ответственности,

- нереальная самооценка,

- ригидность,

- эгоцентризм,

- склонность к риску,

- эпатажность,

- тревожность,

- инфантилизм,

- открытость новому опыту,

- внешняя социабельность,

- стремление говорить неправду,

- жажда острых ощущений, переживаний,

- необычных и нетривиальных способов достижения удовлетворения необычных переживаний,

- повышенная внушаемость,

- эмоциональная холодность,

- слабость самоконтроля,

- низкая способность к рефлексии,

- низкий порог фрустрации,

- пониженное самоуважение.

Что касается последнего, то пониженное самоуважение статистически связано у подростков практически со всеми видами девиантного поведения – нечестностью, принадлежностью к преступным группам, совершением правонарушений, употреблением наркотиков, пьянством, агрессивным поведени-

ем, суицидальным поведением и различными психическими нарушениями.

Следующей ступенью в структуре индивидуальности девиантного подростка является *характер*.

Труднообъяснимые поведенческие реакции подростков могут быть следствием заострений акцентуаций характера. Если раньше акцентуации считались аномалией личности, то теперь они входят в критерий нормы, поскольку характерны 90% подростков [4].

И все же они способствуют определенным нарушениям в сфере общения. Например, при гипертимной акцентуации характера – наиболее распространенной среди подростков – выраженная реакция эмансипации и высокий уровень конформности, проявление в системе отношений черт мужественности создают почву для возникновения социальной дезадаптации, риска алкоголизации и наркотизации подростка. Акцентуация неустойчивого типа связана с изменчивостью настроения, поступков и действий без видимых причин, с нежеланием трудиться, праздноностью, слабоволием, трусостью, поверхностностью контактов. Экзальтированному типу свойственна высокая впечатлительность, сильная привязанность к друзьям, искреннее и глубокое переживание чужих проблем. Тревожный тип склонен к страху, чрезмерной подчиненности, дерзкому выбросу негативных эмоций. Следовательно, при наличии какой-либо акцентуации характера (заострении черт определенного типа) личность отличается некоторыми индивидуальными гипертрофированными качествами, нарушающими социальные контакты или содействующие развитию отношений.

Что касается *темперамента* девиантного подростка, то самые часто встречающиеся типы по Гиппократу это флегматический и холерический.

По Эрнсту Кречмеру, который считал, что темперамент зависит от телосложения, – атлетический – средний или высокий рост, широкие плечи, статная грудная клетка, упругий живот. Соответствующий тип характера – иксотим, "вязкий характер". По У.Г. Шелдону девиантный подросток – это мезоморф (мышечный тип) – человек с широкими плечами и грудной клеткой, крепкими руками и ногами, массивной головой. У мезоморфа выражена соматотония как тип темперамента.

Горизонтальная матрица профиля.

Нами были изучены мотивационная, эмоционально-волевая и когнитивная сферы подростков с девиантным поведением.

Мотивационная сфера девиантного подростка:

- ослабление комплекса социально полезных потребностей;
- искусственный, извращенный или примитивный характер некоторых потребностей;
- нарушение равновесия между различными видами потребностей;
- распространенность потребности в самоутверждении.

Эмоционально-волевая сфера девиантного подростка:

- подверженность эмоциональной лабильности;
- неустойчивость в эмоциональных состояниях, происходит быстрая смена одних эмоций другими;
- низкая фрустрационная толерантность, т. е. им трудно выработать устойчивые формы эмоционального реагирования, находясь в фрустрационной ситуации;
- быстрое возникновение тревоги и депрессии;
- агрессивность;
- сниженная выдержка и самообладание;
- повышенная внушаемость;
- безответственность к своим поступкам;
- импульсивны и аффективны;
- инфантилизм;
- перепады настроения от гиперактивности до моторной гиподинамии;
- с трудом переносят одиночество.

Когнитивная сфера девиантного подростка:

- нарушение построения заключений в интеллектуальной сфере;
- неумение сосредотачиваться, переключаться;
- наличие «глобальных» выводов, формирование выводов при отсутствии доводов в их поддержку и перфекционизм;
- не способность к гипотетико-дедуктивному мышлению;
- аффективная логика.

Литература

1. Salfati CG, The Nature of Expressiveness and Instrumentality in Homicide and its Implications for Offender Profiling, 1999 Meeting of HRWG, FBI Academy, Quantico, Virginia.
2. Россолимо Г.И. Автоматизм и подражательность. «Психологические профили» по системе проф. Г.И. Россолимо. М.: Изд. проф. Г.И. Россолимо, 1926.
3. Клеймберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М. – 2001.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 592 с.

Болеев Т.К., Саттыбаева А. ©

Таразский государственный педагогический институт,
г. Тараз, Республика Казахстан

НОРМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ И КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Современная терминологическая позиция различного рода нарушений в поведении подростков чрезвычайно запутана и представляется как сложная и многоплановая проблема. В данное понятие различными авторами вкладывается далеко не одинаковое содержание. Не смотря на большое количество работ как зарубежных, так и российских авторов по этой проблеме, до сих пор недостаточно ясно место различных форм отклонений в поведении среди других пограничных состояний, клиника отдельных типов, их возрастная динамика, вопросы их генеза, коррекции и профилактики. Немалое количество предлагавшихся классификаций и их непрекращающийся рост свидетельствует о том, что удовлетворяющее всех решение пока не найдено. Среди зарубежных авторов, занимавшихся проблемой определения нормы следует отметить Э.Дюркгейм, М.Вебер, Т.Парсонс, Р.Мертон, Р.Миллз, М.Шериф, Р.Моррис и др.

О.В.Хухлаева считает, что разделение сферы действия психологического и психического здоровья, поможет определить понятия психологического здоровья нормы. Так, если для психического здоровья за норму можно принять отсутствие патологии, симптомов, мешающих адаптации человека в обществе, то норма психологического здоровья – это, прежде всего присутствие определенных личностных характеристик. Кроме того, норма психологического здоровья предполагает не только успешную адаптацию, но и развитие человека на благо общества и самого себя. Следовательно, норма психологического здоровья представляет собой некий идеал – ориентир для самодвижения и организации психолого-педагогических воздействий. По О.В.Хухлаевой психологически здоровый человек, – прежде всего человек, принимающий себя и окружающих. Психологически здоровый человек – спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый и познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Такой человек берет ответственность за свою жизнь, прежде всего, на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций. Он умеет абстрагироваться – не принимает патологические роли и не застревает на них, умеет играть роли различные по статусу и содержанию. Интересно, что портрет психологически здорового

человека почти полностью совпадает с портретом должителя, прожившего более 80 лет без существенных заболеваний. Может быть, именно психологическое здоровье является предпосылкой долгожительства? [1].

Коллектив казахстанских ученых, при поддержке Института управления кризисом, разработали оригинальный способ (опросник) определения уровня психологического здоровья – антинаркотической устойчивости, который позволяет определять не только наличие или отсутствие рисков вовлечения в потребление ПАВ среди различных возрастных групп, но и на основе полученных данных определять мишени профилактической и коррекционной работы с группами риска [2].

Что же есть норма? Норма (от лат. *norma* – правило, образец). В психологии и медицине термин «норма» зачастую используют для обозначения психологического здоровья. На сегодняшний день Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) предлагает следующее определение «нормы»: норма – этический стандарт, модель поведения, рассматриваемая как желательная, приемлемая и типичная для той или иной культуры.

В словаре практического психолога норма характеризуется как совокупность правил и требований, вырабатываемых каждой реально действующей общностью; выступает важнейшим средством регуляции поведения членов данной группы, характера их взаимоотношений, взаимодействия и общения. Нормы групповые – специфический вид и своеобразная призма преломления норм социальных, регулирующих жизнедеятельность больших групп и общества в целом. Наличие в группе достаточно развитой, разветвленной и устойчивой системы норм групповых не только позволяет ей соотнести поведение каждого своего члена с эталоном и на этом основании выбрать эффективное средство воздействия на конкретную личность, но и сильно облегчает осуществление контроля социального за активностью этой общности со стороны окружения социального [3].

Норма (нормальный и ненормальный, анормальный) (*norm, normal, and abnormal*) – этот тот член определенного ряда, по сравнению с которым описываются другие члены. В медицине, психоанализе, психологии и социологии существует тенденция использовать в качестве нормы некоего идеального члена этого ряда и называть анормальным любого, кто заметно отклоняется от данной нормы. В медицине норма – это "здоровье"; анормальными считаются болезненные проявления и симптомы (отсюда – медицинская аббревиатура "N.A.D." – *nothing abnormal detected* – "патология не выявлена") [4].

В действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, уклонений от нее, и часто очень трудно сказать, где уклонение переходит те границы, за которыми уже понимается область ненормального. Таких границ не существует нигде, и в том смысле норма представляет из себя чисто отвлеченное понятие некоторой

средней величины наиболее частных случаев и на деле не встречается в чистом виде – всегда с некоторой примесью ненормальных форм. Поэтому никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует. В первую очередь это связано с многообразием клинических характеристик отклоняющихся форм поведения, с отсутствием единого методологического подхода, системы методов эмпирических исследований нормативности в поведении, с частым сочетанием отдельных характерологических черт, «взаимопроникновением» симптомокомплексов, отсутствием четких границ между ними. Одной из таких сложностей выступает вопрос о генезисе и механизмах возникновения нормы, на который не могут дать ответа ни гносеология, ни медицина, ни психология по отдельности.

В случае физического недуга норма есть целостность организма как работоспособной биологической системы; здесь границы между нормой и патологией обычно (но не всегда) бывают четкими: в любой отдельный момент человек либо здоров, либо нет. Однако в случае поведенческих расстройств у нас нет идеальной, хотя бы универсальной «нормальной» модели психического и поведенческого функционирования человека, которую могли бы использовать в качестве основы для сравнения. Именно поэтому, исследователи занимающиеся проблемами различного рода отклонений в поведении вступают в значительные разногласия насчет того, что считать, а что не считать нормальным – замешательство, усугубляемое различиями ценностей и ожиданий общества в целом. Несмотря на очевидные трудности, вызванные отсутствием четких определений, потребность в согласованном понимании сущности нормы весьма настоятельна. Иными словами, мы нуждаемся в каком-то рабочем определении предмета, который находится в центре нашего внимания.

При изучении вопроса о психологической норме необходимо постоянно учитывать большую варибельность нормальных возрастных особенностей подростковой психики, тесную зависимость их от естественных фаз созревания, а в период возрастных кризов возможность неправильной оценки обычных, но несколько усиленных характерологических черт как психопатических. Другая опасность кроется в недооценке формирующихся психопатических свойств и принятии их за нормальные возрастные особенности подростка. Возникает справедливый вопрос: существуют ли изменения в норме психологического здоровья на различных возрастных этапах? Анализ ряда исследований, посвященных проблеме психологического здоровья, показывает, его прямую зависимость от возраста. Так, И.В.Дубровина выдвигает положение о том, что основу психологического здоровья ребенка составляет его полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза (Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.). Можно предположить, что психологическое здо-

ровые взрослого отличается тем, что на всех этапах онтогенеза на него воздействуют медико-биологические, социально-экономические и психолого-педагогические факторы не успевшие повлиять на ребенка в силу его возраста. Более того, определение вопроса о психологической норме выявляет некоторые закономерности преимущественной зависимости от медико-биологической, социально-экономической и психолого-педагогической групп факторов. И все же большинство исследователей чаще всего обращают внимание на социологические традиции. В социологических исследованиях анализу традиционно подвергается определенный тип и характер соотношения нормы и поведения, например, конформное отношение к норме (принятие нормы, подчинение и следование ей) или отклонения от нормы. При этом одни ученые предпочитают в качестве точки отсчета использовать *экспектации* (ожидания) соответствующего поведения, а другие – *аттитюды* (эталоны, образцы) поведения.

В результате сравнительного анализа нормативных подростков и подростков группы риска по ведущим сферам жизнедеятельности нами были выделены следующие показатели и их различия:

1) Когнитивная сфера нормативных подростков: Интеллектуальные способности, продуктивное развитие познавательных процессов, стремление находить оптимальный выход, любознательность, объективная позитивная рефлексия. Сознательный контроль употребления ненормативной лексики. Объективная самооценка. **Подростков группы риска:** Избирательная поверхность суждений, эгоцентрический склад мышления; глубоко обсуждаются только темы, связанные с девиациями в поведении; игнорируются или неадекватно оцениваются ситуации, связанные с проблемами негативных последствий своего поведения для родственников; общаются по принципу «свой-чужой», рефлексия избирательная. Употребление нецензурной речи и криминального сленга. Завышенная самооценка.

2) Эмоционально-волевая сфера нормативных подростков: Эмоциональная эмпатия (забота, нежность, сопереживание) гуманность, чуткость, справедливость, объективность по отношению к окружающим и самому себе. **Подростков группы риска:** Высокая распространенность случаев жизненного настроения. Эмоциональная неустойчивость. Частые депрессии, чувство отчаяния. Общая напряженность. Собственное суждение превыше всего. Волевые действия, граничащие с упрямством. В своей основе не признает ошибки.

3) Поведенческая сфера нормативных подростков: Позитивное поведение. Свободные контакты с ближайшим окружением, социально-психологическая продуктивность, дисциплинированность, активность, ответственность, устойчивость к негативным явлениям, оптимизм. Имеет собственное мнение. **Подростков группы риска:**

Конфронтационное поведение. Агрессивное поведение. Избирательное общение в зависимости от ситуации. Стремление к лидерскому положению. Мнение окружающих для него не закон. Жизненная стратегия «Не верь, не бойся, не проси».

4) Мотивационная сфера нормативных подростков: Потребность в признании и уважении в социуме. Самоактуализация. Идеалы, интересы, увлечения. Личностный оптимизм, характер добродушный, самостоятельный. **Подростков группы риска:** Потребность в признании и уважении в среде «себе подобных». Идеалы, интересы, увлечения имеют избирательную криминальную направленность. Не боятся риска. Хорошо осознается мотив самоутверждения в группе сверстников.

Следовательно, нормы становятся инструментом прогнозирования, социального контроля и коррекции отклоняющегося поведения в социальной среде. Обобщая многие исследования, можно сказать, что в их основе лежит принятое в социологии положение о том, что социальные нормы существуют в культуре в экстерииоризованной форме, отдельно от носителей, например, в нормативно-ценностных системах, всякого рода документах и т.д., а также в сознании и поведении субъектов нормативной деятельности.

Литература

1. Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал М. №1, 2000 г.
2. Распространенность и особенности потребления психоактивных веществ среди учащихся городских школ. «Материалы республиканского научно-практического центра медико-социальных проблем наркомании». Павлодар – 2009, с. 29.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
4. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа, Восточно-Европейский Институт Психоанализа, С.-Петербург, 1995.

Бондаренко Н.И. ©

Факультет психологии,

Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН

Зрелая личность характеризуется наличием стремления к обретению смысла жизни, который в свою очередь – стремлением наиболее полно реализовать себя. Человек – это существо, главной особенностью которого является стремление реализоваться и состояться. В обществе на становление личности влияют определенные стереотипы профессиональных действий связанные с гендерными различиями. В различных культурах существуют разнящиеся представления о «мужских» и «женских» видах деятельности, как в семье, так и в профессиональной сфере. Социальные взгляды о самоактуализировавшихся мужчинах и женщинах это так же важный вопрос говорящий о том, каких женщин выбирает сегодняшний мужчина, на кого он хочет быть похожим и кого уважает, то же самое можно и сказать в отношении женщины.

В современном обществе декларируются равные возможности, как для мужчин, так и для женщин при выборе той или иной профессиональной деятельности. Содержание гендерных ролей неизбежно начинает подвергаться трансформации: женщины активно занимаются своей карьерой, реализуют себя не только в семье, но и в профессиональной деятельности. Женщины стремятся к самоактуализации не только в традиционной роли, но также и в роли профессионала. Трансформация традиционных гендерных стереотипов является одной из причин изменения соотношения мужчин и женщин в определенных видах профессиональной деятельности, в то время как в других видах профессиональной деятельности сохраняется традиционное преобладание мужчин или женщин.

Также многие современные исследователи (И.С. Кон, Е.П. Ильин, Н.П. Фетискин и др.) считают, что в настоящее время происходит изменение традиционных стереотипов и эталонов мужественности и женственности. В некоторых видах профессий наблюдается рост количества мужчин с феминизированными чертами личности. В последнее время можно также заметить, что женщины стали более маскулинизированны в борьбе за свои права и равные возможности. Это во многом связано с тем, что для самоактуализации в профессиональной деятельности женщинам приходится доказывать свою конкурентоспособность на рынке труда. Вследствие этих

преобразований становится актуальным изучение гендерного аспекта особенностей социальных представлений о самоактуализации.

Самоактуализацию наиболее подробно рассматривает К. Роджерс. По мнению К. Роджерса, «тенденция к самоактуализации – это процесс осуществления человеком на протяжении всей жизни своих возможностей с целью стать полноценно функционирующей личностью» [Хьел Л., Зиглер Д. 35, с. 489]. Он считает, что стремление к самоактуализации является врожденным для каждого человека и эти навыки для совершенствования остаются у человека всю жизнь.

В психологических словарях есть много синонимов термина самоактуализация, на наш взгляд идентичными считаются, самореализация и самосовершенствование. Если соединить воедино определения в различных словарях, то самоактуализация – это непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, т.е. постоянное стремление к самосовершенствованию. Схожим является понятие самореализации – это высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Стремление человека, проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны. На первый взгляд самоактуализация и самореализация это идентичные понятия, но самореализация проявляется в желании понравиться другим, показать себя в обществе, в то время как самоактуализация это развитие для себя для своего личностного роста, не зависимо от мнения других. Если что, то не нравится в себе, то человек стремится это изменить путем развития определенных необходимых ему качеств. В этом случае личность самосовершенствуется, т.е. меняет в себе то, что сформировалось не так, как ему этого хотелось.

Т.о. синонимов понятия самоактуализации достаточно, но ни один из них не отражает в полной степени содержание этого феномена.

Существуют социальные представления о самоактуализации личности, это некий портрет самоактуализировавшего человека, который находится в сознании индивида. И конечно для каждого человека этот портрет свой, который обладает определенными качествами и занимает определенную позицию в обществе, и это совсем не обязательно может соответствовать стандартным представлениям ученых о самоактуализации. Наиболее удачным, по нашему мнению можно считать определение рассматриваемого понятия, - социальные представления – принадлежащее Д.Жоделе «социальные представления – это свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения... они обладают особыми характеристиками в области организации содержания, ментальных операций и логики. Социальная детерминированность содержания и самого процесса представления предопределены контекстом и

условиями его возникновения, каналами циркуляции, наконец, функциями, которым они служат во взаимодействии с миром и людьми» [1, 204].

Социальные представления формируются во время взаимодействия, прежде всего под влияние средств массовой информации. Существуют разные социальные представления о самоактуализации мужчин и женщин. Это происходит из – за наличия социальных стереотипов, которые неотделимы от человеческой жизни. Существует жесткое разделение профессий по половому признаку, так специальности связанные с политической и руководящей ролью определяются как «мужские». Расширение представлений общества о возможности реализации женщиной своих возможностей не только в семейной, общественной, но и в политической и профессиональной сферах, позволило значительной части женщин освоить ряд профессий, связанных с управлением.

Выясняя различия социальных представлений о самоактуализации мужчин и женщин, воспользуемся результатами нашего исследования.

В этом исследовании приняли участие 50 человек из них 25 женщин и 25 мужчин, в возрасте от 25 до 35 лет, имеющие различные социально демографические характеристики.

Для сбора данных мы использовали методику Х. Азумы и К. Кашиваги в адаптации М.И. Воловиковой.

На первом этапе исследования испытуемым предлагалось описать трех, по их мнению, самоактуализировавшихся личностей. Затем была составлена анкета, в которую входили наиболее понятные характеристики, и испытуемым предлагалось выбрать наиболее подходящие для самоактуализировавшихся женщин и мужчин. После проведения контент-анализа собранных дискрипторов, нами было выявлено 68 описательных характеристик самоактуализировавшихся женщин и мужчин. Для удобства дальнейшего анализа мы объединили синонимичные характеристики в 30 описательных характеристик самоактуализировавшихся женщин и мужчин, а так же определили частоту встречаемости данных характеристик у мужчин и женщин.

После проведения исследования нами было выявлено, что структура социальных представлений о самоактуализации женщин и мужчин представлена большим количеством разнообразных описательных характеристик. Что говорит о многогранности самого понятия самоактуализация, о разнообразии представлений и системы личных значений у каждого человека, высокой личностной значимости самореализации. И у мужчин и у женщин встречаются схожие характеристики, но частота их встречаемости в большинстве случаев различна.

Т. о. по мнению женщин самоактуализировавшийся мужчина должен обладать следующими характеристиками: упорство, ум, стабильный доход,

хорошая заработная плата, целеустремленность, трудолюбие, уверенность в себе, сила характера, финансовая независимость.

Самоактуализировавшаяся женщина же, по мнению женщин, должна обладать: упорством, умом, целеустремленностью, красотой, читать книги, стремиться к совершенствованию, иметь высшее образование, быть уверенной в себе, и с сильным характером.

Самоактуализировавшийся мужчина, по мнению мужчин должен обладать: упорством, иметь стабильный доход, ум, целеустремленность, физическую силу, быть трудолюбивым, уверенным в себе, добрым, отзывчивым и иметь сильный характер.

По мнению мужчин самоактуализировавшаяся женщина должна обладать следующими характеристиками: упорством, иметь стабильный доход, быть красивой, умной, целеустремленной, трудолюбивой, уверенной в себе, доброй, отзывчивой и обладать сильным характером.

Следуя из этих характеристик можно сделать вывод о том, что женщины считают, что самоактуализировавшийся мужчина должен быть финансово независим, иметь хорошую стабильную зарплату, т.е. заниматься карьерой и зарабатывать деньги. В то время как женщина должна стремиться к самосовершенствованию, читать книгу и учиться, т.е. заниматься не финансовыми вопросами, а собой.

Мнение мужчин совпадает с мнением женщин о самоактуализировавшихся мужчинах. Они обладают сходными характеристиками. Опять же это финансовая независимость, хороший стабильный заработок и уверенность в себе и так же добавляется доброта и отзывчивость. Самоактуализировавшуюся женщину мужчины наделяют теми же характеристиками что и самоактуализировавшегося мужчину, т. Это финансовая независимость, стабильный заработок, уверенность в себе, доброта и отзывчивость.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что представление, о самоактуализировавшемся мужчине совпадает у женщин и мужчин, а представления о самоактуализировавшейся женщине различны.

Полученные различия позволяют нам предположить, что для мужчин и женщин большое значение имеют личностные характеристики в описании образа самоактуализировавшейся личности. Но при этом женщины видят самоактуализировавшуюся женщину более сосредоточенную на себе, это возможно связано с тем, что женщине сейчас очень важно хорошо выглядеть и уметь себя преподать, что бы в современном мире, где все-таки доминируют мужчины не отставать от них, а в чем-то даже и превосходить. Однако мужчины считают, что женщина должна обладать мужскими качествами, что в свою очередь можно связать с ростом эмансипации женщин, и они естественно это замечают и считают нормальным. Роль главы семьи и добытчика досталась мужчине, приобретая определенную ценность традиционно в истории

общества и оставаясь значимыми на сегодняшний день, эти качества отметили как значимые и мужчины и женщины в самоактуализировавшемся мужчине.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. - М.: Международная педагогическая академия, 2001.
3. Лейфрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: диссертация кандидата психологических наук 1900. 01 / Краснодар, 2006. – 220 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности.- 3-е изд.- СПб.: Питер, 2004.-608 с.: ил.- (Серия «Мастера психологии»).

Брессо Т.И. ©

Старший преподаватель, Московский государственный университет инженерной экологии, г. Москва

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Бурные процессы общественной жизни во всех сферах человеческой деятельности в начале XXI столетия обнаружило необходимость трансформации устоявшихся образовательных систем. Связано это в первую очередь с интеграцией социалистических и капиталистических стран, в условиях распадающихся и вновь организуемых государственных систем.

Системы образования в капиталистических странах и странах социалистического лагеря отличались принципиально. Речь идет в первую очередь о развитии интеллекта обучающихся. Гуманистические подходы социальной справедливости социалистического лагеря направлены на развитие способностей обучающихся. Капиталистические страны направлены на оптимизацию прибыли, что в ряде случаев противоречит развитию интеллекта населения.

Диктаторские режимы, начиная с древнего Рима, и заканчивая сталинскими временами в СССР, Гитлера в Германии, ярко демонстрируют необходимость использование труда неквалифицированных сотрудников, как всегда в большом количестве, т.е. решают задачи утилизации населения.

Выражением этих тенденций на сегодня являются – необходимость организации института клерков под управлением необразованных в классическом смысле Топ-менеджеров в транснациональных кампаниях, добывающих прибыли всеми возможными, в том числе и нечестными путями.

Хорошим примером является практика функционирования Советского государства в период его становления из аграрного в индустриальное развитое. Как известно, в большой степени определяющую роль в мотивации деятельности граждан государства играла идеология.

Необходимо отметить значимую роль администрирования в управлении образованием в Советском Союзе, что практически не допускало инициатив граждан в значимом на уровне государства экономическом объеме.

Можно отметить, что речь идет о вовлечении в трудовую деятельность больших масс трудящихся. Полезным сравнением является диктаторский режим, который, зачастую, апеллирует к пропагандистским методикам, направленным на зомбирование больших масс населения, что связано, как правило, с низким уровнем развития производительных сил, тем самым создает проблемы управления сегодня. Надежда на рыночные механизмы ослабевает на фоне современных первого и второго кризисов.

С точки зрения психологии индивидуума, как предмета психологических исследований, представляет интерес преобразование в рынок услуг системы государственного образования, сложившегося в Советском Союзе. Сам взгляд на рыночный характер системы образования не нов.

Следует отметить замечание одного из ведущих ученых Советского Союза А.Н. Колмогорова, высказанного им в первые годы советской власти: «Результаты, получаемые ведущими учеными, не потеряли своей значимости не смотря на отсутствие материальных мотивов в такого рода деятельности» [3, 103].

Необходимо подчеркнуть усилия правительства начального периода становления советского государства по поддержке быта ученых: выдача растительного масла, муки, создание домов быта и т.д., т.е. была введена натуральная оплата труда.

Состояние дел в России в современный переходный период можно прочитать в публикациях В.И. Арнольда, получившего государственную премию в области науки и техники за 2007 год. В своих работах он в 1999 году отмечал: «в то время, как цена еды в Москве примерно такая же, как и в Париже, жалование ученого в России примерно в сто раз меньше, чем жалование ученого того же уровня в США» [1, 257].

В обоих указанных случаях, разделенных периодом примерно в 70 лет, мотивация в производственной деятельности оторвана от материальной стимуляции труда.

Анализируя современное состояние системы образования в качестве рыночных услуг необходимо отметить, что на рынке сбыта специалистов в области гуманитарных наук наблюдается переизбыток и явный недостаток

высококвалифицированных кадров рабочих специальностей, занятых в сфере наукоемких технологий.

В частности, это вызвано обрушением системы ПТУ, развитой в СССР. В настоящее время ведущие бизнесмены на уровне Торгово-Промышленной палаты Российской Федерации готовы инвестировать средства для развития системы профессионального обучения молодежи с указанными целевыми отраслями промышленности, где выпускники будут заведомо востребованы.

Отсутствие системы профессионального технического образования приводят к странной ситуации. Производство готово принять в ограниченном количестве квалифицированных специалистов, имеющих высшее образование, и ощущает колоссальную потребность в рабочих профильных профессий.

К сожалению, система подготовки высококвалифицированных кадров частично утеряны в годы перестройки. Очевидно, речь идет о финансовых оценках подготовки специалистов широкого профиля, как это было принято в СССР и узкопрофильных высококвалифицированных специалистов.

«Поведение человека в определенный момент времени мотивируется не любыми или всеми возможными его мотивами, а тем из самых высоких мотивов в иерархии (т.е. из самых сильных), который при данных условиях ближе всех связан с перспективой достижения соответствующего целевого состояния или, наоборот, достижение которого поставлено под сомнение» [3, 24].

Рассматривая мотивации социально неопределенных субъектов, чрезвычайно интересной является проблема подготовки кадров будущей экономики, т.е. – воспитание подрастающего поколения. В качестве курьеза можно назвать интерес молодежи к финансовым и юридическим специальностям в 90-е годы. Нужно отметить каких трудов стоит государству сегодня бороться с этой тенденцией.

В доперестроечные годы проблема решалась распределением специалистов с высшим образованием на конкретные предприятия, где в течение трех лет шла адаптация специалистов для решения узкопрофильных задач. Легко оценить финансовые затраты на подготовку дипломированных специалистов и узкопрофильных специалистов.

Таким образом, в данном случае мотивация к обучению и приобретению специальности вступает в противоречие с финансовыми возможностями. Можно констатировать, что при всей необходимости учета мотивации к деятельности на сегодня более важными факторами являются финансовая сторона дела.

Другая сторона термина – образовательные услуги – прослеживается в резко возросшем объеме учебных пособий, что сказывается на их качестве из-за сиюминутного желания заполнить нишу на рынке учебной литературы.

В рамках государственной деятельности по упорядочению дел в этой

сфере необходимо отметить создание комиссии при Российской Академии Наук под руководством академика РАН В.В.Козлова, проводящей экспертизы пособий, рекомендованных для использования в образовательном процессе. Это яркий пример перемотивированной деятельности авторов, которую приходится пресекать на уровне государства.

Другой аспект сочетания индивидуальных и коллективных мотиваций представляет глобализация экономики, приведшие к прозрачности национальных и суверенных границ в экономической деятельности транснациональных компаний, которые в состоянии выдержать финансовые кризисы (более того, получать прибыли) ведущих экономических держав, приводит к интернациональному характеру образовательных, юридических и т.п. услуг.

В результате при переходе на европейскую двухуровневую систему образования для обеспечения соответствия образовательных сертификатов мировым стандартам Россия теряет свою уникальность в образовательной сфере при подготовке кадров высшей квалификации: систему научных школ с богатейшими историческими традициями и мотивациями в том числе. Это происходит в угоду сиюминутной востребованности российских специалистов в Европе по ряду трудоемких и наукоемких специальностей.

Следует подчеркнуть, что подготовка в России такого направления специалистов осуществляется определенным процентом преподавательского состава, мотивация которых основана на идеологии, восходящей к Советскому Союзу. Необходимо констатировать отсутствие адекватных рыночных механизмов в основе мотивации соответствующего труда.

Необходимо подчеркнуть возникающие в этом вопросе принципиальные противоречия: рыночные механизмы способствуют появлению корпоративности, что мешает росту и привлечению свежих кадров, и приводит к застою, торможению развития, что в свою очередь в дальнейшей перспективе ведет к деградации.

Сложившаяся за последние два десятилетия практика апеллирует к необходимости создания регламентирующих норм с целью формирования рынка услуг и форм их использования. Реально подразумевается, что адекватная правовая база на уровне индивидуумов и коллективов позволяет решать проблемы развития общества, оптимального с точки зрения индивидуума.

Тенденция к демократизации государства в качестве практики построения правового поля вертикали исполнительной и законодательной власти повышает роль индивидуальной мотивации деятельности людей, участвующих в производстве, так как демократия опирается на свободу выбора конкретного индивида, а тем самым необходимость выстраивания его личных приоритетов для включения в прогнозируемые тенденции развития общества.

В качестве примера нетривиальность складывающейся ситуации

можно отметить сложившуюся на сегодня практику работы научных кадров в промышленно развитых странах Европы. Работа в научно-образовательных центрах пользуется престижностью с точки зрения публицити, но умеренно оплачивается.

Поэтому возникает альтернатива перехода на более высокооплачиваемую работу в коммерческие фирмы, которые при заключении контракта пользуются жесткими схемами разделения авторских прав на конечную научную продукцию.

Отметим курьезную схему миграции российских специалистов на Запад. Обладая запасом личных разработок, такие специалисты в современной системе патентного дела обеспечивают принимающим государствам патентные ниши в качестве обеспечения товарной деятельности на рынке. Вероятно, это современная форма капитализма, а возможно и будущая.

Следовательно, налицо необходимость формирования мотиваций к получению высокопрофессиональных навыков и умений для подрастающего поколения в целях включения современных тенденций в развитие экономики регионов и государства.

Эти примеры показывают, что существует проблема формирования мотиваций к той или иной деятельности населения на уровне государства. Очевидно, что эти проблемы выглядят совершенно по-разному по отношению к конкретному индивидууму или к коллективу, компании, консорциуму. Но общим является отсутствие системного подхода к формированию целесообразных мотиваций.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что наряду с известным опытом функционирования СССР, реформы требуют определения оптимального влияния государственных экономических механизмов, на определения мотиваций к труду, как целых коллективов, так и отдельных работающих индивидов.

Литература

1. Арнольд В.И. Победное шествие антинаучной революции. Известия. № 34(25379) 26.02.1999.
2. Колмогоров А.Н. Юбилейное издание. Том 3-М.: Физматлит, 2003.-232с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2; Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского; Предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. - М.: Педагогика, 1986. - 392 с

Бутковская С.А. ©

Канд. психол. наук, доцент АМИЖТ – филиала ДВГУПС в г. Свободном

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Проблема идентичности сегодня продолжает оставаться актуальной и интересной для исследователей в самых разных областях гуманитарного знания [2].

Осуществленный нами анализ определений идентичности [6,7] позволяет выделить основные варианты использования понятия и базовые составляющие его психологического содержания: идентичность рассматривается как существенное, постоянное Я человека, которое, тем не менее, предполагает динамику на протяжении всей жизни; идентичность определяется как психический компонент самосознания; «глубинная» связь между элементами, которая существует, несмотря на поверхностные различия; существенное, постоянное Я человека, внутреннее, субъективное понятие о себе как об индивидууме; процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «Я»; чувство самоидентичности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям; свойство индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях; результат осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других. Среди параметров описания идентичности традиционно выделяются индивидуальность, тождественность, единство, целостность, солидарность, отдельность, переживание, устойчивость, ценность и т. д.

Исторически понятие «идентичность» впервые упоминается в начале XX-го века в трудах Ульяма Джеймса, Зигмунда Фрейда, Карла Ясперса, Чарльза Кули, Джорджа Мида. На протяжении последующих лет число работ, посвященных проблематике идентичности, неуклонно росло, и на состояв-

шемся в 1980 году первом мировом конгрессе по идентичности было представлено около двухсот междисциплинарных исследований персональной (личностной) и социальной идентичности. Впервые детально понятие идентичности было представлено именно Э. Эриксоном в его известной работе «Детство и общество» (1950), и все дальнейшие исследования данной проблематики, так или иначе, соотносились с его концепцией. Э. Эриксон определяет идентичность как сложное личностное образование, имеющее многоуровневую структуру. На индивидуальном уровне анализа идентичность определяется им как результат осознания человеком собственной временной протяженности; на личностном уровне – как ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта; на социальном уровне – как тот личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами. Последней структуре Эриксон дал название социальной идентичности.

Концепция Э. Эриксона не только впервые дала развернутый научный статус категории «идентичность», но и стимулировала эмпирическое освоение данной проблематики. Его последователи предприняли попытки выделения различных структурных компонентов идентичности. Так М. Де Левита предпринял следующую конкретизацию социальной идентичности: «приписная», определяющаяся условиями, которые человек не выбирает (например, половая или этническая идентичность; приобретенная, включающая достигнутое собственными усилиями (в основном это профессиональная идентичность); заимствованная (выполнение спектра ролей, усвоенных в ходе развития) [1].

Идеи Э. Эриксона были также обобщены Дж. Марсиа. Он разработал полуструктурированное интервью для количественной оценки статуса идентичности. Марсиа выделил четыре статуса: размытая идентичность (индивиды с размытой идентичностью не прошли через кризис и не выбрали для себя профессию, религию, приемлемые политическую философию, половую роль или личные нормы сексуального поведения); преждевременная идентичность (если индивид сделал профессиональный и идеологический выбор, не сталкиваясь с кризисом и не в результате самостоятельного поиска); мораторий (индивид исследует варианты развития перед тем, как сделать окончательный выбор); достигнутая или зрелая идентичность (индивиды пережили психологический мораторий, разрешили кризис своей идентичности).

Согласно модели развития идентичности А. Ватермана, развитие идентичности отнюдь не является линейным, более того, оно может «идти вспять». Чувство достижения идентичности разрушается по мере того, как цели, ценности и убеждения теряют свою жизненность, перестают соответствовать изменившейся жизни.

По Г. Бриквелл, развитие идентичности осуществляется с помощью

двух основных механизмов: 1) ассимиляции, аккомодации и оценки. Эти процессы взаимосвязаны. Взаимодействие процессов во времени приводит к формированию содержательного и оценочного измерений идентичности [2].

Е.М. Дубовская выделяет уровни идентификации, основываясь на поведенческой характеристике: первый уровень (частичная идентификация, которая характеризуется желанием следовать другому в чем-либо, обладать какими-то его качествами); второй уровень (частичная идентификация, но реализуемая в поведении); третий уровень (полная идентификация, когда другой выступает для субъекта идентификации как образец, с которым сравнивается и по которому строится поведение) [6].

Значимым аспектом в понимании идентичности является осознаемость идентичности. Э. Эриксон отмечал, что чувство идентичности может существовать на двух уровнях. Первый – осознаемый – проявляется в тот момент, когда человек входит в состояние кризиса и начинает ощущать вторжение неопределенности, или же когда он близок к достижению идентичности и открытию чего-то нового в себе. Второй – досознательный – переживается как чувство психосоциального благополучия. По мнению Дж. Мида, развитие идентичности идет от неосознаваемой к осознаваемой, и в тот момент, когда человек достигает осознаваемой идентичности, аспекты I и Me образуют вместе единую идентичность – «Я»[4].

А. Штраусс, развивая идею об осознаваемой идентичности, утверждает, что идентичность формируется на основе рефлексии своего многократного «отражения в других» (идея «зеркального Я» заимствуется у Ч. Кули). Изменение идентичности также происходит в процессе интеракции.

В исследованиях проблем идентичности выделяют психоаналитический (А. Ватерман, Дж. Марсиа), интеракционистский (И.Гоффман, Дж. Мид, Г. Фогельсон, Ю. Хабермас), когнитивистский (Ж. Пиаже, Г. Тежфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл) подходы.

Разнообразие «идентичностей» определило необходимость их дифференциации. Анализ публикаций позволил нам насчитать более 25 видов (типов, форм) идентичности, причем это число не является исчерпывающим (личностная, социальная, этническая/национальная, религиозная, культурная, приписная, приобретенная, заимствованная, Эго-идентичность, позитивная, негативная, ядерная, центральная периферическая, различные субидентичности, идеальная, потенциальная, актуальная, осознаваемая, неосознаваемая, половая, гендерная, ролевая, выделяют адекватный тип идентичности, инвертированный, возрастно-дифференцированный, недифференцированный, инфантильный (Д. Миллер, У. Глассер, Дж. Мид и др.). Попытка выявить критерии разделения идентичности на типы и виды обнаружила также их много-

образе. Относительно традиционным является выделение видов личностной и социальной, этнической и гендерной идентичностей.

Общепризнанной в психологии является существование двух видов идентичности – личностной и социальной. Социальная идентичность ориентирована на социальное окружение, а личностная – на уникальность человека. Данная идея возникла на основе эриксоновского деления идентичности на персональную и социальную. Представление об этих аспектах и о взаимосвязи между ними отражены в трудах Дж. Мида, И. Гоффмана, Ю. Хабермаса, Г. Тэджфелла, Дж. Тернера, Э. Фромма и др.

Несмотря на различия в представлениях о соотношении личностной и социальной составляющей идентичности, многие исследователи сходятся во мнении, что понятие идентичности включает оба аспекта – и социальный, и личностный, находящиеся в тесной взаимосвязи [5-Д].

Популяризатором исследований различных аспектов идентичности в отечественной психологии стал И.С. Кон. Используя выводы и идеи отечественных и зарубежных авторов, он интерпретировал идентичность как условный конструкт личности. Этот конструкт не является статичным и постоянно содержит динамические мотивационные тенденции, уравнивает внутренние и внешние импульсы [3].

Таким образом, несмотря на широкую распространенность понятия «идентичность», существует терминологическая неопределенность и диффузность понятия. Возникают вопросы о его соотношении с рядом эквивалентных понятий (самоотношение, самосознание, самоопределение, Я-концепция, Я, Я-образ, самосознание, самость и т.д.).

Так же имеет место неопределенность в статусе идентичности как психического образования (это и свойство, и чувство и некая конфигурация и процесс и состояние). Данный факт обуславливает проблемы диагностики, связанные с полисистемностью структур идентичности. Методы изучения идентичности в подавляющем большинстве случаев остались теми же, что и при изучении личности вообще и Я-концепции в частности.

Существующие проблемы отражают тенденцию психологии личности к выделению конструкта, позволяющего отразить целостность личностных феноменов, взаимосвязь динамических (процессуальных) и статичных (текущее состояние самождественности) характеристик Я. Поэтому, несмотря на многочисленные вопросы, обращение к концепту идентичности стимулировало изучение многообразного спектра проблем: временных и средовых аспектов социальной идентичности, множественности Я-структур, потенциальности самоидентификационных характеристик, проблемы устойчивости – изменчивости структур самосознания и др.

Один из дискутируемых вопросов идентичности, – какие факторы, внутриличностные и средовые (контекстуальные) оказывают наиболее значимое воздействие на формирование идентичности, какие составляющие Я структур наиболее активно включены в этот процесс.

Литература

1. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии// Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131-143.
2. Белинская, Е.П., Тихомандрицкая, О.А. Социальная психология личности. Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001.
3. Кон, И. С. Открытие «Я» / И.С. Кон. - М., 1978. – 345с.
4. Мид, М. Культура и мир детства/ Перевод с англ. и комент. Ю.А. Асеева. Сост. и послесловие И.С. Кона. М.: Наука, 1988.
5. Социологические аспекты культурной идентичности // Проблемы культурной идентичности. - Казань, 1998. - С. 68-100.
6. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. / Л.Б. Шнейдер // М.2004.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / Э.Эриксон. - Обнинск, 1992. – 23 с.

Васюхина Е.А. ©

Саратовский государственный социально-экономический университет

КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АЛЕКСИТИМИИ: ЛИЧНОСТНАЯ И СОМАТИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ

Введенный Р.Е. Sifneos в 1973 г. термин «алекситимия» представляет собой феномен, характеризующийся дефицитом способности к идентификации и точной вербализации эмоционального состояния (как своего, так и чужого), а также бедностью воображения. Известно, что алекситимия затрудняет управление собственными эмоциями в силу невозможности индивида к их идентификации, что способствует фиксации отрицательного эмоционального состояния [1]. Все большее количество работ трактуют феномен алекситимии с точки зрения психосоматического подхода, рассматривающего неспособность к пониманию и вербализации эмоций, различения телесных ощущений и эмоциональных состояний в качестве одного из основных детерминант соматизации психического дискомфорта [2], нейроанатомически-нейрофизиологической гипотезы генеза алекситимии, а также ее развития с

позиции невроза (на основе предшествующей депрессии, и, в частности, тревоги) и в качестве одной из составляющих характеристик личности [3].

Целью исследования является выявление связей алекситимии с конституциональными и личностными особенностями девушек.

Участники исследования. 60 девушек 16-23 (18,9±0,2) лет, обучающихся в средних и высших образовательных учреждениях г. Саратова. Испытуемым были адекватно разъяснены цели исследования, а также их права при добровольном участии в нем.

Методы исследования включали психодиагностику (“Big five”, “Temperament and Character Inventory” C.R. Cloninger (TCI-125), “Buss-Perry Aggression Questionnaire” (BPAQ), “Toronto Alexithymia Scale” (TAS), “Self Rating Anxiety Scale” (SRAS), “Self Rating Depression Scale” (SRDS) W.W.K. Zung, антропометрию (тотальные размеры тела, индексы: массы тела, плотности и массивности тела, Ливи-Бругша, Пинье, площади поверхности тела). Статистическая обработка проводилась с использованием программного обеспечения “Statistica 6.1” и включала параметрические и непараметрические критерии достоверности полученных результатов, корреляционный анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Выявлены достоверные связи алекситимии с факторами «нейротизм» ($r=0,387\pm 0,184$; $t=2,1$; $p<0,05$) и «сознательность» ($r=-0,212\pm 0,121$; $t=1,7$; $p<0,1$). То есть, для девушек, испытывающих затруднения в идентификации и вербализации эмоций, характерны эмоциональная нестабильность и, на уровне тенденции – низкий уровень самодисциплины, исполнительности и целеустремленности (Big 5).

Алекситимия положительно коррелирует с фактором «избегание вреда» ($r=0,482\pm 0,175$; $t=2,7$; $p<0,05$), что свидетельствует о наличии алекситимических черт у девушек с низкой целеустремленностью, наличием черт «тревожного круга» (тревожность, мнительность, застенчивость) и настойчивостью (TCI-125).

Обнаруженные достоверные положительные связи алекситимии с эмоциональным ($r=0,386\pm 0,114$; $t=3,4$; $p<0,001$) и когнитивным ($r=0,297\pm 0,118$; $t=3,4$; $p<0,05$) компонентами агрессии (BPAQ) говорят о высоком уровне подозрительности, обидчивости и раздражительности у девушек, испытывающих затруднения в вербализации эмоций и также различении телесных ощущений и эмоциональных состояний.

Выявлена положительная связь алекситимии с депрессией (SRDS, $r=0,501\pm 0,107$; $t=4,7$; $p<0,001$) и тревогой (SRAS, $r=0,350\pm 0,115$; $t=3,0$; $p<0,01$). Депрессия, в свою очередь, коррелирует с уровнем тревоги (SRAS, $r=0,745\pm 0,082$; $t=9,0$; $p<0,001$). Расчет частного коэффициента корреляции депрессии и тревоги демонстрирует, что при исключении влияния алекситимии связь между депрессией и тревогой снижается до ($r=0,701\pm 0,147$; $t=4,2$; $p<0,001$). Можно предположить, что алекситимия в некоторой степени

оказывает влияние на связь между депрессией и тревогой, являясь возможным источником как депрессии, так и тревоги. Коэффициент детерминации (r^2) показывает, что уровень алекситимии может влиять на выраженность депрессии в размере 25,2% (SRDS) и, вдвое меньше – на уровень тревоги – 12,3% (SRAS).

На высоком уровне статистической значимости алекситимия отрицательно коррелирует с некоторыми антропометрическими параметрами: объемом талии ($r=-0,256\pm 0,118$; $t=2,1$; $p<0,01$), весом ($r=-0,268\pm 0,117$; $t=2,3$; $p<0,01$) и с WHR-индексом ($r=-0,252\pm 0,119$; $t=2,1$; $p<0,01$). Обнаружена тенденция существования отрицательной связи алекситимии с объемом бедер ($r=-0,202\pm 0,120$; $t=1,7$; $p<0,1$). Полученные корреляции позволяют предположить существование связи алекситимии и таких особенностей телосложения как узкосложенность и астеничность.

Заключение. Девушки, испытывающие затруднения в идентификации и вербализации эмоций, дифференциации телесных ощущений и эмоциональных состояний демонстрируют эмоциональную нестабильность и, на уровне тенденции, низкий уровень самодисциплины, исполнительности и целеустремленности. Полученные данные свидетельствуют о существовании связей алекситимии с такими особенностями телосложения как астеничность и узкосложенность.

Литература

1. Богомаз С.А., Филоненко А.Л. Взаимосвязь алекситимии как фактора препятствующего развитию личности с параметрами смысловой сферы и проявлениями ригидности // Сибирский психологический журнал. – 2005. – №22. – С. 124-128.
2. Петрова Н.Н., Коновалова А.В. Психотерапия в лечении психосоматических расстройств // Медицинский факультет Санкт-Петербургского государственного университета. – 2004. – № 3.
3. Проворотов В.М., Чернов Ю.Н., Лышова О.В., Будневский А.В. Алекситимия // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2000. – №6. – С. 66-70.
4. Секоян И.Э. Алекситимия: предиктор, признак психосоматизации или личностная характеристика? // Независимый психиатрический журнал. – 2007. – №4. – С. 22-28.

Верхотурова Е.А., Агавелян О.К.¹, Рюмина Т.В.² ©

¹Д.пс.н., проф. кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ; ²к. пс.н., доц. кафедры педагогики факультета психологии НГПУ

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 3-5 ЛЕТ

Одной из наиболее острых проблем в отечественной психологии и педагогике является повышенная агрессивность детей. Увеличение численности детской преступности и детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения социально-педагогических условий, вызывающих эти опасные явления и организацию профилактики агрессивности. Несмотря на значительное количество исследований в этой области, ключевые вопросы, связанные с природой и истоками агрессивности, остаются открытыми.

Проблема профилактики агрессивного поведения уже более века является предметом пристального внимания представителей медицинского, психологического и педагогического знания. В первой половине XX столетия в нашей стране она получила отражение в трудах Л.С. Выготского, Н.Е Веракса, А.Н. Веракса, В.С. Мухиной, Р.В. Овчаровой и др. Поиском путей и средств преодоления, предупреждения агрессии дошкольников занимаются Г. Паренс, Н.П.Сазонова, Н.В.Новикова и др. Наиболее эффективным методом преодоления агрессивного поведения детей является метод песочной терапии.

Использование песка в целительных практиках имеет многовековую историю, в шаманских практиках, древних оздоровительных системах, а также ритуалах инициаций. Тибетские монахи издревле и по сей день практикуют создание из разноцветного песка магических кругов – мандал – для достижения совершенства и духовной гармонии. На востоке считается, что песок обладает сильными медитативными свойствами. Мандала являлась подношением просветленным существам, и как всякий дар должна была обладать исключительной красотой и совершенством.

В Китае, Индии и Японии сосуды с песком размещают около входа в дом. Каждый входящий и выходящий опускает руки в песок, чтобы очиститься от дурных мыслей и опасных чувств. Песок имеет свойства очищать энергетику человека.

Греческая мифология представляет миф о Хароне, перевозящем души с “берега живых” на “берег мертвых”. Песочная терапия предполагает движение определенных содержаний в обратном направлении, благодаря чему образы бессознательного могут быть перевезены на “берег жизни” – берег света. В

ходе песочной терапии имеет место процесс погружения в бессознательное. Основное действие песочной терапии было направлено на понимание клиентом собственных внутренних процессов как разрушительного, так и созидательного порядка.

Автором метода является юнгианский аналитик Дора Калф (1950-е годы). Она увидела, что эта техника не только давала детям возможность выражать свои чувства и переживания, но также поддерживала и обеспечивала процессы аналитической работы, кроме того, серия картин сопоставима с серией сновидений. Она стала развивать этот метод далее и назвала его «песочной игрой».

Теоретическую основу песочной терапии создают идеи К. Г. Юнга и сформулированные им принципы аналитической психологии. Разработанная Юнгом техника активного воображения может рассматриваться как фундамент песочной терапии. Песочницу Юнг определял как детский аспект коллективного бессознательного, возможность придать травматическому опыту видимую форму. Создание песочных сюжетов способствует творческому регрессу, работа в песочнице возвращает в детство и способствует активизации «архетипа ребенка». Пройдя через собственный опыт знакомства со своим «внутренним ребенком» Юнг пишет: "Доминанта ребенка – это не только нечто из далекого прошлого, но и то, что существует сейчас, то есть, это не рудиментарный след, а система, функционирующая в настоящем. ..."Ребенок" прокладывает путь к будущему преображению личности. Так песочная терапия становится уникальным способом общения с миром и самим собой; способом снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. Песочная терапия дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, собрать свой уникальный образ, картину мира.

Дети и взрослые создают свои миры, меняют, разрушают и создают снова. Для детей – это игровой способ рассказать о своих проблемах, показать свои страхи и избавиться от них, преодолеть эмоциональное напряжение. Ведь игра для ребенка – это необходимая, естественная и любимая деятельность. Игра в песок позволяет психологу найти доступ во внутренний мир ребенка; также это является естественным методом исцеления психики, который стимулирует процесс самопознания. Песочная терапия не требует от ребенка каких-то особых умений, как в случаях рисования или рассказывания историй.

В песочнице создаётся дополнительный акцент на тактильную чувствительность, «мануальный интеллект» ребёнка [3,15]. Перенос традиционных развивающих заданий в песочницу даёт дополнительный эффект. С одной стороны существенно повышается мотивация ребёнка к занятиям, с другой стороны, более интенсивно и гармонично происходит развитие познаватель-

ных процессов. А если учесть, что песок обладает замечательным свойством «заземлять» негативную психическую энергию, то в процессе развивающей работы происходит гармонизация психоэмоционального состояния ребёнка.

В центре комнаты, где проводится работа по методу сэндплэя, на уровне стола устанавливается лоток с песком с размерами 57 x 72 см, который соответствует полю зрения ребенка или взрослого, стоящего перед лотком. Лоток – приблизительно 8-10 см глубиной и заполнен промытым, качественным песком, для того, чтобы можно было углубляться в песок или выстраивать песочные фигуры вверх до необходимой высоты. Основание лотка окрашено голубым, чтобы при желании можно было создать иллюзию воды на дне лотка. Также существует возможность смешивать песок с реальной водой, если клиенту будет необходимо сформировать или создать различные влажные ландшафты типа болота. Кроме того, комната для терапии должна иметь огромное количество разнообразных миниатюрных фигур: людей из различных исторических периодов и исполняющих различные функции, животных, деревьев, растений, цветов, зданий и орудий их создания, мостов, автомобилей, вагонов, и еще много всего другого.

Материалы, из которых они изготовлены, могут быть самыми разнообразными; но необходимо также иметь камни, древесину, кусочки металла, стекло и цветные стеклянные бусины, морские ракушки, и другие виды сырья, чтобы была возможность делать то, что трудно доступно другими средствами. Обычно все это "богатство" располагается на открытых невысоких стеллажах, с которых легко достать необходимый материал.

Необходимо иметь все возможные фигуры, чтобы это давало стимул создавать ребенку собственный мир. Что действительно важно – не общее количество фигур, а их символическая ценность. Важно, чтобы были представлены не только светлые, дружелюбные, красивые объекты, но также и уродливые, темные, злые, внушающие страх персонажи. Также важно – иметь символические фигуры из других культур, чтобы была возможность представить “полностью другой”, необычный мир в душе.

В начале часа ребенок видит лоток в нейтральном состоянии, заполненный слегка разровненным песком. Ребенок выражает в песке то, что спонтанно возникает, констеллируется в нем в течение сеанса. Он полностью свободен, играть или не играть с песком, делать только то, что он находит нужным. Психолог не дает ему никаких инструкций. Фигуры могут использоваться, если это кажется необходимым ребенку, но некоторые дети и взрослые используют только песочные скульптуры. В конце сеанса звучит звон колокольчика и, оставляя всё как есть, клиент выходит из кабинета песочной терапии. Это важный момент, так как данное требование работает как терапевти-

ческая рамка в работе с истерическими неврозами.

Анализируя песочную картину и рассказ ребенка, можно провести диагностику причин агрессивного поведения ребенка без травмирующих для него расспросов. Достижение эмоционального отреагирования агрессии происходит в песке с помощью изображения различных батальных сцен (игра с солдатиками, средневековыми рыцарями, ковбоями, различными животными). Также игры с песком дают наиболее эффективные результаты в отработке и закреплении новых навыков общения, поскольку для дошкольников игра – это ведущая деятельность, которая помогает им научиться правильно относиться к другим людям в реальной жизни. Дети, которые очень раздраженные, могут различными способами дать выход своему настроению. Например, слепить фигурку того, на кого они очень злятся, а потом разломать ее. Этот вид творчества – один из наглядных из всех видов искусства, который позволяет психологу наблюдать за состоянием ребенка, что является достаточно важным в работе с любой проблемой.

В структурированном виде агрессия проявляется в виде агрессивного поведения или агрессивных действиях. Это одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации.

Для преодоления существующей проблемы необходима организация индивидуальной психокоррекционной работы, которая направлена на:

- выявление причин агрессивного поведения ребенка;
- достижение эмоционального отреагирования агрессии;
- устранение стереотипов реагирования, повышение самооценки, принятие себя и других;
- отработку навыков общения в возможных конфликтных ситуациях (коррекция поведения);
- закрепление новых стереотипов поведения в реальной жизни.

Инструкции психологу

1. Наблюдать, слушать.
2. НЕ прерывать игру конфронтацией («Нет, не так ты делаешь»), интерпретациями («Ой, какой славный человечек») или ассоциациями («Похоже на ..., правда?»).
3. Если ребенок разговаривает во время игры, использовать прием уточнения или активного слушания, перефразируя сказанное.
4. Наблюдать за поведением, а также темами, повторяющимися из раза в раз.
5. Наблюдать за изменениями в процессе терапии в сюжетах и выборе игрушек.
6. Внимательно следить за собственными реакциями, ощущениями, тем, что подсказывает интуиция.

7. По мере готовности ребенка можно осторожно задавать ему вопросы типа: «А где здесь ты находишься?», «А что в твоей жизни тебе эта сценка напоминает?».

В процессе песочной терапии выделяют три стадии игры с песком: хаос, борьба и разрешения конфликта.

На стадии «хаоса» ребёнок хватается множество игрушек, беспорядочно расставляет их на песочном листе, часто перемешивает их с песком.

Подобные действия отражают наличие тревоги, страха, смятения, недостаточно позитивной внутренней динамики. Через «хаос» происходит постепенное «проживание» психоэмоционального состояния и освобождение от него. Многократное повторение психотравмирующей ситуации позволяет изменять эмоциональное отношение к ней. Стадия «хаоса» может занимать от одного до нескольких занятий. Можно заметить, что от картины к картине уменьшается количество используемых фигурок и появляется сюжет.

Стадия «борьбы» позволяет ребёнку бессознательно перенести на песочный лист внутренние конфликты: агрессию, обиду, тревогу, недомогания, реальные конфликтные взаимоотношения и пр. Существа в песочнице убивают друг друга, идёт схватка, война, тяжёлое противостояние. Через некоторое время может появиться герой или силы, которые наводят порядок и восстанавливают справедливость.

На стадии «разрешение конфликта» можно наблюдать более гармоничные картины: мир, покой, возвращение к естественным занятиям.

Вейнриб, юнгианский аналитик, в 1983 году предложил схему описания стадий "песочной терапии". Схема позволяет понять связь создаваемых от сеанса к сеансу песочных композиций между собой и их символическое значение.

Все подвергается анализу терапевта – фигуры и постройки, формы, материалы и цвета. Анализируется пространство песочницы, в которой клиент строит свой мир. Существует карта, согласно которой песочница разделена на ряд секторов, каждый из которых соотносится с сознанием или бессознательным и архетипами.

Пространство песочной картины можно условно разделить на несколько секторов, анализ которых даёт представление о сознательных и бессознательных процессах, происходящих в психике клиента. Именно благодаря анализу терапевт наблюдает за динамикой символов своего клиента. Последовательность появления и местоположение фигурок даст нам много интересной информации. Например, игрушка, поставленная в центр, часто символизирует «я» автора картины. Фигурка, которая появляется второй, представляет символ чего-то самого важного для автора на данный момент. Иногда фигурки закапывают. Это символизирует вытесняемое в бессознательное или то, что еще неосознанно.

Заполнение частей песочницы и ее секторов расскажет много интересного о человеке. Например, если заметно смещение действия в песочнице кверху, перед нами человек, склонный к мечтаниям. Если у него нет уравновешивающих фигурок внизу, нужно проработать аспект реализации задуманного, составление планов. Люди «приземленные» заполняют нижние секторы песочницы. В этом случае развитие фантазии на занятиях песочной терапией станет уравновешивающим моментом. Смещение в левую или правую часть покажет человека, которым владеет либо прошлое, либо будущее.

Анализируя песочные картины, можно диагностировать следующие феномены:

1. Наличие внутренних конфликтов

Они заметны даже невооруженным глазом неспециалиста. Если в песочнице идут бои, добро борется со злом, но зло побеждает, если песочная страна находится на стадии разрушения или запустения.

2. Уровень и направленность агрессии

Если в песочнице разворачиваются баталии или имеет место персонаж, к которому проявляются агрессивные действия, мы имеем дело с достаточно высоким уровнем агрессии, особенно, если это подтверждается устным рассказом о картине. Гетероагрессия проявляется через противоборство армий, аутоагрессия – в разрушительных действиях по отношению к главному герою, в неприятностях, которым подвергает его автор.

3. Конфликты со значимыми и близкими людьми

В этом случае имеет место противоборство героев, играющих реальных членов окружения автора.

4. Потенциальные, ресурсные возможности

Проявляются как чудесные предметы, несущие избавление и счастливое разрешение ситуации. Впоследствии мы можем к ним обращаться для усиления «Я».

5. Способы преодоления трудностей

Прямая агрессия, хитрость, покровительство, избегание, взаимопомощь и др.

С точки зрения юнгианской психологии, в течение курса песочной терапии происходит самолечение, самоисцеление клиента. Каждый сеанс длится 40 минут. Когда ребенок закончил свою работу, психотерапевт фиксирует картину мира, который построил ребенок: фотографирует или зарисовывает песочницу. Созданный ребенком ландшафт не сохраняется да следующего занятия. Каждый раз, приходя к терапевту, ребенок создает мир заново. Родители на сеансах песочной терапии не присутствуют. Психолог перед началом курса терапии беседует с родителями, разговаривает с ребенком. Семья про-

ходит психологическое тестирование, направленное на выявление стиля воспитания в семье и "болевых зон" ребенка.

Подводя итог, хочется еще раз заметить, что поднос с песком – уникальный инструмент, позволяющий иметь дело со многими событиями жизни, включая травмы, проблемы отношений, личностный рост, интеграцию и преобразование Самости.

Отличие песочной терапии от остальных методов в том, что она позволяет человеку создавать мир, который обеспечивает ему путь к его сокровенным мыслям и чувствам. Этот мир можно рассматривать, ощущать, испытывать, изменять, обсуждать и фотографировать.

Песочная терапия активизирует врожденные ресурсы самоисцеления человека и обеспечивает возможность для дальнейшего его продвижения к психологическому здоровью. Образы, созданные во внешней среде, отражают внутренний мир, бессознательное состояние и увеличивают понимание человеком себя.

Литература

1. Гранина И.В. Песочная терапия в психотерапии. – Екатеринбург, 2002. – 65 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по песочной терапии. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 224 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
4. Мешавкина Т.Ф. Использование песочной терапии в работе с дошкольниками. – Екатеринбург, 2003. – 78 с.
5. Сачкович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту.- СПб.: Речь, 2006.-176с.
6. Скавитина А. - Аналитическая игра в песок (сэндплэй) - дверь в королевство детства. –Москва , 2001.
7. Штейнхард Л. – Юнгианская песочная терапия.
8. Эль Г.Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. – СПб.: Речь, 2010. – 2008.

Волкова Н.В. ©

Соискатель, государственное научное учреждение
«Центральный научно-исследовательский и опытно-конструкторский институт
робототехники и технической кибернетики» (ГНУ ЦНИИ РТК)

АДАПТАЦИЯ ПЕРСОНАЛА КАК ЭТАП ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Подбор персонала – актуальная проблема, с которой сталкивается каждый работодатель в условиях современной экономической ситуации. Вновь принятые сотрудники приходят с различным профессиональным опытом, определенным взглядом на результаты работы, а также имеют свои цели и ценности, которые могут расходиться с принятыми в организации. Вышеперечисленные аспекты делают актуальной проблему введения новичков в компанию. Человек должен понять свою роль в организационной структуре, усвоить ценности предприятия и сформировать ожидаемые навыки поведения, которые считаются приемлемыми в том подразделении, где ему предстоит работать. Задача организации – найти способы, позволяющие привести ценности и профессиональные цели человека в соответствие с принятыми в ней нормами и правилами. Таким образом, при введении новичка в компанию актуализируется процесс, направленный на установление взаимодействия и интеграции интересов его участников – сотрудника и предприятия, в основе которого лежит усвоение установок, поведения и знаний, необходимых для того, чтобы стать полноправным членом коллектива. В зарубежной литературе этот процесс рассматривают как одну из стадий организационной социализации [6; 7; 8], а для отечественных исследователей характерно использовать в этом случае термин «адаптация персонала» [1; 3].

Применение терминов «организационная социализация» и «адаптация персонала» при введении новых сотрудников на предприятие актуализируют задачу по соотнесению этих определений. Возвращаясь к базовым определениям, немаловажно отметить, что дефиниция термина «адаптация» появилось в научной лексике в середине XVIII века, и его основная смысловая нагрузка заключается в следующем: «для того, чтобы выживать и развиваться, организмы должны считаться со свойствами и особенностями окружающей их среды» [4]. В свою очередь, термин «социализация» был введен на полтора века позже (конец XIX века) Ф.Г. Гиддингсом при попытке ответить на вопрос: «Какие силы заставляют людей организовываться в общественные группы?» [4]. Согласно общему определению, это – «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта пу-

тем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны – это процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1]. Из базовых дефиниций следует, что при изменении условий социальной среды, актуализируются оба эти процесса, но, из-за широкого применения терминов «социализация» и «адаптация» в научных областях, возникают особенности взаимодействия между ними и, как следствие, различные результаты воздействия на человека и окружающую среду.

Итак, по нашему мнению, *адаптация персонала* – это взаимный процесс приспособления человека и организационной среды, который, через структурированный ряд организационных и управленческих мероприятий, активируется работодателем при изменениях либо характеристик среды, либо состояния самого работника. Такой процесс нацелен, во-первых, на получение определенного результата, во-вторых, ограничен временным интервалом, по истечении которого эти результаты должны быть достигнуты. Мероприятия, которые сопровождают его, имеют свои особенности, и выражаются в выборе того, или иного механизма для уравнивания интересов участников – работника и среды организации. Алгоритмы их реализации различны для вновь принятых сотрудников и тех, кто изменил свой статус внутри предприятия. В соответствии с этим, выделяют *первичную адаптацию персонала*, которая начинается для новичков после официального оформления в компанию и заканчивается, как правило, по истечении испытательного срока. При радикальном изменении для сотрудника профессиональных задач, социального окружения или других характеристик среды в рамках предприятия говорят об организации процесса *вторичной адаптации персонала*, временные интервалы которой зависят от уровня новой должности или сложности функциональных обязанностей.

В свою очередь, *организационная социализация* представляет собой процесс, направленный на усвоение личностью соответствующих социальных знаний и навыков, необходимых для принятия определенной роли на предприятии. Согласно модели, предложенной Э. Шейном (1979), организационная роль включает в себя три направления: усвоение функциональных обязанностей позиции (functional), осознание её статуса в структуре предприятия (hierarchical) и принятие сотрудника как полноправного члена коллектива (inclusion) [9].

Для организации зарубежные исследователи (Dailey, S., 2009; Jablin, F. 2001) условно выделяют в процессе организационной социализации четыре стадии: *ожидание* (anticipation), *начало взаимодействия* (encounter), *усвоение социокультурных ценностей* (assimilation) и *принятие новой линии поведения* (departure). Первая стадия – *ожидание* – характерна в основном для кандида-

тов на работу. Её особенностью является поиск, как предприятием, так и потенциальным работником информации друг о друге, причем, каждая сторона осуществляет это независимо. В ряде литературных источников этот временной интервал называют периодом «предварительной социализации». После официального оформления в компанию начинается процесс ориентации сотрудника (employee orientation), который охватывает три оставшиеся стадии организационной социализации и является индикатором успешности или неудачи работы специалистов по отбору персонала. Ориентация персонала является **основным процессом в ходе организационной социализации** и включает в себя различного рода обучение, а также обратную связь между руководителем и вновь принятыми сотрудниками. (Jokisaary M, 2009). По нашему мнению, такого рода функциональная нагрузка идентична первичной адаптации персонала: это ряд мероприятий направленных на выстраивание взаимодействия между человеком и организацией, как правило, ограниченный временным интервалом.

С другой стороны, в рамках предприятия возможны переводы работников на позицию иного уровня (hierarchical), смена функциональных обязанностей (functional), а также изменение социального окружения (inclusion). Соответственно, организационная социализация включает в себя не только социализацию новичков (initial or newcomer socialization), а также нацелена на то, чтобы адаптировать штатных работников и полностью использовать их потенциал при изменении статуса внутри предприятия, т.е. включает в себя цели и задачи вторичной адаптации персонала.

Таким образом, можно выделить три основных аспекта, по которым есть различия между организационной социализацией и адаптацией персонала:

Во-первых, по степени воздействия на человека: адаптация персонала направлена на получение определенного результата, поэтому в ходе этого процесса человеком осваиваются и усваиваются не все, а относительно стабильные и значимые элементы социальной среды, а также наиболее типичные способы решения организационных проблем. В свою очередь, организационная социализация требует ассимиляции отвлеченных понятий и явлений (например, нравственных норм поведения), уровень абстрактности которых достаточно высок, это процесс передачи индивиду культуры предприятия.

Во-вторых, по продолжительности во времени: все программы адаптации персонала ограничены, как правило, временным интервалом, по истечении которого работодатель анализирует полученные результаты. Организационная социализация – это длительный, постепенный процесс эволюционного характера, включающий накопление и усвоение новых знаний, умений и на-

выков, который продолжается на протяжении всей карьеры сотрудника на предприятии.

В-третьих, по достижению целей предприятия: организационная социализация направлена на достижение долгосрочных целей и реализации общей стратегии, а не только для решения тактических задач, связанных с изменением статуса работника или условий организационной среды.

Большинство исследователей в качестве основного показателя эффективной организационной социализации, принимают знание и принятие сотрудниками *культуры предприятия*. Как результат, все программы первичной адаптации формируются таким образом, чтобы максимально отразить её особенности. Основываясь на этом факте, нами было проведено исследование особенностей карьерных ориентаций и уровня самомониторинга у 56 сотрудников гипермаркета, входящего в состав зарубежной розничной сети, из которых осталось работать 41 человек (*основная группа*), а 15 - уволилось (*контрольная группа*). Для измерений был выбран опросник «Якоря карьеры» Э.Шейна, который дополнили шкалой «Патриотизм» из опросника «Привлекательности культуры» В.М. Снеткова, и тест самомониторинга М. Снайдера [5].

В ходе данного исследования было установлено, что усвоение особенностей организационной культуры в процессе первичной адаптации проходит легче и дает возможность сформировать лояльно настроенный кадровый состав, в том случае, когда социально-психологические особенности сотрудника при установлении социальных контактов и его карьерные ориентации совпадают с ценностями предприятия. Профессиональная адаптация, которая связана с карьерными ориентациями, протекает легче, если личность видит свои перспективы развития в рамках конкретной организации. Следовательно, учитывая устойчивость карьерных ориентаций, сформированных в процессе общей социализации, можно сформировать дополнительный инструмент для подбора лояльно настроенного персонала.

Индивидуальные особенности самопрезентации показывают уровень формирования поведения в зависимости от социальной ситуации, тем самым помогают сделать прогноз об успешности социально-психологической адаптации в рамках организации.

Таким образом, на основе таких показателей, как уровень самомониторинга и карьерных ориентаций можно сформировать критерии сотрудника, для которого процесс первичной адаптации, и соответственно, организационной социализации будет протекать успешно в рамках предприятия. Для новичков положительный результат которой будет заключаться в понимании ими компании, ее культуры, работы и коллег, а также в принятии своей соци-

альной роли в данном окружении, что в свою очередь, оказывает воздействие на мотивацию, удовлетворенность трудом, активность и включенность в работу.

Литература

1. Андреева Г.Н. Социальная психология. / Г.Н. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2010 - С. 267.
2. Аширов Д.А. Управление персоналом. / Д. А. Аширов. - М.: ПРОСПЕКТ, 2005. – С. 359.
3. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом / А.Я. Кибанов.- М.: ИНФРА-М, 2007- С. 207.
4. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. - СПб.: Речь, 2007 - С. 14.
5. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2004 – С. 85, 97.
6. Dailey S. What are the Benefits?: The Effects of Orientation on New Employee Information Seeking / Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Chicago, IL, 2009 <http://www.allacademic.com>.
7. Jablin F.M. Organizational entry, assimilation, and disengagement. /The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods, edited by F.M. Jablin & L.L. Putham -Thousand Oaks, 2001 - pp.738, 911p.
8. Jokisaari M., Nurmi J-E. Change in newcomers' supervisor support and socialization outcomes after organizational entry. / Academy of Management Journal, 2009 – volume 52, №3, P. 527-544.
9. Maanen J.V., Schein E.H. Toward a Theory of Organizational Socialization / Research in Organizational Behavior, 1979, - volume 1, pages 209-264.

Воронюк И.В. ©

Кандидат психологических наук, доцент, докторант,
Национальный педагогический университет имени Н.П.Драгоманова, г. Киев, Украина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СФЕРЫ ОТНОШЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В контексте более широкого проводимого нами исследования проблемы повышения эффективности и креативности взаимодействия педагогов и учащихся, которое включало анализ нескольких сотен методов воздействия варьированием структурного алгоритма акта влияния и невербального потока,

а также выявление систем латентных личностных конструкторов учащихся старшей школы в пространствах индикаторов ценностей, профессиональных и индивидуальных предпочтений, черт личности, социальных и межличностных установок и других показателей, были проанализированы особенности и структура приоритетов старшеклассников в сфере отношений.

Необходимость учета системы личных отношений в структуре акта педагогического влияния связана с тем, что апеллирование к несущественным подсистемам отношений и игнорирование гендерных различий [3] ценностных стратегий учащихся снижает и часто исключает эффективность обучающих и воспитательных воздействий. Одним из ключевых способов ситуативного регулирования внешнего поведения и влияния на внутренние процессы личности учеников является фактор «Оценки». Фактически, педагогическое влияние является изменением отношения к ученику в форме демонстрирования ему невербальных и вербальных сигналов с отклонением от преобладающего среднего уровня на шкале «Оценка» в интервале с маловероятным минимумом отношения «ненависть» и максимумом – «любовь».

Одновременно с оценочным влиянием на поверхностное поведение учеников существует и более глобальная стратегия оценочного педагогического влияния. Она заключается в стилевой, интонационной и паралингвистической маркировке почти каждого объекта в содержании выступления учителя в форме позитивной или негативной эмоциональной нагрузки, а также рассказами о третьих лицах и их ситуациях с акцентированием позитивных моделей поведения и негативной невербальной и вербальной нагрузкой – нежелательных. Ученики накапливают знание о таких нагрузках в собственной ценностной системе в форме пар: «семантический объект» – «интенсивное эмоционально-чувственное переживание». Стратегия позитивной или негативной нагрузки объектов в содержании выступления учителя опирается на психологический механизм постепенного ассоциативного накопления нагрузок на объекты оценки в подсознании учеников, которые постепенно поляризуют мир объектов и моделей поведения – размещают его вдоль оценочного вектора «желательное – нежелательное».

При ситуативной коррекции поведения учеников ключевыми для включения их самоконтроля является угроза снижения отношения учителя к ученику, статусное давление, публичность (ученики-наблюдатели усиливают психологическое давление), которые вместе разрушают текущую модель поведения личности с отклонениями и вынуждают её действовать соответственно школьным и общественным правилам и нормам.

Глубинным фактором выбора способа поведения учеником является понимание возможности потерять отношение других людей при нежелательном поведении и улучшить отношения и статус – при желаемом. В окружении учеников существует много людей, отношение которых для них много значит.

Часть из лиц, отношение которых имеет значение, могут руководствоваться педагогически нежелательными моделями поведения. Каждый ученик находится в сетке разнонаправленных векторов влияния, баланс которых и результативное поведение наиболее часто пропорционально балансу ориентированности личности на группу положительных или негативных лиц из своего окружения.

Функция контроля себя должна быть локализована в учениках, а не в учителях, что особенно важно в ситуациях отсутствия педагогов. Психологически правильная (не манипулятивная) опора учителя на системы отношений учащихся приводит к внутренней локализации контроля поведения и функционирования, а случайные отклонения гасятся личностью ученика самостоятельно, в чем и состоит одна из важнейших педагогических целей. Точное понимание учителем системы отношений ученика и опора на неё в структуре алгоритма акта ситуативного воздействия – один из показателей педагогического мастерства. Проведенное исследование направлено на сбор информации для инструментализации обращения к системе отношений в репертуаре методов педагогического влияния.

Для изучения системы отношений старшеклассников нами был построен их контрольный перечень. Исследуемым (ученики 10 классов; N=135, из которых 54 юноши, 81 девушки) была дана инструкция оценить в 100-бальной шкале значимость отношений, перечисленных в контрольном списке.

Ранжирование средних оценок значимости для учащихся обоих полов обнаружила следующее приоритеты учеников (табл. 1). В качестве значимо высоких и низких (в таблице отделены двойной линией) рассматриваются отношения, оценки по которым отклоняются от среднего значения ($X_{cp.}=68,6$ $\sigma=12,7$) по контрольному списку более чем на одно стандартное отклонение.

Таблица 1

Значимость отношений для старшеклассников (вместе юноши и девушки).

№	Отношения	X ср.	σ
1.	Отношение к Вам родителей	85,6	24,8
2.	Отношение к Вам близких друзей	85,2	23,9
3.	Отношения между родителями	81,7	26,6
4.	Отношения между друзьями	80,1	25,9
5.	Отношение к Вам любимого человека	79,5	30,8
6.	Отношение к Вам других родственников	79,2	25,6
7.	Отношения между родственниками	78,5	25,2
8.	Отношение к Вам одноклассников	73,6	26,1
9.	Отношения между одноклассниками	71,9	28,6
10.	Отношение к Вам учителей	70,9	26,8
11.	Отношение к Вам старшеклассников	70,4	26,6
12.	Отношение к Вам младших школьников	66,3	29,9
13.	Отношения между учителями	65,8	29,5
14.	Отношение к Вам человечества	58,1	32,4
15.	Отношений Украины с государствами Запада	54,4	32,9
16.	Отношения между партиями	53,3	33,6
17.	Отношений Украины с государствами Востока	50,8	33,0
18.	Отношение к Вам случайного прохожего	49,4	32,7
19.	Отношения между политиками	48,0	32,5

Наибольшие проекции: отношения родителей и отношения между ними, отношения друзей и отношения между ними – признак глубокой «втянутости» и, даже, зависимости старшеклассников от положительных тяготений в подсистемах «Родители» и «Друзья». Самые низкие оценки: отношение случайного прохожего, отношения между политиками и партиями, Украиной и другими государствами. Наиболее приемлемым объяснением является отсутствие сильного влияния на личность старшеклассников и их жизнедеятельность.

Первичные оценки учащимися значимости отношений частично искажены фактором «социальной желательности». Для уточнения понимания особенностей и структуры сферы отношений старшеклассников был использован факторный анализ (В.Битинас, В.Мельников, Я.Окунь, Г.Суходольский,

Л.Ямпольский и др. [1, 2, 5, 6]). При обработке использовался метод главных компонент, вращения факторов методом «варимакс». Первый фактор – «*Отношения позитивности и любви*» (21,7% общей дисперсии). Проекция: «любимые», «родители», «друзья». Наибольший вес «отношение любимого человека», с точки зрения эффективности влияния, определяет наиболее сильный канал для изменений личности. Второй фактор – «*Формально-организационные отношения*» (21,6%). Проекция: отношения старшеклассников, одноклассников, учителей. Наибольшая проекция «старшеклассники» определяет второй по силе канал влияния на поведение учащихся. Третий фактор – «*Общественно-политические отношения*» (16,5%) с наибольшим приоритетом «отношения между политиками» и «отношения Украины с другими государствами». Это можно объяснить тем, что ученики смотрят политические ток-шоу, ориентированы на развитые страны из-за повышенной актуальности экономических аспектов жизни. Поэтому, обращение педагога к политическим отношениям также может быть эффективным каналом влияния на старшеклассников для внедрения, например, стандартов делового поведения.

Анализ общностей обнаружил сквозные для всех факторов показатели: «отношения между политиками» (0,807), что наиболее вероятно, является аналогом глобальных личностных стратегий учеников; «отношения одноклассников» (0,750), что объясняется тем, что определенная их часть – друзья, а значит, имеют усиленную связанность через «положительность отношений» (первый фактор) и «организационную включенность» (второй фактор).

Значимость отношений учеников женского пола на уровне средних оценок в основном повторяют распределение общей картины для обоих полов вместе.

Факторный анализ данных о значимости отношений учащихся женского пола определил следующее. Первый фактор – «*Отношения в формально-организационной системе*» (24,9% общей дисперсии). Наибольшие проекции: «старшеклассники», «одноклассники» и на третьей позиции проекция «учитель». Наибольший вес формально-статусная система отношений – следствие повышенной нормативной ориентации, типичной для лиц женского пола, а третья позиция – «учитель» – указывает на снижение внутренней ориентации старшеклассниц на подражание моделям поведения старшего поколения. Второй фактор – «*Отношения любви и высокой позитивности*» (18,8%). Проекция отношения родственников и родителей, а также отношения между ними значимы не только для второго, но и для первого фактора. Таким образом, старшеклассницы воспринимают родителей и родственников как в системе эмоциональных, так и в системе формальных связей. Третий фактор – «*Социально-политические отношения*» (17,8%) с очень большой проекцией «отношения политиков», что определяет женскую тенденцию усматривать «от-

ношения» во всем и концентрироваться на них, а не на целях как у лиц мужского пола. Четвертый фактор – «*Отношение случайного прохожего и человечества*» (8,7%). Отрицательная проекция «возраст» показывает на постепенное снижение для девушек значимости отношений лиц, не связанных формальными или сильными положительными отношениями. Статус посторонних имеют «младшие школьники» и «дальние родственники». Отрицательные проекции «отношения между родственниками и родителями» указывает на увеличение с возрастом интереса старшеклассниц к отношениям близкого круга лиц.

Анализ общностей в массиве факторных проекций определил как сквозные для всех факторов показатели «отношения между политиками» (0,866), «Отношения родителей» (0,814) и «отношений Украины с Западными государствами» (0,817), что, наиболее приемлемо, объясняется повышенной концентрацией лиц женского пола на психологических противостояниях.

Анализ данных юношей (в среднем по контрольному списку $X_{cp.}=70,0$ и $\sigma=13,4$) выявил следующие наибольшие приоритеты: отношение близких друзей ($X_{cp.}=86,8$ $\sigma=21,5$); отношение родителей ($X_{cp.}=86,7$ $\sigma=23,7$); отношение других родственников ($X_{cp.}=85,1$ $\sigma=19,0$); отношение любимого человека ($X_{cp.}=84,2$ $\sigma=25,9$). Минимальные оценки: отношения Украины с государствами Запада ($X_{cp.}=54,8$ $\sigma=35,2$); отношения Украины с государствами Востока ($X_{cp.}=52,2$ $\sigma=35,7$); отношения между политиками ($X_{cp.}=49,1$ $\sigma=33,2$); отношение случайного прохожего ($X_{cp.}=47,8$ $\sigma=34,9$). Таким образом у юношей определен наибольший приоритет – отношение ближайшего окружения.

Для уточнения особенностей и структуры сферы отношений юношей выполнен факторный анализ массива оценок ими значимости отношений, который выявил следующее. Первый фактор – «*Семейные и положительные отношения*» (25,8% общей дисперсии) с приоритетом: родственники, друзья, родители. Второй фактор «*Формально-организационные отношения*» (20,2%) с максимумом у старшеклассников. Третий фактор – «*Отношения политиков и партий*» (15,1%). Четвертый фактор – «*Отношения государств с другими странами*» (8,6%). С годами у юношей усиливается интерес к отношениям между другими людьми (между учителями, между одноклассниками, между друзьями).

Таким образом, факторный анализ данных учащихся мужского пола определил их тенденцию повышать значимость отношения посторонних лиц (первый фактор – родственники, второй – старшеклассники), что является проявлением личностного конструкта «Объективность», понимания того, что эмоционально связанные личности дают искаженную отношениями субъективную оценку. Другими словами, – чем прохладнее отношения, тем объективнее суждения. Расщепление в ортогональные факторы «политических» и

«государственных» отношений – признак углубленного понимания юношами сути глобальных проблем.

Анализ общностей в массиве факторных проекций старшеклассников определил максимум в показателях: «отношения государства с Западными и Восточными странами» (0,866). Такой результат насыщения всех факторов можно трактовать как тенденцию юношей к обобщенному, глобальному, стратегическому, отстраненному, объективному взгляду на проблематику отношений, различий и позиций, аналогом чего на психологическом уровне выступает проблема их личного статуса среди микрогрупп с отличными системами ценностей.

Анализ значимости отличий лиц разных полов в подпространстве индикаторов отношений определил только один статистически значимый пункт с преобладанием средней оценки у юношей в индикаторе «Отношение к вам других родственников» ($P < 0,05$) – результат тенденции мужчин к неинтенсивным, дистанцированным отношениям, объективности в восприятии и оценке, которые не искажены эмоциями и чувствами.

Варьирование учителем отношения более эффективно относительно старшеклассниц вследствие их общей тенденции к переживанию несоответствия, неблагополучия, тревожности и тенденции к депрессии в случае окруженности негативными отношениями, а также вследствие их повышенной нормативности и ориентации на формально-организационные системы. Относительно юношей желательно применять методы педагогического влияния без акцента на вариации отношения, которые они осознают как недопустимое эмоциональное манипулирование, и использовать приемы основанные на целях, повышении уровня личной энергии, борьбе и достижении результата, что для лиц мужского пола существенно важнее демонстрации отношения к ним вследствие сниженной чувствительности мужчин к вариации отношения и преобладании ориентированности на цели.

Таким образом, варьирование интенсивности оценочного сопровождения содержания педагогического воздействия должно учитывать действительные приоритеты старшеклассников, а также гендерно обусловленные стратегии межличностного взаимодействия учащихся различных полов; в акте влияния необходимо учитывать пол самого педагога, что может вызвать несоответствие в оценке значимости отношения во взаимодействиях с учащимся противоположного пола и снизить эффективность воздействия; необходимо существенно варьировать и комбинировать воздействия основанные на факторе оценки для исключения привыкания, в связи с тем, что оценочное сопровождение образовательных объектов – ключевой канал формирования личностных ценностей учащихся; прием варьирования проявления отношения имеет значительный потенциал наполнения креативными элементами взаимодействия учителей с учащимися; для конструктивного и корректного использования

приемов влияния через системы отношений учащихся необходима специальная психологическая подготовка педагогов.

Литература

1. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
2. Браверман Э.М., Мучник М.Б. Структурные методы обработки эмпирических данных. М., 1983. – 464 с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.
4. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы / Серия «Справочники». – Ростов н/Д.: «Феникс», 2003. – 512 с.
5. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985. – 315 с.
6. Окунь Я. Факторный анализ: Пер. с польск. Г.З.Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М.Жуковская. – М.: Статистика, 1974. – 200 с.
7. Психология подростка. Полное руководство. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с.

Горнякова М.В. ©

Аспирант очного отделения по специальности «Педагогическая психология»,
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П.Астафьева
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Сафонова М.В.

ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РАМКАХ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Понятие непрерывного образования в современном обществе стало одним из центральных в системе образования разных государственных формаций. Являясь основополагающим принципом образовательной системы в мировой практике уже на протяжении более десятка лет, непрерывное образование сегодня – это не просто механическое соединение этапов обучения (дошкольное, школьное, вузовское, последипломное и т. д.), но, прежде всего, – это один из основных факторов развития и социализации личности.

Проблема построения системы непрерывного образования в разных странах и сегодня не теряет своей актуальности. Приоритетом в этом отношении в силу своей неоднозначности и недостаточной разработанности является вопрос образования взрослых людей в современном обществе. Как отмечают современные социологические исследования, социальная среда сегодня меняется настолько быстро, что взрослому человеку для поддержания своей социальной компетентности необходимо обновлять свое образование минимум 1 раз в 4 года и сегодня «образование больше не может рассматриваться как подготовка к жизни. Оно само – часть жизни» [6, 154].

Если проанализировать существующие образовательные системы в разных странах, можно заметить, что **системность и целенаправленность образовательного процесса**, имеет место быть в отдельных образовательных структурах, которые в разных формах представлены в разных странах. При сравнительном анализе систем образования разных стран (на примере Австрии, США, Великобритании, ряда европейских государств и России) можно выделить в них, на наш взгляд, следующие сходные по своей сути структуры:

- структура начального и школьного образования (система дошкольных и школьных учреждений);
- структура профессионального образования (система профессиональных учебных заведений);
- структура высших учебных заведений;
- структура дополнительного образования (клубы/кружки по интересам, различные курсы и т.п.).

Каждая из структур представляет собой достаточно отлаженную, стабильно функционирующую, и, вместе с тем, развивающуюся и совершенствующую систему, в каждой из которых вводятся инновационные методы обучения и развития, реализовываются современные подходы индивидуализации образования. Однако представляют ли перечисленные структуры общую, единую систему? Ответ на этот вопрос неоднозначен: скорее «ДА», если мы рассматриваем их в общественном аспекте, т.е. понимаем образование с позиции интересов общества, государства как необходимое условие подготовки к жизни и труду, основное средство приобщения человека к культуре и овладения ею.

Однако понимание образования в современном обществе невозможно без включения индивидуально-личностного аспекта, отражающего связь образования с установками, направленностью, ценностями личности каждого конкретного человека и, прежде всего, с его потребностями. С этой точки зрения, существующие образовательные структуры не всегда могут быть однозначно определены как системы, позволяющие каждому человеку стабильно и непрерывно развиваться и получать образование, интегрированное в его жизненную стратегию.

Взрослые люди сегодня сталкиваются с целым рядом противоречий, касающихся не только соответствия имеющихся у них определенных знаний, умений и навыков требуемым нормам в той или иной профессиональной среде, но и в целом эффективности деятельности в разных жизненных сферах. В поисках решения таких противоречий взрослый человек, зачастую действует привычными и знакомыми ему способами, часто подменяя истинно-ценное образование коллекционированием новых знаний через окончание разных учебных заведений, через фрагментарное посещение отдельных тренингов и семинаров, через занятия в кружках по интересам или через самообразование. Не всегда такие меры приносят удовлетворение истинных потребностей взрослого человека в сфере собственного образования и развития. Актуальность такой проблемы способствовало возникновению таких понятий как «образовательная потребность», «образовательный запрос», отражающих именно индивидуально-личностный аспект образования. В классическом понимании образовательная потребность определяется как потребность личности в получении *образования* определенного уровня, направленности и качества.

В этом смысле понимание образовательных потребностей связано с установками, направленностью, ценностями личности. Говоря о том, что образование сегодня должно и может удовлетворять потребности личности в развитии и социализации, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью решения двух основных задач:

1. Определение способов, механизмов оказания поддержки взрослому человеку в понимании, выявлении, осознании собственных образовательных потребностей.

2. Оказание содействия в определении оптимальных способов удовлетворения образовательных потребностей.

В зарубежной практике эти задачи отчасти решают специально создаваемые центры, частные организации или отдельные учебные заведения, внедряющие новаторские методы построения образовательного процесса. Например, в США с 1992 года существует Центр Образовательных Обновлений при Университете штата Вашингтон, с 2004 года – Лига демократических Школ – организации, работающие в сфере профессионального образования в рамках определения профессиональных потребностей и интересов студентов и подборе методов обучения, позволяющих наиболее точно удовлетворять эти потребности. В ряде школ и университетов США активно внедряется метод обучения, предложенный Н. Постменом и Ч. Венгарнером, который так и называется «обучение по образовательному запросу». Данный метод предполагает «включение» активности и инициативности студентов в поиске новых знаний, интересных и актуальных с индивидуальной позиции каждого.

Во Франции в 1980 г. в Парижском университете с целью систематизации и структурирования дополнительного образования взрослых был от-

крыт факультет «Организация и управление профессиональной подготовкой взрослых».

В решение проблемы индивидуализации образования активно включаются интернет-ресурсы: проводятся on-line консультации на разных порталах, открываются специализированные сайты, как например Журнал «Образовательный запрос» – международной on-line журнал, организованный преподавателями Шведского Университета У. Эриксоном и Л. Роннберг. В нем публикуются оригинальные эмпирические и теоретические исследования в рамках различных академических дисциплин с целью поиска новых методов и приемов получения знаний. Сами редакторы одну из основных задач журнала формулируют следующим образом: «бросить вызов установленным концепциям и расширить устоявшееся восприятие в области обучения»[3].

Не менее активно решение трудностей, связанных с продолжением образования у взрослых людей, сегодня идет через работу в рамках психологического консультирования. Современная консультативная практика показывает значительное увеличение количества обращений взрослых людей к психологам-консультантам, связанных с трудностями в сфере дальнейшего образования. Рассмотрение подобных запросов сегодня уже, так или иначе, ведется в рамках разных направлений и форм психологического консультирования (интимно-личностное консультирование, профессиональное и деловое консультирование, консультирование по вопросам карьеры).

Таким образом, нельзя сказать, что проблема индивидуализации образования не решается в современном обществе. Вместе с тем ее решение носит сегодня отрывочный, «мозаичный» характер: есть осознание индивидуальности и уникальности образовательной потребности в обществе и государстве, найдено немало способов и возможностей удовлетворения этих потребностей, однако остается нерешенным ключевой вопрос – верного прояснения и выявления образовательных запросов. Решение этого вопроса, на наш взгляд, позволит связать воедино разные образовательные структуры, выстроить логичный индивидуальный образовательный маршрут, создав, таким образом, единую систему непрерывного образования в отношении каждого конкретного человека. В свою очередь одним из способов решения данного вопроса может стать психологическое консультирование в силу его целенаправленности на оказание поддержки в решении индивидуальных трудностей, ориентированности на потребности и ресурсы каждого конкретного человека, а также наличия достаточно разнообразных форм как индивидуальной, так и групповой работы. Консультирование может стать системообразующим элементом в структуре непрерывного образования, поскольку, выявляя образовательные потребности, оно позволит целенаправленно и осмысленно находить варианты построения образовательного маршрута взрослому человеку.

При этом необходимо понимать, что образовательные потребности,

как и пути их удовлетворения, имеют свою специфику, а, следовательно, требуют своеобразной и специфичной консультативной формы работы с ними. В связи с этим есть необходимость рассматривать консультирование по образовательному запросу как самостоятельное направление психологического консультирования.

Предварительно мы определяем целью консультирования по образовательному запросу предоставление возможности взрослому человеку в процессе взаимодействия с консультантом найти внутренние ресурсы и объективные возможности для определения цели, содержания и оптимальных способов получения дальнейшего образования, интегрированного в жизненную стратегию личности. Именно изучению возможностей психологического консультирования в работе с образовательными потребностями взрослых людей, определению специфики образовательных запросов как предмета психологического консультирования, выявлению особенностей организации консультативного контакта и определению ключевых моментов построения психологической консультации при оказании помощи в решении вопросов образования взрослых посвящено наше дальнейшее исследование в рамках темы диссертации «Консультирование взрослых по вопросам образования как самостоятельное направление психологического консультирования».

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и этносоциология образования: второе рождение/Вопр. психол. – 1999. – № 4. – С. 106.
2. Вершловский, С.Г. Стимулирование общего образования взрослых как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис.на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : (13.00.01). – Л., 1974. – 40 с. В надзаг.: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена.
3. Журнал «Образовательный запрос», Редакторы: Пер-Улоф Эрикссон и Линда Роннберг, Университет, Швеция, /Режим доступа <http://www.answers.com/topic/lifelong-learning> . - Загл. с экрана. – Яз. англ.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза / Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> – Загл. с экрана. – Яз. рус.
5. A Proposal to Provide Educational, Disability and Psychological Consultation Services to TANF Service Providers/ режим доступа: <http://www.lifelongaies.com/resources/Consultation%202000.pdf> - Загл. с экрана. – Яз. англ.
6. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена: монография / С.Г. Вершловский ; Ком. по образованию Правительства Санкт-Петербурга, Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования (повышения квалификации) специалистов «С.-Петерб. акад. постдиплом. пед. образования», Каф. педагогики и андрагогики . - СПб. : СПбАППО, 2008. – 151, [3] с. : ил. – (Научные школы Академии).
7. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз/ [С.Г. Вершловский и др.]; под ред. С.Г. Вершловского ; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, Лаб. социологии, Каф. теории и практики упр.

- образованием. – СПб.:С. -Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 1998. – 161 с.
8. Степанова М.А. Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии»)//Вопр. психол. 2005. – № 2. – С. 34
 9. Технологии образования взрослых: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых/[О.В. Агапова и др.]; под общ.ред. О.В.Агаповой [др.]. – СПб. : Каро, 2008. – 171.
 10. Щельбыкина Ж.В. Взгляд С.Л. Рубинштейна на развитие самосознания личности в жизненном пути//Психологический журнал 2009. – №1.
 11. SYSTEMS INQUIRY AND ITS APPLICATION IN EDUCATION Bela H. Banathy, Saybrook Graduate School and Research Center,Patrick M. Jenlink, Stephen Austin University. Режим доступа <http://www.aect.org/edtech/ed1/02.pdf>. – Загл. с экрана. – Яз. англ.
 12. Evolution of the Lifelong Learning Movement/Режим доступа: <http://www.answers.com/topic/lifelong-learning>.
 13. IECA is an Association of educational consultants who assist students and families with educational decision-making/ Режим доступа: <http://www.educationalconsulting.org/>– Загл. с экрана. – Яз. англ.

Гриб Е.В. ©

Кандидат философских наук, Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ

Актуальность настоящего исследования определяется практикой современного образования. Социальная реальность усложняется, увеличивается число контактов между людьми в самых разных сферах жизни: в деловом взаимодействии, карьерном продвижении, профессиональном и личностном развитии. Эффективность трудовой деятельности зависит не только от профессионализма и мастерства, но и от способности устанавливать надежные и конструктивные отношения с широким кругом людей.

Гуманизация образования связана с увеличением количества дисциплин, предметом которых является человек и общество. Но получение практически ориентированных знаний о себе и о других людях возможно лишь в тех случаях, если в вузе реализуются специальные курсы и развивающие программы, включающие активные формы обучения.

Коммуникативная компетентность является одной из базовых характеристик профессиональной компетентности и профессиональной подготовки

специалистов профессий типа «человек – человек». Коммуникативная компетентность представляет собой синтез социально-перцептивной, рефлексивной, аутопсихологической, психолого-педагогической компетенций и связанных с ними умений. Высокий уровень развития данной компетентности позволяет эффективно взаимодействовать в команде профессионалов для достижения поставленных целей. Коммуникативные компетенции формируются через моделирование коммуникативных ситуаций и развивающие тренинги, которые способствуют развитию уверенности в себе, самоуважению, самоутверждению, личностной и социальной активности.

Выделяют следующие структурные составляющие коммуникативной компетентности: когнитивный, регулятивный, рефлексивно-статусный, нормативный компоненты. Когнитивный компонент включает высокий уровень профессиональной эрудиции, знание о применяемых коммуникативных стратегиях, методах психологического воздействия, правилах и приемах риторики, полемики, рефлексивного слушания и пр. Регулятивный компонент – умение вести диалог, убеждать, внушать, менять тактику коммуникаций, защищаться от манипуляций и психологических уловок, владеть инициативой в любом виде коммуникаций и ситуаций. Рефлексивно-статусный компонент – привлекательный имидж, осознание своего статуса, возможностей и ресурсов, высокий уровень рефлексивной культуры, позволяющей гибко и адекватно реагировать на изменение коммуникативной ситуации. Нормативный компонент – следование морально-этическим и корпоративным нормам поведения и общения.

В отечественной психологии понятие коммуникативной компетентности связывается с социальным и эмоциональным интеллектом. Социальный интеллект лежит в основе социально-компетентного поведения. Социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей). В структуре социального интеллекта выделяются следующие компоненты: характеристики самосознания – открытость новому; самоуважение, самопринятие, социальная перцепция, социальное воображение и мышление; способность прогнозировать, моделировать и понимать социальные явления; коммуникативно-личностный потенциал, лежащий в основе психологической контактности и коммуникативной совместимости, а также психологический потенциал личности.

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий, речи, а также невербального поведения (жестов, мимики) людей. Он выступает как когнитивная составляющая коммуникативных способностей личности. В онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная оставляющая коммуникативных способностей – эмпатия.

Под эмоциональным интеллектом понимается способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т.е. установить факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека; может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать довольно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости вызвать ту или иную эмоцию.

В нашем исследовании проведен сравнительный анализ основных показателей уровня развития социального и эмоционального интеллекта у студентов разного профиля обучения. Цель исследования - научно-практическое обоснование содержания программы по развитию социального интеллекта студентов. В основу исследования была положена следующая гипотеза: существуют значимые различия показателей социального интеллекта, которые находятся в границах от низкого до высокого уровня их проявления, что позволяет предположить возможность изменения социального интеллекта за счет специально организованного социально-психологического тренинга. Всего было опрошено 97 студентов третьего курса. Средний возраст – 19 лет.

Испытуемые выполняли задания методик :

- тест социального интеллекта Д. Гилфорда;
- тест эмоционального интеллекта Н. Холла.

Исследование социального и эмоционального интеллекта студентов-менеджеров, показало, что в целом данная выборка обладает достаточно высоким уровнем социального интеллекта (3,81), что приближается к оценке «выше среднего». Для сравнения были проведены исследования студентов технических факультетов, которые показали результаты более низкие (3,1).

Социальный интеллект в обеих выборках средний и выше, а показатели эмоционального интеллекта по отдельным субгестам и общей оценке не дотягивают даже до среднего уровня. Особенно это заметно по субгесту «Управление эмоциями». В используемом нами опроснике Н. Холла под управлением эмоциями предполагается эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность, другими словами, это способность совладать со своими чувствами, способность не заикливаться на отрицательных эмоциях, быстро успокаиваться после неожиданного огорчения, отключаться от переживания неприятностей. Т.е. студенты гораздо лучше разбираются в понимании чужих эмоций, чем умеют управлять своими.

Возможно, это связано с небольшим жизненным и социальным опытом, слабыми навыками саморефлексии, недостаточным контролем за импульсивностью студентов в силу их возраста (19-20 лет).

В результате исследования выявлена связь между социальным интеллектом и коммуникативной компетентностью: социальный интеллект в процессе общения проявляется в способности сравнивать, оценивать, прогнозировать, делать выводы о поведении людей и взаимоотношениях, т.е. является когнитивной составляющей коммуникативной компетентности.

Уровень развития социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности тем выше, чем выше уровень развития эмпатии. Другими словами, чем больше развиты у человека способность к сопереживанию, сочувствию, эмоциональная отзывчивость, тем выше уровень развития способностей к пониманию и прогнозированию поведения людей, собственного поведения в ситуациях взаимоотношений.

У представителей профессии типа «человек-человек» уровень социального интеллекта и коммуникативной компетентности выше, чем у представителей профессии типа «человек – знаковая система».

Студенты, имеющие разный уровень проявления компетентного типа поведения в общении, отличаются друг от друга на статистически значимом уровне по развитию личностных свойств, что свидетельствует о личностной обусловленности развития у них коммуникативной компетентности. Наиболее высокие прямые корреляционные связи существуют между самоконтролем в общении и рядом характеристик эмпатии как личностного свойства.

Без специально организованной поддержки таких свойств личности, как эмпатия, интернальность, рефлексивность, ассертивность и других, их формирование в профессиональном образовании происходит только на среднем уровне. Развитие коммуникативной компетентности может быть алгоритмизировано на основе поэтапного формирования отдельных компонентов, образования интегративных знаний, умений и качеств. Ведущим фактором в развитии становятся специально организованные условия обучения.

Современным направлением формирования коммуникативной компетентности студента является создание в образовательном процессе коммуникативных ситуаций, которые бы запускали механизмы развития личности. Речь в этом случае идет об интерактивном обучении: расширении видов совместной работы студентов, их коммуникативного опыта, прежде всего в совместной деятельности; возможности задействовать не только сознание человека, но и его чувства, эмоции, волевые качества; включение в процесс обучения «целостного человека» и обеспечение комплексного личностного развития.

Литература

1. Альбрехт К. Социальный интеллект. Наука о навыках успешного взаимодействия с окружающими. М.: Бизнес психология, 2011.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
3. Големан Д, Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - М., 2007.
4. Кустов В.Н. Развитие коммуникативной компетентности менеджеров коммерческих организаций по оптовым продажам / В.Н. Кустов // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - М. 2007.
5. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

Григорьева Е.В. ©

Кемеровский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

Проблема легких церебральных патологий в детском возрасте все чаще привлекает внимание специалистов разных областей. К распространенным патологическим состояниям у детей относятся минимальные мозговые дисфункции (ММД), которые как раз являются примером междисциплинарного анализа. Вопросы диагностики, лечения дисфункций относятся к компетенции специалистов-медиков, проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ММД – к компетенции психологов и педагогов. С учетом спектра различных определений минимальных мозговых дисфункций мы будем определять их как «наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную, невыраженную, стертую симптоматику и проявляющиеся в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга» [2, 10].

Дети с минимальными мозговыми дисфункциями, имея сохранный интеллект, как правило, с трудом адаптируются к дошкольным и школьным учреждениям, отличаясь нарушениями поведения и проблемами в обучении. По данным Н.Н. Заводенко, среди дезадаптированных младших школьников 52,2 % занимают именно дети с минимальными мозговыми дисфункциями [1].

В контексте исследования процесса адаптации учащихся с ММД к

учебной деятельности на разных уровнях регуляции функциональной системы мы анализировали проявления школьной тревожности как показателя психологического уровня адаптации. Всего в нашем исследовании приняли участие 220 учащихся 3-х и 4-х классов школ г. Кемерово и г. Прокопьевска. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 50 детей с минимальными мозговыми дисфункциями, контрольную группу (КГ) – 170 детей без дисфункций. Кроме того, экспериментальная группа была разделена на две подгруппы – 26 детей составили подгруппу с преобладанием процесса возбуждения, 24 ребенка – с преобладанием процесса торможения. Согласно типологии Л.А. Ясюковой, в группе детей с ММД с преобладанием возбуждения у 12-ти детей диагностирован реактивный тип, у 4-х детей – активный тип и у 10-ти детей – субнормальный тип (форма Б). Среди детей с ММД с преобладанием процесса торможения, у 7 детей диагностирован астеничный тип, у 10 детей – ригидный тип и у 7 – субнормальный (форма А) [2].

Исследование школьной тревожности проводилось с помощью методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Данная методика диагностирует уровень и характер тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Результаты теста позволяют охарактеризовать ряд эмоциональных состояний (или синдромов по Филлипсу), которые отражены в следующих шкалах:

1. «Общая тревожность в школе» – данная шкала характеризует общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. «Переживание социального стресса» – эта шкала показывает эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты, прежде всего со сверстниками.

3. «Фрустрация потребности в достижении успеха» – отражает неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.

4. «Страх самовыражения» – данная шкала диагностирует негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. «Страх ситуации проверки знаний» – эта шкала выражает негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» – шкала отражает ориентацию на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

7. «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» – шкала диагностирует особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» – шкала характеризует общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

В целом тест Филлипса состоит из 58 вопросов, на которые испытуемые давали однозначный положительный или отрицательный ответ. При обработке результатов, мы выделяли вопросы, ответы на которые не совпадали с ключом теста. Баллы по каждой шкале интерпретировались следующим образом: менее 50% несовпадений – низкое проявление состояния тревожности, от 50% до 75% несовпадений – повышенная тревожность, выше 75% – высокая тревожность по данной шкале.

В качестве количественных методов обработки данных использовался метод сравнительного анализа – *t*-критерий Стьюдента, позволяющий определить критерии значимости различий средних. Также с целью сопоставления эмпирических распределений признака рассчитывался критерий χ^2 К. Пирсона. Для обработки полученных данных применялся пакет статистических методов системы *STATISTIKA 6.0*.

Результаты диагностики школьной тревожности по методике Филлипса показали, что в экспериментальной группе уровень школьной тревожности повышен (<50%). Общее эмоциональное состояние детей с минимальными мозговыми дисфункциями, связанное с различными аспектами школьной жизни, отличается неблагополучием. В контрольной группе уровень школьной тревожности учащихся соответствует норме, а их эмоциональные переживания, в связи с различными формами включения в жизнь школы, не достигают уровня повышенной тревожности. При этом стоит также отметить сходные тенденции проявления школьной тревожности, например, и в экспериментальной и в контрольной группе повышен уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Все дети выборки ориентированы, прежде всего, на значимость других в оценке своих результатов и поступков, что, в общем, согласуется со сложившейся системой обучения детей в начальной школе. В этой связи наблюдается излишняя тревожность детей по поводу оценок со стороны окружающих, особенно по поводу ожиданий негативных оценок. Также дети обеих групп испытывают повышенное беспокойство и страх в ситуации проверки знаний. Тревога детей возрастает при публичной проверке знаний и оценке достижений учащихся.

Сравнительный анализ показателей методики Филлипса детей двух

групп выявил значимые различия только по двум шкалам: фрустрация потребности в достижении успеха и страх самовыражения. Достоверно значимых различий по уровню тревожности и шкале общей тревожности в школе не обнаружено. Результаты сравнительного анализа, представленные ниже в таблице 1, показывают, что в ЭГ уровень фрустрации потребности в достижении повышен, соответственно проявляется существенно ярче у детей с ММД. Фрустрация потребности в достижении у детей КГ выражена слабо. Страх самовыражения повышен в обеих группах, но все же у детей ЭГ он значимо выше, чем у детей КГ, и стремиться к показателям максимальных проявлений.

Таблица 1

Усредненные результаты по тесту Филлипса в ЭГ и КГ

Шкалы теста Филлипса	<i>M</i> КГ	<i>M</i> ЭГ	<i>t</i> - критерий	<i>p</i>
Уровень тревожности	46,136	52,117	-1,915	0,058
Общая тревожность в школе	49,945	50,588	-0,139	0,889
Переживание социального стресса	34,972	38,294	-1,111	0,268
Фрустрация потребности в достижении успеха	34,520	45,352	-3,452	0,0008
Страх самовыражения	56,904	67,647	-2,173	0,031

Страх ситуации проверки знаний	61,876	61,647	0,046	0,963
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	55,068	58,823	-0,707	0,480
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	46,575	45,882	0,138	0,890
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	36,424	41,470	-1,262	0,209

С помощью расчета критерия Пирсона – χ^2 нами выявлена достоверность различий в распределении детей с показателями школьной тревожности в пределах нормы и выше нормы. Нами диагностировано, что 27 школьников из 50, вошедших в состав экспериментальной группы, имеют уровень тревожности выше нормы, а в контрольной группе – 63 из 170 учащихся. Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение детей с уровнем школьной тревожности в пределах нормы в исследуемых группах (при $p < 0,05$)

Группа	Уровень школьной тревожности в пределах нормы	Уровень школьной тревожности выше нормы
ЭГ	23	27
КГ	107	63
$\chi^2 = 4,59; p = 0,0322$		

Обнаружено, что уровень школьной тревожности связан с принадлежностью к одной из исследуемых групп, и уровень школьной тревожности выше нормы достоверно чаще встречается в ЭГ.

Сравнение показателей методики Филлипса у детей с различными типами минимальных мозговых дисфункций выявил статистически достоверные различия лишь по одной шкале – страх не соответствовать ожиданиям окружающих, которые приведены в таблице 3. Для оптимального представления результатов, группе детей с астеничным типом ММД был присвоен номер 1, группе детей с реактивным типом ММД – 2, группе детей с ригидным типом ММД – 3, группе детей с активным типом – 4, детям с субнормальным типом ММД формы А присвоен номер – 5, а с формой Б – 6.

Таблица 3

Усредненные результаты по тесту Филлипа у младших школьников с различными типами ММД (при $p < 0,05$)

Шкала теста Филлипа	1	2	3	4	5	6	Различия в парах
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	45,5	75,25	48,8	73,55	48,2	74,1	1-2; 1-6; 2-3; 2-5

Выявлено, что детям с реактивным, активным и субнормальным (форма Б) типом дисфункций в большей степени присущ страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Все три перечисленных типа ММД относятся к группе с преобладанием процесса возбуждения.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют выделить следующие особенности проявлений школьной тревожности учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями:

1. Уровень школьной тревожности младших школьников с минимальными мозговыми дисфункциями достоверно выше, чем у школьников без дисфункций, и интерпретируется как повышенный.

2. Младшим школьникам с дисфункциями характерен высокий уровень фрустрации потребности в достижении успеха.

3. Страх самовыражения типичен для младших школьников с минимальными мозговыми дисфункциями и наиболее ярко проявляется у детей с преобладанием процессов возбуждения.

На наш взгляд, выявленные особенности проявлений школьной тревожности учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями обусловлены, прежде всего, их первичным дефектом. Тревожное эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в школьную жизнь, очевидно, является проявлением вторично возникшего отклонения, которое в свою очередь могло быть частью дошкольного периода развития. Мы также отмечаем, что специфика первичного дефекта снижает возможности младших школьников с ММД удовлетворять свои потребности в успехе и достижении результата в учебной деятельности. Тем не менее, стоит подчеркнуть значение социального контекста и выраженной фрустрации потребности в достижении успеха, и страха самовыражения, самораскрытия, демонстрации своих возможностей учащимися с дисфункциями в процессе обучения в начальной школе, что должно стать предметом интереса педагогов, психологов и родителей детей с минимальными мозговыми дисфункциями.

Литература

1. Заводенко, Н.Н., Петрухин, Н.Г., Манелис, Н.Г. Школьная дезадаптация: психоневрологические и нейропсихологические исследования: [Текст] / Н.Н. Заводенко, Н.Г. Петрухин, Н.Г. Манелис // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 21 – 28.
2. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД: [Текст] / Л. А. Ясюкова. – Спб.: ГП «Иматон», 1997. – 80 с.

Даник Т.В. ©

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

РАБОТА С НЕГАТИВНЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ ПЕРЕЖИВАНИЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из наиболее распространенных и серьезных педагогических проблем в психологии является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся младших классов. Учитывая влияние современного темпа, ритма жизни и требований к ребенку со стороны социума, можно заметить благоприятный фон для развития негативных эмоциональных переживаний, отличающиеся своей интенсивностью.

С целью исследования особенностей негативных эмоциональных переживаний у детей младшего школьного возраста было проведено исследование на базе средней образовательной школы №7 г. Красноярска среди 40 учеников 2 А и 2 Г класса, среди которых было 18 мальчиков и 22 девочки.

Диагностический комплекс включал в себя следующие методики: рисуночный тест «Дом-дерево-человек», проективная методика «Неоконченные предложения», «Цветовой тест» Люшера и карта наблюдений. Все методики подобраны таким образом, чтобы личность младшего школьника и его эмоциональные переживания рассмотреть со всех сторон: с ведущей деятельности этого периода – учебной: характер выстраивания межличностных отношений; эмоциональные внутренние переживания и внешний фон проявлений эмоций, то есть поведение ребенка.

Анализируя негативные эмоциональные переживания детей по отношению к школьной деятельности, можно сказать, что их возникновение связано с чрезмерной нагрузкой на детей со стороны родителей или, наоборот, с отсутствием внимания с их стороны. Семьдесят пять процентов (75 %) детей, заканчивая предложение: «Когда я получаю двойку...», говорили о своем эмоциональном состоянии: «Я расстраиваюсь», «Я обижаюсь», «Я плачу»,

«Мне стыдно», а другие сразу представляли родителей и высказывали их реакцию на данное событие: «Меня мама ругает», «Меня мама убьет», «Мне не охота говорить родителям», «Я боюсь маму, плачу и грущу» (25% учеников). В целом, число детей, испытывающих сильные негативные переживания, связанные с ведущей деятельностью, невелико (5%).

По методике ДДЧ такие симптомокомплексы, как незащищенность, фрустрация и трудности общения выявлены у 5% обучающихся. Чувство неполноценности и враждебности находят отражение лишь у 2,5% школьников. Следовательно, можно сказать об отсутствии внутренних переживаний, возникающих по отношению к окружающим людям. Дети открытые, настроены на получение новой информации, их положительный настрой способствует благоприятной учебной деятельности и личностного развития ребенка. Но высокие уровни тревожности и депрессивности выражены у 12,5% и 15% учащихся соответственно.

Уровень негативных переживаний по тесту Люшера у мальчиков выше, чем у девочек 13% и 22%. В младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Это связано с тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются.

По результатам заполнения карты наблюдений в среднем среди младших школьников второго класса преобладают повышенный и устойчивый эмоциональные фоны на уровне 37,5% и 32,5% соответственно. Реже встречаются тревожный и агрессивный – у 12,5% и 7,5% школьников соответственно. У 5% школьников преобладает сниженный эмоциональный фон и выраженная эмоциональная лабильность: неустойчивость эмоциональных состояний, быстрая смена одних эмоций другими.

Обобщая данные, мы фиксируем высокий уровень негативных эмоциональных переживаний, характеризующихся у младших школьников в целом – чувство тревоги, незащищенности, неполноценности, враждебности, фрустрированности, депрессивности. По результатам корреляционного анализа у мальчиков, мы наблюдаем, следующую картину: фрустрация, чувство неполноценности, приводят к снижению эмоциональному фону, тревожным ощущениям, депрессивному состоянию или агрессивному поведению, враждебности. Девочки характеризуются в большей степени чувством незащищенности, тревожности, недоверием к себе, росту эмоциональных переживаний, приводящих к депрессивному состоянию или агрессивному поведению.

Оптимальной формой работы с детьми, испытывающими негативные эмоциональные переживания, являются групповые занятия. Такая организация позволяет создать оптимальную атмосферу для самораскрытия, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого из участников.

Программа представляет собой занятия на основе директивного тренинга, в который включаются сказкотерапия, использование игр, элементов

психогимнастики, психологических и релаксационных упражнений. Тренинг – форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков, в структуру которого входят ритуал приветствия, разминка, основные упражнения, упражнения на расслабление, обратная связь, ритуал прощания.

Целью данной программы является коррекция негативных эмоциональных переживаний младших школьников. В коррекционной деятельности предполагается работа по трем направлениям: непосредственно с детьми, родителями и учителем.

Определив круг проблем, мы в программе по работе с детьми выделили 4 блока с определенным содержательным материалом в каждом из них.

В первом блоке для обучения навыку контроля своих эмоций были выделены такие задачи, как понимание мотивов возникновения тех или иных эмоций, овладение способами совладания с эмоциями, раскрытие и развитие других базовых эмоций, развитие способности понимания и принятия чувства других людей, обучение выражению своих эмоций как мимически, так и вербально. На этом этапе работы активно используются элементы психогимнастики, направленные на развитие способности к позитивному эмоциональному реагированию. Можно включать этюды и упражнения, составленные М.И.Чистяковой:

- мимические и патномимические этюды с целью выразительного изображения отдельных эмоциональных состояний, модели выражения основных эмоций;

- этюды и игры на выражение отдельных качеств характера и эмоций. Цель: выразительное изображение чувств, порождаемых социальной средой, их моральная оценка. Модели поведения персонажей с теми или иными чертами характера. Закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, относящихся к их социальной компетенции.

- этюды и игры, имеющие психотерапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу в целом с коррекционной целью в выражении настроения и отдельных черт характера ребенка.

Для решения задач в когнитивной сфере возможно использование игровых упражнений, например игры «Что и когда я чувствую». Детям задается вопрос о том, какие чувства могут испытывать люди. Далее каждому ребенку предлагается выбрать из набора карточек со схематическим изображением эмоционального состояния одну из карточек и рассказать, когда он бывает таким (Я радуюсь, когда... Мне страшно, когда... и т.д.). Упражнение «Слушаем себя» развивает концентрацию внимания, способствует его обращению на себя, на свои чувства.

Упражнения и техники второго блока направлены на формирование положительных переживаний, связанных с учебной деятельностью. Они ре-

шают задачи осознания значения учебной деятельности на данном этапе развития, создания условий для проигрывания негативных и положительных учебных ситуаций, обучения поиску внутренних ресурсов для разрешения различных ситуаций и формирования положительной установки к учебной деятельности. Используются игровые упражнения: «Рай и ад» с целью научить детей разрешать конфликтные ситуации, не прибегая к насилию и дракам; учить признавать свою долю ответственности за возникновение конфликта и находить пути примирения. Коррекция негативных эмоциональных переживаний у детей происходит с помощью рисования. Как показывает опыт использования арт-коррекции, наиболее эффективно можно использовать ее с детьми 5-9 лет. Порой чем необычнее инструмент, тем с большей охотой будет им рисовать ребенок.

Блок 3 направлен на обучение навыкам общения и решает следующие задачи: знакомство с элементами эффективного общения и сотрудничества с окружением; развитие умения находить подход к каждому человеку; развитие рефлексии, умения поддерживать контакт в любых ситуациях. В этом блоке активно используются игры и игровые упражнения, так как по данным исследований Л.С. Выготского, в процессе игры легче, чем при выполнении какой-либо другой деятельности, наладить позитивные взаимоотношения с окружающими: «Связующая нить» – формирование чувства близости с другими детьми, развитие способности принятия друг друга; «Черные шнурки» – умение налаживать контакт невербально; «Ласковый мелок», «Золотая рыбка», упражнение «Разыщи радость» – формирование оптимального эмоционального тона, открытости внешним впечатлениям, развитие любознательности, нивелирование тревожности.

В следующем блоке (блок 4) основной проблемой является снятие внутреннего напряжения. Задачи для достижения этой цели: способствовать пониманию своих внутренних переживаний и подобрать способы борьбы с ними, создать условия для принятия себя и других людей, повысить самооценку, уверенность в себе, развить навыки саморегуляции, самоорганизации, релаксации. Для этого используются элементы психогимнастики, а именно психомышечная тренировка – снятие психоэмоционального напряжения, изменение желательного настроения, поведения и черт характера. Для снятия негативных настроений и восстановления сил используется упражнение «Тухтиби-дух». Игра «Брыкание» позволяет разрядить агрессивные импульсы и снять личностное напряжение. Релаксационные упражнения «Драгоценность», «Улыбка», «Водопад», «Волшебный сон» позволяют оптимизировать эмоциональное состояние.

Просветительская деятельность для родителей разделена на два этапа: подготовительный и основной. На первом этапе родителям в процессе общения на собрании сообщается о наличии эмоциональных переживаний у ребен-

ка, раскрывается их природа, возможные последствия, а также предлагается проведение со школьником коррекционной работы, направленной на сведении к минимуму негативных эмоциональных переживаний. Во время работы психолога с детьми родители в это наблюдают за своим ребенком по предложенной схеме, отмечают перепады настроения, возникающие страхи, агрессию, апатию. После проведенной программы наступает основной этап просвещения родителей. Проводится групповая дискуссия, где обсуждаются итоги занятий с их детьми. Психолог рассказывает об уровне эмоциональных переживаний детей по результатам тренинга, родители делятся своими наблюдениями, впечатлениями, задают вопросы, делают выводы. По окончании дискуссии психолог дает рекомендации родителям по дальнейшей работе с детьми: как эффективнее выстраивать отношения с ребенком, возможные упражнения, которые можно использовать для коррекции и снятия эмоционального напряжения.

Учитель также получает ряд рекомендаций по работе с этой группой детей и классом в целом для сохранения благоприятной атмосферы в классе и активности детей в выстраивании межличностных отношений.

Материалы нашего исследования могут быть использованы психологами, учителями, родителями, студентами, работающим по данной проблеме.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М., 1984. Т. 2. 427 с.
2. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994
3. Чистякова М.А. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

Доминак В.И. ©

Канд. психол. наук,

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

ИМПЛИЦИТНЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Согласно концепции смысловой сферы личности Д.А. Леонтьева ценности личности являются образованием самого высокого порядка, которое определяет и мотивационную сферу личности и ее установки [3]. В литературе встречается некоторое разнообразие пониманий того, что такое ценность и к образованиям какого рода относится. Несмотря на это, мы можем попробовать обобщить некоторые их особенности, отличительные черты:

1. В отличие от потребностей ценности ненасыщаемы, не могут быть удовлетворены до конца, исчерпаны. Хотя иногда ценности определяются как предметы потребностей (Е.И. Головаха, 1988) [1, 3].

2. Ценностные ориентации личности – это то, что человек интериорирует из окружающей социо-культурной среды, активно усваивает и трансформирует в процессе социализации.

3. Ценности участвуют в постановке жизненных целей и формировании жизненных планов. Планируя свое будущее, намечая важные «события» в нем, человек исходит из определенной иерархии ценностей. Ценности выстроены в иерархию приоритетов.

4. По поводу осознаваемости ценностных ориентаций точки зрения различных исследователей не совпадают: ряд авторов считает, что ценности осознаваемы (человек может не понимать лишь их приоритетность) и предлагают соответствующие самооценочные методы их выявления, а другие – вполне допускают существование неясности в субъективной картине ценностей личности, когда декларируемый и имплицитный уровни могут сильно различаться (проблема диссоциации имплицитного и эксплицитного уровней) [например, 10].

5. Ценности связаны с чувствами человека, их включение в ситуации выбора эмоционально переживается человеком.

6. При анализе методов и методик исследования ценностей мы выяснили, что авторами используются: 1 – ранжировка и оценка списков ценностей, 2 – опросники (основанные как на шкалах оценки, так и на шкалах вынужденного или взаимосвязанного выбора), 3 – метод «пределного смысла» (особая структура интервью Д.А. Леонтьева), 4 – метод ценностных дилемм

(Г. Олпорт), 5 – экспертную оценку, 6 – аксиобиографические методы (А.П. Вардоматский), 7 – контент-анализ ответов респондента, 8 – прямого проецирования описания ценностей на себя (С.Моррис), 9 – методики свободной классификации, поиска общего основания неоднозначно трактуемых, мотивационно значимых стимулов (А.Г. Шмелев и В.С. Бабина), 10 – методики, использующие смешанные процедуры [1-5].

Анализ статей из англоязычных психологических журналов показал, что чаще всего исследование ценностей проводится для выяснения ценностных ориентаций той или иной социальной группы, причем чаще всего используется тест М. Рокича и С. Шварца (по результатам анализа более чем 50 статей, посвященных ценностям за последние 10 лет на английском языке). Нам не удалось обнаружить ни одного случая применения имплицитных методов для оценки отношения к тем или иным ценностям. В настоящее время для измерения имплицитных установок широко используется методика IAT (Implicit Association Test) (Greenwald, Nosek, Banaji и др.) и его модификации [8]. Мы решили использовать имплицитные методы для исследования ценностей. Учитывая необходимость измерения нескольких ценностей (более двух), в качестве базового алгоритма была выбрана процедура ST-IAT (Single Target IAT) (Bluemke, Friese, 2008), позволяющая оценивать имплицитные предпочтения той или иной категории независимо друг от друга [6].

Имплицитные тесты, подобные ST-IAT заслужили широкую известность и популярность в мировой психологической науке, потому что они позволяют обходить эффект социальной желательности при исследовании установок и стереотипов. Результаты имплицитных (косвенных) методов часто обнаруживают слабую корреляцию с результатами эксплицитных (прямых) методов, что говорит о существовании имплицитно-эксплицитной диссоциации [7, 9]. Теория А. Гринвальда предполагает существование одной единственной установки, которая может быть корректно изучена только имплицитными методами, а теория, представленная работой Т. Вилсон и ее коллег, гласит, что имплицитный и эксплицитный конструкты являются независимыми друг от друга [8, 10]. Существуют и другие модели (Devine, 1989; Scarabis, 2003). Все эти модели были построены не на материале исследования ценностей, поэтому наша работа рассматривает соотношение имплицитного и эксплицитного отношения в новом контексте – для ценностей личности.

В начале нашей работы мы использовали стимулы из опросника И.Г. Сенина [5], но затем, решили, что интериоризированная ценность имеет уже личностный смысл, который можно выявить только с привлечение процедур, характерных для психосемантических методик. Такая модификация имплицитных методов оценки применительно к ценностям производится впервые. Итак, отличительной особенностью нашей методики стало то, что стимулы (ассоциации), относящиеся к содержательной категории (ценности) задаются

самим респондентом, он вводит их в специальные поля электронной формы и именно эти ассоциации затем используются в процедуре тестирования. Для проведения тестирования была разработана компьютерная программа, позволяющая проходить тестирование в он-лайн режиме (<http://suninpalms.ru/iatmain.php>), нами были введены нижний и верхний пороги отсечения времени реакции, соответственно 300 мс и 5000 мс, а также изменены схемы расчета z-баллов для сравнения результатов одного респондента и сравнения результатов респондентов между собой.

С целью валидации методики исследования имплицитных ценностей личности и сравнения ее результатов с другими методиками нами было проведено исследование с помощью методик: модифицированного варианта ST-IAT и методики изучения ценностей личности Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева [2]. В исследовании приняли участие 58 человек, из них 35 женщин, 22 мужчины в возрасте от 18 до 40 лет, студенты и слушатели СПбГУ, СПбГПУ. В модифицированном варианте теста ST-IAT исследовалось отношение к четырем ценностям: "здоровье", "достаток", "любовь" и "свобода". Результаты, полученные по ним, сравнивались с результатами по Ш. Шварцу.

Рассмотрим взаимосвязь имплицитных показателей категории «Здоровье» и нормативных и индивидуальных ценностей по методике Ш. Шварца. Обнаружены статистически значимые связи между оценками: итоговый показатель "здоровье" (мс) и нормативный гедонизм ($r=-0,26$; $p<0,05$), т.е. при высоких значениях показателя нормативной ценности «гедонизм» присутствуют низкие оценки имплицитной ценности здоровья. Если человек ориентируется на получение удовольствия в жизни, имплицитно он низко оценивает здоровье как ценность.

Учитывая, что классификация ценностей по Ш. Шварцу не полностью совпадает с базовыми ценностями, выделенными для проведения исследования имплицитных ценностей, мы провели корреляционный анализ итоговых показателей имплицитных ценностей с отдельными утверждениями методики Ш.Шварца. Были обнаружены статистически значимые взаимосвязи имплицитной ценности здоровья со смыслом жизни ($r=-0,3$; $p<0,05$), с богатством ($r=-0,28$; $p<0,05$), уважением мнения других ($r=-0,28$; $p<0,05$), склонностью прощать ($r=-0,41$; $p<0,01$), потворствованием своим желаниям ($r=-0,32$; $p<0,05$) и важностью богатства ($r=-0,34$; $p<0,01$). Положительные корреляции были обнаружены со стремлением соблюдать правила ($r=0,27$; $p<0,05$) и необходимостью стабильности, порядка ($r=0,29$; $p<0,05$). Таким образом, можно предположить, что люди имплицитно ценящие здоровье, ориентированы на соблюдение правил и порядка.

Второй имплицитно оцениваемой ценностью был «Достаток». Обнаружились следующие статистически значимые взаимосвязи: итоговый показа-

тель имплицитной ценности "Достаток" и нормативные традиции ($r=-0,27$; $p<0,05$). Т.е. люди, эксплицитно ориентированные на соблюдение традиций, имплицитно не ценят достаток. По отдельным индикаторам были обнаружены статистически значимые взаимосвязи имплицитной ценности "Достаток" с духовной жизнью ($r=-0,29$; $p<0,05$), открытостью к чужому мнению ($r=-0,30$; $p<0,05$), религиозностью ($r=-0,28$; $p<0,05$), а также послушанием и уважительностью ($r=-0,37$; $p<0,001$). Положительные связи были обнаружены с целеустремленностью ($r=0,30$; $p<0,05$), успешностью ($r=0,33$; $p<0,05$), а также индивидуальными стремлением к удовольствиям ($r=0,32$; $p<0,05$), важностью преуспевания ($r=0,29$; $p<0,05$) и содействием миру между всеми ($r=0,32$; $p<0,05$). Полученные взаимосвязи косвенно подтверждают валидность теста на имплицитную ценность "Достаток".

Имплицитное отношение к ценности «Любовь» также оказалось связано с нормативными и индивидуальными ценностями по методике Ш. Шварца. В целом, имплицитная ценность "Любовь" оказалась статистически значимо связана с нормативными безопасностью ($r=-0,31$; $p<0,05$) и конформностью ($r=-0,28$; $p<0,05$). Таким образом, люди, ориентированные на безопасность и согласие имплицитно не ценят любовь. По отдельным индикаторам имплицитная ценность "Любовь" связана с миром во всем мире ($r=0,31$; $p<0,05$), зрелой любовью ($r=0,29$; $p<0,05$), желанием наслаждаться жизнью ($r=0,33$; $p<0,05$), а также отрицательно связана со свободой ($r=-0,28$; $p<0,05$), уважением мнения других ($r=-0,31$; $p<0,05$), самодисциплиной ($r=-0,27$; $p<0,05$), сдержанностью ($r=-0,26$; $p<0,05$) и индивидуальными принятием жизни ($r=-0,29$; $p<0,05$), стремлением к удовольствиям ($r=-0,29$; $p<0,05$), стремлением делать правильно ($r=-0,28$; $p<0,05$), "не просит больше, чем имеет" ($r=-0,26$; $p<0,05$). Полученные взаимосвязи также косвенно свидетельствуют в пользу валидности теста имплицитной ценности "Любовь".

Имплицитная ценность "свобода" отрицательно связана с нормативной стимуляцией ($r=-0,30$; $p<0,05$) и положительно связана с индивидуальным гедонизмом ($r=0,26$; $p<0,05$). По отдельным индикаторам имплицитная ценность свободы связана с эксплицитной оценкой свободы ($r=0,35$; $p<0,05$), внутренней гармонией ($r=0,37$; $p<0,05$), индивидуальными поиском развлечений и удовольствия ($r=0,35$; $p<0,05$) и наслаждением жизнью, хорошим проведением времени ($r=0,37$; $p<0,05$). Также обнаружены отрицательные связи имплицитной свободы с истинной дружбой ($r=-0,45$; $p<0,01$), преданностью друзьям ($r=-0,38$; $p<0,05$) и отсутствием просьб большего, чем имеет ($r=-0,35$; $p<0,05$). Полученные данные косвенно и, частично, напрямую свидетельствуют в пользу валидности предлагаемого инструмента измерения имплицитных ценностей.

Приведенные выше данные позволяют утверждать, что, во-первых, на данном этапе работы нам удалось создать имплицитный тест, измеряющий отношение человека к ценностям, основанный на соотношении ценности с персональными стимулами-ассоциациями. Во-вторых, сравнительный анализ ответов испытуемых на эксплицитный и имплицитный ценностный тест позволил получить данные, которые косвенно и, частично, напрямую свидетельствуют в пользу валидности предлагаемого инструмента измерения ценностей. В-третьих, нам предстоит работа по обоснованию и интерпретации различий в имплицитном и эксплицитном отношении к ценностям. Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект 10-06-00528).

Литература

1. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи, Киев, 1988.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. СПб., 2004. – С. 57–70.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Рокич М. «Методика исследования ценностных ориентаций» // Психологические тесты. / Под ред. А.А. Карелина. Т.1. М., 2000. С. 25–29.
5. Сенин И. Г. Разработка модифицированного варианта «Опросника терминальных ценностей» // Психология и практика: Ежегодник РПО. – Ярославль, 1998. – Т. 4.– Вып. 1. – С. 287–288.
6. Bluemke, M., & Friese, M., Reliability and validity of the single-target IAT (ST-IAT): assessing automatic effect towards multiple attitude objects (2008), *European Journal of Social Psychology*, Vol. 38, 977–997.
7. Dovidio, J. F., Kawakami, K. & Beach, K. R. (2001). Implicit and explicit attitudes: Examination of the relationship between measures of intergroup bias. In R. Brown & S. Gaertner (Hrsg.), *Blackwell handbook of social psychology*, Vol. 4: Intergroup processes (S. 175-197). Oxford, UK, Blackwell
8. Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A. & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3–25.
9. Olson, M. A. & Fazio, R. H. (2002). Implicit acquisition and manifestation of classically conditioned attitudes. *Social Cognition*, 20, 89–104.
10. Wilson, T. D., Lindsey, S. & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101–126.

Дремина О.В. ©

Аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии,
Пермский государственный педагогический университет

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА (УПРАВЛЕНЦА И ПРАКТИКА)

В 1991 году, в период экономического кризиса в стране, недостаточно-го финансирования системы образования и здравоохранения, была введена профессия «социальный работник» как мера, способствующая снижению уровня социального напряжения в обществе, как система гарантированной защиты и поддержки населения, особенно социально уязвимых слоев.

За период профессионализации социальной деятельности в России активно обозначился интерес в научной и практической среде к проблемам не только становления и развития социальной работы как профессии, но и к личности социального работника, его индивидуальным особенностям. В связи с этим, правомерен вопрос, какой специалист как личность, профессионал осуществляет сегодня и будет в дальнейшем развивать и совершенствовать главную цель – социальную помощь, поддержку человека в российском обществе? И в этом случае профессиональная компетентность, творческая активность, а особенно личностные особенности социального работника являются залогом успешного решения поставленных проблем.

Наибольший интерес в рассмотрении данной проблемы представляется нам в исследовании индивидуальных особенностей, значимых различий в структуре интегральной индивидуальности социальных работников-управленцев и социальных работников-практиков.

Методологическим основанием данного исследования является концепция В.С. Мерлина, которая рассматривает индивидуальность как некую саморазвивающуюся систему, состоящую из различных уровней.

Целью проведенного исследования являлось изучение индивидуальных особенностей социальных работников (управленцев, практиков).

Объектом: индивидуальность социальных работников (управленцев и практиков).

Предметом: структура интегральной индивидуальности социальных работников (управленцев и практиков).

Гипотеза: в структуре интегральной индивидуальности социального работника-управленца и социального работника-практика имеются различия.

С целью исследования индивидуальных особенностей социальных ра-

ботников было проведено исследование. Были опрошены социальные работники-практики – 29 человек, социальные работники-управленцы – 22 человека.

Исследование проводилось в следующих организациях: Аппарат Уполномоченного по правам человека в Пермском крае, Министерство социального развития, Пенсионный Фонд, Министерство общественной безопасности, Департамент развития человеческого потенциала, комплексный центр социального обслуживания населения Мотовилихинского района, Территориальное Управление Министерства социального развития Пермского края по Пермскому району.

Были использованы следующие методики исследования:

1. «Личностный опросник Я. Стреляу» – в целях исследования свойств нейродинамического уровня.
2. Опросник В.М.Русалова – для изучения свойств психодинамического уровня.
3. 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла.
4. Методика диагностики эмпатии Эпштейна – личностный уровень.
5. Опросник коммуникативно-организаторских склонностей (КОС) - социально-психологических свойства индивидуальности).

В результате проведенного исследования были обнаружены достоверные различия в структуре интегральной индивидуальности социальных работников-управленцев и социальных работников-практиков.

В структуре интегральной индивидуальности социальных работников-управленцев обнаружены положительные корреляционные связи коммуникативных склонностей с силой процессов возбуждения, эргичностью психомоторной, скоростью коммуникативной. Данные связи свидетельствуют о том, что социальные работники-управленцы, стремящиеся к установлению новых социальных связей, склонны выполнять деятельность, требующую напряжения, они испытывают потребность в физическом труде, речевой активности. Также обнаружены положительные корреляционные связи силы процессов возбуждения с эргичностью коммуникативной, пластичностью коммуникативной, пластичностью психомоторной, скоростью психомоторной, скоростью интеллектуальной, коммуникативными склонностями, фактором А. Отрицательная корреляционная связь наблюдается между силой процессов возбуждения с фактором Q2. Данные связи дают основание полагать, что, чем выше способность управленца выполнять деятельность, требующую напряжения, энергичных действий, тем выше его потребность в общении, гибкость при переключении с одних форм двигательной активности на другие, выше темп психомоторного поведения, скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности, характерны общительность, открытость и внимательность к людям, зависимость от мнения и требований группы.

Положительные корреляционные связи также установлены между уравновешенностью нервных процессов с эмоциональностью интеллектуальной, пластичностью коммуникативной, коммуникативными склонностями, отрицательная с фактором G. Зная об уравновешенности нервной системы управленцев, можно предполагать, что они склонны к сильным эмоциональным переживаниям за результаты умственного и интеллектуального труда, стремятся к установлению новых социальных связей и легко устанавливают новые социальные контакты, в то же время, они подвержены влиянию чувств, склонны к некоторой неорганизованности.

Таким образом, выявленные ядерные свойства (сила процессов возбуждения, уравновешенность нервных процессов) свидетельствуют о выраженности свойств природного уровня в структуре интегральной индивидуальности управленцев.

Управленец социальной сферы способен выполнять деятельность, требующую напряжения, энергичных действий, испытывает потребность в установлении новых социальных связей и легко вступает в новые социальные контакты, при этом подвержен влиянию чувств, зависимости от мнения окружающих.

В результате анализа особенностей структуры интегральной индивидуальности социальных работников-практиков были обнаружены положительные корреляционные связи коммуникативных склонностей с силой процессов возбуждения, эргичностью коммуникативной, психомоторной, скоростью интеллектуальной. Это свидетельствует о том, что социальные работники-практики, ориентированные на общение, установление новых социальных контактов, склонны выполнять деятельность, требующую напряжения, энергичных действий, обладают высокой скоростью умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности, стремятся к лидерству.

Также были выявлены положительные корреляционные связи организаторских склонностей с фактором A, фактором F, фактором G, фактором H, коммуникативными склонностями, подвижностью нервных процессов, эргичностью коммуникативной, скоростью интеллектуальной. Данные связи свидетельствуют о том, что социальные работники-практики, склонные к лидерству, к проявлению инициативы более внимательно относятся людям, более жизнерадостны, ответственны, смелы, активны, стремятся к общению, имеют широкий круг контактов, обладают высокой скоростью умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности, способностью переключаться от процессов возбуждения к процессам торможения.

Обнаружены положительные корреляционные связи силы процессов возбуждения с эргичностью интеллектуальной, коммуникативной, психомоторной, пластичностью психомоторной, скоростью интеллектуальной, фактором Q1, коммуникативными склонностями. Зная о способности социальных

работников-практиков выполнять деятельность, требующую напряжения без видимого утомления, можно предположить об их высокой мышечной работоспособности, гибкости при переключении с одних форм двигательной активности на другие, о легкости умственного побуждения, высокой скорости умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности, постоянном стремлении к физическому труду, общению, установлению новых социальных связей, экспериментированию.

Интересно отметить, что эргичность психомоторная имеет 6 положительных корреляционных связей с силой процессов возбуждения, подвижностью нервных процессов, уравновешенностью нервных процессов, коммуникативными склонностями, фактором А, и 1 отрицательную связь с фактором L. Чем больше в деятельности социальных работников-практиков присутствует физический труд, тем выше способность нервной системы переключаться от процессов возбуждения к процессам торможения, выполнять деятельность, требующую напряжения, энергичных действий, уравновешенность нервных процессов; тем большая общительность, внимательность к людям, терпимость, уступчивость для них характерна.

Таким образом, в структуре интегральной индивидуальности практиков социальной сферы присутствуют как свойства природного уровня (сила процессов возбуждения, эргичность психомоторная), так свойства, сформированные в процессе социализации (коммуникативные склонности, организаторские склонности).

Таким образом, гипотеза о наличии различий в структуре интегральной индивидуальности социальных работников (управленцев и практиков) подтвердилась и требует дальнейших исследований.

Литература

1. Анастази, А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001. – 186 с.
2. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
3. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности. – Москва-Воронеж.: Институт практической психологии, 1996. – 448.
4. Холостова, Е. И. Профессионализм в социальной работе. – М.: Дашков и К, 2007 – 345 с.
5. Шмелева, Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. – М.: Дашков и К, 2004. – 196 с.

Дука А.И. ©

Аспирант, Национальный Исследовательский университет «БелГУ»

К ВОПРОСУ О РОЛИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В РАБОТЕ ИНКАССАТОРОВ

Применение преступниками холодного и огнестрельного оружия в отношении бригады инкассаторов в целях завладения денежными средствами и ценностями является самым тяжким чрезвычайным происшествием в деятельности службы инкассации и перевозчиков денежных средств по наступившим последствиям в виде причинения вреда жизни и здоровью сотрудников и имущественного ущерба банку. Особо актуальным данный вопрос для России является в периоды экономических кризисов и спадов.

Анализ произошедших нападений показывает, что проблемы в работе наиболее часто происходят тогда, когда работники определенного склада личности попадают в нетипичные обстоятельства, т.е. при совпадении неблагоприятных личностных и социальных факторов. Вероятность негативных последствий для инкассаторов, попавших в чрезвычайную ситуацию, оказывается выше у сотрудников эмоционально неуравновешенных, неспособных к быстрому распределению внимания и выделению главного объекта среди прочих, недостаточно выдержанных и выносливых, с нарушенной сенсомоторной координацией, ригидным мышлением, неадекватной самооценкой, слишком большой или чрезмерно малой склонностью к риску. В связи с этим сегодня к личности специалистов, занимающихся инкассацией и перевозкой денежных средств и ценностей предъявляются новые требования. Помимо высокой профессиональной подготовки, владения узкоспециальными знаниями, умениями и навыками для успешной и продуктивной деятельности инкассаторам необходимо обладать достаточно высоким уровнем социально-психологической компетентности. Для рассмотрения ее сущности обратимся, прежде всего, к понятию «компетентность».

В научной литературе данное понятие трактуется неоднозначно. Одни ученые рассматривают ее как характеристику личности (свойство, качество, компонент личности), другие ее представляют как целостное образование в структуре личности (целостно-личностное образование, система свойств личности, система свойств регуляции). Существует мнение, что это – некое состояние, возникающее вследствие овладения знаниями, опытом, навыками, умениями (подготовленность, ориентированность, осведомленность, правомочность, эффективность). В иных случаях она просто отождествляется со знаниями и опытом. Существуют исследования, посвященные коммуникатив-

ной (С. В. Петрушин, Л. А. Петровская, П. В. Растяжников и др.), социальной (О. В. Филатова, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша и др.) и социально-психологической компетентности (Ю. М. Жуков, М. И. Марьин, А. В. Евсеев и др.) В современной литературе рассмотрением проблемы социально-психологической компетентности занимались Н. В. Куницына, Т. Ю. Конова-лова, О. В. Софронова, А. Н. Сухов, М. Г. Дебольский, Л. С. Беркович, Т. В. Копылова, В. В. Маслов и др. В нашей работе социально-психологическую компетентность мы понимаем как способность инкассатора эффективно взаимодействовать с социальным окружением. В дальнейшем исследовании социальное окружение предполагается типологизировать через набор социальных ситуаций, в соответствии с которыми будут формироваться необходимые компетенции. При этом уровень развития социально-психологической компетентности определяется умением ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей (умение предвидеть опасность), выбирать оптимальные способы поведения в критических ситуациях, предупреждать конфликтные ситуации в коллективе, а также коммуникативность – способность устанавливать и поддерживать контакты с членами коллектива. Можно сказать, что это личностное состояние представляет собой единство мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и содержательно-операционального компонентов и характеризует уровень профессионального развития личности и ее деятельность.

Таким образом, на наш взгляд, одним из ресурсов повышения результативности и эффективности деятельности работников инкассации является изучение их социально-психологической компетентности и разработка программы по её повышению.

Литература

1. Шевченко И.Т. Организация инкассации и перевозки ценностей в системе кредитных организаций (коммерческих банков). – М.: Концерн «Банковский Деловой центр», 1998. – 336 с.
2. Папкин А.И. Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел. Тактика и психология безопасной деятельности. – М., 1996. – 243 с.
3. Марьин М.И., Иванихина И. В., Ловчан С.И. Оценка управленческой компетентности руководящих кадров ГПС. – М., 1998. – 117 с.

Дунай Д.С. ©

Белорусский государственный университет

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА В СОЦИУМЕ

Проблема вхождения ребенка в систему социальных отношений всегда была одной из важнейших в процессе воспитания. На процесс социализации оказывают влияние самые различные факторы. Первая их группа – макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство). Вторая – мезофакторы, условия социализации больших групп людей, выделяемых: а) по национальному признаку, б) по месту и типу поселения, в котором они живут, в) по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.). Эти факторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредованно, через третью группу - микрофакторы. К микрофакторам относятся: семья, группы сверстников, микросоциум, организации (учебные, профессиональные, общественные, частные и пр.), в которых осуществляется социальное воспитание. Влияние микрофакторов на развитие человека осуществляется через агентов социализации, то есть лиц, во взаимодействии с которыми протекает его жизнь (родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя). Все они имеют различное значение на разных этапах становления личности. Каждый из этих факторов оказывает доминирующее влияние на формирование тех или иных качеств ребенка. Но именно семейные отношения являются главенствующими при формировании личности ребенка. При этом следует подчеркнуть, что эти отношения оказывают влияние практически на все качества формирующейся личности [4, 12].

В настоящее время происходят серьезные изменения условий формирования личности. Сказывается действие трех глобальных тенденций. Во-первых, усиливается мировая тенденция динамики социальных процессов, которая способствует становлению нового типа общества, ориентирующегося главным образом, на будущее. Во-вторых, идет мучительное преодоление тоталитаризма на социально-политическом и мировоззренческом уровнях, осознание значимости национальных и общечеловеческих ценностей, культуры как предметно-содержательного и предметно-деятельностного контекста формирования личности. В-третьих, дает о себе знать акцентирование значимости индивидуально-личностного начала в формировании личности.

Личность – это социальная сущность человека, самое главное в нем,

то, что отличает человеческий вид от всех других биологических видов. Человек становится личностью в процессе социализации, т.е. в результате включения индивида в социальные отношения. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. В современных социально-экономических условиях проблема влияния семьи на процесс становления личности особенно в дошкольном возрасте носит формирующий и непосредственный характер [1, 125].

Обобщив отечественный и зарубежный опыт по проблеме семейного воспитания, и проанализировав основные аспекты становления личности в дошкольном возрасте, следует отметить, что в социализации и развитии личности ребенка участвует большое число институтов, однако центральное место в этом процессе, безусловно, занимает семья. Именно в семье осуществляется первичная социализация индивида, закладываются основы его формирования как личности. Роль семьи в обществе несравнима по своей силе, ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Первостепенное значение для полноценного психического и социального развития ребенка имеет его общение с близкими и, в первую очередь, с матерью и отцом. Но родительская любовь, не подкрепленная психологической культурой, педагогическими знаниями, может принести вред формированию личности ребенка. Рассматривая систему взаимодействия в семейном социуме, важно учитывать необходимость анализа всего многообразия притязаний и признаний, предъявляемых друг другу всеми членами семьи – матерью, отцом и ребенком. Такой подход позволяет учитывать интересы и потребности каждого члена семейного взаимодействия и способствует полноценному развитию личности ребенка.

Лишь наличие триединого отношения супружество-родительство-родство позволяет говорить о конструировании семьи как таковой в ее строгой форме. Факт одного или двух из названных отношений характеризует фрагментарность семейных групп, бывших прежде собственно семьей (взросление и отделение детей, распад семьи из-за болезней, смерти ее членов, развода и других видов социальной дезорганизации семьи), либо не ставших еще семьей (молодожены, не имеющие детей). Заслуженным деятелем науки РФ, профес-

сором, доктором медицинских наук А.Е. Личко было подчеркнута значение следующих видов неправильного воспитания: гипопротекция и гиперпротекция (скрытая и доминирующая), эмоциональное отвержение (скрытое), условия жестоких взаимоотношений, условия повышенной моральной ответственности, противоречивое воспитание. [3, 69].

Самооценка растет в процессе взаимодействия с людьми, когда «Я» оказывается для кого-то значимым. Адекватная самооценка имеет значение в формировании навыков межличностной и социальной адаптации. Окружающие дети часто отвергают ребенка с низкой самооценкой. Между принятием, принятием других и другими существует сильная положительная корреляция. Следовательно, самопринятие и социальная адаптация тесно взаимосвязаны. Одним из признаков нарушений, возможных в дошкольном возрасте, является неспособность дружить или знакомится с новыми детьми. Плохая социальная адаптация, которая связана с низкой самооценкой, может проявляться по-разному. Дети с низкой самооценкой имеют тенденцию к полной незаметности в обществе. Их не «видят» и не выбирают в лидеры, они редко участвуют в игровой и общественной деятельности. Они не умеют постоять за себя и не высказывают своего мнения. У таких детей чаще обычного развиваются чувства изоляции и одиночества. Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным была и остается родительская семья как первичная ячейка общества, влияние которой ребенок испытывает раньше всего, когда он наиболее восприимчив. Семейные условия, включая социальные условия, род занятий, материальный уровень, образование родителей, в значительной мере определяют жизненный путь ребенка.

Вопросы становления детского коллектива, характерные особенности группы детского сада и межличностных отношений в ней, влияние дошкольной группы на формирование личности отдельных детей – все это представляет исключительный интерес. Потребность ребенка в общении со сверстниками возникает несколько позже, чем его потребность в общении со взрослыми. Но именно в дошкольный период она уже выражена очень ярко и, если она не находит своего удовлетворения, то это приводит к неизбежной задержке социального развития. А создает наиболее благоприятные условия правильного воспитания и развития, именно коллектив сверстников, в который ребенок попадает в детском саду. В дошкольные годы, особенно в 5-6 летнем возрасте идет интенсивный процесс становления самосознания. Важный компонент развития – осознание себя как представителя определенного пола. Усвоение образцов поведения, соответствующих полу, неотъемлемой частью входит в общий процесс социализации дошкольника. Он осуществляется не только через семью, но и через сверстников. Группа детского сада – это, по существу, первое детское общество, возникающее на основе сюжетно-ролевой игры, где имеются благоприятные условия для формирования качеств общественности,

начал коллективизма.

Роль семьи в обществе нельзя заменить никаким другим социальным институтом, так как именно в ней формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно здесь закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность [2, 41].

Литература

1. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология / М. Личко А.Е., Витевский В.С.: Педагогика. – 1984. – С. 431.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. / Дружинин В.Н. – СПб.: Питер, 2005. – С. 176 .
3. Личко А.Е., Витевский В.С. Подростковая наркология. Руководство для врачей. / Личко А.Е., Витевский В.С // Л.: Медицина, 1991. – С. 75.
4. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме / Сенько Т.В. // Учебное пособие. – Мн., 2000. – С. 288.
5. Эриксон Э. Детство и общество / Эриксон Э. // Обнинск: Слово, 1993. – С. 180.

Дюкова Е.А. ©

Соискатель, кафедра социальной психологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

ПОДГОТОВКА МОЛОДЁЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ. УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

В последнее время всё большее внимание уделяется отношению молодёжи к семье и браку и факту создания здоровой и полноценной семьи. Причина тому – тот фактор, что семья является одним из пяти фундаментальных институтов общества, придающим ему стабильность и способность восполнять население в каждом следующем поколении.

Среди факторов, что определяют стабильность молодых семей, можно

выделить готовность молодежи к браку.

Готовность к браку можно считать интегральной категорией, включающей целый комплекс аспектов:

1. Формирование определенного нравственного комплекса – готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям. Формирование этого аспекта окажется связанным с распределением ролей между супругами.

2. Подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству. Семья является малой группой, для нормального ее функционирования требуется согласованность ритмов жизни супругов.

3. Способность к самоотверженности по отношению к партнеру. Способность к такому чувству включает способность к соответствующей деятельности, основанной прежде всего на качествах и свойствах альтруизма любящего человека.

4. Наличие качеств, связанных с проникновением во внутренний мир человека, - эмпатийный комплекс. Важность этого аспекта связана с тем, что брак по своему характеру становится более психологическим в силу тонкости человека как личности. В связи с этим возрастает роль психотерапевтической функции брака, успешной реализации которой способствует развитие способности к сопереживанию, вчувствованию в эмоциональный мир партнера.

5. Высокая эстетическая культура чувств и поведения личности.

6. Умение разрешать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции собственной психики и поведения.

Готовность к созданию семьи включает в себя социально-нравственную, мотивационную, психологическую, педагогическую готовность и сексуальную воспитанность.

Рассмотрим более детально.

1. Социально-нравственная готовность к семейной жизни предполагает гражданскую зрелость (обязательное среднее образование, профессия, уровень нравственного сознания, возраст), экономическую самостоятельность, здоровье.

Развитое нравственное сознание юношей и девушек – одно из важных условий готовности к созданию семьи. Развитое нравственное сознание проявляется в понимании молодыми людьми социальной значимости семьи, в серьезном отношении к браку, выбору спутника жизни, в чувстве ответственности за создаваемую семью, в глубоком уважении к будущему супругу, представителям старшего поколения и другим членам семьи, в чуткости и такте общения с ними. Развитое нравственное сознание предполагает наличие минимума правовых знаний о семье, знакомство с основами семейного законодательства, а именно: права и обязанности

супругов, родителей, детей, правовые нормы, регулирующие отношения в браке и семье. Создать семью можно в 18 лет, но наиболее благоприятным с медицинской точки зрения возрастом вступления в брак для женщины является 20-22 года, для мужчины – 23-28 лет, т.к. организм мужчины достигает полной зрелости позже женского. Этот возраст благоприятен для рождения здоровых детей. К этому времени многими молодыми людьми приобретается профессия, появляется определенная экономическая самостоятельность. С демографической точки зрения важно увеличить время для рождения нескольких детей, поскольку после 30 лет не каждая женщина отважится родить второго или третьего ребенка. Что касается психологической точки зрения, то именно в данный период у человека происходит расцвет всех психологических проявлений (памяти, мышления и др.), наблюдается большая пластичность процессов, происходящих в психике человека, изменяемость их, чем в более зрелом возрасте.

2. Мотивационная готовность к семейной жизни включает в себя любовь как основной мотив создания семьи, готовность к самостоятельности, ответственность за создаваемую семью, готовность к рождению и воспитанию детей.

Называя "любовь" в качестве мотива брака, молодыми людьми, по всей видимости, вкладывается в это слово разное содержание. Можно назвать три основных толкования данного понятия: любовь как сексуальное влечение; любовь как потребность быть любимым; любовь как способность любить.

- Доминирование полового влечения. Гипертрофия полового влечения ведет к образованию сексуальной доминанты, захватывающей все жизненные силы человека, превращая его в раба своих влечений. Это становится преградой для психического и духовного развития человека. Отождествление любви с физиологией чаще всего происходит с теми детьми, которые выросли в семьях с неблагоприятными супружескими отношениями.

- Потребность быть любимым. Эта потребность свойственна каждому человеку с самого раннего детства. Однако нередко потребность быть любимым остается направленной исключительно на себя. Такая односторонняя потребность быть любимым и неспособность к любви является психической защитой от чувств повышенной тревожности, неудовлетворенности, уходящих корнями в раннее детство. Повышенная потребность быть любимым и признанным выражается в болезненных реакциях на неуспех, повышенном уровне притязаний, не соответствующем реальным возможностям человека. Эта несостоятельность в любви, неспособность любить в сочетании с сильной потребностью быть любимым проявляется в бурных аффектах. Такие люди в браке постоянно заняты выяснением отношений, а не делами, которых так много в браке.

- Способность любить. Уровни способности любить различны – от

взаимного чувства до бескорыстной самоотверженной любви, способной пережить отсутствие взаимности – такой человек верен в любви и надежен в семье. Готовность к самостоятельности включает в себя умение вести семейный бюджет, наладить быт; ухаживать за детьми, наличие определенной материальной независимости от родителей, желание решать другие жизненно важные вопросы. Чувство ответственности за создаваемую семью предполагает продуманность решения, согласованность позиций жениха и невесты по многим вопросам, в том числе материальном и жилищном. Готовность создать семью должна дополняться обоюдным желанием иметь и воспитывать детей. Семья без детей – неполноценная.

3. Психологическая готовность к созданию семьи предполагает наличие навыков общения с людьми, единство или схожесть взглядов на жизнь вообще и семейную в частности, умение создать морально-психологический климат в семье, устойчивость характера и чувств, развитые волевые качества личности.

Культура общения складывается на протяжении всей предшествующей вступлению в брак жизни молодых людей. Многими юношами и девушками, безусловно освоена она и они знают, что это – умение выслушать друг друга, вникнуть в содержание разговора, организовать содержательный досуг. Правила общения требуют бережного, уважительного отношения к девушке, женщине. Многие исследователи данного вопроса считают, что если человек до 16 лет не научился элементарным правилам поведения в обществе, то ему придется нелегко во взаимоотношениях с любимым.

Единство как схожесть взглядов на мир и семейную жизнь является психологическим фундаментом семьи. На нем строится психологический климат семьи, формируется психологическая совместимость супругов. Разобщенность этих взглядов нередко является причиной развода.

Немаловажна и устойчивость характера и чувств молодых людей. Объективная оценка своего характера, понимание особенностей характера будущего супруга, эмоциональная сдержанность во многом способствуют созданию благоприятного психологического климата. Особенно важны терпимость и справедливость в оценке поступков членов семьи. Важно также почувствовать состояние другого человека, предвидеть его эмоциональную реакцию.

Конечно, свойства характера на момент заключения брака являются важным, но далеко не решающим фактором стабильности семьи.

4. Педагогическая готовность к созданию семьи включает в себя наличие необходимых педагогических знаний, умений и навыков, хозяйственно-экономические умения и навыки в домашнем быту. Педагогическая грамотность юношей и девушек, вступающих в семейную

жизнь, предполагает знания закономерностей развития детей и их воспитания, умение передавать свой жизненный опыт детям, приучать их к хозяйственным делам.

5. Сексуальная воспитанность предполагает наличие необходимых знаний об интимных сторонах жизни человека, серьезного взгляда на отношения полов, знаний о том, как беречь свою любовь, культуры половых отношений, формирование установки на сохранение супружеской верности в браке, целостности и мудрости физиологического и нравственного, душевного единства супругов. Порядочный человек интимное скрывает, к людям он открыт душой, развращенный человек, наоборот, душу скрывает, а к людям "вывернут" одной половой стороной, безудержной сексуальностью.

По мнению психологов, нравственно-психологическая подготовленность личности к браку означает восприятие целого комплекса требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь.

К ним относятся: готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям и ответственность за их поведение; понимание прав и достоинств других членов семейного союза, признание принципов равенства в человеческих отношениях; стремление к повседневному общению и сотрудничеству, согласованию взаимодействий с представителями противоположного пола, что в свою очередь предполагает высокую нравственную культуру; умение приспособиться к привычкам и чертам характера другого человека и понимание его психических состояний.

Некоторыми исследователями отмечается высокая значимость подготовленности каждой личности к браку, отмечается, что прочность, судьба брака зависят от многих факторов. Ведь объединяются в семью две личности с их сложными психологическими и физиологическими особенностями. Для находящихся в браке людей очень важно быть зрелым в социально-психологическом отношении личностями.

Такая зрелость не достигается одномоментно и зависит от многих факторов. В качестве первого фактора выделяется потребность в психологической готовности и способности к выполнению роли мужа и жены, а затем отца и матери. Кроме психологической готовности, важнейшими составляющими семьи являются функционально-ролевые связи между мужчиной и женщиной. Важным элементом отношений в семье являются эмоционально-оценочные связи, которые включают мнения, представления супругов о тех или иных свойствах, чертах характера, поступках друг друга. С течением времени субъективные оценки типа "нравится" - "не нравится" подвергаются коррекции.

Совокупность факторов, обеспечивающих зрелость личности во

внутрисемейных отношениях и, следовательно, и, следовательно, входящих в подготовку молодежи к семейной жизни, включает также коммуникативные умения, владение психотехникой общения и саморегуляции, психологическую поддержку, добродушие и отходчивость в споре, терпимость к недостаткам другого, умение преодолевать конфликтные ситуации, наличие детей и совместную заботу о развитии, воспитании и обучении их, социальную активность членов семьи и их умение не замыкаться в узком кругу семейных дел. Добавим сюда еще и умение прощать.

Б.С.Кругловым замечено, что система подготовки молодежи к семейной жизни наряду с половым просвещением и половым воспитанием, наряду с формированием навыков межличностного общения, которое, прежде всего, заключается в умении соизмерять свои интересы и поступки с интересами и поступками другого индивида, должна включать и формирование определенного уровня гражданско-правового сознания, соединяющего в себе гражданскую ответственность за свои действия с пониманием значимости каждого своего поступка.

Литература

1. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. – М., 1998. – 138 с.
2. Голод С. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – Л., 1984. – 325 с.
3. Гурко Т. Влияние добрачного поведения на стабильность молодой семьи // Социологические исследования. – 1982. – № 2. – С. 88-93.
4. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Прогресс, 2003.
5. Шуман С.Г., Шуман В.П. Семейные конфликты: причины, пути устранения. – Брест: Лаборатория «Практической психологии и педагогики», 1992.

Елисеева Н.И. ©

Магистр педагогики, аспирант КГПУ им. В.П. Астафьева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЗАВИСИМОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Проблема зависимости на протяжении уже многих десятилетий остается на вершине айсберга среди актуальнейших проблем психологии во всем мире. На сегодняшний день число вовлеченных в ту или иную зависимость, не только не меняется, как отмечают отечественные и зарубежные исследовате-

ли, но и возрастает практически с геометрической прогрессией и, например, в России составляет 95%, включая психологов и психотерапевтов. В науке разрабатываются все новые и новые программы, методы избавления от разного рода зависимостей, но как результат – излечиваются одни, попадают под оружие зависимости другие, находится средство от одной зависимости – появляется другая.

Учитывая теоретический и практический опыт передовых развитых стран, данная статья позволяет выявить общие закономерности развития сферы аддиктологии и обратить внимание на вероятностные тенденции решения этой проблемы с разных позиций.

Но сначала обратимся к определению. Под зависимостью (*dependence*), как в англо-, так и русскоязычных толковых словарях, понимают подчиненность другим (другому) [5, 8] навязчивое состояние постоянной опоры или требования помощи и поддержки [11] при отсутствии самостоятельности и свободы, и, как следствие, зависимый – тот, кто находится в подчиненном положении. Анализируя приведенное выше определение, можно сказать, что зависимость – явление, выражающееся в устремлении быть с кем-либо, находясь в позиции ведомого.

В зарубежных источниках под понятием *addiction* понимается посвящение себя *чему-то* или *кому-то* по привычке или одержимо [7] и употребляется как синоним наркомании.

Отечественные исследователи, Личко А.Е., Шавамиш В.В., напротив, трактуют наркоманию, как правило, как зависимость, заболевание, которое выражается в том, что жизнедеятельность организма поддерживается на определенном уровне только при условии постоянного приема наркотического вещества и ведет к глубокому истощению физических и психических функций [3, 4, 10]

Внимание на то, что под зависимостью в русскоязычных исследованиях зачастую понимается непреодолимая тяга к *чему-либо* (веществу), т.е. ставится акцент на доминировании химической зависимости, обращает и А.Е. Войскунский, справедливо отмечая развивающийся характер изучения сферы аддиктологии и расширение спектра зависимостей и указывая, что в настоящее время наблюдается тенденция «к расширительному пониманию аддикций: наряду с традиционными (так называемыми химическими) все чаще упоминаются поведенческие зависимости» [1, 17]

Схожесть определений аддикция (*addiction*) и зависимость позволяет трактовать их как синонимы, а наркоманию определяя, тем самым, как один из видов химической аддикции.

Каждая аддикция выражается в аддиктивном поведении личности – (от англ. *addiction* — склонность, пагубная привычка) – навязчивая потребность, ощущаемая человеком и подвигающая его к определенной деятельно-

сти, характеризуется стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния химическим или нехимическим путем [12] и, как правило, приводящая к аддиктивному расстройству личности [6]. Большинство аддиктивных расстройств нашли свое отражение в МКБ-10.

В последнее десятилетие в России, в связи с тем, что многие попытки выздоровления от зависимостей не приводят к желаемым результатам, остро стал изучаться вопрос о созависимости и ее влиянии на дальнейшее формирование и развитие зависимости у членов семьи. Взгляды на данное явление противоположно разнятся: одни специалисты считают, что возникновение зависимости проявляется вследствие выбора родителями моделей созависимого поведения и воспитания в семье, другие полагают, что созависимость, наоборот, производное от зависимости и тем самым, подчеркивают, что созависимость – наиболее типичная отличительная черта родственников и близких тех, кто страдает той или иной формой зависимости.

Но наиболее общее, на наш взгляд, учитывающее большинство из возможных значений этого термина, определение, было дано еще в 1989 году на 1-й Конференции по созависимости в США: «Созависимость – это устойчивая болезненная зависимость от компульсивных форм поведения и от мнения других людей, являющаяся попыткой обрести уверенность в себе, осознание собственной значимости, определить себя как личность». [9, 48] Принимая во внимание данное определение, можно сказать, что созависимое поведение – это также аддикция, проявляющаяся в навязчивых стереотипизированных моделях поведения, а значит, есть все основания считать созависимость формой проявления аддиктивного поведения наравне с другими аддикциями и рассматривать как аддикцию отношений или межличностных контактов. Принятая во внимание формулировка определения «созависимость» позволяет посмотреть на это явление как на зависимость людей друг от друга и занести ее в разряд нехимических аддикций. Кроме того, становится ясным, что созависимость проявляется у всех членов семьи, где есть аддикт, обладающий тем или иным видом зависимости, включая его самого.

Акцентирование внимания на зависимости *от кого-либо*, или, как мы называем, S-S (субъект-субъектный) подход на проблему зависимости, отражается во многих зарубежных источниках, в то время как отечественные психологи преимущественно выделяют зависимость *от чего-либо*, или иными словами, отражают S-O (субъект-объектный) подход на искомую проблему. Этим веским отличием и можно объяснить доминантное выделение и повышенный интерес к проблеме созависимости в менталитете российских специалистов. Хотя суть явления, в каком бы подходе мы его не рассматривали, от этого не меняется, чтобы мы ни взяли за основу: зависимость *от чего* или *от кого* или созависимость, в любом случае, субъект будет обладать типичными характеристиками зависимой личности: социальная незрелость, сниженная

самооценка и чувство вины, ригидность в поведении, низкий уровень самоконтроля, высокая тревожность и впечатлительность, особенности реагирования на фрустрацию – депрессивность и подавленность.

В зависимости от подхода – S-S или S-O – специалисты разграничивают и пути решения данной проблемы. Одни предлагают медицинское направление. Согласно данной модели аддикция является наследственным заболеванием, вызванным неизвестными причинами, или болезнью, связанной с алкоголизмом, или рождением в дисфункциональной семье. Выздоровление, согласно данному направлению, фактически невозможно, цель мер реабилитации больного – уменьшение остроты абстиненции в результате перенасыщения употребляемым веществом, полное прекращение употребления и многолетняя поддержка извне, поскольку без нее риск оказаться вновь зависимым остается крайне высок. Отличительной чертой этого направления является снятие человеком с себя ответственности за собственную жизнь и ее трансформацию на некую Силу извне, тем самым происходит замещение одной аддикции на другую. На данном принципе строится классическая программа выздоровления «12 шагов», широко распространенная в течение последних десятилетий как за рубежом, так и в России.

Другие специалисты предлагают эволюционное направление, строится на противоположных положениях и сводится к тому, что причина возникновения аддиктивного поведения не наследственность, а допущенные ошибки воспитания. Согласно этому подходу, аддикция – результат вовремя не пережитого кризиса в детстве, в частности, остаются не прожитыми кризисы становления доверия к миру и формирования независимости в возрасте двух-трех лет, и как следствие, на них накладываются остальные кризисы личностного развития. Направление принципиально отличается тем, что главную роль за происходящее с ним в жизни берет на себя аддикт, задача которого – при поддержке терапевта пережить вновь незавершенные кризисы детства и тем самым навсегда избавиться от деструктивного влияния зависимостей [9]

Тенденция к росту индивидуализации, повышенной конкурентности в менталитете зарубежных граждан, в частности, стран США позволяет объяснить выбор психологов и психотерапевтов в пользу эволюционного направления и S-S подхода в отличие от российских специалистов, чаще выбирающих S-O подход к проблеме зависимости, и, как следствие, работающих преимущественно в медицинском направлении по отношению к аддикту.

Выбор в пользу того или иного направления нельзя объяснить только менталитетом, существуют и другие причины: передовой теоретический и практический опыт зарубежных специалистов пока еще выше в данной области в сравнении с российским уровнем; уровень развития общества, в целом; влияние экономической и политической ситуации в стране (в благоприятный период зависимость может находиться на латентной стадии и проявлять себя

наиболее ярко в критической стрессовой ситуации).

Однако нельзя сказать, что зарубежные психологи и психотерапевты работают в рамках только S-S подхода, или, что отечественные психологи работают только в S-O походе. Как в зарубежной, так и отечественной практике применяются оба взгляда на проблему зависимости, но за рубежом уже делается больший акцент на S-S отношении в режиме консультативного контакта с аддиктом, а в России еще только начинают апробировать данный подход в решении проблемы зависимости. В тоже время, нельзя сказать, что S-S подход, эволюционное направление имеют только преимущества, а S-O – только недостатки. Это два подхода, которые отражают ступени развития практической эффективности разрешения проблемы. Для некоторых клиентов может быть правильным применение сначала S-O позиции, а уже затем S-S, для других – вполне возможно сразу перейти к действиям в рамках S-S тенденции.

Существует немало отличительных признаков между выявленными позициями – распределение ответственности между консультантом и клиентом, степень активности участников психотерапевтического контакта, уровень самостоятельности клиента в решении проблемы. Но наиболее значимым отличием между подходами является *вера*: во *что-либо* или в *кого-либо*. Вера в неодушевленный объект позволяет наделить высокой значимостью ту сферу деятельности, в которую попадает аддикт, так происходит замещение одной аддикции на другую – с неблагоприятной и социально недопустимой (наркомании, алкоголизма) на «социально приемлемую» (трудоголизм, перфекционизм, спортивные аддикции, аддикция отношений, религиозную аддикцию, аддикцию к трате денег или ургентную аддикцию) [2].

Вера в одушевленный субъект позволяет наделить значимостью самого субъекта, того аддикта, который обратился за помощью и повысить уровень его социальной зрелости, уверенности без погружения в деятельность, таящей в себе опасность погружения аддикта в зависимость в нее.

Подводя итог сказанному выше, особо хотим подчеркнуть, что вера субъекта в свои силы и способности находится в обратно пропорциональной взаимосвязи с проявлением зависимости: чем выше степень проявления характеристик зависимого поведения личности, тем ниже вера субъекта в самого себя и ниже степень проявления личной независимости, и наоборот, чем выше уверенность в себе, своих личностных качествах, в успех, тем ниже степень зависимости. При построении коррекционных программ для работы с зависимыми клиентами особенно важно учитывать эти данные.

Делая вывод о мировых тенденциях в решении проблемы зависимости, стоит отметить динамику предпочтений в сторону S-S подхода как качественно более совершенного, по сравнению с S-O подходом, определенной результативностью которого, в тоже время, нельзя пренебрегать в практике.

Литература

1. Войскунский А.Е. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. - М.: Акрополь, 2009. – 152–164 с.
2. Егоров А.Ю. Современная типология нехимических аддикций// Мат-лы III Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья»/ Под ред. А.А. Северного, Ю.С. Шевченко. Казань. 23–26 мая 2006 г. – М., Изд-во «Глобус». 2006. –С. 45–46.
3. Личко А.Е., Битенский В.С. Ребенковая наркология: руководство. – Л.: Медицина, 1991. – 468 с.
4. Личко А.Е., Матта Н.Я. Словарь современной американской психиатрической терминологии с ее отличиями от принятой в России / Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени П.М. Бехтерева. 1992. – 128 с.
5. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта. Перевод М.М. Исениной под редакцией д.п.н. Е.И. Исениной К.: PSYLIB, 2004. – 186 с.
6. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
7. Словарь Американского Наследия, 9-е изд. Авт. пр., Софтки Итернэшнэл. – 1994.
8. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров; редкол.: А.А. Гусев и др. – Изд. 4-е. –М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600с.
9. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Перевод с английского А.Г. Чеславской. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2002. – 329 с.
10. Шавамиш В.В. Зависимое поведение школьников. СПб., 2001.
11. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2005. – 336 с.
12. Юрьева Л.Н., Большот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. – Днепрпетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

Жукова Д.И. ©

ФБУ-Войсковая часть 27898, пункт психологической помощи и реабилитации

ПРОЯВЛЕНИЕ АНГЕДОНИИ И ДЕПРЕССИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Депрессия - расстройство настолько распространенное, что ее иногда называют «простудой» среди психических заболеваний. Страдающие истинными депрессивным расстройством испытывают отчаяние и беспомощность, которая одолевает ими надолго, не исчезает сама по себе, и, как правило, существенно нарушает способность человека адекватно думать и действовать, что не может не сказаться на его работе и общении с людьми.

Под термином «депрессия» понимают синдром, характеризующийся пониженным настроением (гипотимией), торможением интеллектуальной и моторной деятельности, снижением витальных побуждений, пессимистическими оценками себя и своего положения в окружающей действительности, соматоневрологическими расстройствами. Депрессии присущи такие когнитивные свойства, как отрицательная, уничтожающая оценка собственной личности, внешнего мира и будущего. В последнее время становится все более актуальной проблема ранней юношеской депрессии. Депрессия в данном возрастном периоде – это феномен, который до конца еще не изучен. Одной из основных причин такой трудности в исследовании депрессивных расстройств служит само противоречивое содержание данного возраста. Не стоит забывать, что в период ранней юности все еще остается важной та сторона жизни, которая связана с общением. От ее развития, как подчеркивал Э. Эриксон, зависит способность или неспособность будущего взрослого человека к глубоким и доверительным отношениям с другими людьми. В то же время, общение в юности носит противоречивый характер, выражающийся в том, что, с одной стороны, юноши и девушки проявляют активность в поисках общения с окружающими, демонстрируя при этом особую доверительность, интенсивность, но одновременно демонстрируют свое стремление к обособлению, отражающее потребность молодого человека в нахождении своей позиции среди людей, потребность в осознании своеобразия своего Я. Такое обособление, отстранение, уход от социальных контактов, в связи с трудностями в межличностном общении, способно достигать критического значения и выражаться в симптоматике такого расстройства как социальная ангедония. Социальная ангедония подразумевает неспособность получать удовольствие от социальных контактов. Проблемой ангедонии и депрессии в юношеском возрасте занимались такие зарубежные психологи, как Schuck J., Leventhal D., Rothstein

Н., и Irizarry V. Этими авторами с теоретических позиций и на основании эмпирических исследований утверждается высокая важности данного феномена – социальной ангедонии – в происхождении и симптомогенезе многих тяжелых психопатологических состояний. В работах же отечественных авторов мы не нашли подробного теоретического и практического описания симптоматики социальной ангедонии. Близкий, но не тождественной проблемой психологического отчуждения занимался Смулевич А.Б. Неполная разработанность психологической модели ангедонии, неясность ее клинической и психологической квалификации, отсутствие в отечественной клинической психологии моделей данного состояния представляет для нас особый интерес.

Стоит отметить, что в последнее время в рамках клинических исследований все большее внимание уделяется не столько симптомам психопатологических расстройств, их синдромальному анализу, но рассмотрению их в контексте психологических особенностей развития личности (в их взаимосвязи). Это обстоятельство предопределило выбор темы нашего исследования, а именно - рассмотреть проявления депрессии и социальной ангедонии в раннем юношеском возрасте. Выбор этого возрастного этапа был не случаен. Как мы полагаем, именно в этот период развития личности начинают обнажаться возможные виды патологических форм развития личности, начинают определяться имеющаяся дисгармония развития, дисфункциональные черты личности как результат более раннего дефекта развития личности.

Методика. Наше исследование проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ БелГУ) (студенты 1 курса), и МОУ СОШ № 46 г. Белгорода (школьники 11 классов). В нем принимали участие 70 человек (28 девушек и 42 юноши), в возрасте 17 лет. В ходе исследования нами были использованы следующие методики: 1) опросник депрессивности Бека (Beck Depression Inventory- BDI). Направлен на выявление и оценку депрессивных симптомов у обследуемого на текущей период; 2) опросник социальной ангедонии (Revised Social Anhedonia Scale); 3) опросник перфекционизма Гаранян Н.Г., Холмогоровой А.Б. 4) опросник SCID – II. Опросник тестирует наличие дисфункциональных личностных черт на основе классификации личностных расстройств (DSM – IV). Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, Standard Version 19.0, Copyright SPSS Inc., 2010 и с помощью ранговой корреляции Спирмена.

Результаты. При изучении социальной ангедонии у юношей были выявлены следующие особенности: большую часть выборки (67,2 %) испытуемых составили юноши с низким уровнем выраженности социальной ангедонии, средний уровень социальной ангедонии был обнаружен у 31,4 % юношей, и всего 1,4 % учащихся имеют высокий уровень социальной ангедонии. Полученные данные отражены в рисунке 1.

Полученные данные позволяют говорить о том, что большинство учащихся способны получать удовольствие от жизни и в частности от социальных контактов и взаимоотношений со сверстниками, т.е. у этой группы исследуемых не наблюдается социальной изоляции и дефицита позитивных эмоций. Скорее всего, эти юноши способны адаптироваться в окружающей среде при помощи социального познания и социальной компетентности.

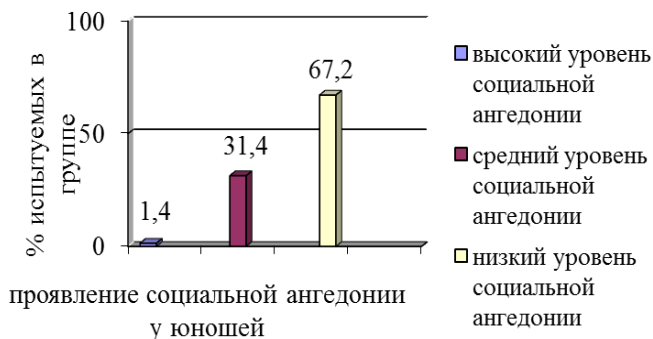


Рис. 1. Выраженность уровня социальной ангедонии в исследуемой группе юношей (в %)

При рассмотрении уровня депрессии в выборке студентов и школьников, мы получили следующие результаты: у 41,4% юношей отсутствует депрессивные симптомы; 54,3% испытуемых имеют умеренно выраженную степень депрессии; у 2,9% испытуемых наблюдается критический уровень депрессии и у 1,4% всей выборке – явно выраженная депрессивная симптоматика. Полученные данные отражены в рисунке 2.



Рис. 2. Выраженность уровня депрессии в выборке (в %)

В качестве симптоматических особенностей депрессии в исследуемой группе следует отметить, что у лиц с явной выраженной депрессивной симптоматикой (вегетативной и психосоматической) помимо тоски, тревоги, страха, скуки, нередко на первый план выступает так называемый дисфорический фон настроения, при котором преобладает раздражительность с гневливостью, злобностью и агрессией.

Анализируя данные опросника перфекционизма Гаранян Н.Г., Холмогоровой А.Б. мы пришли к следующим выводам: лица с высоким и низким уровнем перфекционизма составляют по 7,1 % от всех испытуемых в выборке учащихся (большая часть которых составляют лица мужского пола). И 85,8 % юношей обладают средним уровнем перфекционизма. Выраженность этих трех уровней развития перфекционизма у юношей 17 лет можно представить в рисунке 3.

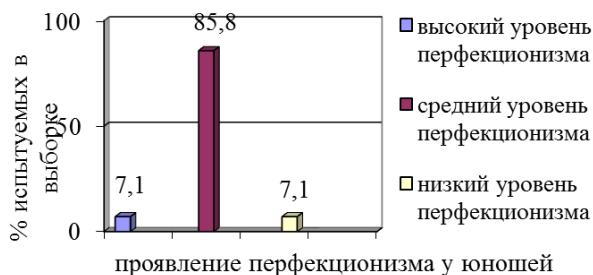


Рис. 3. Выраженность уровней перфекционизма у юношей (в %)

Лица с высоким уровнем перфекционизма имеют чрезмерно высокие личностные стандарты, постоянное самооценивание и цензурирование собственного поведения, мышление в терминах «все или ничего», которое допускает только два варианта выполнения деятельности – полное соответствие высоким стандартам или полный крах. У таких лиц будет наблюдаться постоянное стремление к совершенству. Высокий уровень перфекционизма предполагает нереалистичные стандарты не только для себя, но и для значимых людей из близкого окружения, ожидание людского совершенства и постоянное оценивание других. Как полагают многие авторы, перфекционизм таких людей порождает частые обвинения в адрес других людей, дефицит доверия и чувство враждебности по отношению к людям. Кроме того, у лиц будет фиксироваться перманентные сомнения относительно качества выполнения деятельности, восприятие родителей как чрезмерно критикующих и делегирующих очень высокие ожидания к ним.

Анализируя полученные данные по опроснику SCID – II, в ходе нашего исследования, мы столкнулись с некоторой трудностью: отсутствием нормативных данных с учетом российской выборки испытуемых, поэтому там удалось только определить некую тенденцию, наиболее распространенные дисфункциональные черты личности среди юношей 17 лет.

Одной из наиболее распространенных черт оказалась черты дисфункциональной личности пограничного типа (40,8 % всех испытуемых). У 18,4 % испытуемых доминирует гистрионный тип развития личности. Около 11,7% всех испытуемых характеризуются как нарциссические личности. У 8, 7% исследуемых нами юношей доминирует депрессивная черта. Что касается обсессивно-компульсивной дисфункциональной черты личности, то она свойственна 7,8 % исследуемым учащимся. Шизоидным типом личностного дисгармоничного развития обладает 4,9 % учащихся. Всего 2,9 % всех юношей нашей выборки характеризуются как личности с параноидным типом развития.

В ходе корреляционного исследования нами была установлена положительная связь между параметрами депрессии и социальной ангедонии в группе исследуемых юношей 17 лет. У лиц, имеющих депрессивную симптоматику будут присутствовать проявления социальной ангедонии, т.е. неспособность испытывать удовольствие от социальных контактов. Однако полученные гендерные различия по выраженности уровня депрессии и социальной ангедонии у юношей и девушек позволяют сделать вывод: несмотря на то, что была выявлена тесная корреляционная связь между депрессией и социальной ангедонией, эти два состояния не являются синонимичными. Обнаружена положительная связь между депрессией и различными параметрами перфекционизма. Таким образом, перфекционизм является значимым показателем в проявлении депрессивных расстройств в юношеском возрасте. Установлены множественные положительные связи между параметрами депрессии и дисфункциональными личностными чертами. Наиболее высокие показатели коэффициента корреляции наблюдаются у шизотипической, антисоциальной, зависимой, гистрионной, пограничной и избегающей черты личности. Кроме того, была обнаружена тесная взаимосвязь депрессии с такими дисфункциональными чертами как шизоидная, обсессивно-компульсивная, и пограничной личности. С пассивно-агрессивной, депрессивной, нарциссической дисфункциональными чертами личности не было обнаружено тесной корреляционной связи. Обнаружены взаимосвязи показателя социальной ангедонии с дисфункциональными чертами различных типов личности (классификация DMS - IV): зависимого, шизотипического и пограничного.

Литература

1. Бек А., Раш А., Брайан Шо, Гэри Эмери. Когнитивная терапия депрессии. – СПб.: Питер, 2003. 304 с.
2. Ветроградова О.П. Современные проблемы депрессии. В сб.: современные проблемы психического здоровья (ред. А.В. Картелишева, Г.П. Колупаева). М. –

2005. – с. 81 – 85

3. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. М.: Класс, 2000. 464 с.
4. Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
5. Beckfield, D. F. (1985). Interpersonal competence among college men hypothesized to be at risk for schizophrenia. Journal of Abnormal Psychology, 94, 397-404.
6. Eckblad, M. L., Chapman, L. J., Chapman, J. P., & Mishlove, M. (1982). The Revised Social Anhedonia Scale. Unpublished test, University of Wisconsin, Madison, WI.
7. Fortinash, K. M., & Holoday-Worret, P. A. (2000). Psychiatric Mental Health Nursing. St. Louis, MO: Mosby, Inc..

Зайцева И. Б. ©

Аспирант (соискатель) кафедры Общая и возрастная психология,
Московский институт экономики, политики и права

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ЕЕ СВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ИНДИВИДА

Современная наука рассматривает человека как открытую систему, обладающую определенным внутренним содержанием и обменивающуюся энергией и информацией с окружающей средой.

Открытость системы «человек» по отношению к миру, которому он принадлежит, определяет необходимость рассматривать динамику развития человека как процесс овладения им социальными и индивидуальными компетентностями, его попытки реализовать свой потенциал, осуществить самоактуализацию, – максимально возможное использование им своего потенциала на благо общества и самого себя [2].

Само понятие личность многозначно. В науке сложилась традиция рассматривать личность как устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивида в качестве члена определенного общества и индивидуального носителя этих черт. Данный подход развивался Р. Кеттелом, Платоновым, Э. Фроммом и другими авторами. Становление и развитие личности осуществляется через активное взаимодействие человека с внешними условиями, социальной реальностью [6].

Социально-психологические качества личности формируются в различных социальных группах, в условиях совместной деятельности с другими

людьми, и в своей совокупности обуславливают эффективность деятельности личности в группе.

Вместе с тем вклад каждой личности является важной составляющей групповой эффективности. Этот вклад определяется тем, насколько личность умеет взаимодействовать с другими, сотрудничать с ними, участвовать в принятии коллективного решения, разрешать конфликты, соподчинять другим свой индивидуальный стиль деятельности, воспринимать нововведения и т.п.

Поскольку личность и среда активно воздействуют друг на друга, то уместно говорить об адаптивной и адаптирующей активности личности. Умение быстро находить свое место в совместной деятельности, в новом коллективе, проявление своих способностей и интересов является основным условием для адаптации человека в социальной среде. Причем, чем выше это умение, тем выше скорость адаптации.

В литературе адаптация рассматривается в широком и узком смысле этого слова. В широком аспекте под адаптацией понимают «любые взаимодействия индивида и среды, при которых происходит согласование их структур, функций и поведения» [3]. В этом аспекте адаптация рассматривается как способ связи личности и макросоциума, подчеркивается смена общественного положения человека, приобретение новой социальной роли, т.е. адаптация соотносится с социализацией.

Адаптация в узком, социально-психологическом значении, рассматривается как взаимоотношения личности с малой группой. То есть с этой точки зрения процесс адаптации понимается как процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами.

Особенности изучения социально-психологической адаптации заключаются в том, что, во-первых, отношения индивида и общества рассматриваются как опосредованные малыми группами, членом которых является индивид, во-вторых, малая группа сама становится одной из сторон, участвующих в адапционном взаимодействии, образуя новую социальную среду – сферу ближайшего окружения, к которому приспосабливается человек [4].

Другими словами, адаптация рассматривается как процесс изменения взаимодействующих сторон.

Личность, входя в новое социальное окружение, определенным образом меняет систему своих отношений. В свою очередь группа реагирует на появление новичка корректировкой своих норм, традиций и правил.

Под социальной адаптацией понимают постоянный процесс приспособления индивида к условиям среды и результат этого процесса. В историческом плане можно выделить три направления исследования проблемы социальной адаптации. Первое связано с психоаналитическими концепциями

взаимодействия личности и социальной среды: содержание процесса адаптации описывается общей формулой конфликт – тревога - защитные реакции.

Хотя вопросы адаптации обсуждаются во многих работах Зигмунда Фрейда, защитные механизмы адаптации рассмотрены в работе Анны Фрейд [9].

Второе направление связано с гуманистической психологией (А. Маслоу, Э. Эриксон, Л. Берковец): процесс адаптации описывается формулой конфликт – фрустрация - акты приспособления. Цель адаптации рассматривается как достижение духовного здоровья и соответствие ценностей личности ценностям социума.

Третий подход связан с концепциями когнитивной психологии личности. Формула адаптационного процесса: конфликт-угроза-реакция приспособления. Угроза стимулирует личность к поиску возможностей для снятия и уменьшения когнитивного диссонанса [1].

Для определения результата адаптации часто употребляется понятие «адаптированность».[4] Его можно охарактеризовать как состояние субъекта, позволяющее ему чувствовать себя раскованно в социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия.[8].

Для успешной социально-психологической адаптированности равно важны как психологическая включенность личности в активную (в т. ч. профессиональную) деятельность, так и оптимальное эмоциональное самочувствие личности.

Кроме того можно классифицировать процесс адаптации по следующим критериям:

1. По отношениям субъект-объект:

- активная — индивид стремится воздействовать на среду с тем, чтобы изменить ее (в том числе и те нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельности, которые он должен освоить);

- пассивная — индивид не стремится к такому воздействию и изменению.

2. По воздействию на индивида:

- прогрессивная — благоприятно воздействующая на человека;

- регрессивная — пассивная адаптация к среде с отрицательным содержанием.

3. По уровню:

- первичная — когда человек впервые включается в постоянную профессиональную деятельность в коллективе;

- вторичная — при последующей смене работы.

Существует теория, основанная на феномене «локус-контроля».

Предполагается, что люди с интернальным локусом контроля, считающие себя ответственными за все происходящее, адаптируются легче и быстрее, чем люди с экстернальным локусом контроля, считающие, что все происходящее с ними результат рока или воли других людей. [7]

Психологическая адаптация относится к совокупности внутренних психологических последствий. В основе психологической адаптации главным образом лежат аффективные реакции, связанные с ощущением благополучия или удовлетворенности. Психологическая адаптация включает в себя хорошее самочувствие, ощущение личностной и культурной определенности (идентичности) и достижение психологической удовлетворенности в социальной среде. Психологическая адаптация проходит в условиях стресса и борьбы с ним, поэтому сильное влияние на нее оказывают жизненные ситуации, личностные особенности индивида и социальная поддержка. Имеются свидетельства того, что с течением времени уровень психологической адаптации подвержен колебаниям, несмотря на то, что все проблемы как правило максимально обостряются в самом начале. Однако чрезмерно высокая ответственность, которую берет на себя индивид в преодолении стресса и полноценном включении в жизнь сообщества, также может быть связана с психологическим неблагополучием. Принятие человеком на себя слишком высокой ответственности за все, что с ним происходит (за свою жизненную ситуацию и ситуацию своей семьи) может привести к перенапряжению и, как следствие - к дезадаптации.

Для решения задач исследования личности современного человека особенно важны выводы о том, что «адаптация происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию ее индивидуальности» [5].

Литература

1. Агаркова Н. «Ценностные ориентации личности и успешность адаптации русскоязычных мигрантов». Сборник трудов бакалавров психологии Санкт-Петербургского государственного университета. 2000, 2001.
2. Вахромов Е.Е. Самоактуализация и жизненный путь человека // Современные проблемы смысла жизни и акме. - М.:ПИРАО,2002
3. Волков Г.Д. Оконская Н.Б. Адаптация и ее уровни, Пермь 1975.Вып.7.
4. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: дис. канд. психол. наук. Л. 1985.
5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева. М.,1979
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2т. /под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В.Петровского. М. 1983, т.2
7. Шолохов И.А. Психологические особенности адаптации молодежи за рубежом: дис. ... канд. психол. наук. - М.:2002.

8. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: дис. ... д-ра социол. наук. Кемерово, 1992.
9. Freud A. Das ich und die Abwehrmechanismen. L. 1946.

Зыкова Н.А. ©

Канд. психол. н., доцент кафедры психологии образования и развития, Нижневартровский государственный гуманитарный университет

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ТРАДИЦИЯХ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Широко дискутируемые в медицинской и психологической литературе проблемы этиологии и патогенеза психосоматических заболеваний чаще всего определяются приверженностью исследователей тому или иному направлению в науке. При создании открытой мультифакториальной модели заболевания, необходимой для адекватной диагностики и успешного лечения, выявления всевозможных воздействий на личность и организм, наибольшее значение сегодня придается психоаналитическим концепциям, поскольку в данных научных подходах наиболее полно обобщена информация о взаимосвязи психогенных и соматогенных факторов психосоматических заболеваний, раскрыты сложные явления патогенеза, предсказаны последствия различных обстоятельств болезни и предложены методы и техники психоконсультативной и психокоррекционной работы.

Один из крупнейших исследователей онтогенетических начал человека Рене Шпиц, опираясь на психоаналитические концепции возрастного развития, выделял так называемые «организаторы психики», имеющие значение для соматического созревания и формирования психической структуры» [10]. На самых ранних этапах жизни (период младенчества и раннего детства) ребенок находится в поле постоянного влияния объектных и субъектных отношений, что позволяет конституировать и развивать его психику. Первым организатором психики является реакция улыбки как ответ на внешнее воздействие со стороны взрослого. Серьезные изменения в структуре Эго ребенка происходят под влиянием второго организатора психики – дифференцированных аффективных реакций. Внутреннее и внешнее восприятие, сознательное направление эмоций на различные объекты и субъекты инициируют потребность в коммуникации с помощью вербальных символов. Эта потребность

реализуется благодаря третьему организатору психики - приобретению речи. Речь способствует развитию высших интеллектуальных функций, адаптации и овладению внешним миром. Таким образом, интеграция сил трех организаторов психики способствует достижению ребенком новых, более высоких уровней организации. Если в этом силовом поле возникает нарушение, то тогда первый организатор психики претерпит изменения, что будет иметь важные последствия для будущего созревания и развития. Это видоизменение обнаружится либо в соматической области, либо в психологической, либо и в той и другой и будет проявляться в ходе дальнейшего развертывания объектных отношений [10].

Для выделения этиологических факторов, генеза и интерпретации психосоматических заболеваний Альфред Адлер в рамках собственной теории о неполноценности органов предлагает расширить введенное им понятие «жаргонный язык органов» (Organdialekt) [1]. Он считает, что «... основной пункт - это относительная функциональная или органическая неполноценность определенных органов, отношение к ней окружающих людей, а также общее впечатление от того и другого в душе ребенка... предрасположенные к этому дети стараются связать *черты характера, рожденные их протестующим личностным чувством...* с подходящими для этого проявлениями неполноценности органов...». По мнению Адлера, ущерб, связанный с органической или функциональной неполноценностью органов, оказывает влияние на психику - в характере, поступках и мыслях, выборе профессии, художественных склонностях и способностях. Например, детям с нарушениями кровообращения свойственны беспокойство, перепады настроения, нарушения сна, повышенная чувствительность, вчувствование и заинтересованность.

В детском и подростковом возрасте подобные психологические невротические реакции связываются с соматическими и обуславливают конечную цель - избежать дискредитации личностного чувства, подчинить себе других людей и позволить себе уклониться от жизненных требований. В ответ на ощущение своей дискредитации ребенок или юноша отвечает целым комплексом симптомов («жаргонным языком») неполноценного органа. Для сердечно-сосудистой системы защитные симптомы будут проявляться в повышенном сердцебиении, утомляемости, частых пробуждениях по ночам и раздражительности. Расшифровывая данный «язык» страданий, А. Адлер отмечает характерологические особенности пациентов с нарушениями деятельности сердца: боязливость, недоверчивость или доверчивость с последующим протестом, сверхчувствительность, ипохондрическое желание побаловать себя, страх ничего не достичь, не завершить [1].

Расширяя картографию человеческой психики, Вильгельм Райх считал тело человека материальным отражением пережитых эмоциональных со-

стояний. Подавляя желания и эмоции, человек прячет их в тело, создавая тем самым блоки и зажимы на пути движения жизненной энергии и формируя *панцирь характера*. Райх выделял семь колец мышечного панциря, охватывающего тело: 1) область глаз; 2) рот и челюсть; 3) шея; 4) грудь; 5) диафрагма; 6) живот; 7) таз. Анализ характера в области биофизического функционирования демонстрирует те или иные специфичные функции, выполняемые перечисленными частями тела. Область груди -это, прежде всего, дыхание и кровообращение, а область таза отвечает за сексуальные и детородные функции. По мнению В. Райха, возникновение мышечных зажимов в этих областях и появление вегетативных нарушений связано с лишением эмоциональной поддержки со стороны значимых людей, подавлением свободных личностных реакций и фрустрацией потребности в объекте и объектных отношений [6].

Распространяя теорию В. Райха в рамках биоэнергетического подхода на область сердечно-сосудистых патологий, Александр Лоуэн говорит о выраженной потребности в любви сердечных больных. Потеря близкого человека часто вызывает боль в сердце или спазм в груди. Маленькие дети, потерявшие любовь, к сожалению, не могут прийти в себя, пока не будет создана новая связь. Потеря любви не вызвана смертью матери, а лишь невозможностью для ребенка удовлетворить желание любви. В большинстве случаев сердечная боль из-за утраты любви матери не проходит у человека и во взрослом состоянии, проявляясь в виде хронических болей в груди и затрудняя дыхание [6].

Концепция «органического самоубийства» Карла Меннингера объясняет возникновение психосоматических нарушений самоуничтожением организма в результате действия подсознательных мотивов: 1) агрессии, 2) чувства вины и 3) эротизма. Внешняя кара за проявление названных мотивов выражается во внутреннем наказании, влекущим то или иное заболевание. Рефлексия по поводу испытываемых эмоций и чувств провоцирует местное (частичное) самоубийство органа [8].

Современное психоаналитическое направление транзактный анализ (Э. Берн, 1957; Я. Стюарт, В. Джойс, 1996; В.В. Макаров, 1999), свою теорию и практику экстраполирует на проблему психосоматических заболеваний следующим образом. Основоположник и методолог данного направления Эрик Берн, рассматривая человека в системах и способах его социальных взаимоотношений, подчеркивал (как и все вышеозначенные апологеты психодинамического подхода), что детерминанты человеческого поведения закладываются в раннем детстве (до 4-5 лет), к семи годам они существенно дополняются, а в подростковом и юношеском возрасте используются в реальном мире и реальных взаимоотношениях [9].

Выстраивая взаимоотношения с окружающим миром, ребенок использует собственные эмоции и способы тестирования реальности. Психосоматические заболевания как вариант искаженных, нарушенных социальных

отношений целесообразно будет рассматривать в рамках анализа психологических игр и жизненных сценариев человека.

Эрик Берн большое значение придавал анализу способов структурирования времени, и, в частности, психологических игр, как одного из вариантов структурирования времени. По мнению Я. Стюарта, «игры являлись тем инструментом, который мы взяли в детстве на вооружение для получения от жизни того, в чем нуждались» [9]. Психосоматические больные часто используют игры «Деревянная Нога» и «Сделай Со Мной Что-Нибудь» [3].

Игра «Сделай Со Мной Что-Нибудь» имеет девиз: «Я знаю, что я такой (больной, беспомощный и т.д.), но такой уж я уродился, так что сделайте со мной что-нибудь». Целью данной игры является снятие с себя ответственности за свое поведение и получение внешних вознаграждений в форме утешения, сочувствия и поддержки. Такому игроку не нужно учиться в школе, чего-либо достигать в жизни, хотя он может вполне эффективно и самостоятельно решать какую-нибудь проблему, поскольку есть ряд областей, где такой человек может быть успешен и превосходить других людей [9].

Игра «Деревянная нога» (иначе она называется «Протез») проходит под девизом «Чего вы от меня хотите, у меня же деревянная нога?!» («Я не могу, я больной2»). У этой игры цель схожа с целью предыдущей игры: снятие ответственности за свое здоровье, жизнь, личные отношения и перенос ответственности на близких людей или врачей. В некоторых случаях подобные пациенты, разыгрывающие «Деревянную ногу», ссылаясь на хрупкое здоровье вызывают к симпатии медицинского персонала, жалуясь на слабость интеллекта—к снобизму врачей. Рано или поздно терапия подходит к концу, и пациент должен будет сделать что-то самостоятельно (воспользоваться лифтом, сдать экзамен, установить эффективные взаимоотношения с начальником и т.п.).

Несмотря на то, что в жизни психосоматических больных существуют другие, более эффективные способы поведения и достижения желаемого, чаще всего они продолжают использовать психологические игры еще и для укрепления, оправдания собственного жизненного сценария. На формирование деструктивного неэффективного жизненного сценария оказывают влияния негативные приказания со стороны родителей или парентальных фигур. В аспекте психосоматических патологий особый интерес представляет анализ следующих негативных посланий: «Не живи» («Умри») и «Не чувствуй себя хорошо» («Не будь здоровым»). В соответствии с полученным приказанием ребенок может принять решение, разрушительное для его здоровья (телесного и психического) и дальнейшего развития [9].

Программа «Не живи» может способствовать принятию ребенком следующего решения: «Своим поведением я причинил матери боль, следовательно, опасен для людей и заслуживаю мучений и смерти». Хотя люди делают все возможное, чтобы остаться в живых и защитить себя от фатального

исхода, подобные решения могут найти проявление в телесной симптоматике.

Приказание «Не будь здоровым» ребенок получает в случаях, когда получает внимание со стороны родителей только в ситуации болезни, либо же родители снимают с ребенка всякую ответственность за поведение, апеллируя к его нездоровью («Вы ведь знаете, это слабенький, болезненный ребенок...»). Если человек сохраняет подобное приказание в подростковом и зрелом возрасте, то, возможно, будет применять сценарную стратегию заболеть, когда не все идет гладко дома, в учебе или на работе [3].

Все же представленный психодинамический подход недостаточно полно освещает проблему психосоматических заболеваний детского и подросткового возраста, но познание механизмов болезни даже в таком формате даст возможность более целенаправленно контролировать развитие заболевания, проводить диагностику и организовывать психологическую помощь.

Литература

1. Адлер А. О нервическом характере // Пер. с нем. И.В. Стефанович. - СПб.: Университетская книга, 1997. - 388 с.
2. Александер Ф., Селесник Ш. Человек и его душа: познание и врачевание от древности и до наших дней // Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1995. -607 с.
3. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия // Пер. с англ. Н.Ф. Цветковой. - СПб.: Братство, 1994. - 224 с.
4. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина // Пер. с нем. - М.: ГОЭТАР МЕДИЦИНА, 1999.-376 с.
5. Гроф С. За пределами мозга // Пер. с англ. - М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993. -497 с.
6. Лоуэн А. Физическая динамика структуры характера // Пер. с англ. Е.В. Поле. - М.: Издательская фирма Компания ПАНИ, 1996. - 320 с.
7. Любан-Плоцца Б., Пельдингер В., Крегер Ф. Психосоматический больной на приеме у врача // Пер. с нем. В.Д. Вида. - СПб.: Издательство научно-исследовательского института им. В.М. Бехтерева, 1994. -281 с.
8. Меннингер К. Война с самим собой // Пер. с англ. Ю. Бондарева. - М.: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2001. - 480 с.
9. Стюарт Я., Джойс В. Современный трансактный анализ // Пер. с англ. - СПб.: Социально-психологический Центр, 1996.-330 с.
10. Шпиц Р. Психоанализ раннего детского возраста // Пер. с англ. А.М. Боковикова, В.В. Старовойтова. - М.: Университетская книга, 2001. - 159 с.

Иванова Н.В. ©

Доцент, кандидат психологических наук,
Нижегородский государственный педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящий момент в современных отечественных психолого-педагогических публикациях сформулированы две основные позиции по проблеме организации проектной деятельности на начальной ступени общего образования. Согласно первой из них (А.Б.Воронцов, В.М.Заславский, С.В.Егоркина, М.В.Енжевская, С.В.Клевцова и др.), «проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников», в начальной школе «должна происходить пропедевтика проектной деятельности подростка» [3; 5,172]. Другими авторами (Е.Н.Бичерова, М.В.Дубова, Е.Н.Землянская, И.А.Колесникова, Н.В.Матяш, П.А.Маслов, М.К.Хуснетдинова и др.) утверждается, что «возрастной диапазон применения проектов в системе школьного образования практически ничем не ограничен» [6; 102], доказывается, что подготовленное включение младших школьников в проектную деятельность оказывает позитивное влияние на мотивационную, когнитивную, коммуникативную сферы учащихся [4], [8], способствует развитию у них исследовательской инициативности [2], творческой самореализации [7], самостоятельности [10].

Основываясь на собственном опыте работы [5], на анализе данных экспериментальных исследований, мы разделяем вторую точку зрения, при этом считаем одним из важных условий оптимизации проектной деятельности в начальной школе ее целенаправленно организованное психологическое сопровождение. Необходимость соблюдения этого условия определяется спецификой проектной деятельности, с одной стороны, и особенностями младшего школьного возраста с другой.

Во-первых, являясь синтетической по своей природе, проектная деятельность содержит в себе ряд обязательных этапов и процедур, многие из которых для эффективного осуществления требуют психологических знаний, например: грамотное объединение детей для совместного выполнения проектов, организация самооценки учащимися процесса и результатов проектирования.

Во-вторых, возможность и успешность проектной деятельности учащихся младшего школьного возраста в большой степени обусловлена их пси-

хологической готовностью к данной деятельности. Определение психологической готовности и причин неготовности младших школьников к участию в проектной деятельности преимущественно относится к компетенции школьного психолога.

В-третьих, желательность психологического сопровождения проектной деятельности школьников отмечают в анкетах и при собеседовании большинство учителей начальных классов, имеющих опыт использования проектной технологии в своей практике (отметим, что работа над учебными и внеучебными проектами в настоящий момент входит в такие программы начального обучения, как «Школа 2100» и «Планета знаний»).

Организация и содержание психологического сопровождения проектной деятельности младших школьников практически не отражены в литературе, в имеющихся единичных публикациях [9] фрагментарно раскрываются лишь отдельные аспекты данной проблемы. В проводимом нами экспериментальном исследовании на базе ряда школ г. Нижнего Новгорода и области была разработана и успешно апробирована программа психологического сопровождения проектной деятельности учащихся третьих и четвертых классов.

Первым этапом реализации данной программы являлась подготовка школьных психологов к сопровождению проектной деятельности учащихся начального звена, которая проводилась на лекционных, семинарских занятиях, мастер-классах и была ориентирована на решение следующих задач:

- знакомство с сущностью проектной деятельности, возможностями и спецификой ее организации в начальной школе;
- обсуждение проблемы диагностики психологической готовности учеников начальной школы к участию в проектной деятельности;
- разработка программы наблюдения за проектной детской деятельностью;
- составление комплекса диагностических методик для изучения овладения младшими школьниками отдельными проектными умениями и проектной деятельностью в целом.

На втором этапе осуществлялось психологическое сопровождение проектной детской деятельности в экспериментальных классах на третьем и четвертом годах обучения школьников. (Отметим, что на протяжении первых двух лет обучения педагогами экспериментальных классов проводилась специально организованная подготовка учащихся к выполнению проектов). Деятельность психологов на данном этапе реализовывалась в основных формах психологического сопровождения образовательного процесса, выделяемых в современной литературе [1], кратко раскроем ее содержание.

Психодиагностика. Поскольку проектная деятельность является преимущественно групповой и совместной, для продуктивного участия в ней младшим школьникам необходим определенный уровень развития коммуни-

кативных умений. Диагностика коммуникативных умений осуществлялась с помощью стандартизированного наблюдения за групповой работой учащихся на уроках, методики «Рукавички» Г.А.Цукерман, экспертных оценок учителей. Также в диагностическую программу были включены социометрия (для дальнейшей оптимизации проектных объединений детей), изучение особенностей самооценки школьников (так как проектная деятельность в качестве обязательного этапа предполагает развернутую многокритериальную самооценку процесса и результата выполнения проекта).

Психокоррекция и развивающая работа. Организовывалась на индивидуальных и групповых занятиях с учащимися, продемонстрировавшими по итогам диагностики, а также по экспертным оценкам учителей низкий или недостаточный уровень развития коммуникативных, презентационных, рефлексивных умений, необходимых для эффективного участия в проектной деятельности. Особое внимание в рамках этого направления уделялось детям, испытывающим существенные трудности в представлении результатов своей работы, по причине повышенной тревожности и заниженной самооценки.

Психопрофилактика. Основной задачей данного направления психологического сопровождения являлось предупреждение псевдопроектирования и его негативных последствий для младших школьников. Под псевдопроектированием мы понимаем такую организованную педагогом активность учащихся, когда при сохранении внешней атрибутики проектной деятельности (выполнение некоторого продукта и его презентация) искажается сущность и смысл работы ребенка над проектом. Если тема для ее изучения и исследования была задана учителем в готовом виде, все действия ученика или группы регламентировались педагогом, родители, помогая ребенку, сделали большую часть вместо него, а не вместе с ним, то говорить о «проекте» и «проектной деятельности» в данном случае некорректно.

В процессе наблюдения за организацией отдельных этапов проектной деятельности младших школьников психолог выявлял ошибки, приводящие к псевдопроектированию, которые чаще всего не осознаются педагогами (ограничение детской самостоятельности, превышение учителем функций, предусмотренных проектной технологией, игнорирование отдельных проектных процедур, смещение цели работы над проектом с развития определенных компетенций ребенка на внешний материальный продукт). Своевременное обнаружение и обсуждение подобных ошибок предупреждает снижение у младших школьников познавательной мотивации, инициативности и самостоятельности.

Психологическое просвещение (профессиональная коммуникация) и консультирование. Для определения содержания данного направления работы, нами было проведено анкетирование педагогов и выделены наиболее часто задаваемые вопросы о психологических аспектах проектной деятельно-

сти младших школьников (например, как осуществлять распределение учащихся по группам для эффективного совместного проектирования, как организовывать и усложнять самооценку детьми процесса и результата проектной деятельности). В рамках этого направления предусматривались как общие психологические рекомендации, обусловленные возрастными возможностями младших школьников, так и консультации по частным проблемам проектной деятельности отдельных учащихся.

В целом, по итогам наблюдений, диагностических срезов и экспертных оценок можно констатировать, что целенаправленное и систематическое психологическое сопровождение проектной деятельности в начальной школе, конструктивное сотрудничество психолога и педагога, существенно оптимизирует детское проектирование, значительно повышает его развивающий потенциал.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998.
2. Бичерова Е.Н. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности: Дис. канд. психол. наук. – Брянск, 2009.
3. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя /под ред. А.Б.Воронцова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
4. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9.
5. Иванова Н.В., Марунина Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе: Методическое пособие – М.: Аркти, 2011.
6. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб.пособие для высш. учеб. заведений – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности: Дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 2008.
8. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: Автореф. дис. ...д-ра. психол. наук – М., 2000.
9. Стрыгина М.Н., Галахов Н.Н. Психологическое сопровождение проектной деятельности в начальной школе // Управление начальной школой. 2009. №2.
10. Хуснетдинова М.К. Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов: Дис. канд. пед. наук. – М., 2009.

Казанжи М.И. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Украина

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ФАСИЛЯТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ КЛАСТЕРНОГО АНАЛИЗА

Самоактуализация связана с выраженностью потребности человека стать тем, кем он способен стать, раскрыть свой потенциал, добиться использования своих талантов, и т.д. Помогать в развитии другому человеку может тот, кто в состоянии раскрыть свой потенциал. Соответственно, сначала человек должен быть способен помочь себе в развитии, проявить себя в мире, раскрыть свои таланты, т.е. самоактуализироваться, а только потом, скорее всего, сможет оказать истинно фасилитативные воздействия на другого человека. Поэтому, несомненно, актуальным для научного изучения является вопрос взаимосвязи самоактуализации и фасилитативного потенциала личности (далее по тексту сокращенно - ФП).

Следует отметить, что особенности взаимосвязи феноменов фасилитативности и самоактуализации прямо или косвенно изучались многими исследователями (К.Роджерс, А.Маслоу, О.А.Кондрашихина, Е.Г.Врублевская, И.В.Жижина и др.), однако недостаточно раскрытым является вопрос соотношения показателей самоактуализации и ФП. Соответственно, изложение результатов выявления этой взаимосвязи и является целью данного сообщения.

Организация и методики исследования. В выборку вошли представители социномических профессий (будущие педагоги) - студенты Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д.Ушинского (377 человек). Для решения поставленных задач было использовано «Тест-опросник фасилитативного потенциала личности» (М.И.Казанжи), опросник «Оценка уровня самоактуализации личности» (Э.Шостром) [1].

«Тест-опросник фасилитативного потенциала личности» является самооценочной методикой. Под фасилитативным потенциалом понимается личностное образование, представляющее собой единство двух интегральных составляющих: актуализационной и ресурсной (собственно потенциальной). Актуализационная представлена ценностно-смысловым (ЦК), потребностно-мотивационным (МК) (по сути, они являются мотивационными – разделение условно для более полного изучения) и поведенческим (ПК) компонентами. Ресурсная составляющая представлена способностями, обеспечивающими

фасилятивное влияние (сюда входят эмоциональный (ЕК), когнитивный (КК) и волевой (ВК) компоненты). Именно этот теоретический конструкт лежит в основе данного тест-опросника.

Самоактуализация представлена такими показателями: ориентация во времени (ОЧ), поддержка (Птр), ценностная ориентация (ЦО), гибкость поведения (ГП), сензитивность (Сз), спонтанность (СП), самоуважение (Спов), самопринятие (Сспр), взгляд на природу человека (Пл), синергичность (С), принятие агрессии (Па), контактность (Конт), познавательные потребности (Пп), креативность (Кр).

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи компьютерной программы SPSS 15.0 for Windows (проводился кластерный анализ, корреляционный описан в одной из предыдущих публикаций).

Кластерный анализ предполагает упорядочивание объектов в сравнительно однородные классы на основе попарного сравнения [2, 329], что достаточно наглядно демонстрирует изображение ветвистого древовидного графика – дендрограммы.

Результаты вычисления последовательности агломерации дали возможность определить количество кластеров – 4(3). Исходя из возможности содержательной интерпретации, остановимся на рассмотрении трех кластеров.

Как видно из иерархической вертикальной дендрограммы, показатели фасилятивного потенциала вошли в единый кластер (назовем его - фасилятивности), который можно рассмотреть как совокупность подкластеров: МК+ЦК+ВК и ЕК+ПК+КК. Во-первых, это показывает целостность феномена фасилятивности, т.к. несмотря на тесные корреляционные связи со многими показателями самоактуализации отсутствует факт взаимопроникновения показателей ФП и самоактуализации внутри каждого из кластеров. Во-вторых, интересным фактом является отличие распределения показателей ФП внутри этих двух подкластеров «фасилятивности» отличным образом от выдвинутого теоретического конструкта (имеется в виду актуализационная и ресурсная составляющие). В-третьих, очевидным является существенная близость компонентов фасилятивного потенциала, ведь на первых шагах объединяются наиболее близкие объекты (в нашем случае – переменные), находящиеся на одном уровне по подобию.

целостному восприятию мира и людей, способностью осмысленно связывать все жизненные явления. Этот факт показывает, что самоактуализация и фасилитивность – это грани (ветки) одной и той же потребности, одной и той же способности: в развитии. Самоактуализация «работает» на уровне себя – развитие своей личности (хотя результатами может при определенном стечении обстоятельств воспользоваться все человечество). Фасилитивность «работает» на уровне других – развитие другого человека и, если анализировать глобально - развитие всего человечества. Если более пристально рассмотреть показатели самоактуализации, вошедшие в кластер, связанный тесно с фасилитивностью, то они показывают плавный переход от самоактуализации к фасилитивности (и наоборот), построенный на мировоззренческой, смысловой основе.

В дальнейшей, более подробной и глубокой интерпретации, нуждаются выявленная иерархическая соподчиненность кластеров, а также качественные особенности ветвей представленного древовидного графика.

Литература

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / [Под ред. проф. Г.С.Никифорова]. – СПб.: Речь, 2007. – 950с.
2. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д.Наследов. - СПб.: Речь, 2006. - 392с.

Казанцева Е.В. ©

Кандидат психол. наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии личности, «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова», г. Таганрог

ПРИМЕНЕНИЕ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

Проблема исследования связана с необходимостью внедрения в психолого-педагогическое образование новых методов, которые позволят усовершенствовать образовательные стратегии и дать действенный инструментарий, позволяющий перейти на уровень саморефлексии и культурной рефлексии преподавателям и студентам в системе образования XXI века. Нарративный подход, по нашему мнению, способен выполнить эту задачу и разрешить те противоречия, которые сложились в системе подготовки будущих педагогов-психологов. Обозначим их кратко:

© Казанцева Е.В., 2011 г.

Одним из первых противоречий в современной системе образования является образовавшаяся дистанция между «культурным и профессиональным» опытом, получаемым в рамках вузовской программы и ориентациями учащегося на новые потенциальные профессиональные и личностные ситуации. Подобное противоречие демонстрирует отсутствие четкого подхода и инструмента для анализа и оценки ситуации, проблемы. Неготовность будущего специалиста к работе с нетипичным и новым, необходимость актуализации потребности у современного специалиста в переориентации от «парадигмы памяти на парадигму мышления».

Второе противоречие описывает отсутствие четкой сформированной мировоззренческой картины, как в профессиональном так и личностном планах при наличии полноценной качественной психолого-педагогической подготовки, фиксируется наличие пробелов в индивидуальном опыте саморефлексии, самоанализа, отсутствие компетентной профессиональной работы над собой, своей личностью. Подобная ситуация усугубляется отсутствием общих четких культурных, профессиональных, национальных традиций. Незнание своей истории и культуры порождает симулякры ментального опыта, бездну духовной пустоты, невротические тенденции.

Отмеченные нами противоречия выступают острейшими проблемами современного высшего профессионального гуманитарного образования, опутанного «языковыми играми» и сложными понятиями не несущими никакого содержания. Одним из способов разрешения сложившейся ситуации можно предложить – возвращение к тексту, к его внимательному прочтению, анализу и переработке.

Нарративный подход ориентирован на работу с текстами, описывая все элементы социокультурного пространства как текстуальные формы, требующие особого умения интерпретации. Культурная и образовательная среда сугубо письменные пространства, требующие умения и навыков работы с текстами. Нарративный подход близок к социальному конструкционизму, он погружает личность в текст, как в контекст исторического сознания, задавая границы интертекстуальности. Образовательный процесс с одной стороны знакомит с исторически отобранным наиболее ценным педагогическим опытом, а с другой учит применять его, модернизировать полученные знания в новых социальных условиях. Подобный ракурс рассматриваемой проблемы позволяет нам акцентировать внимание на нарративном методе и подходе.

Разными исследователями нарратив определялся как культурно востребованная форма переживания времени и себя во времени и пространстве «как медиум, через который реальность являет себя для понимания» [5], как процесс выписывания смысловых и ценностных черт в рамках отдельных жизненных событий.

Наличие разнообразных подходов к толкованию нарратива не дает четкого определения данного понятия, тем не менее, предпринимаются попытки осмыслить нарратив в социологии, культурологии, лингвистике, психоанализе, философии.

Уникальность нарратива состоит в том, что он может рассматриваться как культурно-исторический канал, данный человеку для самовыражения и трансляции культурного и педагогического опыта. Нарратив демонстрирует формы структурирования, восприятия мира, упорядочивания опыта и проч.

Современный педагог, исследователь работает в пространстве сверхбыстрого времени и виртуальной реальности, его задача в этих условиях – создание гипертекста из совокупности разнородных цитат, имеющих определенную логику и последовательность. Такой материал не содержит внутренней идеи, он не прочувствован автором, он им «не прожит», не создан, а попросту сколочен, сфабрикован в цельный текст. Задача современного педагога, учителя – создание особого текста – нарратива, который будет иметь особую внутреннюю структуру, а также будет ориентирован на определенную аудиторию, не формально, а целенаправленно. Подобный подход позволяет решить две важные задачи в рамках современного образовательного процесса: 1) педагог высшей школы не должен ориентироваться на пересказ материалов учебника, он не должен выступать транслятором сообщений. Его задача более глобальна – осмысление материала учебного курса, создание механизма анализа и интерпретации представленных идей и подходов и ознакомление с ними студентов; 2) актуализация потребности в самостоятельном прочтении учебной литературы у студентов и необходимости проверки рабочей схемы анализа предложенной педагогом. Опираясь на создание персонально ориентированного нарратива, педагог запускает «парадигму мышления» отказавшись от бессмысленного заучивания «священных текстов». По мнению Г. В. Белой и К. И. Симонова, – «нарратив всегда может быть рассказан по-иному; отсюда вытекает постановка ряда исследовательских психологических задач: выявление взаимоотношения между нарративом и действительностью; обнаружение моделей, принимаемых для «руководства действиями»; анализ «модуса самоосмысления и самопонимания» (Дж. Брунер); определение этапа формирования психосоциальной идентичности (Э.Эриксон) и др.» [1].

Нарративный подход позволяет сделать любой пласт знания личностным, самостным, пропущенным через себя свою систему ценностных установок. Анализ построения нарратива дает возможность ответить и на вопросы, затрагивающие процесс идентификации личности, построения ценностной модели отождествления себя с образом профессионала, мастера. Кроме этого, автор создавая нарратив, получает возможность отстраниться от собственного Я, взглянуть на себя со стороны как на Другого. Автор приобретает возможность рассматривать Я как объект исследования.

Степень нарративизации текста может выступать своеобразным показателем овладения индивидом культурными механизмами фиксации социокультурного опыта (в нашем случае психолого-педагогические знания). Мы выдвинули положение о том, что авторский нарратив может отражать степень освоения знаний, характер и глубину их проработки. Таким образом, цель педагогического процесса – научить студентов работать с разнообразными формами нарратива и создавать свои профессиональные тексты.

Наиболее активно нарративное направление развивается в рамках психотерапии, социологии и психологии. Многие техники и приемы нарративной психотерапии активно внедряются в практику современной педагогики. Стоит упомянуть о таких умениях как умение слушать, расспрашивать, наблюдать, вести диалог и т.п. По мнению Е.Е. Сапоговой, «все они в той или иной степени опираются на умения понимать и интерпретировать тексты [3]. Современное обучение психологов должно ориентироваться на формирование четкой установки у будущего профессионала «относиться к любым человеческим артефактам как к своеобразным текстам, несущим смыслы, информацию о человеке, их создавшем. Мы считаем, что это создаёт особое «психологическое чутьё», тренирует внимательное отношение к деталям разных способов самовыражения клиента, наблюдательность в отношении его поведения, реплик и т.д.» [3].

Г.А. Орлова анализируя возможности нарративного подхода как обучающей технологии в образовательном пространстве, отмечает следующее: «стремление отразить не только психологическую теорию, но и психотерапевтическую практику из нарративной перспективы составляет одну из отличительных особенностей нарративно-психологического знания на современном этапе. Неслучайно модуль, посвященный нарративной критике различных психотерапевтических систем и подходов, является обязательным и одним из наиболее воспроизводимых в зарубежных университетских курсах по нарративной психологии» [2].

Анализ зарубежных исследований показывает, что интерес к нарративной методологии и нарративным практикам в последние десятилетия постоянно растет, особенно в пространстве психолого-педагогических исследований и социологии образования. Здесь стоит отметить исследования С. Джордан (2007); Дж. Брунера (1996); Дж. Ритч и Д. Вилсона (2000), Р. Сохмера и С. Мишель (2004); Д. Полкингхорна; Нэнси и Джона Дэйкелманнов (2009); Кэтрин Рэйссмен (2000); Ноны Лайонс и Вики Лабоски (2002).

Можно выделить несколько ведущих направлений разрабатываемых зарубежными коллегами в рамках нарративного подхода:

1) Разработка теоретических основ нарратива как метода и методологической основы в образовательном пространстве (Bruner D.; Casey; Nussbaum);

2) Практическое внедрение нарративных практик в образовательный процесс, с целью, анализа педагогического мастерства (Goodson I. & Scherto R. Gill), характера формирования познавательного процесса в условиях учебного заведения (Nussbaum; Ritchie&Wilson); оценки функционирования отдельных психических процессов и структуры мышления педагогов (Cortazzi; Lyons N, LaBoskey Vicki Kubler);

3) Формирования новых видов психологической и психотерапевтической помощи через рассказывание и интерпретацию персональных нарративов (Diekelman Nancy & John; Riessman).

Рассмотрение зарубежных работ свидетельствует о наличии обширного опыта по внедрению нарративного подхода и метода в сферу педагогической деятельности школьного и вузовского образования, а также об актуальности его применения в отечественном образовательном процессе.

Литература

1. Беляя Г. В., Симонов К. И. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «нарратив/текст» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 11, 4 (5), 2009. С. 1250 – 1258.
2. Орлова Г.А. Литобзор по теме: «Междисциплинарные исследования в психологии» для слушателей программы «Междисциплинарное индивидуальное гуманитарное образование». Учебное пособие. – Ростов н/Д., 2007
3. Сапогова Е.В. Возможности анализа автобиографических нарративов в обучении психологическому консультированию. Профессиональное становление специалиста. Сб. науч. трудов. – Ростов н/Д.: Фолиант, 2006. – С.124–142.
4. Goodson I. & Scherto R. Gill Narrative pedagogy: life history and learning. Peter Lang Publishing Inc. NewYork 2011. [http// books google.com](http://books.google.com)
5. Lyons N, LaBoskey Vicki Kubler Narrative inquiry in practice: advancing the knowledge of teaching. Teachers College, Columbia University 2002. [http// books google.com](http://books.google.com)

Калинина С.В.¹, Подаваленко Н.Н.²©

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого,

²психолог-консультант (гештальт-подход), АНО «Новгородский детский центр»

ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

В настоящее время во всем мире растет количество семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Родители, в семье которых растет ребенок с ОВЗ, испытывают хронический стресс, следствием которого может стать значительное снижение энергии и когнитивных способностей, уплощение эмоций, разрывы личных отношений, снижение иммунитета, соматические заболевания. Поэтому в мировой практике широко распространено психологическое сопровождение детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ.

Одним из перспективных направлений психологического сопровождения детско-родительских отношений является оказание психологической помощи родителям детей с ОВЗ посредством групповых занятий с использованием гештальт-подхода. Гештальт-терапия располагает арсеналом методов, способствующих нормализации состояния личности, оптимизации детско-родительских отношений. В то же время в русскоязычной литературе нет описания опыта оказания помощи родителям детей с ОВЗ с использованием гештальт-подхода.

В своем исследовании мы предположили, что использование гештальт-подхода в групповой работе с родителями детей с ОВЗ поможет им нормализовать свое эмоциональное состояние и найти оптимальные способы взаимодействия со своими детьми.

Групповая психологическая помощь с использованием гештальт-подхода была предложена мамам, воспитывающим детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях интегративных групп кратковременного пребывания детского сада № 42 Великого Новгорода. В итоге была сформирована группа из 7 мам, дети которых имеют различные нарушения развития, в основном, сопровождающиеся отставанием в интеллектуальном развитии. Для изучения эмоционального состояния мам и особенностей их отношения к ребенку нами использовался ряд психодиагностических методик:

1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
2. Опросник для выявления родительского напряжения в семьях с

детьми с ОВЗ «The Caregiver Strain Questionnaire» [5].

3. «Методика «Типовое семейное состояние» (Э. Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий) [4].

4. Цветовой психодиагностический тест М. Люшера.

Результаты психодиагностики показали, что большинству мам присущ оптимальный стиль взаимодействия с ребенком, но при этом они имеют несколько повышенный уровень эмоционального напряжения и общей неудовлетворенности семейной ситуацией.

Целью тренинга стало оказание групповой психологической помощи и организация взаимоподдержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Среди задач тренинга мы выделили следующие:

- гармонизация интерперсональных отношений между матерью и ребенком, другими членами семьи; членами семьи и другими (посторонними) лицами;

- расширение осознанности родителями своих эмоций в адрес ребенка, снижение эмоционального напряжения;

- создание условий для группового обсуждения трудностей воспитания ребенка и нахождение ресурсов для их преодоления.

Последовательность занятий в тренинге для родителей была организована в соответствии с фазами цикла-контакта в гештальт-подходе [1], [2]. В данной программе реализуется цикл-контакт каждой из участниц тренинга, направленный на осознание своих эмоций в общении с ребенком и их самовыражение.

В тренинге были выделены следующие фазы:

- фаза ориентации (что происходит с родителями детей с ОВЗ в процессе их общения с собственным ребенком и близкими);

- фаза осознания (исследуются чувства, переживаемые матерями в адрес ребенка и близких, их потребности, фрустрированные в общении);

- фаза поиска объекта (психологическая помощь в поиске средств и людей, которые могут помочь удовлетворить фрустрированные потребности.);

- фаза контакта и пост-контакта (удовлетворение потребности в регуляции собственных эмоций, нахождение ресурсов и подведение итогов)

В соответствии с этими фазами была выстроена программа тренинга, состоящая из нескольких модулей. Структура программы с перечнем модулей приведена в табл. 1.

Таблица 1

Программа тренинга

№	Название модуля	Цель	Темы занятий	Фаза цикла контакта	Кол-во часов
1	Вводный	Создание мотивации для работы в тренинге и формулирование запросов участников	Занятие 1. «Знакомство с миром эмоций» Занятие 2. «Исследование сильных негативных эмоций»	Ориентация	4
2	Осознавание эмоций	Исследование эмоций родителей в адрес ребенка и значимых других	Занятие 3 «Метафора как средство работы с эмоциями» Занятие 4 «Притча как средство работы с эмоциями»	Осознание	4
3	Управление эмоциями	Групповое обсуждение трудностей в воспитании ребенка	Занятие 5. «Поведение в конфликтных ситуациях» Занятие 7. «Осознание потребностей»	Поиск объекта	4
4	Заключительный	Нахождение ресурсов для преодоления трудностей в воспитании ребенка	Занятие 7 «Техники саморегуляции» Занятие 8. «Поиск ресурсов совладания с трудными ситуациями в общении»	Контакт и постконтакт	4
				Всего:	16

Для реализации программы тренинга и достижения его целей использовались известные или адаптированные нами технологии, которые делятся на клиентские и тренерские.

Тренерские технологии работы с эмоциями:

- использование метафор для расширения осознанности эмоций и улучшения их дифференциации родительницами;

- использование притч для стимуляции процесса выражения эмоций и их осознания;

- использование визуализаций для работы с негативными эмоциями;

- использование рисунков, символов для отреагирования эмоций.

Клиентские технологии представляют собой алгоритмы использования родительницами техники активного слушания и техники «я-высказывания» в ситуациях напряженного эмоционального взаимодействия с детьми и значимыми другими.

В качестве примера используемых в тренинге упражнений можно привести фрагмент занятия по теме «Исследование сильных негативных эмоций». Одной из его задач стало прояснение, кто именно из окружения мамы вызывает наиболее сильные негативные эмоции. Для этого использовалось упражнение «Негативная эмоция в виде животного». Участницам на фоне расслабления давалась следующая инструкция: «Представьте свой гнев в виде любого животного. Внимательно рассмотрите, где это животное находится, что окружает его. Представьте себя рядом с этим животным, наблюдайте, как оно ведет себя по отношению к вам. Представьте какого-то другого человека по отношению, к которому вы испытываете злость, гнев, наблюдайте, как себя ведет животное. Как они взаимодействуют? Рассмотрите этого человека. Изобразите на бумаге то, что увидели». Далее организуется просмотр рисунков и беседа с каждой из участниц о ее рисунке. Эта беседа является важной частью работы по осознанию подлинного объекта гнева участниц. Следующий вопрос участницам для группового обсуждения: «Что же мешает вам выражать свой гнев по адресу?»

Так, одна из участниц представила свой гнев в виде льва, в клетке. Он метался по клетке. Перед клеткой она была сначала одна, пыталась раздвинуть прутья клетки, помочь льву. Он рычал на нее. Когда стала представлять людей, с которыми она конфликтовала, то увидела женщину, очень похожую на свекровь, оценю которой она очень боялась.

Данной участнице свойственна аутоагрессия, а также подавление своего гнева, что, возможно, приводит к частым психосоматическим заболеваниям. В жизни она обычно не выражает свое раздражение свекрови, но часто срывается на мужа и ребенка. После того, как участница нарисовала свое животное, обсудила с группой и тренером свой рисунок, она осознала то, что ее

гневная реакция на действия ребенка и мужа часто «подменяет» собой раздражение в адрес свекрови, и провела связь между подавленными эмоциями и своими болезнями.

Подобные групповые процедуры и упражнения позволили участницам тренинга как можно полнее соприкоснуться с теми сторонами своей личности и теми реакциями, которые актуализировались у них при «погружении» в тему конкретного занятия. Использование процедур и упражнений дало возможность работать с реакциями, возникающими у участников «здесь-и-сейчас», что обеспечивало их личностную вовлеченность в происходящее и способствовало увеличению их осознанности и ответственности за свои мысли, чувства и предпочитаемые стратегии поведения.

По окончании тренинга была проведена итоговая психологическая диагностика с использованием методик, которые применялись до начала тренинга. Также мамам была предложена анкета, касающаяся влияния тренинга на различные аспекты их жизни. На последнем занятии проводилась рефлексивная беседа.

В результате итоговой диагностики выяснилось, что у большинства мам несколько снизилось эмоциональное напряжение, особенно касающееся негативных чувств по отношению к ребенку, и улучшилась семейная ситуация.

Данные анкет и беседы позволяют сделать вывод о том, что тренинг был полезен для всех мам. Среди новых знаний, полученных на тренинге, мамы отмечают знания об управлении своими эмоциями, об отслеживании своего состояния, о ресурсах, которые позволяют снижать уровень напряжения. Умения, которые были приобретены мамами на тренинге, касаются применения «я-высказываний», изменения отношения к ситуации, решения конфликтных ситуаций, контроля своего состояния (в частности, умение справиться с раздражением, не позволяя ему перейти в состояние гнева). Изменилось общее эмоциональное состояние: «Стала более спокойной». «Уменьшилось чувство вины». Тренинг повлиял и на отношения мам с другими людьми (супругом, другими членами семьи, родителями). Мамы говорят о том, что стали больше задумываться, к чему могут привести слова и действия, спокойнее реагировать на конфликтные ситуации. Среди важных моментов тренинга участницами выделяется дружелюбная атмосфера, возможность поделиться проблемами, получить поддержку. Значимым моментом в оценке эффективности тренинга является то, что все мамы испытывают желание продолжить встречи, возможно, в неформальной обстановке.

Таким образом, разработанная программа тренинга для родителей детей с ОВЗ с использованием гештальт-подхода доказала свою эффективность и может быть использована специалистами в работе с родителями.

** Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («История и перспективы психологического сопровождения детско-родительских отношений в семьях с детьми с нарушениями развития в условиях инклюзивного образования на территории Новгородской области»), проект № 11-16-53002.*

Литература

1. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. СПб., 1999.
2. Середа Е, Парфенова Н.Б. Проблемно-ресурсное сопровождение студенческой молодежи в изменяющихся социальных условиях. Учебно-методическое пособие. Книга 1. Псков, 2010.
3. Середа Е. И. Тренинги решения семейных проблем: Практическое руководство. СПб., 2008.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. М., 1999.
5. Brannan A.M., Nefflinder C.A., Bickman L. The Caregiver Strain Questionnaire: Measuring the Impact on the Family of Living with a Child with Serious Emotional Disturbance // Journal of emotional and behavioral disorders. Winter 1997. Vol. 5. № 4.

Карабанова Т. Р. ©

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее время изучение проблемы социального поведения младших школьников стала едва ли не самым популярным направлением исследовательской деятельности психологов всего мира. В Европе и Америке регулярно проводятся международные конференции, симпозиумы и семинары по этой проблематике. Социальные навыки предполагают обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. Для этого необходимо формировать коммуникативные навыки, умение устанавливать и поддерживать контакты, кооперироваться и сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций. Необходимо обучить детей нормам и правилам поведения, на основе которых в дальнейшем складываются этически ценные формы общения, так же помочь понять, как легко может возникнуть ссора, её причина и помочь находить способы и приемы самостоятельного разрешения.

Поэтому, мы считаем необходимым, помочь детям понять, что делать что-то вместе не только интересно, но и трудно, так как нужно уметь договариваться, соблюдать очередность, прислушиваться к мнению товарищей.

В последнее время у родителей и у специалистов вызывают интерес модели поведения, демонстрируемые по телевидению. И это не случайно, ведь вербальная и физическая модель агрессивного поведения на телеэкранах вовсе не редкость. В связи с тем, что дети часто сталкиваются с насилием в масс-медиа, напрашиваются выводы, что подобная «видеодиета» может повысить у детей склонность к агрессивному поведению.

Целью исследования является изучение воздействия средств массовой информации на формирование социального поведения у ребёнка. Дети учатся поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения различных действий.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБОУ СОШ № 98, в нем приняли участие 40 детей в возрасте 9 - 10 лет. В диагностический комплекс вошли: анкета по СМИ, «Цветик – семицветик», тест животных Заззо, многофакторный опросник Р. Кеттелла, карта наблюдений Стотта и «Hand – тест» Э. Вагнера.

Для выявления влияния средств массовой информации на особенности социального поведения детей был проведён корреляционный анализ по методу Пирсона с применением прикладного пакета SPSS.13.0. Корреляционная матрица включала в себя 25 показателей. Все дети были поделены на 3 группы: первая – дети, предпочитающие СМИ агрессивного характера; вторая – дети, предпочитающие СМИ познавательного характера; третья – дети, предпочитающие СМИ развлекательного характера. В ходе корреляционного анализа рассматривались взаимосвязи показателей социального поведения, личностных характеристик, ценностных предпочтений.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа психологический портрет группы детей, предпочитающих СМИ агрессивного характера, можно описать следующим образом: эти дети ценят такие личностные качества, как храбрость, сила, умение преодолевать трудности, самостоятельность и независимость. Они не проявляют желания сотрудничать с кем-либо, самоустраиваются. У них проявляется защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятная проявляемого к ним чувства любви. Также у этой группы детей наблюдается тревога за принятие себя другими, временами она принимает форму открытой враждебности, но при этом они имеют выраженную склонность к самоутверждению, лидерству, доминированию. Они неуверенны в одобрении взрослых, неугомонны, нетерпеливы, неспособны к работе, требующей усидчивости.

Если посмотреть, как СМИ подобного характера влияют отдельно на мальчиков, то можно увидеть следующие взаимосвязи: у них нет установки

превосходства над другими людьми, они не ждут от других людей поведения, которое приемлемо для них самих. У таких детей нет напряжения и дискомфорта. Они поступают так, как считают нужным.

Большинство группы детей, предпочитающих СМИ агрессивного характера, – это мальчики, но несколько девочек тоже выбирают подобные виды СМИ. Корреляционные связи характеризуют девочек как независимых, напористых, они имеют выраженную склонность к самоутверждению, противопоставляют себя детям и взрослым. Также эти девочки нетерпеливы, реактивны, легко возбудимы, у них обнаруживается повышенная мужественная независимость.

Кроме того, девочки данной группы полны предчувствия неудач, легко выводятся из душевного равновесия, часто имеют пониженное настроение. У них отмечается низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов, непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что один и тот же вид СМИ оказывает разное влияние на формирование поведения мальчиков и девочек. Если у мальчиков данной группы нет установки превосходства над другими, они не ждут от других людей поведения соответствующего их намерениям и требованиям, то девочки противопоставляют себя детям и взрослым. Помимо этого, у мальчиков не наблюдается напряжения и дискомфорта, тогда как девочки, напротив, полны предчувствия неудач.

Психологический портрет группы детей, предпочитающих СМИ познавательного характера, можно представить так: эти дети дружелюбны по отношению к взрослым и детям, эмоционально устойчивы, отличаются активностью, энергичностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска: им, как правило, присущи переоценка своих ценностей и чрезмерный оптимизм. Но также необходимо отметить, что у этих детей выявлены проявления невротических симптомов и депрессии. Это может быть связано с тем, что дети данной группы постоянно пытаются поддерживать свою авторитетность, «не упасть в глазах других» и какие-либо замечания в их сторону от взрослых и детей переносятся ими болезненно, они «замыкаются в себе» и т. д.

Рассматривая социально-психологические характеристики мальчиков этой группы, можно сделать вывод, что для них свойственна способность к активной социальной жизни, желание сотрудничать с другими. Но, не смотря на это, эти мальчики относятся к другим детям настороженно, что приводит их к своего рода депрессивному состоянию, которое выражается в перепадах активности и смене настроения.

«Портрет» девочек данной группы можно описать следующим образом: они добросовестные, исполнительные, ответственные, воспринимают и выполняют правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Для них

характерен высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов.

Эти девочки уверены в себе, спокойны, стабильны, хорошо подготовлены к успешному выполнению школьных требований. Они непринужденны в общении, легко вступают в контакт со взрослыми. Также для них характерны спокойствие и невозмутимость.

Для мальчиков и девочек, предпочитающих СМИ познавательного характера, тоже свойственны различные характеристики. Если у девочек с подобными предпочтениями выявлена уверенность в себе, то у мальчиков проявляется некоторая тревожность по отношению к детям и депрессивность. Возможно, что мальчики, привыкшие быть лидерами по уровню знаний, больше боятся конкуренции со стороны сверстников, боятся потерять свою авторитетность.

Просмотрев все взаимосвязи предпочтений СМИ развлекательного характера с различными социально-психологическими характеристиками, психологический портрет детей данной группы можно представить следующим образом: для этих детей характерна установка превосходства над другими людьми, ожидание, что другие люди будут вести себя в соответствии с их требованиями. Но подобного рода ожидания не всегда оправдываются, и тогда это может вызвать некоторую агрессивность, либо приводит к развитию неуверенности в себе, ранимости, неустойчивости настроения.

Также дети данной группы вполне социальные, у них нет враждебности по отношению к взрослым и детям, недоверие и тревожность по отношению к детям тоже не наблюдаются. Они эмоционально устойчивы, не склонны к депрессии, терпеливы и способны к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления.

Помимо этого, дети, предпочитающие СМИ развлекательного характера, демонстрируют зависимость от взрослых и детей, легко им подчиняются.

Для мальчиков этой группы свойственны переживание тревоги, напряжения, дискомфорта, агрессивность, установка превосходства над другими людьми. Они хотят, чтобы окружающие их люди вели себя в соответствии с их намерениями.

Девочки, предпочитающие СМИ данного типа, имеют выраженную склонность к противопоставлению себя другим, они независимы и напористы. Также их можно назвать нетерпеливыми, реактивными и легко возбудимыми.

В то же время, эти девочки могут быть безмятежными, спокойными и оптимистичными, но, не смотря на это, у них низкий самоконтроль. Они могут быть и недобросовестными, безответственными и пренебрегать обязанностями.

Такая разноплановость в личностных характеристиках и поведении связана с разным влиянием развлекательных СМИ. Многие дети смотрят развлекательные передачи, фильмы, которые не соответствуют их возрасту. Характер таких экранизаций часто безнравственен и аморален. Любимые герои таких СМИ демонстрируют разное поведение. Это может послужить одним из факторов неординарности поведения мальчиков и девочек данной группы. Мальчикам свойственны переживание тревоги, напряжения, дискомфорта, агрессивность, установка превосходства над другими людьми. Девочки же имеют склонность к противопоставлению себя другим, они независимы и напористы, но при этом они могут быть безмятежными, спокойными и оптимистичными в зависимости от их настроения.

Таким образом, мы можем говорить о том, что влияние СМИ носит неоднозначный характер, формируя у детей как полезные социальные навыки и эффективные модели поведения, так и такие поведенческие схемы, которые затрудняют дальнейшее развитие и адаптацию в обществе. В связи с этим становится актуальной работа по развитию у младших школьников внутренних механизмов регуляции социального поведения, а также обучение критическому отношению к социальным влияниям и навыкам противостояния воздействию СМИ.

Литература

1. Баженова Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками / Л.М. Баженова // Начальная школа. – 1995. – № 11. – С. 8–11.
2. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб. – 1996. – 349 с.

Кидинов А.В. ©

К.п.н., доцент МОУ ВПО «Институт права и экономики»

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИЧНОСТИ И СРЕДЫ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Тот факт, что жизненное пространство окружено физическим миром, не означает, что жизненное пространство – часть физического мира. По мнению К.Левина, жизненное пространство и пространство за его пределами –

© Кидинов А.В., 2011 г.

дифференцированные и отдельные регионы большей тотальности. События, существующие во внешнем регионе и соседствующие с границей жизненного пространства – К. Левин назвал этот регион «внешней оболочкой жизненного пространства» – могут материально воздействовать на психологическую среду. То есть непсихологические события могут изменять психологические. Левин полагал, что изучение событий, происходящих во внешней оболочке, может быть названо "психологической экологией". Первый шаг психологического исследования – установить природу событий, существующих на границе жизненного пространства, поскольку эти факты помогут определить, что возможно, а что – нет, что может случиться в жизненном пространстве, а что не может.

События в психологической среде также могут вызывать изменения в физическом мире. Между этими двумя мирами – двустороннее сообщение. Соответственно, граница между жизненным пространством и внешним миром обладает свойством проницаемости. При этом физический мир не может прямо коммуницировать с человеком, равно как и человек не может напрямую коммуницировать с внешним миром. Событие, прежде чем повлиять на человека или испытать его влияние, должно стать фактом психологической среды.

Поскольку события в непсихологическом мире могут кардинально менять все течение событий в жизненном пространстве, предсказания, основанные только на знании психологических законов, несерьезны. Никогда нельзя быть уверенным заранее, что какое-то событие из внешней оболочки не нарушит границу жизненного пространства и не изменит психологическую среду. Поэтому, подчеркивает К. Левин, для психолога реальнее понять конкретную, в данный момент существующую психологическую ситуацию при помощи описания и объяснения в терминах теории поля, нежели попытаться предсказать, как собирается вести себя человек в некотором будущем.

Следует отметить другое свойство жизненного пространства. Хотя человек окружен психологической средой, он – не часть среды и не включен в нее. Однако, граница между человеком и средой также проницаема. Это означает, что события среды могут влиять на человека, и наоборот.

Особенности взаимодействия личности и среды, а также характеристики самой среды раскрывает в своей статье Манолова О.Н. [6, С. 116-123.].

Как отмечает Григорьева М.В., [3, С. 93-101.] в новых условиях жизнедеятельности важна способность личности быстро реагировать на усложняющиеся процессы социального, экономического и культурного развития общества, ее готовность эффективно действовать в соответствии с новыми требованиями, формируемыми в объективно создавшейся ситуации.

В психологии изучаются различные аспекты – формы, уровни, способы – взаимодействия личности и среды. И особую сферу исследования явления взаимодействия составляют проблемы, связанные с познанием готовности

к нему, условий развития способности к продуктивному его осуществлению, что требует соответствующего уровня социализации индивида.

Социальная ситуация развития меняется несколько раз: изменения ведущей деятельности, отношений с окружающими, возможностей личности, ее новообразований, психических, психологических, социально-психологических состояний и отношений [7] определяют специфику динамического равновесия личности в системе «индивид – среда». Изменения взаимоотношений внутри данной системы детерминируются не только расширением ближайшего социального окружения и изменением его требований, но и значительными, как отмечалось, изменениями, происходящими в современном обществе в целом.

В условиях значительного изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в социальном окружении, на первый план выступает проблема его *адаптации* к новым условиям.

Адаптация представляется Григорьевой М.В. как определенным образом *организованная психологическая целостность*, в которой в качестве элементов выделяется несколько subsystem, характеризующих адаптационные взаимодействия личности и среды в зависимости от уровня ее психической организации: эмоциональная, интеллектуальная и социально-психологическая адаптация. Эмоциональная адаптация происходит при взаимодействии характеристик психофизиологического и психологического уровней организации индивида. Кроме того, теоретический анализ проблемы адаптации определяет необходимость рассмотрения взаимосвязей общего процесса адаптации с такими характеристиками психофизиологического уровня отражения действительности, как свойства нервной системы [4.]. На психологическом уровне адаптационные реакции человека связаны с когнитивной сферой, интеллектом, мотивацией, волей и т. д. Характеристики личности, обусловленные ее взаимодействием с ближайшим социальным окружением, влияют на социально-психологическую адаптацию личности. В этой связи на уровне социально-психологических характеристик большое значение имеют статус человека в первичной и других группах, его социальные роли, межличностные отношения, обусловленные социальными явлениями и т. д. Все subsystemы взаимосвязаны и взаимопределяют друг друга и целостную систему общей *адаптации*.

Неоднократное согласование ресурсов выделенных подсистем адаптации в соответствии с иерархическим и координационным принципами позволяет личности выработать *индивидуальный адаптационный стиль*. Именно он обеспечивает целостность, структурную стройность и бесконфликтность системы адаптации, т. е. является *системообразующим* признаком.

Адаптация предполагает взаимодействие двух систем — «личность» и

«среда», которое разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности, нарушения равновесия между ними. Функцией системы адаптации является достижение динамического равновесия личности с требованиями среды. При этом достижение динамического равновесия между данными системами детерминируется многочисленными внутренними и внешними по отношению к личности факторами. Конечным результатом работы индивидуальной системы адаптации является *адаптационная готовность* (готовность к изменениям, подстройке), которая выражается в способности человека успешно осуществлять ведущую для данного возраста и/или индивидуально значимую деятельность в этих изменяющихся условиях.

Признание открытости существования внешних взаимодействий с другими системами и качественной специфичности системы адаптации ведет к выделению метауровня данной системы. Этот уровень, по мнению А. В. Карпова, является принципиально двойственным: он локализуется вне какой-либо системы «в плане ее взаимодействия с более общими целостностями — метасистемами», но одновременно принадлежит системе, встроен внутри ее, трактуясь как «ее высший и ведущий уровень (по определению)» [5]. Это возможно в силу того, что объективная реальность отражается психикой, становясь субъективной реальностью. Следовательно, внешняя метасистема, с которой взаимодействует система адаптации, должна быть представлена в структуре и содержании самой этой системы, становясь внутренней метасистемой.

Внутренняя метасистема адаптирующейся личности отражает внешнюю метасистему и наличие рассогласования с ней в метакогнитивных процессах, которые детерминируются индивидуальными, субъектными, личностными и индивидуальными свойствами. На основе существующих у личности метастратегий формируются метапрограммы ее адаптационных взаимодействий с внешней и внутренней средой. В зависимости от конечного результата работы системы адаптации метастратегий и метапрограммы могут уточняться и изменяться.

Качественное своеобразие адаптационного процесса достигается путем взаимодействия подсистем адаптации в определенном контексте взаимодействий. Поскольку данные контексты многочисленны и многообразны, постольку адаптационные процессы также многочисленны и многообразны и отличаются динамичностью и напряженностью.

Процессы установления динамического равновесия в подсистемах далее интегрируются в целостный процесс адаптации, который осуществляется личностью в индивидуальном русле, т.е. выработанным опытом, относительно привычным путем, результат которого можно предсказать. Кроме того, адаптирующаяся личность имеет резервное русло – набор действий или паттернов

поведения, с помощью которых, по мнению субъекта, возможно достижение динамического равновесия со средой, но отсутствует систематический опыт применения данных действий. Источниками знаний и умений, пополняющих резервное русло адаптации личности, являются жизненный опыт (в виде внешнего наблюдения за деятельностью и взаимодействиями других людей, интроспекции и рефлексии), культура (литература, кино и др.), специально организованные методы самопознания и социально-психологического обучения (социально-психологические тренинги, дискуссии, игры, психотехники и т. д.). Адаптация, при которой будут задействованы резервы личности, т. е. проходящая по резервному руслу, осуществляется в условиях значительных рассогласований со средой, напряженных внутренних противоречий, нарушенных значимой деятельности, в ситуациях неопределенности.

Формируя индивидуальный адаптационный стиль, личность активна во взаимодействиях со средой и активно организует взаимодействия между своими адаптационными подсистемами, что в определенный момент времени проявляется в способности к спонтанному порождению новых структур за счет внутренних резервов. В качестве таких новообразований могут выступать не только множество знаний, умений и навыков, но и сложная система межличностного взаимодействия с социальным окружением [9.], готовность рассматривать проблему, делать это открыто, отражать целостную структуру основных элементов проблемы [2.], «обобщение» личностью своего способа жизни [3, 39-55.] и т. д. В то же время рассогласование функционирования подсистем *адаптации*, неэффективная работа одной или нескольких подсистем, неоднократно приводившие к неудаче, возможно, способствуют выработке дезадаптационного стиля.

Благодаря процессу *адаптации* достигается динамическое равновесие между организмом и средой. Если адаптацию рассматривать как стремление к стабильности во взаимоотношениях со средой, то происходит разрушение системы адаптации. Но поскольку организм и среда находятся не в статическом, а динамическом равновесии, их соотношение меняется постоянно, постоянно осуществляется и процесс адаптации.

По мнению С. И. Степановой, адаптация лежит в основе качественной стабильности целостного и в то же время противоречивого жизненного процесса [10.]. Процесс адаптации — это диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней. Оба эти начала обеспечивают самовоспроизведение организма, его самосохранение, но лишь до тех пор, пока ни одно из них не достигает избыточной выраженности. Избыточное согласование со средой так же, как и избыточное рассогласование с ней, губительно для жизни. Поэтому в процессе адаптации эти две взаимосвязанные противоположно-

сти находятся в постоянной взаимной борьбе [10.].

Особое значение приобретает понятие субъекта взаимодействия с социальной средой как особой формы личностного бытия, непрерывно воспроизводимого и преобразуемого в драйв-резистентных отношениях личности и ее среды.

Как отмечает В.А. Петровский, «быть субъектом» – значит воспроизводить себя, быть причиной своего существования, на философском языке – быть «причиной себя ("causa sui")» [8, 13-30.]. Из этого понимания вытекают четыре характеристики субъекта:

1. субъект – целеустремленное (т. е. целенаправленное и целедостигающее) существо, иначе ни о каком «воспроизводстве» нет и не может быть речи;

2. субъект – рефлексирующее существо, обладатель образа себя; иное немисливо, т. к. самовоспроизводство подразумевает наличие образа того, что должно быть воспроизведено;

3. субъект есть свободное существо (никто, кроме него самого, не отвечает за процесс, не направляет его и не делает заключений о том, что все завершилось или должно быть продолжено);

4. субъект – развивающееся существо (ибо приходится действовать в изменчивой, непредсказуемой среде, и по этой причине воспроизводству подлежат новые, обозначившиеся на предшествующем шаге активности, способы самовоспроизводства).

Самое главное, что субъект – это личность как деятель. В современной психологической науке существует две точки зрения на содержание явления и понятия «субъект» («субъектность»).

Первая точка зрения – сущностная: субъект – это форма социальной и жизненной зрелости личности (высшая форма ее развития). Человек рождается вне субъектности и становится субъектом. Главная форма развития личности – это способность быть субъектом. Деградируя, личность теряет свойства быть субъектом (К. А. Абульханова).

Вторая точка зрения – субъект – неотторжимая, атрибутивная характеристика человека. Человек сразу рождается субъектом. Это врожденная форма его присутствия в мире (жизнеспособность и социоспособность).

Человек рождается как субъект-агент. Роль направляющего начала играют взрослые люди, прежде всего родители (единая субъектная система-общность «мать – дитя»). По мере развития индивида как личности (Ясам) происходит становление авторского субъекта (субъекта-деятеля).

При этом личность – социальное качество человека. А качество имеет степень развития: от минимума личности (осознания своего Я) до авторской,

творческой личности. Таким образом, личность развивается через свою активность-субъектность: способность к жизненному выбору, социальному действию, ответственности за него.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журн. – 1994. – Т. 15, № 4. – С. 39–55.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. — М.: Прогресс, 1987.
3. Григорьева М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды// Мир психологии, 2008, № 1, С. 93–101.
4. Григорьева М. В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения: Автореф. ... канд. психол. наук / М. В. Григорьева. – Казань, 2005.
5. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А. В. Карпов. — М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004.
6. Монолова О.Н. Среда как психологический ресурс подростка // Мир психологии, 2007, №4. С. 116–123.
7. Панферов В. Н. Проблема отношений личности в трудах В. Н. Мясищева / В. Н. Панферов, В. Н. Куницына // Психологический журн. – 1992. – Т. 13, № 3.
8. Петровский В.А. Человек как индивид, субъект, личность. Проблемная ситуация// Мир психологии, 2007, № 1, С. 13–30.
9. Реан А. А. Психология адаптации личности: Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А.Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
10. Степанова С. И. Биоритмологические аспекты проблемы адаптации / С. И. Степанова. – М.: Наука, 1986.

Кожуховская А.С. ©

ФГБОУ ВПО Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Сафонова

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЕ КРЕАТИВНОСТИ И УСТАНОВКИ НА КРЕАТИВНОСТЬ У УЧИТЕЛЕЙ

В последние годы в психологической науке возрос интерес к проблеме формирования креативности. Актуальность этой проблемы определяется изменениями, произошедшими в социальной ситуации современной России. В создавшихся условиях повысились требования к формированию таких качеств

личности, как открытость новому опыту, умение создавать новые подходы, формы и идеи во всех областях деятельности и при решении самых разнообразных проблем сегодняшнего времени. Креативность становится залогом успеха в нашем стремительно меняющемся мире. Наличие креативности теперь уже не является характеристикой людей искусства, как считалось ранее. Быть творцом жизненно необходимо всем: менеджеру, программисту, маркетологу, учителю... [1].

Таким образом, решение задачи формирования креативной личности становится приоритетным для современной системы образования. В системе образования ключевыми компонентами являются (помимо ученика): школа как пространство развития личности; учитель как субъект образования, в совместной деятельности развивающий ученика. Именно он действительно и непосредственно может повлиять на становление личностей своих учеников. От его образа, социальной позиции, ценностно-целевых установок зависит направление развития личности учащегося. Творческая личность учителя, становясь объектом подражания учеников, способствует развитию и проявлению их собственной креативности. Сформировать установку на креативность может только человек, у которого самого есть такая установка и, который на практике воплощает её в деятельность.

Под установкой личности мы понимаем позицию, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Именно социальные установки учителя задают ориентиры профессиональной деятельности по отношению к учащемуся, к себе, как субъекту педагогической деятельности и к учебно-воспитательному процессу в целом.

Анализ психолого-педагогической литературы не дает однозначного и исчерпывающего ответа на вопрос о взаимосвязи установки на креативность и уровня креативности у учителей. Поиск ответа на этот вопрос и стало целью нашего исследования.

Гипотеза исследования состояла в следующем: существует прямая зависимость между установкой на креативность и уровнем креативности. Т. е. у учителей с низким уровнем креативности установка на креативность не выражена, у учителей с высоким уровнем креативности установка на креативность проявляется в большей степени, чем у учителей со средним уровнем креативности.

Для проверки гипотезы в ноябре 2011 года нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие учителя начальных классов средних общеобразовательных школ: №149 г. Красноярска и №2 с. Каратуз-

ское, Красноярского края.

Для анализа данной проблематики мы использовали:

1. Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация А.Н.Воронина, взрослый вариант) использовался с целью диагностики вербальной креативности, которая определяется как процесс перекомбинирования элементов ситуации.

Методика направлена на выявление и оценку креативного потенциала испытуемого. Результат данного теста выражается в индексе оригинальности. Индекс выражается числовым значением от 0 до 1. Низкому уровню соответствует значения индекса от 0,00 до 0,45; среднему – от 0,46 до 0,70 и высокому – от 0,71 до 1,00.

Следует отметить, что под креативностью мы понимаем «восприимчивость, чувствительность к проблемам, открытость новым идеям и склонность разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [2]. Все эти качества, ведущие к развитию жажды познания, интеллектуальных и творческих способностей, по нашему мнению, способствуют успешной воспитательно – образовательной деятельности учителя.

2. Опросник измерения установок на креативность у учителей.

Для разработки опросника учителей в нашем исследовании мы используем шкалу Р. Лайкерта. Стимульный материал опросника состоит из 62 утверждений. Например:

1. Принуждение – это враг творчества;
2. Большинство учащихся, особенно из числа хорошо успевающих в школе, оказывают серьезное сопротивление, если учеба требует от них проявления творческих способностей;
3. Учителю важно правильно оценивать личность ученика и выбирать соответствующие воспитательные воздействия;
4. Хороший учитель демократичен в общении с учениками;
5. В процессе обучения важно обеспечивать возможность выбора и самостоятельной постановки ребенком проблемы, интересующей его.

Для проведения анализа каждому утверждению присваивается количество баллов от 1 до 5 (где 1 балл означает полное несогласие, или неодобрение; 2 – частичное несогласие; 3 – безразличие; 4 – частичное согласие и 5 – полное согласие). Общая оценка, рассчитывается для каждого респондента суммированием оценок по отдельным пунктам. При этом подходе для определения общего количества баллов, поставленного каждым респондентом, важно использовать последовательную процедуру оценки, чтобы высокий (или низкий) балл последовательно соответствовал благоприятному отве-

ту. Для этого присваиваемые отрицательным ответам баллы должны подсчитываться после «переворачивания» шкалы. В нашем примере отрицательные утверждения под цифрами – 2, 3, а положительные утверждения под цифрами – 1,4,5.

Необходимо отметить, что при отрицательном утверждении согласие отражает неблагоприятный ответ, а при позитивном – благоприятный. Соответственно «полному согласию» с положительным утверждением и «абсолютному несогласию» с негативным утверждением. В настоящее время шкала суммарных оценок Лайкерта является наиболее популярной методикой для измерения социальных установок. Ее преимущество состоит, прежде всего, в том, что она относительно надежна даже при небольшом количестве высказываний.

После обработки всех данных мы получили следующие результаты.

Для всей выборки значение индекса оригинальности распределилось в диапазоне от 0,15 до 0,66. Все респонденты распределились на две группы с низким уровнем (57%) индекса оригинальности и средним (43%), а показателей высокого уровня не наблюдалось ни у кого.

Результаты опросника по измерению установок учителей на креативность показали, что практически у всех учителей, участвующих в выборке установка на креативность выражена в средней степени.

Итак, проведя исследование с помощью отобранных нами методик и в соответствии с обозначенной целью, мы можем предположить, что:

а) уровень креативности и установка на креативность у учителей взаимосвязаны, поскольку показатели в преобладающем большинстве говорят о среднем уровне рассматриваемых качеств;

б) в целом по всей выборке, результаты методик дали средние результаты. Это говорит о том, что высшая школа не сформировала, а практическая деятельность не стимулировала развитие как креативности, так и установки на неё в должной степени.

Полученные результаты требуют дальнейшей проверки.

На основе изучения социальных установок учителей планируем разработать программу формирования установок на креативность как у будущих учителей, так и у практикующих.

На наш взгляд, система деятельности, направленная на формирование установок на креативность в ранние этапы профессионального становления педагога, приведет к более успешным результатам в развитии креативности школьников.

Литература

1. Матвеев А. Креативность: мысли вслух // ТОП.2004., №2
2. Посохина С. Т., Соловьева С.Л. Настольная книга практического психолога / сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. - М. : Аст: Хранитель; СПб. : Сова, 2008. - 671 с.
3. Фадеева А.П. Развитие образовательной среды учреждения дополнительного образования как условие творческой самореализации детей и подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. –Ульяновск, 2010. – 30 с.

Косых Г.В. ©

Воронежский институт экономики и социального управления

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОЯВЛЕНИЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ РАЗЛИЧНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

«Толерантность» – это один из самых популярных терминов в современной отечественной и зарубежной психологической, социально-политической, культурологической и правоведческой литературе. Существует множество гуманитарных подходов к определению и исследованию толерантности, тем не менее, ее собственно психологические трактовки отсутствуют. Психологическая проблематика толерантности находится на самых ранних этапах исследования. На русских чаще всего, так как они являются доминирующим этносом, возлагается ответственность за бесконфликтное сосуществование всех наций и народностей, проживающих на территории Российской Федерации, что само по себе не только не верно, но и сужает объект изучения. Существует необходимость изучения взаимосвязи характеристик личности, независящих от национальной принадлежности респондента, и уровня сформированности толерантности. Толерантность проявляет себя во многих сферах жизни, среди которых значимое место занимают процессы, представляющие этнонациональную составляющую. В настоящее время этнический фактор стал одним из определяющих в современной жизни человечества, государств, социальных групп. События, происходящие в мире, в отдельных регионах, свидетельствуют о том, что многие народы столкнулись с необходимостью решать в межличностном взаимодействии этнонациональные проблемы. Гипотеза исследования состоит в предположении, что существует взаимосвязь психологического благополучия личности и проявлений толерантности по отношению к представителям других национальностей. Исследование про-

водилось в группах лиц русской национальности юношеского возраста. Выборку составили 30 человек, в возрасте от 19 до 26 лет, из них 11 мужчин и 19 женщин.

Теоретическую основу исследования составляют работы А.Г. Асмолова, Т.Д. Гуренковой, В.А. Лекторского, Г.У. Солдатовой по проблемам формирования этнической толерантности как черты личности и как системы установок и ценностей личности. Ж. Пиаже, Дж. Финнет - об этапности формирования этнической идентичности. Изучение этнической самоидентификации, этнического самосознания, начавшееся еще в работах З. Фрейда, Э. Эриксона, было продолжено К. Левином, С. Московичи. В России вопросы национальной психологии рассматривались В. Соловьевым, Н. Бердяевым, П. Сорокиным, Л.Н. Гумилевым, в советский период – С.М. Арутюняном, Ю.В. Бромлеем, Л.М. Дробижевой, Н.Н. Козловой, И.С. Коном, В.В. Пименовым, Б.Ф. Поршневым. В настоящее время данную тему в различных аспектах разрабатывают Н.М. Лебедева, Л.Г. Почебут, Т.Г. Стефаненко, А. Шапиро. В работах зарубежных ученых, Х.К. Триандис, М.Д. Херсковиц рассматриваются вопросы о культуре поведения в социуме.

Интерес представляет то, что по результатам исследования, на современном этапе развития общества и общественных отношений в возрасте 19 – 26 лет позитивную этническую идентичность выбирают 43,00 % респондентов. В полиэтническом обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. Большое число респондентов (46,00 %) проявляют национальную нетерпимость по отношению к представителям других национальностей, что выражается в убежденности в превосходстве своего народа, признании необходимости «очищения» национальной культуры, негативном отношении к межэтническим брачным союзам, проявлении ксенофобии. Кроме того, свое отношение респонденты выражают на вербальном уровне, что вызывает напряженность в общении с представителями других этнических групп, они также признают за своим народом право решать проблемы за счет представителей других национальностей, выражают готовность идти на любые действия во имя этнических интересов, включая этнические «чистки», отказ представителям других национальностей в праве пользования ресурсами, социальными привилегиями. Признают приоритет этнических прав своего народа над правами человека и готовы к оправданию любых способов в борьбе за благополучие своего народа. Значительное число респондентов (11,00 %) демонстрируют отрицание этнической идентичности, выраженное в неопределенности и неактуальности этнической принадлежно-

сти, как отход от собственной этнической группы. Респонденты готовы поддерживать средний уровень социальной дистанции в отношениях с представителями европейских стран (64,00 %) и в меньшей степени, но на том же уровне средней дистанции респонденты готовы общаться с представителями стран Америки (36,00 %). По отношению к представителями стран Востока респонденты предпочитают занимать максимальную социальную дистанцию, кроме того, предпочтений индивидуального выбора по поддержанию социальную дистанцию в отношениях с представителями национальностей стран Азии, Африки и Востока не диагностируется.

Изучаемый показатель психологического благополучия личности включает несколько составляющих его показателей: позитивное отношение с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие.

По показателю «позитивного отношения с окружающими» диагностируется в 10,00 % от выборки высокий уровень позитивных отношений с окружающими, это отношения обусловленные наличием близких доверительных отношений с окружающими, желанием проявлять заботу о других людях, способностью к эмпатии, любви и близости, умением находить компромиссы во взаимоотношениях. Средний показатель является нормой позитивных отношений с окружающими, диагностирован в 46,00 % от выборки. Низкий уровень позитивных отношений с окружающими обусловлен отсутствием достаточного количества близких, доверительных отношений, переживанием собственной изолированности и фрустрированности, нежеланием идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими – диагностируется в 43,00 % от выборки.

Высокий показатель «автономии» диагностируется в 16 % от выборки. Высокий показатель автономии с окружающими обусловлен независимостью, способностью противостоять социальному давлению в своих мыслях и поступках, возможностью регулировать собственное поведение и оценивать себя, исходя из собственных стандартов. Средний показатель «автономии» является нормой автономии – диагностируется в 73 % от выборки. Низкий показатель «автономия» диагностируется в 26,00 % от выборки. Низкий уровень автономии обусловлен озабоченностью ожиданиями и оценками других, ориентацией на мнение других людей при принятии важных решений, неспособностью противостоять социальному давлению в мыслях и поступках.

Высокий показатель «управления средой» в группе респондентов не диагностируется. Высокий показатель управления средой обусловлен чувством уверенности и компетентности в управлении повседневными делами, способностью эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, умением самому выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личност-

ным потребностям и ценностям. Средний показатель «управления средой» диагностируется у 24,00 % респондентов от выборки. Средний показатель является нормой управления средой. Низкий показатель «управление средой» диагностируется у 76,00 % респондентов от выборки. Низкий показатель управления средой обусловлен неспособностью справляться с повседневными делами, ощущением невозможности изменить или улучшить условия своей жизни, чувством бессилия в управлении окружающим миром.

Высокий показатель «личностного роста» диагностируется у 3,00 % респондентов от выборки. Высокий уровень личностного роста обусловлен чувством непрерывного саморазвития, отслеживанием собственного личностного роста и ощущением самосовершенствования с течением времени, реализацией своего потенциала. Средний показатель «личностный рост» диагностируется у 17,00 % респондентов от выборки. Средний показатель является нормой личностного роста. Низкий показатель «личностный рост» диагностируется у 80,00 % респондентов от выборки. Низкий показатель личностного роста обусловлен переживанием личностной стагнации, отсутствием ощущения личностного прогресса с течением времени, скукой и незаинтересованностью жизнью, ощущением неспособности усваивать новые навыки.

Высокий показатель «цели в жизни» в группе респондентов не диагностируется. Средний показатель «цели в жизни» диагностируется у 63,00 % респондентов от выборки. Средний показатель является нормой целей в жизни. Низкий показатель «цели в жизни» диагностируется у 37,00 % респондентов от выборки. Низкий показатель целей в жизни обусловлен отсутствием целей в жизни и чувством неосмысленности жизни.

Высокий показатель «самопринятие» в группе респондентов не диагностируется. Средний показатель «самопринятие» диагностируется у 34,00 % респондентов от выборки. Средний показатель является нормой самопринятия. Низкий показатель «самопринятие» диагностируется у 66,00 % респондентов от выборки. Низкий показатель самопринятия обусловлен недовольством самим собой, разочарованием в собственном прошлом, обеспокоенностью некоторыми чертами собственной личности, неприятием себя, желанием быть другим, не таким, каков есть на самом деле.

Высокий показатель «психологического благополучия» в группе респондентов не диагностируется. Высокий уровень благополучия обусловлен преобладанием позитивного аффекта – ощущением счастья и удовлетворенности собственной жизнью, что не подтверждается самоощущениями респондентов. Средний показатель «психологического благополучия» диагностируется у 43,00 % респондентов от выборки. Средний показатель является нормой психологического благополучия личности. Низкий показатель «психологиче-

ского благополучия» диагностируется у 57,00 % респондентов от выборки. Низкий уровень актуального психологического благополучия обусловлен преобладанием негативного аффекта – общего ощущения собственной «несчастливости».

Таким образом, высокий уровень психологического благополучия в незначительной степени (от 3,00 % до 10,00 %) диагностируется только по показателям «позитивного отношения к окружающим», «автономии» и «личностного роста». Тогда как, низкий уровень психологического благополучия диагностируется (от 43,00 % до 80,00 %) по показателям «позитивного отношения к окружающим», «управления средой», «личностного роста», «самопринятия».

Корреляционный анализ данных позволяет сделать следующие выводы. Респонденты с выраженным показателем этноэгоизма как проявления национальной нетерпимости, характеризующееся абсолютной убежденностью в превосходстве над «чужими», выразили отрицательное отношение к возможности любых видов контактов с другими национальностями, то есть, национальную нетерпимость в отношении их. Такой тип поведения выражается в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму «мой народ», предполагает напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет. У респондентов с выраженной национальной нетерпимостью диагностируется отсутствие самопринятия и психологического благополучия личности, то есть, они не готовы принять себя такими, какие они есть, со всеми объективно оцениваемыми достоинствами и недостатками, без самоосуждения или самопочитания.

Респонденты с высокими показателями по шкале «этническая толерантность» одновременно обладают социальной толерантностью, толерантностью как чертой личности и формируют позитивные отношения с окружающими. Респонденты демонстрирующие средний и низкий уровни толерантности, выражают готовность к межэтническим контактам с представителями всех предложенных при опросе этнических сообществ - европейское, американское, азиатское, африканское, восточное. Индивид обладающий толерантностью как чертой личности психологически и социально связан со своей этнической группой в противоположность этнонигилизму, но не проявляет крайней степени этноцентризма – этноизоляции. К психологическим качествам респондентов, обладающих сформированной толерантностью, относятся: выраженная субъектность, как умение ставить цели и достигать их; ощущения состояния психологического благополучия личности в различных сферах жизни и самопринятие как адекватное отношение к себе и окружающим. Индивид, у которого в процессе жизни сформировалась позитивная этническая идентичность, демонстрирует состояние самопринятия и субъектности как

умения ставить и достигать значимых целей на фоне общего психологического благополучия личности, сформированность толерантности как общего позитивного отношения к окружающим и этнической толерантности в частности, адекватную дистантность в отношениях представителями народов разных национальностей. Присутствующая в структуре личности позитивная этническая идентичность исключает этноэгоизм и этноизоляционизм как установочное поведение.

Выявление указанных взаимосвязей, сделало возможным разработку программы по работе с молодежью, включающей рекомендации по формированию и поддержанию толерантности по отношению к представителям других национальностей.

Литература

1. Асмолов А.Г. Слово о толерантности // Век толерантности, 2001. - № 1. - С. 56-64.
2. Бабаков В.Г., Семенов В.М. Национальное сознание и национальная культура (методологические проблемы). – М.: ИФРАН, 1996. – 238 с.
3. Гуренкова Т.Д. Проблемы формирования толерантности в сфере этноконфессиональных отношений северного города: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. 19.00.13 - М., 2008. - 24 с.
4. Лекторский В.А. О толерантности // Философские науки. - № 3-4, 1997. – С. 14-18.
5. Орлов А.Б., Шапиро А.З. Психология толерантности: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. - 2006. - № 3. – С. 34-39.

Кривошлыков И.А. ©

Аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

КИНЕСИКА: ФЕНОМЕН ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ЭКСПАНСИИ И ПРИНЦИП ПРЕВЕНТИВНОГО РЕШЕНИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи социального статуса и самосознания личности с характерными формами невербальной экспрессии. Формулируется принцип превентивного решения территориальных конфликтов. Рассматриваются суть и причина возникновения некоторых поз и жестов с позиции эволюционного подхода.

По мнению Ф. Ницше «Совокупная жизнь наших инстинктов – оформление и разветвление одной основной формы воли – воли к власти» [8, 36]. Действительно, власть и социальный статус – два взаимозависимых понятия, где «территориальность» выступает индикативным фактором их наличия у индивида.

Набор территориальных жестов, т.е. жестов, сигнализирующих о претензии на ту или иную территорию, человек унаследовал из своего «животного прошлого». И хотя современный культурный контекст не подразумевает проявления таковых в их первоначальной форме, тем не менее, они часто возникают в процессе социального взаимодействия. Феномен территориальной экспансии или же, напротив — «непретендентности», тесно связан с понятием «социальный статус». Дело в том, что существует прямая зависимость между социальным статусом, занимаемым субъектом и степенью проявления территориальной экспансии: чем выше социальный статус — тем больше территории занимает (старается занять) субъект. Верно и обратное — при низком социальном статусе, особенно в присутствии начальства (доминантного элемента), подчинённый старается занять как можно меньше места, порой даже съёживаясь, сутулясь, сжимаясь. «Чем более низкое положение занимает человек, тем сильнее он старается уменьшить свой рост» [1, 390].

К основным компонентам территориальных жестов можно отнести: постановку ног, символическое обозначение территории, позу, наклон, прикосновения.

Между постановкой ног и статусом, а так же психологическим самоощущением существует прямая зависимость: чем шире расставлены ноги (разумеется в разумных пределах) – тем выше статус и тем больше территория на которую претендует человек. Так стоят люди на «своей территории», особенно часто при наличии возможного посягательства на территорию со стороны других индивидов. Это доминантный сигнал, суть которого укладывается в одну фразу: «Я здесь хозяин». Узкопоставленные же ноги, скрещенные – наоборот, свидетельствуют о том, что их обладатель низкого социального статуса, либо совершенно не претендует на роль лидера, собственника и, скорее всего, испытывает дискомфорт, находясь на данной территории.

Такое поведение я связываю с принципом антитезы Дарвина: «Определенные душевные состояния ведут к определенным привычным действиям, которые ... оказываются полезными. Когда же возникает прямо противоположное душевное состояние, тотчас обнаруживается сильная и произвольная тенденция совершать движения прямо противоположного характера, хотя бы они были совершенно бесполезны; такие движения в некоторых случаях бывают в высокой степени выразительными» [3, 28]. Иными словами, человек, чьи ноги при стойке широко расставлены как бы заявляет: «Я здесь хозяин – это моя территория! Я крепко стою на ногах», в то время, как человек со

скрещенными, либо близко поставленными ногами сигнализирует: «Я ни на что не претендую. Я не хочу конфликтов». Благодаря принципу антитезы Дарвина, такая форма поведения выработалась как способ превентивного решения территориальных конфликтов.

Анализ поз, занимаемых в положении сидя, позволяет понять, что здесь проявляется тот же принцип: человек с низким социальным статусом (или в случае тревоги) или с низкой самооценкой, будет скрещивать ноги под стулом, сжимать колени, прижимать локти друг к другу, стараться занять как можно меньше места. Высокостатусные же личности имеют обыкновение занимать противоположные позы: руки за голову с разведёнными локтями в стороны; нога на ноге в стиле «американской четвёрки» или их комбинация называемая по разному: «поза катапульты», «капюшон кобры» и пр. Начальники, как правило, при посадке могут расставить ноги, раздвинуть локти, колени, или вытянуть ноги, а то и вовсе могут положить их на стол, что является ещё одним невербальным территориальным сигналом собственности. Любопытно заметить, что помимо различий в невербальной экспрессии, существуют различия чисто материального (предметного) характера, причём последние дополняют первые: начальство сидит в больших и удобных креслах, в то время, как подчинённый либо вынужден ютиться на стуле либо вообще должен стоять. Известный психотерапевт И. Вагин по этому поводу высказывался следующим образом: «Сталин, например, посетителей никогда не сажал. Заставлял стоять перед собой, словно собеседник – это нашкодивший ученик перед доской. Когда вы сидите, а оппонент стоит, сохранить достоинство для него практически невозможно» [2, 13]. Человек с высоким статусом может позволить себе «развалиться», в то время как человек с низким статусом даже не кладёт руки на подлокотники. Борьба за подлокотники в общественных местах и в транспорте – это ещё одна отдельная тема, с которой каждый из нас хорошо знаком. Вот как описывает это Д. Наварро: « почти весь полет мы с моим очень грузным соседом сражаемся за территорию подлокотника между нашими креслами. В данный момент, похоже, перевес на его стороне. Я удерживаю за собой маленький уголок подлокотника, а он оккупировал всю остальную его часть и, следовательно, контролирует все пространство слева от меня. Единственное, что мне остается, это отодвинуться к иллюминатору. В конце концов, я решил оставить попытки отстоять хоть сантиметр дополнительной территории, и поэтому он выиграл, а я проиграл. Подобные инциденты происходят с нами ежедневно в лифтах, дверных проемах или в аудиториях» [6, 178]. Это своеобразное территориальное соперничество, одним из условий возникновения которого является то обстоятельство, что каждый из участников «соперничества» считает себя «не хуже» своего противника (в плане социального статуса).

Отсюда можно вывести принцип захвата территории, позволяющий

понять механизмы развития различных территориальных форм невербальной экспрессии, а так же понять природу и назначение каждого сигнала: «Чем больше территории старается занять человек, тем на большую территорию он претендует и тем выше его социальный статус, по крайней мере, в его представлении». Дополнение «по крайней мере, в его представлении» указывает на факт тесной взаимосвязи я-концепции, самосознания и невербальной экспрессии. Данный феномен, может возникнуть в ситуации завышенной самооценки индивида, либо в ситуации неуважения и отсутствия страха. Представим это на простом примере: ученика школы за хулиганство направляют к директору, где первый, удобно развалившись в кресле и закинув руки за голову, внимает к замечанию последнего. Разумеется, что такое поведение будет расцениваться как хамство, неуважение, наглость, что немедленно вызовет гнев у директора. Однако зададимся вопросом: в чём же хамство и наглость расслабленной позы и заложенных за голову рук? В том, что такие сигналы указывают на: спокойствие → отсутствие страха → неуважение → превосходство. Кроме того, здесь отсутствуют попытки превентивного решения территориальных конфликтов, т.е. ученик должен бояться и стыдиться, всем своим видом демонстрируя покорность – скрещенные или узкопоставленные (по стойке смиренно) ноги, втянутая голова и приподнятые плечи (позиция черепахи), опущенная голова. Только за такие невербальные сигналы ученика могут простить.

«Стремление наступать, захватывать все доступное пространство и преобразовывать его по своему подобию, подавляя возможных конкурентов, составляет фундаментальное свойство живого вещества» [7, 12].

Принцип захвата территории наглядно проявляется при оккупировании человеком какого-либо места: рабочего места, места в автотранспорте и т.п., «когда один человек занимает своими бумагами слишком много места и использует локти, чтобы «застолбить» за собой побольше места на общем столе, потеснив других» [6, 105]. Если люди, едущие в автотранспорте (например в маршрутном такси), не хотят, чтобы к ним кто-либо подсаживался рядом, они ставят свою сумку или другие личные вещи на свободное место рядом с собой, в верном расчёте на то, что никто не посмеет взять их вещи, а обратиться с прямой просьбой их убрать – постесняются, особенно если свободные места в салоне ещё есть. Д. Моррис в достаточно юмористической форме описывал данный феномен так: «Если вы привинчиваете к двери табличку со своим именем или вешаете на стену картину, то, переводя ваши действия на собачий или волчий язык, вы попросту задираете ногу и оставляете там свою метку. Дома или квартиры можно украсить внутри и заполнить до отказа различными декоративными изделиями, безделушками и личными предметами. В таких случаях объясняют, что это делается с целью сделать квартиру уютной. Фактически действия эти аналогичны поступкам другого территориального животного, оставляющего “метки” вокруг своего логова»

[5, 257]. Такими «метками» могут быть и пиджак, повешенный на соседний стул, в ситуации, когда человек не хочет, чтобы к нему подсаживались. И небрежно разложенные бумаги, занимающие много места за столом, партией и т.д..

Прикосновения тоже являются характерными сигналами, широко используемыми для демонстрации прав владения территорией, или иного имущества. «Касаясь собственности, мы делаем её продолжением собственного тела и показываем всем вокруг, что этот предмет или человек принадлежит нам. Люди порой кладут ноги на стол или прислоняются к дверям своих кабинетов, чтобы подтвердить своё право на сам кабинет и всё, что в нём находится» [1,385].

Территориальные владения, как правило, являются индикатором силы, власти и статуса, из-за чего «территориальные войны» зачастую приводят к серьёзным конфликтам. «Не существует ни одного исключения из правила, по которому любое органическое существо естественно размножается в столь быстрой прогрессии, что, не подвергаясь оно истреблению, потомство одной пары быстро заняло бы всю Землю» [4]. Вот двое подростков встретились в узком проходе. По идее, каждый из них должен немного подвинуться и тогда они спокойно пройдут, но никто и не собирается двигаться, а, напротив – они сильно ударяются плечами, надеясь «подвинуть» зарвавшегося противника. После чего возникает конфликт, разворачивающийся в своём развитии вплоть до серьёзных последствий. Конфликт не в том, что кто-то кого-то толкнул и не пропустил, природа конфликта глубже – это борьба за статус, пусть даже в своих собственных глазах. К такого рода конфликтам склонны конечно же не все, а, как правило, личности, либо с сильно заниженной самооценкой, расценивающие «победу» в таком конфликте как способ самоутверждения, либо с сильно завышенной (как правило с высоким социальным статусом) – потому как считают, что большая часть территории и территориальные «льготы» должны принадлежать им по умолчанию.

Учитывая недостаточную *практическую* разработанность науки о «языке тела», особенно в среде российских учёных, вышесказанное обосновывает необходимость в дальнейших исследованиях и наблюдениях по данной тематике, в выдвигании принципов и законов невербальной экспрессии, позволяющим понять её суть.

Литература

1. Алан П., Барбара П. Язык телодвижений. Расширенная версия; пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Эксмо, 2008. – 464 с.: ил.
2. Вагин И. Делай, как я хочу! Тренинг психоподавления. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с. – (Сер. «Сам себе психолог»).
3. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с: ил.

4. Дарвин Ч. Происхождение видов путём естественного отбора. 2-е изд., доп. – Спб.: Наука, 2001. 586 с. – (Сер. «Классики науки»).
5. Моррис Д. Голая обезьяна. – Спб.: Амфора, 2004. – 342 с.
6. Наварро Дж., Карлинс М. / пер. с англ. О. Г. Белошеев. – Минск: Поппури, 2009. – 336 с.: ил.
7. Назаретян А. П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии. – М.: ЛКИ, 2007. – 256 с. – (Сер. «Синергетика в гуманитарных науках»).
8. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего. – Спб.: Азбука классика, 2002. – 320 с.

Кудрина А.В. ©

Аспирант-соискатель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ, ассистент кафедры лексики английского языка факультета иностранных языков МПГУ

ИЗУЧЕНИЕ СЕМАНТИКИ ЦВЕТА В РАЗНОЯЗЫЧНЫХ КУЛЬТУРАХ. ПРИМЕР МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В последнее время семантика цвета находится в сфере внимания различных дисциплин: психологии, психосемантики, лингвистики и психолингвистики (Б.А. Базыма, П.В. Яньшин, Н.В. Серов, Л.Н. Миронова, О.В. Сафуанова, Л.Г. Кульпина, А. Вежбицкая, Р.М. Фрумкина, А.П. Василевич, С.Г. Тер-Минасова и др.). Каждая из этих дисциплин изучает свой компонент семантики цвета исходя из своих задач и своими методами.

Данное исследование представляет собой попытку объединить психологический, психолингвистический и лингвистический подходы к изучению семантики цвета, а также провести кросс-культурный анализ семантики основных цветов (белый, черный, красный, желтый, зеленый, синий) в трех культурах (англоязычной, русскоязычной и немецкоязычной).

Прежде всего остановимся на том факте, почему методы только одной дисциплины являются недостаточными для всестороннего анализа семантики цвета.

Как показала Р.М. Фрумкина (1983) методы лингвистического анализа семантики, такие как толкование, описание денотативного и сигнификативного значения слов, являются не продуктивными по отношению к именам цвета (темин Р.М. Фрумкиной) и не позволяют описать системные отношения внут-

ри этой группы слов. Однако вовсе отказываться от лингвистических методов при изучении семантики цвета также не является мудрым решением, о чем также будет сказано ниже.

Психология обладает большим арсеналом методов для изучения семантики цвета, подробное описание которых заняло бы не одну страницу. Исследователями накоплен огромный материал о цветовых предпочтениях различных групп испытуемых, устойчивых связей между цветами и настроениями, эмоциональными ощущениями (Л.А. Шварц, 1948; Л.Векснер, 1954; Ч. Осгуд, 1957; И.А. Скотт, 1974; В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, 1988; О.В. Сафуанова, 1994 и др.) Наиболее распространенными методами анализа семантики цвета в этих исследованиях являются метод семантического дифференциала и метод субъективного шкалирования. Однако данные множества исследований не всегда совпадают, а зачастую и противоречат друг другу (П.В. Яньшин, 2006), что не дает возможности исследователю свести их в единую систему для сравнительного анализа семантики цвета в разных культурах.

Психолингвистический подход к изучению семантики цвета предполагает, что язык и имена цвета изучаются прежде всего как феномен психики говорящего индивида, т.е. как цвета представлены в индивидуальном сознании говорящего на том или ином языке. Сематику цвета в этом случае можно изучать различными методами, включая классический ассоциативный эксперимент (В.Ф. Петренко, 2005), описание отношений между словами-именами цвета в терминах сходства (Р.М. Фрумкина, 1983) или категоризацию слов-цветонаименований (А.П.Василевич, 2005). Последние два метода позволяют выявить системные отношения внутри такой категории слов как цветонаименования, но вовсе не установить значения, приписываемые цвету в каждой культуре.

По мнению А.Н. Леонтьева, в значениях представлена «преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [1, 41]. Человек усваивает значения цвета из культуры, в которой он живет: в процессе онтогенеза мы начинаем оперировать символами и переносными значениями цвета, представленными в языке. В отечественной психологии понимание значения как компонента образа мира выросло из учения Л.С. Выготского: из положения о социальной, культурно-исторической природе человеческой психики, из представления о формировании высших психических функций путем интериоризации, из трактовки сознания как «со-знания», выступающего в своей внешней, экстериоризированной форме как социальный опыт, как человеческая культура. Значение, с точки зрения Л.С. Выготского, является именно той единицей, которая позволяет

передавать социальный опыт от субъекта к субъекту и присваивать его.

В теории А.Н. Леонтьева подчеркивается двойственная природа значения. С одной стороны, значение выступает как единица общественного сознания, а с другой – как образующая индивидуального сознания. Представление о значении как единице общественного сознания, кристаллизующей совокупный общественный опыт, относится в первую очередь к его развитым понятийным формам, к формам фиксации общечеловеческих знаний. Но общественное сознание, как и индивидуальное, гетерогенно, и наряду с научным знанием в нем содержатся и житейские представления, социальные стереотипы, характеризующиеся той или иной степенью истинности, и даже суеверия и предрассудки. И цвет не является здесь исключением. С ним также связаны стереотипы и суеверия, которые передаются из поколения в поколение и отражают определенные исторические национально-культурные формы общественного сознания. Таким образом, для изучения семантики цвета, а именно обобщенной системы значений основных цветов в каждой культуре, необходимо учитывать эту дихотомию.

Очевидно, что в каждой культуре существует надындивидуальная система значений цвета, которая усваивается человеком в процессе онтогенеза, и на ее основе формируется индивидуальная система значений, в которой цвет приобретает личностные смыслы. И именно на основе изучения индивидуальных систем значений цветов, существующих в сознании респондентов разных культур, и надындивидуальной системы значений цвета мы строим наше исследование.

Эти две системы значений должны изучаться методами разных дисциплин. Надындивидуальная система значений цвета зафиксирована в языке и может быть реконструирована лингвистическими методами, а именно с использованием анализа цветовой лексики, толковых словарей, контент-анализа фразеологизмов, изучения национальной классической литературы (С.Г. Тер-Минасова, 2000). Наиболее эффективным методом изучения индивидуального сознания в отношении цветообозначений является ассоциативный эксперимент (Е.И. Горошко, 2001, А.П. Василевич, 2005, В.Ф. Петренко, 2005 и др.). Он позволяет изучать объективно существующие в сознании носителя языка семантические связи слов, т.е. языковое сознание носителя того или иного языка, поскольку, как уже было отмечено, ассоциативные связи обусловлены не только индивидуальным опытом, но и контекстом культуры, в которой человек приобретает этот опыт. Анализ данных массового ассоциативного эксперимента дает возможность выявить некоторые фрагменты общественного языкового сознания. Поэтому материалы такого эксперимента представляются значимыми для межкультурных исследований, в результате которых выявляется универсальное и уникальное (А.А. Залевская, 1980).

Нами было проведено кросс-культурное исследование на материале

трех разноязычных культур, включающее два этапа. На первом этапе была произведена реконструкция семантического поля каждого изучаемого цвета на основе литературных данных о значениях цветовой лексики, представленных в толковых словарях, этимологии цветообозначений и проведенного нами контент-анализа фразеологизмов, содержащих компонент цветообозначения, а также доступных источников, содержащих анализ цветовой лексики в национальной художественной литературе. На втором этапе подобная реконструкция была проведена на материале свободного ассоциативного эксперимента с представителями трех культур. Данные двух реконструкций были подвергнуты сравнительному анализу, и произведенная на его основе окончательная реконструкция семантических полей основных цветов позволяет судить о степени сходства семантики основных цветов в трех культурах. Приведем пример реконструкции семантических полей красного цвета в трех культурах.

Русскоязычная культура

Ядро: кровь; огонь; солнце на заката и восходе; яркий; красные цветы (розы, маки); красные ягоды (клубника, арбуз); красные фрукты (яблоко); красные овощи (помидор); румянец (как эмоция стыда или признак здоровья).

Приядерные образования: любовь (сердце, страсть); сексуальность; тепло, жара; негативные эмоции: ярость, гнев; агрессия; активность (сильный, энергичный).

Периферия: вино; символ футбольных клубов (Спартак, ЦСКА); цвет коммунизма, СССР; праздник (в т.ч. Новый год), торжество; символ опасности и запрета; цвет скорости; коррида, Испания; красота; смерть; война.

Англоязычная культура

Ядро: кровь; огонь; солнце на закате; яркий; красные цветы (розы, маки); красные ягоды (клубника); красные фрукты (яблоко); красные овощи (помидор); птицы с красным оперением (малиновка).

Приядерные образования: любовь (сердце, страсть); сексуальность; тепло, жара; негативные эмоции: ярость, гнев; раздражение, агрессия; активность (интенсивный, энергичный).

Периферия: вино; различные праздники (Рождество, День Св.Валентина); почта (в Великобритании), Лондон (автобусы, телефонные будки); цвет коммунизма, социализма, СССР; символ опасности и запрета; цвет скорости; коррида, Испания.

Немецкоязычная культура

Ядро: кровь; огонь; солнце на заката и восходе; яркий; красные цветы (розы, маки); красные ягоды (клубника, вишня); красные фрукты (яблоко); красные овощи (помидор); драгоценные камни (рубин).

Приядерные образования: любовь (сердце, страсть); сексуальность; тепло, жара; негативные эмоции: ярость, гнев; раздражение, агрессия; активность (интенсивный, энергичный, сильный).

Периферия: вино; цвет коммунизма, СССР; левые политические партии; символ опасности и запрета; цвет скорости; коррида; дьявол.

Проведенный анализ показал, в ядерной области семантического поля красного цвета наблюдается высокое сходство – культуры отличаются только одним значением. Отметим, что нами было выявлено уникальное культурно-специфическое явление для англоязычной культуры – «птицы с красным оперением (малиновка)», тогда как значения «румянец и драгоценные камни (рубин)» могли войти в семантическое поле красного цвета в каждой культуре при большем охвате респондентов или при более низкой выбранной пороговой частоте. Обратим внимание, что прототипические референты цвета среди цветов, фруктов, овощей и ягод имеют лишь небольшие отличия, обусловленные разницей в природно-климатических условиях среды обитания народа каждой культуры. Среди приядерных значений красного цвета в трех культурах различий не было выявлено, что, вероятно, говорит о большой психологической значимости красного цвета и универсальности его психологических свойств, что может служить еще одним доказательством валидности различных цветовых тестов. Однако на периферии были выявлены уникальные культурно-специфические значения: для русскоязычной культуры – «красота; смерть; война; символ футбольных клубов (Спартак, ЦСКА)», для англоязычной культуры – «почта (в Великобритании), Лондон (автобусы, телефонные будки)», для немецкоязычной культуры – «дьявол».

Применяемая схема анализа с использованием междисциплинарного подхода представляется очень перспективной для анализа других языков и культур.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
2. Психолингвистические проблемы семантики под ред. А.А. Леонтьева, А.М.Шахнаровича. – М.: Наука, 1983.

Кузнецова Ю.М. ©

Канд. психол. наук, старший научный сотрудник ИСА РАН

ОСОБЕННОСТИ ЭТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ *

Формирование способности к произвольному поведению составляет одну из задач развития дошкольного возраста. В соответствии с концепцией Л.С.Выготского, в качестве средства опроизволивания поведения выступают культурные знаки, а среди них первым по значимости для процессов развития психики человека является слово. Средством регуляции социальной деятельности выступает культурно выработанный и транслируемый субъекту свод предписаний, выраженных в виде вербализуемых требований и запретов. Данные предписания имеют этический характер, их соблюдение маркируется социумом и переживается субъектом как хороший поступок, а нарушение – как плохой.

Адекватной для детского возраста формой предъявления нравственных представлений являются сказки. В сказочных текстах «почти все переживания материализованы, овеществлены, видимы, слышимы, достаточно однозначно понимаемы (поскольку на поверхности не имеют явных психологических обертонов и герменевтических нюансов) и задают смысловые образцы-клише, которые легко входят в сознание ребенка и участвуют в построении «скелетной основы» будущей семиосферы» [3].

На уровне языка выполнение задачи хранения и трансляции этических представлений социума обеспечивается системой морально-этической лексики. Языковые средства, реализующие нравственные понятия, структурированы в номинативно-функциональное поле, центральными компонентами которого являются такие лексемы со значением «моральный поступок», «моральные последствия», как *благородно, достойно, честно, справедливо* [1].

Относящиеся к этической лексике единицы являются по своему характеру лексемами высокого уровня абстракции (*добродетель, грех, честь, свобода*). Согласно Л.О.Чернейко, «если понятия, заключенные в именах *дерево, стол, дорога*, формируются на базе ощущений, то понятия, заключенные в словах *счастье, свобода*, формируются на базе понимания. И если первые соотносятся с материальным миром непосредственно (имеют в нем «надежную опору»), то вторые – дважды, трижды опосредованно» [4].

Представляется вероятным, что в детском возрасте адекватное усвоение содержания понятий, выражаемых с помощью абстрактных лексем,

© Кузнецова Ю.М., 2011 г.

представляет собой отдельную задачу. По отношению к ней в уязвимом положении оказываются дети с речевыми проблемами: можно ожидать, что в таких случаях затруднено овладение абстрактной этической лексикой и стоящими за ней культурными регуляторами социального поведения.

Объектом настоящего исследования стало овладение детьми дошкольного возраста абстрактной этической лексикой. Предмет исследования – особенности понимания и использования этической лексики, связанные с уровнем развития речи.

В исследовании* приняли участие дети 6 лет: 10 мальчиков и 7 девочек с соответствующим возрасту речевым развитием – группа нормального речевого развития (НРР), а также 6 мальчиков и 10 девочек – воспитанников коррекционного детского сада компенсирующего вида, – группа с системным недоразвитием речи (СНР). К категории «системное недоразвитие речи» относятся различные сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным интеллектом и неповрежденным слухом нарушены: произношение и различение звуков на слух, овладение системой морфем, навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы по количественным и качественным показателям, разговорная речь тесно связана с определенной ситуацией, вне которой становится непонятной. Связная монологическая речь отсутствует или развивается с большим трудом.

В исследовании участвовали также матери детей (средний возраст – 28 лет).

В качестве экспериментального материала использовались тексты незнакомых детям сказок с дидактически очевидным этическим содержанием: «Для чего говорят спасибо» (В.Сухомлинский), «Капустный лист» (Е.Бехлерова), «Тысячецвет» (А.Неелова), «Лесной Мишка и проказница-Мышка» (латышская народная сказка), «Осколки доброты» (анонимная «современная притча»).

Обработка речевой продукции детей и родителей проводилась с помощью seo-анализа на базе системы Адвего [5]; проведен статистический анализ полученных данных.

Исследование состояло из трех этапов. На **первом этапе** взрослым испытуемым (мамам) предлагалось прочитать сказки и ответить на вопрос: «Как бы Вы объяснили своему ребенку, о чем эта сказка?».

На **втором этапе** сказки зачитывались детям, и после прочтения каждой сказки они должны были ответить на вопрос: «О чем эта сказка?». Анализ проводился по двум направлениям: сопоставление ответов родителей и детей, а также сопоставление ответов детей из групп СНР и НРР.

Частотный и статистический анализ показывает, что у детей из группы НРР этический словарь более разнообразен, чем у их сверстников из груп-

пы СНР, хотя матери детей из обеих групп используют приблизительно равное количество лексических единиц этического содержания. При этом, объясняя суть сказки, в группе НРР мама и ее ребенок статистически чаще используют одни и те же этические лексемы, что свидетельствует о большей эффективности механизма трансляции этических понятий в этих диадах. Следовательно, детям из той и другой группы транслируется близкий по составу и разнообразию набор этических лексем, однако усваиваются они с разной интенсивностью. Если внешние условия оказываются принципиально схожими, то причины выявленных различий следует искать в самой способности детей к усвоению транслируемой лексики.

В качестве одного из параметров освоенности понятия можно рассматривать легкость, с которой оно актуализируется в речи субъекта в случае необходимости. В нашем исследовании дети имели дело с текстами, провоцирующими к использованию лексики с этическим содержанием, поэтому неготовность применять соответствующие лексемы можно считать признаком недостаточного уровня овладения ими как знаками, опосредующими собственную мыслительную и коммуникативную деятельность ребенка. Поэтому представляет интерес вопрос о соотношении в лексическом материале ответов детей этической лексики и других обнаруживаемых категорий:

- лексика «рассуждения», с помощью которой ребенок озвучивает ход своих мыслей;
- «сюжетная» лексика, используемая для пересказа сюжета сказки;
- «ситуационная» лексика, с помощью которой ребенок обозначал свое участие в ситуации опроса.

Данные показывают, что дети из групп НРР в качестве средства экспликации содержания сказки значимо чаще применяли этическую лексику (*о старушке, она добро делала; о слове «спасибо» – это благодарность*), и при этом чаще спонтанно использовали абстрактные лексемы (*добро, благодарность, помощь* и т.д.). По сравнению ними дети из группы СНР чаще используют не этическое понятие, а называют действие или роль (например, их ответы содержат слова *помогать, помочь, помощник*, но слово *помощь* отсутствует), что свидетельствует об относительно менее эффективном действии процессов обобщения и категоризации, что затрудняет формирование абстрактных понятий.

Дети с СНР чаще используют лексику «рассуждения» и их ответы содержат не столько этические понятия, сколько апелляцию к нормам или здравому смыслу (*если не сказать спасибо, ручей высохнет, ужасная жара и они не смогут попить; что он помог животным, зато остался без завтрака. Ну, конечно, надо помогать, кто попадет в беду*). В ответах детей с СНР значимо выше количество «сюжетной» лексики, за счет чего общий объем анализируемого лексического материала у них оказывается даже выше, чем у группы

ННР. Однако опора на «сюжетную» лексику, по сути, отражает отказ от попытки вычленил общий смысл сказки и стремление ограничиться близким к тексту пересказом упомянутых в ней событий (*как заяц спас мышку из воды; там ручеек полил капельками тысячецвет; мальчик попил и дедушка попил*). Другой формой ухода от задания является соскальзывание к непосредственной коммуникации с экспериментатором, что отражается в использовании «ситуативной» лексики, которая зафиксирована только в ответах детей с СНР (*о дедушке... я сказки и мультики не запоминаю; это сказка, я люблю сказки*). Таким образом, выявляется, что дети с СНР, обладая в общем не меньшим по объему словарным запасом, испытывают сложности при использовании именно абстрактной этической лексики для опосредования понимания чужой речи и выражения собственных мыслей.

На **третьем этапе** исследования выявлялись представления детей о содержании некоторых этических лексем. Частотный анализ ответов матерей (первый этап) позволил установить, что взрослые чаще всего употребляют следующие абстрактные лексемы с этическим содержанием: *доброта, благодарность, прощение, вежливость, помощь, дружба*. Можно полагать, что и в реальном общении родители склонны использовать для воспитательных бесед именно эти слова. Поэтому с целью определения степени адекватности понимания этической информации детям было предложено ответить на вопросы: «Что такое *доброта? благодарность? прощение? вежливость? помощь? дружба?*».

С учётом возраста испытуемых на основе предложенной А.Д.Палкиным классификации стратегий объяснения значения слова [2] была разработана следующая схема оценки: дефиниции детей определяются как неадекватные (содержание не имеет отношения к общепринятым, зафиксированным словарем, определениям) или адекватные (их содержание в целом соответствует словарным определениям лексической единицы). При этом адекватные объяснения могли быть получены при применении следующих стратегий (все примеры – для понятия *доброта*):

- сверхобобщение: Это когда идет человек и делает что-то хорошее;
- антонимизация: Это когда ты никого не обижаешь;
- описание: Когда все друг с другом хорошо обращаются;
- объяснение через однокоренное слово: Это когда ты добрый.

Подсчет показал, что в группе детей с СНР статистически значимо больше неадекватных объяснений (например, *доброта - это кому-то можно взять чужое; прощение - это когда кто-то уходит; вежливость - когда обещаешь*), а также чаще фиксируется применение стратегии «сверхобобщение», при которой содержание понятия не получает удовлетворительного объяснения (*благодарность - это очень любезно; вежливость - это что хорошо поступают*). Очевидно, что при таком искаженном или неточном понимании

не может быть реализован в полной мере содержательный и регулятивный потенциал этических понятий.

Дети из группы НРР по сравнению со сверстниками с СНР чаще прибегают к описанию (*прощение – это значит: «извини, я случайно»* - «ну ладно»; *благодарность – это когда говоришь «спасибо» за что-то*) и реже – к объяснению через однокоренные слова (*доброта – это кто добрый; благодарность – когда благодарят*). Как указывает А.Д. Палкин, предпочтение стратегии «объяснение через однокоренное слово» отражает формальный уровень протекания внутреннего процесса, ограничивающегося трансформацией частеречной принадлежности предъявленного слова, а содержание понятия при этом фактически не раскрывается. Напротив, использование стратегии «описание» можно считать признаком относительно хорошего понимания содержания понятия, так как она подразумевает поиск мыслительного и речевого материала, не связанного со словом-стимулом формальными отношениями [2].

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют сделать вывод о том, что наличие речевых нарушений затрудняет процесс полноценного присвоения абстрактной этической лексики как средства управления восприятием и порождением речи, что может негативно сказываться на формировании механизма культурной регуляции социального поведения.

**Эмпирический материал собран при подготовке дипломной работы выпускницей МИОО Т.В.Шошиной.*

Литература

1. Дубовик Е.И. Микрополе этической лексики с модальным значением целесообразности // Электронный ресурс: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Sfil/Mova/2009_17/st_16.pdf.
2. Палкин А.Д. Возрастная психоллингвистика: Толковый словарь русского языка глазами детей. М.: НОУ МЭЛИ, 2004.
3. Сапогова Е.Е. Культурный социогенез и мир детства. М.: Академический Проект, 2004. С. 482.
4. Чернейко Л.О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 57.
5. Электронный ресурс: <http://advego.ru/text/seo/>.

Кузьминых Т.В.[©]

Бюджетное учреждение социального обслуживания населения
«Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Зина»,
г. Урай, Ханты-Мансийский автономный округ

ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАНДИДАТОВ/ДЕЙСТВУЮЩИХ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье представлен сравнительный анализ результатов исследования влияния до и после специального обучения на повышение уровня психолого-педагогической компетентности кандидатов/действующих замещающих родителей.

Нестабильность семьи в условиях системного социального кризиса и региональных конфликтов, девальвация ряда нравственных ценностей, потери привычных культурных установок и ориентаций способствовали возникновению и распространению такого негативного явления, как социальное сиротство. В этой связи возникает острая необходимость усиления роли семьи в воспитании и коррекции социализации детей- сирот.

Несмотря на принимаемые государством меры законодательного и социального характера по обеспечению прав и интересов детей, количество детей-сирот возрастает, причем по данным социологических исследований в России 90% из них – социальные сироты, сироты при живых родителях. Большинство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, передается на воспитание в сиротские учреждения, число которых с 1997 по 2008 гг. возросло втрое.

Обозначенная выше ситуация обостряется в силу крайне неэффективной работы действующей в России системы усыновления, в частности, отсутствия обучения усыновителей педагогически эффективным технологиям воспитания детей-сирот; отсутствия всероссийского банка данных о детях, которых можно взять на усыновление; наличия множества бюрократических препятствий, что в итоге существенно снизило количество детей, усыновляемых в России за последние десять лет, почти вдвое.

В современной отечественной научной литературе исследуемая проблема затрагивается в следующих психолого-педагогических аспектах: профессионально-педагогическое сопровождение семьи и подготовка замещающих родителей к воспитанию и педагогической коррекции социализации приемных детей (Ю.Е. Алешина, Б.И. Антонов, С.И. Голод, С.В. Дармодехин,

[©] Кузьминых Т.В., 2011 г.

И.С. Даниленко, Н.С. Дежникова, Т.А. Куликова, В.Н. Ослон, М.С.Савина); общие вопросы воспитания детей в семье (Ю.П. Азаров, Е.А. Аркин, Л.В. Байбародова, И.В. Гребенников, С.В. Ковалев, Т.А. Маркова, Н.А. Менчинская, М.И. Рожков); психолого-педагогическое консультирование семьи (Ю.Е. Алёшина, Б.З. Вульффов, М. Дубовская, Л.И. Уманский); особенности воспитания и социализации детей в нетрадиционной семье (М.И. Буянов, А.Б. Добрович, В.Н.Дружинин, А.И. Захаров, И.Я. Медведева, Т.А. Шишова).

Несмотря на правомерность позиций, излагаемых в большинстве работ указанных авторов, в них недостаточно полным оказалось исследование комплексного взаимодействия различных организаций и учреждений, занимающихся психолого-педагогическим сопровождением замещающей семьи. Актуальность такого подхода проистекает из особенностей практики подготовки замещающих родителей к воспитанию детей-сирот и оказания социально-психологической и педагогической помощи всей замещающей семье. В реальных условиях ею занимаются различные учреждения (центры социальной помощи семье и детям, реабилитационные центры, образовательные учреждения и т.д.).

Наиболее приемлемым вариантом решения данной проблемы в современных условиях оказалось создание на базе СРЦН «Зина» комплексной программы подготовки замещающих родителей в «Школе опекунов», в рамках которой замещающие родители проходят специализированный отбор, обучение, а дети-сироты и вся профессионально-замещающая семья получают непрерывную комплексную помощь специалистов в службе сопровождения замещающих семей.

Целью нашего исследования было изучение влияния специального обучения на повышение уровня психолого-педагогической компетентности кандидатов/действующих замещающих родителей.

Методика исследования.

Испытуемые. В исследовании приняли участие 89 кандидатов/действующих замещающих родителей г. Урай. Обследование и обучение проводилось в 2011 году.

Общая методика формирующего взаимодействия основывалась на работах А.С.Спиваковской, В.Н.Ослон, А.Б.Холмогоровой. В процессе проведения занятий мы использовали как авторские (В.Н.Ослон, К.Фопель, Е.И.Середы, А.И.Копытина), так и модифицированные упражнения. Предлагаемая программа повышения психолого-педагогической компетентности будущих и замещающих родителей разрабатывалась с опорой на мультимодальную модель социальной и психологической помощи замещающей семье, с учётом индивидуального и дифференцированного подхода к замещающим

родителям. Разработанная программа была положена в основу спецкурса «Психологическая подготовка замещающих родителей к приёму ребёнка», который проводился на базе Бюджетного учреждения социального обслуживания населения – Югры «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Зина», г. Урай.

Метод. При диагностическом обследовании мы применили опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» В.Юстицкис, Э.В.Эйдемиллер. Опросник АСВ позволяет определить различные нарушения процесса воспитания, выявить тип негармоничного патологизирующего воспитания и установить некоторые психологические причины этих нарушений. Тест состоит из 130 утверждений и содержит 20 шкал.

Обработка данных включала вычисление количественных данных с применение критерия оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (Т-критерий Вилкоксона).

Результаты. Для исследования психолого-педагогической компетентности были задействованы кандидаты и действующие замещающие родители всего 89 человек в возрасте от 30 лет до 58 лет. Количество женщин – 60 (67,5%), количество мужчин – 29 (32,5%), количество кандидатов в замещающие родители – 52 (58,4%), количество замещающих родителей – 37 (41,5%).

Результаты сравнительного анализа исследования психолого-педагогической компетентности замещающих родителей до и после обучения по программе подготовки кандидатов\действующих замещающих родителей.

Исходя из полученных результатов (Таблица 1) у кандидатов/действующих замещающих родителей преобладают такие стили воспитания как: *гиперпротекция* (40%), когда родители уделяют ребёнку крайне много времени, сил, внимания; *потворствование* (18%) – родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребёнка/подростка; *чрезмерность требований и обязанностей* (13%) – родители содействуют неполноценному развитию его личности, представляющие риск психотравматизации; *недостаточность требований и обязанностей ребёнка* (18%) – воспитание проявляется в высказываниях родителей о том, как трудно привлечь ребёнка к какому-либо делу по дому; *чрезмерность требований и запретов* (33%) – ребёнку предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность; *недостаточность требований-запретов к ребёнку* (25%) – ребёнок сам определяет круг своих друзей, время еды, прогулок, свои занятия; *минимальность санкций* (55%) – родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко.

Таблица 1

Показатели предпочтений стиля воспитания кандидатов/замещающих родителей по методике «Анализ семейных взаимоотношений»

Шкалы	Результаты исследования до обучения		Результаты исследования после обучения	
	Человек	%	Человек	%
Г+	36	40	14	16
Г-	4	5	2	2
У+	16	18	6	7
У-	3	3	1	1
Т+	12	13	7	8
Т-	16	18	9	10
З+	29	33	16	18
З-	22	25	10	11
С+	3	3	1	1
С-	49	55	21	24
Н	3	3	0	0

Наименее выражены: Гипопротекция (5%); Игнорирование потребностей ребенка (3%); Чрезмерность санкций (3%); Неустойчивость стиля воспитания (3%).

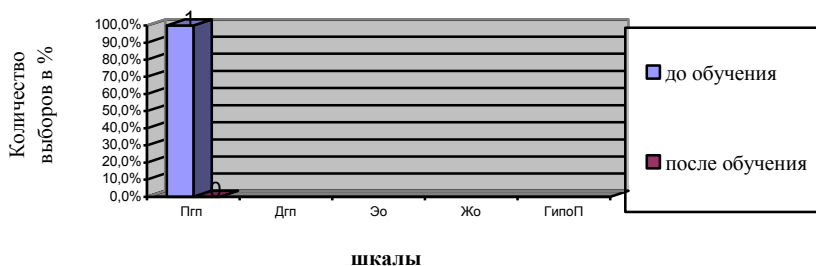


Рис. 1. Показатели сочетания различных отклонений в воспитании кандидатов/замещающих родителей по методике «Анализ семейных взаимоотношений»:

Пгп – потворствующая гиперпротекция; *Дгп* – доминирующая гиперпротекция; *Эо* – эмоциональное отвержение; *Жо* – жестокое обращение родителей с детьми; *ГипоП* – гипопротекция

Исходя из полученных результатов (см. рис. 1) у кандидатов /действующих замещающих родителей преобладают сочетание различных отклонений в воспитании: *потворствующая гиперпротекция (1%)* – ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей.

Не выявлены: доминирующая гиперпротекция; эмоциональное отвержение; жестокое обращение родителей с детьми; гипопротекция.

Таблица 2

Показатели психологических причин отклонений воспитания кандидатов/действующих замещающих родителей

Шкалы	Результаты исследования до обучения		Результаты исследования после обучения	
	Человек	%	Человек	%
РРЧ	5	5	2	2
ПДК	16	18	5	5
ВН	9	10	4	4
ФУ	9	10	3	3
НРЧ	7	8	3	3
ПНК	3	3	0	0
ВК	9	10	4	4
ПМК	3	3	1	1
ПЖК	7	8	4	4

Исходя из полученных результатов (см. табл. 2) у кандидатов/замещающих родителей преобладают психологические причины отклонений в семейном воспитании: *предпочтение в подростке детских качеств (18%)* – родители стремятся игнорировать повзросление детей, стимулировать у них сохранение детских качеств; *воспитательная неуверенность родителя (10%)* – происходит перераспределение власти в семье между родителями и ребенком/подростком в пользу последнего; *фобия утраты ребенка (10%)* – повышенная неуверенность родителя, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности. *Проекция на ребенка/подростка собственных нежелательных качеств (3%)* – эмоциональное отвержение, жестокое обращение; *вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (10%)* – воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей, они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь «заботой о благе ребенка»; *сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его пола.*

Шкала предпочтения мужских качеств (3%) и шкала предпочтения женских качеств – (8%) – отношение родителя к ребенку обуславливается не действительными особенностями ребенка, а такими чертами, которые родитель приписывает его полу.

Менее выражено: расширение сферы родительских чувств (5%); неразвитость родительских чувств (8%); шкала предпочтения мужских качеств (3%).

Используя Т - критерий Вилкоксона - оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака $T_{эмл}=1$, $T_{эмл}<T_{кр}$ (0,05) - гипотеза H_1 подтверждается. Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения превышает интенсивность сдвигов в сторону увеличения ($p<0,05$);

$T_{эмл}=6$, $T_{эмл}<T_{кр}$ (0,05) – гипотеза H_1 подтверждается. Интенсивность сдвигов в сторону уменьшения превышает интенсивность сдвигов в сторону увеличения ($p<0,05$). В итоге, мы установили не только направленность изменений, но и их выраженность.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что реализация психологической программы в рамках «Школы опекунов» способствует кандидатам/замещающим родителям получить необходимые знания, умения и навыки по воспитанию и психолого-педагогической коррекции детей-сирот в замещающей семье, актуализировала у них необходимые профессионально-личностные качества, обеспечив повышение уровня психолого-педагогической компетентности.

Литература

1. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии.- СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.
3. Хрусталькова, Н.А. Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи: монография / Н.А. Хрусталькова. – Пенза, 2008. –176 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 3-е. – СПб.: Речь, 2007. – 352 с.

Кулигина О.В. ©

Заведующая отделением реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями МБУ города Новосибирска «КЦСОН» Советского района;
Магистрант ФГБОУ ВПО НГПУ,
напр. 050700 – Специальное (дефектологическое) образование

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Рост числа детей с ранним детским аутизмом и сходными с ним расстройствами является острой социальной проблемой современного общества. По данным Московского Института коррекционной педагогики, частота детского аутизма составляет в 15-20 случаев на 10 тыс. детского населения и отмечается тенденция к росту этого заболевания.

Аутизм проявляется в экстремальном одиночестве ребенка, нарушении его эмоциональной связи даже с самыми близкими людьми; в стереотипности поведения, страхе в отношении с окружающим миром; в особом речевом и интеллектуальном недоразвитии. В основе его лежат тяжелейшая дефицитарность аффективного тонуса, препятствующая формированию активных и дифференцированных контактов со средой, выраженное снижение порога аффективного дискомфорта, господство отрицательных переживаний, состоянии тревоги, страха перед окружающим [4].

Очевидна потребность в социальной помощи, в полной мере удовлетворяющей нужды как ребенка с ранним детским аутизмом, так и его семьи. Одним из путей оказания помощи таким детям является их социализация и социальная адаптация.

В современной науке, социализация – это процесс становления индивида в качестве социального существа под влиянием всей совокупности социальных факторов, социальной среды в целом, куда входят: воспитание, обучение, подготовка к социальным отношениям, приобретение навыков, знаний, умений, овладение нормами, понятиями, ценностями, целями, культурой в целом, формирование самосознания, приобретение способности управлять своим поведением, формирование активного субъекта социальных отношений. Социализированный человек - это человек, который может при удовлетворении своих потребностей и желаний принять во внимание интересы и потребности другого человека.

Социальная адаптация является одним из основных механизмов социализации, это показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные функции – адекватно воспринимать окружаю-

щую действительность и собственный организм; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; адаптивность поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других. Основными источниками социализации являются различные социальные институты.

Значительную роль в социализации детей с ранним детским аутизмом или сходными с ним расстройствами могут выполнять и выполняют стационарные и полустационарные учреждения и организации социальной защиты населения. Положительными моментами в работе подобных учреждений, являются: оказание комплексной помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями (социально-педагогической, социально-психологической, социально-медицинской, социально-экономической, юридической); наличие квалифицированных специалистов (психологи, дефектологи, педагоги дополнительного образования, воспитатели, музыкальные руководители, специалисты по социальной работе, медицинские работники – массаж, ЛФК); имеющаяся материальная база для проведения социальной реабилитации (транспорт, помещения, оборудование, в том числе и медицинское, пособия для занятий).

Отделение реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями МБУ города Новосибирска «КЦСОН» Советского района работает с 2008 года. За это время специалисты отделения накопили некоторый опыт в работе с детьми с ограниченными возможностями, в том числе и с детьми с расстройствами аутистического спектра. Для ребенка с РДА, как впрочем, и для всех детей с ограниченными возможностями и их семей, очень важно нахождение такого учреждения в том районе, где они проживают. Довольно проблематично возить такого ребенка через весь город, с интенсивным движением и пробками на дорогах, на занятия к специалистам.

В наше отделение в основном приходят дети со сложными дефектами развития, которые пока не могут посещать общеобразовательные учреждения. Основная задача, которая стоит перед специалистами отделения – социальная адаптация таких детей, их дальнейшая социализация, а также социальная помощь семьям, в которых эти дети воспитываются. С детьми работают воспитатели, педагог дополнительного образования, логопед, педагог-психолог. Специалист по социальной работе общается непосредственно с семьей ребенка, он выясняет потребности этой семьи. Если выясняется, что семья находится в трудной жизненной ситуации, предпринимаются необходимые меры по оказанию помощи данной семье, в том числе и выделение материальной помощи.

При поступлении ребенка в отделение, специалистами по результатам диагностики составляется индивидуальный план коррекционной работы, который в процессе реабилитации может корректироваться. Состав группы смешанный, до 14–17% составляют аутичные дети, остальные – дети других

категорий (с умственной отсталостью разной степени, задержкой психического развития, детским церебральным параличом разной степени тяжести, в том числе и не передвигающихся самостоятельно). Наполняемость группы до 10 человек. Первое взаимодействие с аутичными детьми мы строим на основе его стереотипных интересов: к определенным вещам – игрушкам, книгам и действиям – конструирование, рисование и т.п. Воспитатель в работе с ребенком играет очень важную роль, так как он всегда находится рядом с ним. Проблема ребенка с аутизмом заключается в том, что он не связывает события между собой, а в процессе коррекционной работы ему приходится посещать занятия разных специалистов, и именно воспитатель является для него связующим звеном между этими разными событиями. Воспитатель помогает ребенку осваивать навыки самообслуживания, это очень сложный процесс для аутичного ребенка. Такая работа ведется в тесном взаимодействии с родителями. Подробно выясняется то, чему научился ребенок дома, так как такие дети связывают навык с местом и тем человеком, с которым этот навык отработан. Это очень важный момент, который обязательно учитывается в работе с ребенком. О тех навыках самообслуживания, которым удастся обучить ребенка в отделении, подробно рассказывается родителям, чтобы облегчить отработку этого навыка дома.

Коррекционная работа с детьми с ранним детским аутизмом или сходными с ним расстройствами на первых этапах проводится индивидуально, переход к групповым формам работы осуществляется постепенно, по мере формирования навыков коммуникации и социального поведения ребенка. Индивидуальная работа помогает сформировать базовую готовность к пребыванию в группе, сгладить стереотипы аутичного ребенка, сформировать предпосылки диалогического общения [4].

Для аутичного ребенка очень важно иметь возможность быть рядом со сверстниками, наблюдать за их играми, слушать их разговоры, пытаться понять их интересы, отношения. Наши педагоги стараются, чтобы ребенок обязательно участвовал в общих мероприятиях (групповых занятиях, развлечениях, праздниках). Кто-то из детей быстро включается в групповой процесс, а кто-то очень длительное время привыкает, сначала просто наблюдает со стороны, временами подходит к детям и принимает участие в мероприятиях. Когда ребенок с аутизмом с удовольствием приходит в отделение, спокойно остается без мамы, чувствует себя уверенно, знает, что здесь он в безопасности, здесь его поймут – это высшая оценка для педагогов нашего отделения. 24 ребенка, проходивших реабилитацию в нашем отделении, сейчас посещают общеобразовательные учреждения различного типа. Среди них 6 детей с диагнозом ранний детский аутизм или сходными с ним расстройствами.

Литература

1. Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА. Письмо министерства образования Российской Федерации 24 мая 2002 г. № 29/2141-6.
2. Баенская Е. П. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. П. Баенская. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 365 с.
3. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб., 2007.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., А.В. Аршатский. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М.: Полиграф, 2003.

Кулиненко А.И. ©

Аспирант кафедры общей психологии, Университет Российской академии образования, г. Москва

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИЧНОСТИ

В современной психологической науке отмечается рост интереса к профессиональной деятельности людей, в частности, к особенностям их взаимодействия и эффективности их работы в трудовых коллективах. В широкий круг актуальных вопросов входят, в том числе, разные виды деятельности – как управленческая, так и исполнительская; их детерминанты, специфика социально-психологического взаимодействия руководителей и исполнителей, и т.д. В целом, изученность управленческой деятельности достигла уровня самостоятельного раздела в психологии – психологии управления, объединяющего целую совокупность научных проблем. Однако исполнительская деятельность также представляет определенный научный интерес и исследования различных ее сторон в настоящее время также развиваются с высокой интенсивностью. В настоящее время среди научных проблем выделяется ряд основных вопросов:

- вопросы социальной перцепции в системе "руководитель-исполнитель" (Андреева Г.М. [1, 3-14], Никифорова Н.А. [12, 23]),
- отношения исполнителей (подчиненных) к руководителю (Гительмахер Р.Б. [4, 144-151], Зайцев А.К. [8, 197]),

- социальные представления исполнителей о психологических особенностях своих руководителей (Герасимова Т.В. [3, 22], Смирнова Н.П. [14, 187]),

- организация исполнительской деятельности и исполнения как специфической формы поведения в системах управления (Бакулин И.И., Маркова А.К., Михайлов Г.С. [2, 194]; Скворцов В.В. [15, 21]).

Однако для большинства научных исследований характерен значительный акцент на изучении различных характеристик, особенностей и детерминант деятельности руководителей и коллектива в целом, с недостаточным учетом влияния личности исполнителей. При этом, очевидно, что управление является двусторонним процессом, который не может быть всесторонне изучен без учета управляемого звена – исполнительского.

В литературе также уделяется внимание изучению мотивов и качества личности, способствующие успешной профессиональной деятельности различных типов (О.С. Дейнека [5, 160], А.Л. Журавлев [6, 6-16], И.Е. Задорожнюк, В.П. [7, 163]), выявляются психологические характеристики профессионалов (Л.В. Каширина [9, 54], Ю.Н. Лапыгин [11, 311]), исследуются изменения личностных характеристик в процессе осуществления различных видов деятельности (А.А. Крылов [10, 27-39], Ю.К. Стрелков [16, 196], Т.И. Рогинская [13, 85-95]).

Вместе с тем, до сих пор влияние индивидуально-психологических особенностей личности на мотивацию профессиональной деятельности, как проблема и объект психологического исследования, недостаточно разработано. В имеющейся литературе исполнительская деятельность, как психологический феномен, изучена недостаточно последовательно, индивидуально-психологические факторы, влияющие на ее успешность - неструктурированы. Недостаточно полно представлены комплексные исследования мотивации исполнительской деятельности и личностных особенностей исполнителей, включающие в себя системный теоретический и методический подходы. В этом плане наиболее сложным является теоретический аспект, включающий понимание специфики процесса формирования мотивации деятельности у исполнителей и факторов, способных оказывать на этот процесс влияние. Остаются недостаточно изученными факторы, способствующие и препятствующие осуществлению исполнительской деятельности на мотивационном уровне.

Тем самым возникает противоречие между необходимостью исследования индивидуально-психологических особенностей личности в условиях осуществления ею исполнительской деятельности и фактическим уровнем разработанности проблемы в психологической науке. Динамика мотивации личности к исполнительской деятельности не всегда положительна в современных условиях. При этом личностный потенциал профессионалов - испол-

нителей остается не использованным, их решения не находят поддержки, а поставленные цели оказываются не полностью достигнуты.

Исходя из анализа литературы, следует вывод, что в современных условиях необходимы исследования индивидуально-психологических особенностей исполнителей как фактора динамики мотивации деятельности, в том числе и деятельности исполнителя типа, которые могут послужить основанием для решения ряда теоретических и прикладных задач, актуальных для социальной, организационной психологии и психологии управления. Проблемы профессионализации исполнителя, социальной адаптации, выявление детерминант эффективности деятельности исполнительского типа и многие другие не могут быть всесторонне изучены и решены без учета мотивационного компонента личности и комплексной оценки индивидуально-психологических особенностей.

Литература

1. Андреева Г.М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 3-14.
2. Бакулин И.И., Маркова А.К., Михайлов Г.С. Соотношение профессиональных способностей к принятию и исполнению решений: Монография. – М.: Просвещение, 1984. – 194 с.
3. Герасимова Т.В. Взаимосвязь социальных представлений о стилях руководства с личностными свойствами подчиненных: автореф. дис...канд. психол. наук. – М., 2002. – 23 с.
4. Гительмахер Р.Б.. Социально-психологические особенности отношения исполнителей к руководителю // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 144–151.
5. Дейнека О.С. Экономическая психология /Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та. – 2000. – 160 с.
6. Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 1. – С. 6–16.
7. Задорожнюк И.Е. Психологические аспекты обучения эргономике. Проблемы психологии.- 2009. – № 5. – С. 163.
8. Зайцев А.Б. Социальный конфликт. М.: Academia.– 2001.– 197 с.
9. Каширина Л.В. Психология управления (социально-психологические законы делового бесконфликтного общения) - ДВАГС, 1997.— 54 стр.
10. Крылов А.А. Хрестоматия по инженерной психологии (под ред. Б.А. Душкова). – М.: Высшая школа.-1991.– С. 27–39.
11. Лапыгин Ю.Н. Теория организации. Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2007.– 311 с.
12. Никифорова Н.А. Формальный статус руководителя как детерминанта восприятия его подчиненными: автореф. дис... канд. психол. наук. Иваново, 1998, – 23 с.
13. Рогинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях/ Т.И.Рогинская. Психологический журнал – М.: 2002. – № 3 – С. 85–95.
14. Смирнова Н.П.. Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчиненных : Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 187 с.

15. Скворцов В.В. Влияние управленческой концепции руководителя на организацию исполнительской деятельности подчиненных. Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1987. – 21 с.
16. Стрелков Ю.К. Психологическое содержание операторского труда. М.: Российское психологическое общество, 1999. – 196 с.

Лимонова О.О. ©

Кандидат педагогических наук, Ставропольский институт экономики и управления имени О.В. Казначеева (филиал)

«Пятигорский государственный гуманитарно-технологический университет»

СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Проблема общения относится к базовым категориям психологической науки. Актуализация научного внимания к проблеме развития общения среди молодежи связано с возросшим в последнее время интересом к вопросам психологии.

Общению, его природе и происхождению, сущности и структуре посвящены работы многих исследователей. Данная проблема отражена в работах психологов, социологов, философов, психолингвистов, (А.А. Бодалев, М.М. Бахтин, И.А. Зимняя, М.С. Каган, И.С. Кон, А.А. Леонтьев, В.С. Мухина, Б.П. Парыгин и др.).

Так, вопросы общения и взаимного влияния людей друг на друга занимают центральное место в социально-психологической теории В.М. Бехтерева, согласно которой, общение выступает как механизм объединения людей в группы как условие социализации личности.

По мнению В.Н. Мясищева, общение включает в себя взаимодействие определенных личностей, в какой-то степени отражающих друг друга, между ними возникают отношения друг к другу уровень воздействия друг на друга.

М.И. Лисина рассматривает общение как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Специфика общения в отличие от любых других видов взаимодействия состоит в том, что в нем, прежде всего, проявляются психические качества людей. Общение вплетено в практическую деятельность людей и только в этих условиях могут реализоваться его функции.

Так, в психолого-педагогической литературе выделяют общение, как процесс взаимодействия и взаимоотношения, возникающие между различными субъектами: между отдельными личностями, личностью и группой, личностью и обществом, группой (группами) и обществом.

Поскольку человек существо социальное, он постоянно испытывает потребность в общении с другими людьми, что определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

В ходе общения молодые люди воздействуют друг на друга и реагируют на соответствующие воздействия, молодые люди делают достоянием друг друга то, чем они сами обладают.

В психологии одним из общепринятых является выделение в общении трех взаимосвязанных характеристик - коммуникативная, интерактивной и перцептивной. Коммуникативная сторона общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Рассматривая коммуникацию как взаимодействие, необходимо отметить, что каждый из участников оказывает влияние на ход этого взаимодействия, коммуникация есть не просто передача-прием информации, а создание некой общности, некой степени взаимопонимания между участниками. Коммуникация является двусторонним процессом обмена информацией, ведущей ко взаимному пониманию между людьми, если не достигается взаимопонимание, то коммуникация не состоялась.

Успех коммуникации в частности, среди молодых людей, во многом зависит от обратной связи между ними. Обратная связь – это проясняющий и очищающий от помех элемент коммуникации. Под обратной связью понимается техника и приёмы получения информации о партнере по общению, используемые собеседниками для коррекции собственного поведения в процессе общения. Обратная связь включает сознательный контроль коммуникативных действий, наблюдение за партнёром и оценку его реакций, последующее изменение в соответствии с этим собственного поведения. Обратная связь предполагает умение видеть себя со стороны и правильно судить о том, как партнёр воспринимает себя в общении.

Функции общения многообразны. Существуют разные основания для их классификации:

- Информационно-коммуникативная функция общения в широком смысле заключается в обмене информацией или приеме-передаче информации между взаимодействующими индивидами.

- Регуляторно-коммуникативная (интерактивная) функция общения в отличие от информационной заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия.

- Аффективно-коммуникативная функция общения связана с регуляцией эмоциональной сферы человека.

Выделяют виды общения, среди которых можно отметить следующие.

1). «Контакт масок». В процессе общения нет стремления понять человека, не учитываются его индивидуальные особенности, поэтому данный вид общения принято называть формальным. В ходе общения используется стандартный набор масок, которые стали уже привычными, а также соответствующий им набор выражений лица и жестов.

2). Примитивное общение. Данный вид общения характеризуется «нужностью», т. е. человек оценивает другого как нужный или ненужный (мешающий) объект.

3). Формально-ролевое общение. При таком общении вместо понимания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли. Роль - это способ поведения, который задается обществом.

4). Деловое общение. В этом виде общения учитываются особенности личности, возраст, настроения собеседника, но интересы дела являются более важными.

Так, выделяют разнообразные формы межличностного взаимодействия среди молодежи: привязанность, дружба, любовь, соревнование, времяпровождение, операция, игра, социальное влияние.

В виде взаимодействий – операциях – транзакция осуществляется с позиция «взрослый» – «взрослый» (Э. Берн). Это, прежде всего взаимодействие молодых людей на учебе. Успешно проведя операцию, молодой человек подтверждает свою компетентность и получает подтверждение окружающих.

В ходе соревнования у молодых людей имеется четкая определенная цель, которая должна быть достигнута. Поскольку человек принимает установки других людей и позволяет и позволяет этой установке других определять, что он совершит в следующий момент, с учетом какой-нибудь общей цели, постольку он становится членом своей группы, общества.

Времяпровождение обеспечивает приятные ощущения, знаки внимания между взаимодействующими молодыми людьми. В ходе времяпровождения среди молодежи признается удовлетворенность потребностей в признании, оцениваются партнеры и перспективы отношений с ними.

Устойчивое взаимодействие между молодыми людьми может быть обусловлено появлением взаимной симпатии, обеспечивающей дружескую поддержку, ощущение счастья. Любовь отличается усилением сексуального

компонента. Дружба и любовь удовлетворяют потребность молодых людей в принятии.

Так, игра, по мнению Э. Берна, является искаженным способом межличностного взаимодействия. Игра предполагает серию манипуляций, призванных изменить поведение другого человека в нужную сторону без учета его желаний.

Так, социальное влияние имеет место, в том случае, если поведение одного молодого человека становится подобно поведению других.

Общение является одной из форм социальной активности молодого человека. В ходе общения между людьми часто возникают барьеры, мешающие плодотворному взаимодействию. Барьеры общения – это психологический феномен, трудности, возникающие в ходе общения коммуникатора и реципиента, служащие причиной конфликтов или препятствующие взаимопониманию и взаимодействию.

В психолого-педагогической науке выделяют барьеры, возникающие на пути к плодотворному общению.

Барьеры взаимодействия. Мотивационный барьер возникает, если у партнеров разные мотивы вступления в контакт. Барьер некомпетентности вызывает чувство досады, ощущение потерянного времени. Этический барьер возникает тогда, когда взаимодействию с партнером мешает его нравственная позиция.

Барьеры восприятия и понимания. Эстетический барьер возникает в том случае, когда партнер неопрятно, неряшливо одет или обстановка не располагают к беседе. Комфортному общению может препятствовать и разное социальное положение партнеров. Барьер отрицательных эмоций возникает в общении с расстроенным человеком. Состояние здоровья человека, физическое или духовное, также влияет на то, как человек общается. Психологическая защита, выстраиваемая партнером, – серьезный барьер общения. Барьер установки предполагает, что партнер по общению обладает негативной установкой по отношению к другому человеку. Барьер двойника заключается в том, что люди невольно судят о каждом человеке по себе, ждут от другого человека такого поступка, какой совершили бы на его месте.

Коммуникативные барьеры. Семантический барьер возникает тогда, когда люди пользуются одними и теми же знаками (в том числе словами) для обозначения совершенно разных вещей. Неумение выразить свои мысли (логический барьер) очень мешает общению. Плохая техника речи (фонетический барьер) очень мешает эффективному общению. Неумение слушать проявляется в том, что партнер перебивает, начинает говорить о своем или уходит в собственные мысли и вовсе не реагирует слова другого человека. Барьер модальностей возникает тогда, когда человек не задумывается о при-

оритетном канале восприятия информации. Барьер характера тоже создает сложности в общении. Невежливость – это тот барьер, который мешает и правильно воспринимать партнера, и понимать, что он говорит, и взаимодействовать с ним.

Светское общение. Общение беспредметное, люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях. Вежливость, такт, одобрение, выражение симпатий – основа данного вида общения.

У молодых людей в общении происходит постоянная реакция на действия друг друга. В одном случае, им кажется, что партнер по общению подталкивает их к чему-то, в другом – что их действия «заодно», в третьем – что партнер затрагивает их интересы и т.д.

В ходе общения молодые люди стремятся не просто воспринять собеседника, а познать его, понять логику его поступков и поведения. Познание и понимание людьми других и себя происходит в соответствии с психологическими механизмами восприятия.

Так, идентификация - это уподобление себя другому. Чтобы понять партнера по общению, молодые люди ставят себя на его место. Данный механизм позволяет понять ценности, привычки, поведение и нормы другого человека.

Эмпатия – это не рациональное осмысление проблем другого человека, а эмоциональный отклик, чувствование, сопереживание. Эмпатия основана на умении правильно представлять молодым человеком, что происходит внутри другого человека, что он переживает, как оценивает события. Высшей формой эмпатии является действенная, характеризующая нравственную сущность человека.

Аттракция представляет собой форму познания другого человека, основанную на возникновении к нему положительных чувств: от симпатии до любви. Причиной появления положительного эмоционального отношения между молодыми людьми нередко бывает их внутреннее сходство.

Рефлексия – это способность человека представить, как он воспринимается партнером по общению.

На восприятие людей оказывают влияние стереотипы, предубеждения, установки. Стереотипы чаще всего молодые люди приобретают от той группы, к которой принадлежат, от средств массовой информации и т.д. Предубеждения являются следствием эмоциональной окраски каких-либо людей. Установки, же являются неосознанной готовностью человека определенным образом воспринимать и оценивать других людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации в ходе общения.

Таким образом, общение среди молодых людей является сложным своеобразным пространством, средой развития личности, как одной из самых существенных побудительных сил личности, источником внутренней активности, лежащих в основе формирования наиболее значимых личностных структур.

Литература

1. Дружинина В. Н. Психология: учебник для студ. высш пед. учеб. заведений. – СПб.: Питер, 2006. – 418 с.
2. Немов Р. С. Психология. - М.: ВЛАДОС, 2006. – 547 с.
3. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология - Ростов/н/Дону : «Феникс», 2006. – 542 с.

Марарица Л.В. ©

Канд. психол. наук, Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОИГРЫШ КАК СТРЕСС-ФАКТОР ПРИ ПРИНЯТИИ ГРУППОВЫХ РЕШЕНИЙ *

Исследования стресса на индивидуальном уровне начинается со взгляда на него, как на ответную реакцию на беспокоящее воздействие или окружение, связанной с нервно-психическим напряжением и различными его последствиями (Г. Селье, 1979). Затем определение стресса расширяется и начинает включать в себя любые субмаксимальные требования к человеку со стороны условий или деятельности как стрессогенные, связано с концептом U-образной кривой активации. В рамках данного подхода Дж. Вайтц (1970) совершил попытку выделить универсальные стрессогенные ситуации. К ним относятся ситуации ускоренной обработки информации, вредного влияния стимулов окружающей среды, осознаваемой угрозы, нарушения физиологических функций, изоляция и заключение, остракизм, групповое давление и разочарование. В дополнение к этому М. Франкенхойзер (1970) добавил ситуацию отсутствия контроля над событиями, а Р. Лазарус – стрессовую ситуацию, когда под угрозой оказываются важные для человека ценности и цели (1976). К этому многие авторы добавляют конфликтные ситуации, ситуации кризиса и неопределенности. Затем, стрессогенная ситуация начала включать в себя, во многом, субъективную оценку «соответствия» между возможностя-

© Марарица Л.В., 2011 г.

ми личности и требованиями среды. Наиболее известной концепцией данного направления является трансактная модель стресса Кокса и Макэя (1981). Однако все эти модели рассматривают в качестве субъекта, подвергающегося стрессовому воздействию отдельного человека [см., например, 2, 4, 5].

А. Бандура (1977) предложил использовать и учитывать оценку возможности справиться с ситуацией личности. Для характеристики этой оценки он ввел понятие «самоэффективность» (самооценка эффективности личного поведения) [6]. Убежденность в личной эффективности отражается как на инициативе, так и на настойчивости человека. Убеждение в том, что подобных способностей не хватает (низкая самоэффективность) может привести к такой вторичной оценке, которая определит событие как не поддающееся управлению и поэтому как стрессовое. Эти идеи подтолкнули нас к проведению пилотажного исследования того, как проигрыш влияет на поведение группы при необходимости снова принимать групповое решение. По результатам анализа литературы мы предполагаем существование как минимум пяти стратегий работы группы в стрессогенных условиях: 1 – «мобилизации», 2 – «единения», 3 – «групповой рационализации», 4 – «трансформации», 5 – «дезинтеграции». «Мобилизация» происходит, например, когда в группе появляется несогласное меньшинство (которое может выступать как стрессор), которое заставляет группу провести дополнительную когнитивную работу и добиться лучших результатов (Nemeth C.J., 1986 [9]), к созданию подобного эффекта часто также стремятся психологи, проводящие тренинги в бизнес среде. «Единение» хорошо продемонстрировал И. Джанис (I. Janis, 1972) в своей знаменитой книге, посвященной "группомыслию", это та ситуация, когда цель объединения группы выходит на первый план и затмевает цель принятия качественного решения, И. Джанис описал также и «групповую рационализацию» – смещение акцента групповой работы на убеждение друг друга в правоте группы, в том, что некое решение является наилучшим [7]. «Трансформация» – это стратегия, описанная в литературе по групповой динамике, ставшей классической (Tuckman, B.W., Jensen, M.A., 1977, Белбин, Р. М., 2003), здесь группа (проходя точку "бифуркации") пересматривает свою ролевую структуру и нормы, чтобы отвечать требованиям ситуации [1, 3]. «Дезинтеграция» – это ситуация, когда группа предпочитает распад, так как не видит возможностей соответствовать требованиям, не может конструктивно справиться с напряжением.

Целью нашего исследования стало: проанализировать на качественном уровне, как группа реагирует и как корректирует свое поведение после проигрыша, выработать интересные гипотезы для дальнейшей работы. Исследование проходило в форме деловой игры. В исследовании приняли участие в качестве испытуемых 50 человек (в каждой игре участвовали 2 команды по 5 человек, всего 10 команд), игры были проведены на руководителях среднего звена и инженерах (работающих в проектных группах) компаний Санкт-

Петербурга и Харькова (возраст 26–52 года), выборка состояла, в основном, из мужчин и формировалась из тех сотрудников компаний, которые часто участвуют в принятии командных решений (руководители среднего звена и специалисты). Перед игрой проводилось психологическое тестирование, в процессе игры за испытуемыми велось видеонаблюдение, и они фиксировали свой уровень напряжения для каждого из заданий. Вся игра занимала один рабочий день.

Игра состояла из девяти туров, где группы принимали различные решения и решали разного рода задачи (две группы всегда работали параллельно, конкурируя друг с другом). Безусловно, результаты представленные ниже можно рассматривать только как предварительные. Во-первых, оказалось, что ключевым фактором, влияющим на реакцию группы на проигрыш, оказалась принципиальная возможность или невозможность 1 – выиграть у другой команды и 2 – вернуться в "плюсовой" счет, что согласуется с концепцией Д. Канемана и А. Тверски [см., например, 8], их представлениями о "референтном уровне". Группы, которые понимали, что от этого конкретного частного выигрыша или проигрыша уже ничего не зависит, полностью отказывались предпринимать усилия в новом туре, то есть понимали, что они проиграли несли с собой демотивирующий эффект. Они стараются не допустить или минимизировать проигрыш, не рассматривая возможный выигрыш, это было характерно для 12 из 16 команд, участвовавших в нашем исследовании. Если же проигрыш случался 2–3 раза подряд и участники теряли все набранные баллы, то у тех, кто оценивал свои возможности как недостаточные для перелома ситуации, наступала демотивация, мобилизационный эффект напряжения пропадал и заменялся поведением, связанным с переоценкой значимости ситуации, вместо попыток улучшить свой результат. Если же участник не сдавался, то его готовность играть уже на себя, даже против своей команды, росла; как правило, именно эти участники и соглашались в девятой игре сыграть против своей группы.

Во-вторых, ключевой оказывалась позиция лидера. Тут многое зависело от того, кто займет эту позицию. Если в группе не было "шейперов" (лидеров-мотиваторов по Р.М. Белбину, см. [1]), то практически всегда группа работала, не смотря на то, проигрывает она или выигрывает. В то время как лидер-шейпер (мотиватор) полностью задавал настроение группы при проигрыше, ее ход действий.

В-третьих, все описанные выше стратегии можно было наблюдать как реакцию на проигрыш. По результатам анализа баллов напряжения можно сказать, что оно растет от проигрыша ровно до того момента, пока группа не понимает, что ситуацию уже не удастся переломить в свою пользу. Если они начинают думать, что выиграть уже невозможно, то напряжение падает.

Для учета актуального уровня повседневного стресса испытуемые заполняли шкалу "стрессоустойчивости" (С. Коухена и Г. Виллиансона). Это было особенно важно потому что команды руководителей и специалистов для деловой игры приглашались из разных компаний с различным уровнем привычного стресса, что могло повлиять на то, как они будут переживать напряжение, которое создается в игре, и каким образом они будут себя вести. Оказалось (по результатам корреляционного анализа), что испытуемые с более высокими показателями актуального стресса отмечали более низкий уровень напряжения в деловой игре (возможно, не замечали "привычного" напряжения), однако у них наблюдалось больше ошибок в тесте на внимание (корректирующая проба) и качество решений в командах с такими участниками было ниже, кроме того эти респонденты реже предлагали своей команде варианты решения.

В дальнейшем, мы бы хотели рассмотреть как особенности лидера группы влияют на поведение при проигрыше и восприятие ситуации проигрыша как стрессогенной, поскольку наиболее интересные наблюдения касались именно этого момента.

** Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых, номер проекта: МК-8408.2010.6.*

Литература

1. Белбин Р. М. Типы ролей в командах менеджеров. – М.: НИРРО, 2003. – 220 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Бэрон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы: процессы, решения, действия. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
4. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
5. Гринберг Д., Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 494 с.
6. Bandura A., Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, "Psychological Review", 1977, 84
7. Janis, I.L. Victims of groupthink. Boston: Houghton Mifflin, 1972. – 276 p.
8. Kahneman, D., & Tversky, A. Prospect theory: An analysis of decisions under risk / Econometrica, 1979, v.47. – P. 313–327.
9. Nemeth C.J. Differential contributions of majority and minority influence/ Psychological review, 1986, 93, 23–32.

Медведев Г.С. ©

Факультет психологии, Санкт-Петербургский государственный университет

ПРОИГРЫШ КАК СТРЕСС-ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ОТНОШЕНИЯ В ГРУППЕ

Широко известно понятие аффиляции, предполагающее потребность в общении, дружбе, близком эмоциональном контакте. Также известно, что аффиляция часто проявляет себя под действием сильного стресса, переживаемого индивидом, либо группой. Многочисленные исследования (Linn, 1985) подтверждают, что использование различных типов стресса для давления на группу или индивида приводят к похожим проявлениям аффиляции. Социальная поддержка, оказываемая ингруппой, может оказывать существенное влияние на состояние индивида. Так, Джанис пишет, что принадлежность к военному подразделению придаёт солдатам ощущение силы и контроля. В данном конкретном случае группа рассматривается как источник безопасности. Кобб (Cobb, 1976) также обращается к теме контроля, говоря о том, что принадлежность к группе может придавать индивидам ощущение контроля. Помимо указанного феномена, можно выделить и некоторые другие, проявляющие себя в состоянии стресса. Джанис утверждает, что стресс, помимо аффиляции, приводит к усилению группового давления и групповому избеганию. (Janis, 1968) Также следует отметить что условия, сопутствующие стрессу, предрасполагают к более частой работы такой психологической защиты, как рационализация (Esser, 1998).

Разумно будет отметить, что стресс, переживаемой членами группы и разнообразные процессы, им вызываемые, могут оказывать различное влияние на отношения в группе. Так, Джанис отмечает, что сильный стресс может приводить к «группомыслию», специфическому явлению, предполагающему ориентацию на единство группы в ущерб реалистичной оценки ситуации. Огромное влияние имеет стресс на работу психических процессов человека, чему посвящено множество исследований.

Возвращаясь к заглавию, следует сказать пару слов о стрессогенной природе проигрыша группы в межгрупповом соревновании. Белбин в своей работе «Команды менеджеров» отмечает, что в ходе деловых игр и тренингов проигравшие команды часто воспринимают свою неудачу несерьёзно. Это вызвано, главным образом тем, что напряжение, создаваемое при проигрыше в данной ситуации, легко переносится, в случае, если данное переживание носит ситуативный и кратковременный характер. В случае же, когда присутствует

эмоциональная вовлечённость в процесс, осознание важности, либо длительность соревнований поражение уже не воспринимается легко и является ощутимым стресс-фактором.

Нами было проведено пилотажное исследование, ставящее своей целью анализ внутригрупповых отношений в состоянии проигрыша. Соревнование между двумя группами происходило в форме деловой игры и носило кратковременный характер. Этот факт, как сказано выше располагает к несерьёзной оценке группой своего проигрыша, его юмористическую интерпретацию. Однако, уже на этой стадии нами были отмечены феномены рационализации и групповых избеганий. Так, проигравшая группа не проявляла интереса к обратной связи, избегая негативного опыта. Также, можно было видеть специфические изменения во внутригрупповых отношениях, в первую очередь в ролевых взаимоотношениях и борьбе за лидерство.

Исходя из теоретических предпосылок и пилотажного исследования, нами планируется новое исследование, которое будет базироваться на следующих тезисах:

- Проигрыш оказывает влияние на межличностные отношения в группе, даже в том случае, если переживается группой «с юмором» и не является стресс-фактором

- Проигрыш оказывает влияние на принятие новых стратегий командных действий, предполагающих новые внутригрупповые отношения.

- Проигрыш может актуализировать стереотипные оценки одним членом группы других.

В случае, если участникам были навязаны командные роли, не соответствующие их личностным особенностям, проигрыш может способствовать возвращению к аутентичным ролям.

Литература

1. Бэрон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы – П.: Питер, 2003. – 272 с.
2. Бэлбин М. Команды менеджеров. – М.: НИРРО, 2003. – 315 с.
3. Марарица Л.В. Когнитивные эффекты принятия решений в группе, кандидатская диссертация. – СПбГУ, 2007

Медведева И. А. ©

Магистрант первого года обучения,

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева,
психолог МБОУ СОШ № 150

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИК В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПО ВОПРОСАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, социальная ситуация, ведущая деятельность, происходит перестройка структуры личности. Востребованной становится квалифицированная помощь психолога-консультанта для успешного построения карьеры и более полной реализации личного творческого потенциала. В сегодняшнем многообразии профессий очень трудно и в тоже время важно найти «свою» профессию, спланировать стратегию своего профессионального и личностного развития.

Авторы, разрабатывающие концепции профессионального развития (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) придерживаются мнения о том, что и профессиональное развитие осуществляется через кризисы. Принято выделять два рода кризисов: нормативные, т.е. имеющие закономерный, обусловленный логикой самого развития характер, и ненормативные, которые являются следствием случайных, непредвиденных событий [1].

Рассматривая различные концепции профессионального развития, мы пришли к выводу, что применение экзистенциальных техник в консультировании может иметь большое значение и способствовать большей результативности консультативного процесса. Кроме этого данные техники позволяют установить особые доверительные отношения между психологом и клиентом, создадут условия для самораскрытия. Так как по нашему мнению, профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

Э.Ф. Зеер выделяет следующие стадии профессионального становления личности: оптация, профессиональное образование и подготовка, профес-

сиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация и мастерство [3].

На стадии профессиональной адаптации молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Первые недели, месяцы работы вызывают большие трудности. Основная причина психологическая, являющаяся следствием несовпадения реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Несоответствие профессиональной деятельности ожиданиям вызывает кризис профессиональных ожиданий.

Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой. В этот период человеку важно целостно осознать себя как личность, выявить свои сильные стороны, которые позволят эффективно войти в профессиональное общество, и найти способы развития тех качеств, которые недостаточно развиты и будут затруднять вхождение в профессию. На этом примере ярко прослеживается связь профессионального развития и личностного, соответственно и актуальность применения экзистенциальных техник по вопросам профессионального развития.

На любом из этапов профессионального развития важна работа по повышению осознания клиентами их ответственности за свою жизнь и на оказании им помощи во взятии на себя этой ответственности. Когда клиент жалуется на неблагоприятную ситуацию, сложившуюся в его жизни, психолог интересуется тем, как клиент создал эту ситуацию. Кроме того, психолог может сосредоточить внимание на том, как клиент использует «язык уклонения от ответственности» (например, часто люди говорят «я не могу найти работу лучше», «я не могу ничего сделать, чтобы изменить отношения с начальником» вместо «я не хочу»).

Техника столкновения с ограничениями реальности так же достаточно актуальна в консультировании по вопросам профессионального развития. Поскольку в жизни любого человека периодически возникают объективно неблагоприятные ситуации, эта техника направлена на изменение точки зрения человека. Такое изменение имеет несколько разновидностей.

Во-первых, психолог может помочь определить те жизненные сферы, на которые клиент в силах продолжать влиять, несмотря на возникшие ограничения. Так, например, изменить факт тяжелого заболевания, которое запрещает вам развиваться в рамках определенной профессии, не в силах никто, но только от человека зависит, занять ли ему по отношению к этому факту позицию пассивной жертвы или попытаться найти выход из данной ситуации и подобрать для себя такую сферу деятельности в которой, не нанося вред своему здоровью, человек сможет реализовать свой творческий потенциал.

Во-вторых, психолог может изменить существующую установку по отношению к тем ограничениям, которые изменить нельзя. Речь идет как о принятии существующей в жизни несправедливости, так и о рефрейминге по типу «если не можешь поменять ситуацию, поменяй свое отношение к ней». Так, например, ситуация ухода на пенсию очень тяжело переживается людьми, особенно теми, кто в течение жизни занимал активную позицию и был включен во множество социальных групп. Задача психолога совместно с клиентом «насытить» жизнь человека, вышедшего на пенсию, подобрать такие виды деятельности, которые позволяют чувствовать себя вновь нужным обществу. Это может быть освоение и новой профессии, занятие обобщением своего индивидуального опыта в форме книги воспоминаний, любительскими видами декоративно-прикладных ремесел и т.п.

Техника противостояния экзистенциальной вине. В экзистенциальной психотерапии одной из функций тревоги считается призыв к совести. А одним из источников тревоги является вина, обусловленная неудачной реализацией потенциала. Так, например, неосознанно выбрав учебное заведение (за компанию, по желанию родителей и т.д.) молодой человек в процессе обучения может столкнуться с отсутствием желания учиться на эту профессию дальше, а тем более строить карьеру. Можно выделить несколько путей развития ситуации, но самая неблагоприятная будет заключаться в том, что человек может уйти в состояние депрессии, пойдет работать по нелюбимой профессии, всю жизнь, виня в этом себя или свое окружение, испытывая постоянный дискомфорт и возможно нанося вред другим. Важно, чтобы человек сохранял и развивал в себе чувство «гибкости», ответственности за свою жизнь – «не жизнь диктует мне правила, я ее создаю». Какая бы трудная ситуация не встречалась на пути, человеку нужно учиться изменять свои стереотипы, находить новые пути развития и достижения своих целей.

Техника фасилитации принятия решений состоит в том, что экзистенциальные психологи побуждают клиентов осознавать, что каждому действию предшествует решение. Поскольку при принятии решения исключаются альтернативы, решения – это своего рода пограничные ситуации, в которых люди создают себя сами. Многие люди парализуют свою способность принимать решения посредством вопросов, начинающихся со слов «Да, но...» или «Что, если...» (например, «Что, если я потеряю работу и не смогу найти другую?»). Психологи могут помогать клиентам исследовать разветвления каждого вопроса «что, если...» и анализировать чувства, которые индуцируются этими вопросами. Психологи могут побуждать клиентов активно принимать решения таким образом, что принятие решения будет способствовать активизации у них собственной силы и ресурсов.

Техника «Линия жизни» позволит человеку, обратившемуся к психологу, определить свое настоящее положение в жизненном и карьерном ланд-

шафте. Поможет проанализировать свой профессиональный путь, выявить препятствия, наметить цели для дальнейшего развития [2].

В наше время рынок труда огромен и неуправляем. В такой ситуации важно взять управление профессиональным развитием в свои руки. То есть, для достижения результата, человеку нужно предпринять усилия, чтобы направить свою активность в нужное русло. Инструментом, которым поможет в этом, является планирование. К сожалению, большинство людей, занимаясь планированием в своей профессиональной деятельности почти каждый день, редко применяют эти навыки в жизни относительно себя и своего развития. Задача психологов – помочь людям в исследовании своих возможностей, раскрытии своего внутреннего потенциала, выборе профессиональной деятельности, которая будет приносить не только достаток и удовольствие, но и позволит полностью реализоваться как личность и жить полной жизнью, грамотно спланировать путь профессионального развития. В статье представлен лишь ряд экзистенциальных техник, которые можно использовать в работе психолога, это могут быть и другие техники, но главное, чтобы они соответствовали основным задачам консультирования по профессиональному развитию, которые перечислены выше.

Литература

1. Бендюков М.А. Кризисы профессионального развития личности, обусловленные негарантированностью трудовой занятости / Режим доступа: <http://www.ipras.ru> (институт психологии российской академии наук) – Загл. с экрана. – Яз. рус.
2. Горшкова Е.Г. Управление карьерой: руководство по ловле золотых рыбок. – СПб.: Речь, 2007. – 206 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Класс, 1994. – 98 с.

Мельникова А.В.¹, Агавелян О. К.², Рюмина Т.В.³ ©

¹ Магистрант НГПУ факультета Институт детства;

² д.пс.н., проф. кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ; ³ к. пс.н., доц. кафедры педагогики факультета психологии НГПУ

МИР СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В психолого-педагогической литературе при описании проблем «ребенка – инвалида», «дефективного ребенка» все чаще используются понятия «особый ребенок», «ребенок с ограниченными возможностями», «ребенок с особыми нуждами». Это свидетельствует о том, что больного ребенка воспринимают как человека, которому с самого раннего детства пришлось столкнуться с труднейшими проблемами и который нуждается в особой поддержке и помощи. Именно семья должна стать развивающей средой для такого ребенка. Здоровый психологический климат служит гарантией его гармоничного развития и позволяет полнее раскрыть потенциальные возможности. Во многом это зависит от принятия родителями информации о заболевании ребенка, выбора стиля и тактики его воспитания, адекватного восприятия заболевания на всех этапах развития ребенка и сохранения уважительных отношений между всеми членами семьи.

С момента постановки диагноза жизнь в семье изменяется коренным образом. В нашей стране инвалидность ребенка воспринимается родителями как личная трагедия. Впервые узнав о заболевании ребенка, которое приводит не только к физическим, но часто и к психическим отклонениям, родители оказываются глубоко потрясенными и длительное время находятся в «шоковом» состоянии. Они живут в условиях хронической психотравмирующей ситуации, постоянного эмоционального напряжения и волнующих вопросов: «Почему мой ребенок не может быть таким же, как и другие дети? Как справиться с угнетенностью, страхом, разочарованием, связанными с заболеванием малыша? Можно ли его вылечить?» и т.п.

Сначала родители отторгают саму мысль о возможности серьезного заболевания и о том, что их ребенок не такой, как все. Зачастую они склонны обвинять друг друга и близких родственников в плохой наследственности, неправильном поведении. Отрицание физического дефекта или заболевания сменяется переживанием вины. Родители испытывают одновременно любовь к своему малышу и чувство рухнувшей гордости за него [3, 563–567].

Экстравертированные матери, как правило, впадают в случившемся себя. Они впадают в отчаяние и проявляют депрессивные реакции. Настроение их преисполнено печалью, а в сознании доминирует мысль о случившемся горе.

С течением времени матери становятся более замкнутыми, теряют интерес к окружающим людям, прежние привязанности. В эмоциональной сфере отмечается обидчивость, раздражительность, несдержанность аффектов, слабодушие и слезливость при разговорах о детях. Интровертированные матери, напротив, склонны обвинять медицинский персонал в недосмотре, некачественной работе и т.д. Они неадекватно воспринимают болезнь ребенка, считая, что она вполне излечима, – так проявляется механизм психологической защиты от травмирующих переживаний.

С годами настроение матерей претерпевает значительные изменения, появляются приступы отчаяния. Изменяются и их личностные особенности. Неуверенность, застенчивость сменяются упорством, теплота привязанности к близким замещается суховатостью и педантизмом, доброта – некоторым бессердечием.

Обвинения родителями себя и других в случившемся, агрессивные проявления и периоды упадка жизненных сил перемежаются повседневными заботами о ребенке. Никакое описание заболевания ребенка не дает полного представления о тех переживаниях и трудностях, с которыми сталкиваются родители, воспитывая своего малыша и обеспечивая его необходимым лечением. Понимание того, что процесс лечения и специального обучения (в связи с физическими или интеллектуальными нарушениями) будет длительным, приходит не сразу. Осознание этого факта – сильнейший стресс для родителей и других членов семьи (бабушек и дедушек, братьев и сестер), который переживается на протяжении всей жизни и нередко проявляется в изоляции семьи от общества (сужается круг знакомых, ограничивается общение с родственниками). Проблемы и заботы, связанные с заболеванием ребенка, становятся преградой для полноценной жизни каждого члена семьи. Зачастую семья оказывается своеобразной замкнутой микросредой со специфической деформированной системой отношений между родственниками.

Часто семья оказывается не в состоянии принять сложившуюся ситуацию. Родители испытывают страх за будущее своего ребенка. Перспектива собственного будущего (планы родителей по поводу учебы, работы, друзей) связывается с возможными изменениями состояния здоровья ребенка. Нередко большой ребенок становится причиной семейных конфликтов и разводов родителей.

Как правило, с ребенком остается мать. В неполной семье формируется замкнутая система «ребенок–родитель», которая функционирует как единое целое. Эффективность реабилитационных мероприятий (медицинских, психологических, психотерапевтических и др.) во многом зависит от участия и матери, и ребенка. Стресс матери-одиночки мешает адекватно воспринимать и правильно оценивать всю ситуацию развития ребенка-инвалида, его скрытые ресурсы и возможности их реализации. Оставшись наедине с больным ребен-

ком, без поддержки супруга, мать пытается компенсировать отсутствие отца повышенным вниманием и заботой о своем малыше.

Сплоченность всех членов семьи, уважительное отношение друг к другу, наличие общих целей и единой системы ценностей, желание максимально проявить и реализовать собственные возможности, помочь в этом своим близким – все это позволяет прогнозировать наиболее оптимальный и эффективный путь построения активной жизненной позиции больного ребенка.

Необходимо отметить, что родители очень тяжело переживают наличие физического или интеллектуального дефекта у ребенка. По мере взросления малыша расширяются представления матери о последствиях заболевания. Родители испытывают беспокойство и неуверенность в том, что могут оказать необходимую своему ребенку. Более того, многие из них переживают момент безысходности и ощущения неэффективности всех тех педагогических и медицинских мероприятий, на которые уходит много сил, времени и средств. Сложность ситуации усугубляется тем, что «эффект в развитии», достижения ребенка подготавливаются длительно, постепенно, скрытно от внешнего наблюдения, и это ослабляет уверенность в том, что путь выбран правильно.

Развитие и воспитание больного ребенка требуют большей информированности родителей о заболевании, причинах болезни, последствиях и потенциальных возможностях как самого ребенка, так и родителей. Семье необходима социальная и психологическая помощь, которая должна осуществляться одновременно в нескольких направлениях. Выделим основные из них.

Первое – это создание родительских клубов, обществ родителей детей с ограниченными возможностями. Здесь они могут расширить круг общения, узнать о жизни других семей с аналогичными проблемами, найти не жалость, а поддержку и понимание. Такие клубы популярны в странах Европы и США.

Второе – информационное обеспечение подобных семей: выпуск специализированных журналов или отдельных статей в уже зарекомендовавших себя медицинских или образовательных изданиях. Родителям нужны практические советы по уходу за больными детьми, объяснения и рекомендации специалистов по решению повседневных проблем, связанных с процессом воспитания ребенка, знакомство с опытом тех, кто смог преодолеть трудности и создать доброжелательные отношения в семье.

Третье – помощь в поиске источников поддержки семьи (материальной, социальной, медицинской, образовательной, духовной).

Четвертое – определение своего стиля «борьбы» как первого шага к пониманию своих скрытых резервов. Осознать используемый семьей способ реагирования, коррекции или выбрать другой, более подходящий, часто помогает только специалист. Возможны переоценка проблемы с целью уменьшения стресса; сравнение с жизнью других семей и нахождение каких-то преимуществ в своем положении; духовные поиски высшего смысла в сложив-

шейся ситуации; поиск поддержки среди друзей и знакомых, консультации специалистов – врачей, юристов, социальных работников и т.д. Необходима психологическая помощь в определении адекватного способа преодоления трудностей на каждом этапе развития семьи и развития ребенка.

Пятое – психолого-педагогическая поддержка. Она должна быть строго дифференцированной и максимально приближенной к решенности, в которой живет семья больного ребенка. В процессе консультаций необходимо сообщать родителям, какие трудности могут возникать на разных этапах его жизни. Нужно развивать у ребенка навыки самообслуживания, включать его в жизнедеятельность семьи, воспитывать «бытовую самостоятельность» с учетом физической или интеллектуальной состоятельности. По мере взросления ребенка родителям необходимо проявлять чуткость и гибкость в предоставлении простора для детской инициативы. Поэтому психологические консультации должны проводиться регулярно с целью обсуждения отдельных случаев и выработки стратегии и тактики поведения родителей в трудных ситуациях.

Еще одно очень важное направление психологической помощи касается проблемы восприятия физического дефекта ребенка родителями и окружающими людьми. Часто родители концентрируют внимание именно на дефекте, поврежденном органе и стремятся все свои усилия направить на его компенсацию или возможное лечение. При этом теряется целый пласт социальных отношений, который мог бы сыграть значительную роль в интеграции ребенка в общество. Родители должны расставить приоритеты в стратегии воспитания ребенка: либо погрузиться в борьбу с заболеванием, чтобы лишь потом, когда-нибудь, в будущем сын или дочь могли войти в общество, либо помогать ребенку уже сегодня жить в нем, развивать чувство собственного достоинства, мужество.

Необходимо научить родителей воспринимать собственного ребенка с ограниченными возможностями как человека со скрытыми возможностями. Специалисты должны помочь родителям составить адекватное представление о потенциальных возможностях больного ребенка, раскрыть его перспективы, построить научно обоснованную систему занятий.

Литература

1. Баенская Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: метод. пособие / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Экзамен, 2004. – 128 с.
2. Бондаренко Г. И. Социально-эстетическая абилитация аномальных детей // Дефектология. – 1998. – № 3.
3. Вишневецкий В.А. О динамике психогенных депрессивных расстройств, вызванных рождением в семье больного ребенка // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1984. – Вып. 4. – С. 563–567.).
4. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М.

- Мастюкова, А. Г. Московкина. – М.: Владос, 2003. – 408 с.
5. Мишина Г. А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. канд. пед. наук / Г. А. Мишина. – М., 1998. – 18 с.
 6. Нефедова И. В., Скворцов И.А., Ночевка Л.А., Дедов Н.П. Личностные особенности и динамика психоэмоционального состояния матерей при лечении ребенка с психоневрологической инвалидностью // «Исцеление»: Альманах – М., 1995.-Вып. 2.).
 7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
 8. Ткачева В. В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. д-ра психол. наук / В. В. Ткачева. – М., 2005. – 46 с.
 9. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О. Б. Чарова, Е. А. Савина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 29–33.

Михеева И.В.¹, Смирнова Я.К.²©

¹К.пс.н., доцент кафедры социальной психологии факультета психологии;

²студент 2 курса магистратуры факультета психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП

Доминирование социального контекста в современной жизни и, наряду с этим, требование общества к сохранению и предъявлению личностью своей индивидуальности делают всё более актуальной проблему развития и поддержания личностной автономии в процессе взаимодействия субъектов общения.

Психологическая организация реальности социальных фактов, человеческих взаимоотношений, власти, социальных ролей, отображающая суммарное влияния людей друг на друга в ходе совместной деятельности, образует социальное пространство личности.

Реализация взаимодействия в социальном пространстве формирует потребность в корректировке психологических границ личности и проявления психологической суверенности. Осознание личностью собственных психологических границ способствует осуществлению функции контроля над пространством и предоставляет субъекту средство регуляции открытости и доступности для других субъектов взаимодействия.

Психологическая суверенность личности регулируется посредством такого механизма как формирование потребности в персонализации социальной среды через усиление саморегуляции и организации социального пространства за счёт воздействия на окружение посредством социального статуса, функционально-ролевых отношений, самоэкспозиции личности в социальном пространстве. Персонализация является формой структурирования личностью социального пространства, регуляции «открытости-закрытости», контроля обмена информационных потоков, упорядочивания системы межсубъектных отношений, определения зоны влияния и проявления суверенности социального пространства.

Таким образом, в процессе персонализации социального пространства психологическая суверенность личности реализуется как способность контролировать, защищать и развивать своё психологическое пространство. В контексте нашего исследования важно понимание психологической суверенности личности с позиции реализации этой способности в реальном поведении, что является отправной точкой, так как способ достижения суверенности в интерперсональных отношениях, остаётся мало изучен. На наш взгляд, таким способом реализации психологической суверенности в реальном поведении выступает опыт референтных отношений, а именно лидерство.

Лидерство можно рассматривать как способ конструирования структуры группы; как отражение функционально-ролевых и пространственных отношений; как модель пространственных отношений. В процессе взаимной детерминации поведения лидера и группы особенно остро встаёт вопрос о способах проявления суверенности в интерперсональных отношениях и достижения суверенности социального пространства.

Реализацию потребности в проявлении суверенности психологического пространства в интерперсональных отношениях через лидерство, схематично отражают следующие этапы:

1. Возникает необходимость включаться в социальное взаимодействие
2. Актуализируется потребность в корректировке социальных границ, реорганизации социального пространства и персонализации в социальной среде, то есть потребность в обозначении личностью суверенности границ психологического пространства.
3. Происходит реализация потребности в суверенности в реальном поведении через персонализацию, самоэкспозицию как способов установления личного контроля над социальным пространством и социальным окружением, выступающим адресатом персонализации.
4. Опыт референтной персонализации даёт право отдельным личностям принимать в значимых обстоятельствах значимые для группы решения, оценивать значимые обстоятельства совместной деятельности, обуславливать

изменения значимых аспектов индивидуальности других – то есть влиять на суверенность социального пространства группы.

5. Происходит присвоение лидерской позиции как результат и проявление суверенизации социального пространства личности через персонализацию

Опираясь на теоретическое предположение, что именно лидерство как способ конструирования структуры группы может выступать механизмом достижения суверенности социального пространства мы в нашем исследовании рассмотрели феномен психологической суверенности личности в контексте интерперсональных отношений в студенческой группе, а именно в контексте проявления психологической суверенности через лидерство.

Респондентами выступили студенческие группы с 1 по 5 курс Алтайского государственного университета г. Барнаула, различных специальностей. В качестве методов, были использованы: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартовой-Бочавер), социометрический анализ группы; статистические методы обработки данных.

При помощи регрессионного анализа были построены регрессионные уравнения, отображающие взаимосвязь проявления типа лидерства с уровнем выраженности разных измерений психологической суверенности личности.

Формальное лидерство связано с суверенностью физического тела, а именно потребностью самоподтверждения себя в среде, желанием контролировать контакты с окружающей средой путём предвосхищения изменений и получения обратной связи, а так же с потребностью в принадлежности к группе.

Выраженность показателей делового лидерства обеспечивается показателями суверенности ценностей. Креативное и критичное отношение к идеологическому воздействию, позиционирование собственного мировоззрения, принятие личной ответственности помогает члену группы персонализироваться в среде в качестве лидера.

Эмоциональное лидерство оказывается связано с умением разграничивать сферы влияния по времени, разграничивать права пользоваться одними и теми же вещами, с выраженной способностью защита тормозить развитие фрустраций, связанных с незавершённостью действия, с навыком обозначения социального статуса через первенство-подчинение.

Коммуникативное лидерство взаимосвязано со способностью установления дистанции в общении, умением контролировать интенсивность социальных контактов, возможностью управлять потоками информации в группе.

Для подтверждения предположения о том, что лидерство может выступать как проявление суверенности в интерперсональных отношениях за

счёт структуризации социального пространства мы использовали дисперсионный анализ.

В ходе исследования была выявлена взаимосвязь между уровнем проявления измерений психологической суверенности у разных типов лидерства и сплочённостью группы как одним из показателей групповой динамики, отображающим структуру функциональных взаимодействий в группе.

Обнаружено, что при высокой выраженности показателей суверенности территории у формального лидера группа характеризуется низкой сплочённостью (при $\alpha=0,021$). То есть, высокая выраженность потребности в регуляции границ и дистанции в общении у формального лидера, высокая социальная идентичность, стремление к контролю информационного потока и интенсивности социальных контактов в группе, а так же депривация возможности проявления суверенности территории у последователей, препятствуют сплочённости группы. Структуризация социального пространства в данном случае достигается за счёт проявления саморегуляции членами группы, что отражают высокие показатели суверенности территории у последователей. При этом, именно статус формального лидера обеспечивает высокую выраженность суверенности территории у последователей (при $\alpha=0,015$). Таким образом, формальным лидерам присуща высокая потребность в персонализации, самовыражении в социальной среде через социальный статус, сверхсильный контроль социальных контактов, регуляцию потока информации. В случае формального лидерства суверенизация измерений психологического пространства, сверхвыраженная потребность в контроле своей открытости по отношению к последователям, проявляется как защитная реакция и вызывает сепарацию лидера от группы в ответ на депривацию возможности самовыражения и персонализации у других членов группы, и следовательно, приводит к снижению сплочённости группы в целом.

Обратная ситуация наблюдается в проявлении психологической суверенности у лидеров эмоционального типа. Сплочённость группы тем выше, чем выше выраженность общего показателя психологической суверенности у эмоционального лидера, при высокой выраженности психологической суверенности у его последователей (0,050). В случае эмоционального лидерства высокий уровень выраженности психологической суверенности позволяет лидеру в различных формах активности реализовывать свои потребности, равноправно взаимодействовать со средой, селективно воспринимать и управлять внешними влияниями, обозначать пределы личной ответственности и свободы, принимать решения, опираясь на собственное виденье ситуации и формировать собственную идентичность через персонализацию в социальном пространстве в качестве лидера. Как следствие, появляется способность лиде-

ров эмоционального типа управлять процессом структурирования социального пространства, предоставляя членам группы возможность проявлять собственную психологическую суверенность.

Так же наше исследование показало, что высокая выраженность суверенности ценностей обеспечивает персонализацию в социальной среде как эмоционального (0,049), так и делового типов лидеров (0,050). Обнаружено, что чем выше выраженность суверенности ценностей у эмоционального и делового лидеров, тем выше сплочённость группы (при $\alpha=0,044$). Высокая выраженность показателей свободы мировоззрения, индивидуализированной интерпретации, критичной и креативной оценки идей, пристрастности, высокой личной ответственности у эмоционального и делового лидеров приводит к структуриации социального пространства. Дdiamетрально противоположный результат получен при анализе проявления суверенности ценностей у формальных лидеров. Высокая выраженность суверенности ценностей приводит в данном случае к низкой сплочённости в группе. Та же тенденция наблюдается при совмещении одним человеком статусов формального и неформального лидера. Можно сделать вывод, что статус формального лидера имплицитно предполагает ответственность за организацию групповых взаимодействий и при проявлении у формального лидера чрезмерно выраженной потребности в регуляции группы вызывает обратный эффект и приводит к сепарации лидера от группы.

Таким образом, на основании результатов нашего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Показано, что в контексте групповой динамики лидерство отражает специфику проявления суверенности личности в интерперсональных отношениях за счёт структуриации социального пространства.

2. Проявление разных типов лидерского поведения определяется выраженностью специфических измерений суверенности психологического пространства: формальное лидерство определяется выраженностью показателей суверенности физического тела, деловое лидерство – показателем суверенности ценностей, эмоциональное лидерство – показателем суверенности привычек, коммуникативное лидерство – показателем суверенности территорий.

3. Выявлена взаимосвязь уровня проявления психологической суверенности у формальных и неформальных лидеров студенческих групп со структурой группы и уровнем её сплочённости. В случае неформального лидерства высокий уровень выраженности психологической суверенности позволяет лидеру добиваться структуриации социального пространства и способствует повышению сплочённости группы. При формальном лидерстве оптимальным сочетанием для сплочённости группы будет умеренный уровень

выраженности суверенности лидера и возможность проявления психологической суверенности последователей. Что приводит к самоорганизации группы.

Литература

1. Бендас Т.В. Психология лидерства. – СПб.: Питер, 2009.
2. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. – М.: Статус, 2007.
3. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. – № 1, 2002, № 1. – С. 35–42.
4. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008.
5. Психология развивающейся личности / под. ред. А.В. Петровского; Науч. -исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1987.
6. Шамшикова О.А. , Шамшикова Е.О. О феномене «психологические границы я» // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции. Часть I / под науч. ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – С. 287–301.

Мурзина О.Р. ©

Дальневосточный государственный университет путей сообщения.
Работа выполнена под научным руководством доктора психологических наук,
доцента кафедры «Психологии» ДВГУПС Невструевой Т.Х.

ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ ВЫРАЖЕННОСТИ СТРАХОВ ЛИЧНОСТИ

Проблема изучения человеческих страхов на сегодняшний день остро стоит в психологической науке. Страх рассматривают как один из регуляторов человеческой жизни, как необходимое и органическое для психики чувство. Являясь отрицательно окрашенным состоянием, страх обусловлен грозящим реальным или предполагаемым бедствием [1].

Особую теоретическую ценность в психологии составляют исследования, направленные на изучение страхов, связанных с возрастными и гендерными особенностями личности. В данном исследовании мы обратились к изучению страхов, присущих возрастным категориям взрослых людей, от периода юности (17-21 год), до пожилого возраста (от 65 лет) (используется возраст

тная периодизация В. Квинна), в результате чего стало возможным представить широкую иерархическую сетку страхов, составленную по возрастному и гендерному принципу, отражающую специфику настоящего времени. Так же в задачи исследования входит изучение причин, вызывающих страхи и влияющих на уровень их выраженности.

При определении средств научного исследования, мы обратились к психосемантическим методам, позволяющим определить субъективное отношение личности к собственным страхам. Теоретическая значимость данного исследования состоит в конкретизации содержания страхов личности. Практическая значимость состоит в непосредственном использовании данных исследования в условиях психологического консультирования, по средствам сопоставления проблемы клиента с данными, характерными для его возрастной и гендерной группы, и определения исключительности случая.

Цель исследования: определение возрастных и гендерных особенностей субъективной выраженности страхов личности и причин их возникновения.

Задачи исследования:

- представить теоретический анализ лингвистического и психологического понимания страхов и обосновать выбранную тему исследования;
- изучить степень выраженности личностных страхов у респондентов;
- на основе данных исследования построить иерархическую сетку страхов, по возрастному и гендерному принципу;
- определить причины возникновения страхов личности.

Объект исследования: страх

Предмет исследования: возрастные и гендерные особенности субъективной выраженности страхов личности

Гипотеза исследования: эмпирическое исследование позволит определить уровень субъективной выраженности и причины возникновения страхов личности по возрастным и гендерным показателям.

Методы исследования: метод «Незаконченные предложения»; метод свободного описания; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева).

База исследования: в исследовании приняли участие представители различных гендерных, возрастных и профессиональных групп (18 - 80 лет). Выборка составила 50 человек, из них 27 женщин и 23 мужчины.

Процедура эмпирического исследования состояла из нескольких этапов:

1 этап: изучение возрастных и гендерных особенностей субъективной выраженности страхов личности у респондентов.

2 этап: изучение причин возникновения страхов личности, описанных респондентами.

3 этап: анализ результатов.

1. Психологический анализ данных возрастных и гендерных особенностей субъективной выраженности страхов личности

В целях исследования респонденты были разделены на 4 возрастные группы. При разделении респондентов на группы, мы использовали возрастную периодизацию В. Квинна, современную (2000 год) и широко используемую на сегодняшний день. Таким образом, группы имели следующие характеристики:

1. «Юность» (17-21 год) - 15 респондентов: 9 женщин, 6 мужчин.
2. «Молодость» (21-35 лет) - 12 респондентов: 6 женщин, 6 мужчин.
3. «Зрелость» (35-65 лет) - 11 респондентов: 5 женщин, 6 мужчин.
4. «Пожилой возраст» (от 65 лет) - 12 респондентов: 7 женщин, 5

мужчин.

Для изучения возрастных особенностей субъективной выраженности страхов личности у респондентов мы использовали метод «Незаконченные предложения» и «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю.В. Щербатых, Е.И. Ивлева).

Опросник имеет вид теста, ответы, на вопросы которого, представлены шкалами. Каждый вопрос содержит в себе описание одного типа страха и позволяет определить интенсивность выраженности данного страха у респондента. Испытуемому необходимо дать количественную характеристику выраженности страха от 1 (полное отсутствие) до 10 (яркая фобическая выраженность), соответственно, 2-9 промежуточные результаты. По результатам методики нам были получены следующие данные (в скобках указан средний бал - уровень выраженности страха в каждой группе по 10 бальной шкале, математически рассчитанный по данным респондентов):

- В группе **«Юность»** доминируют страхи:

1) страх болезни и смерти близких людей (9,6); 2) страх изменений в личной жизни (6,5); 3) страх одиночества (6,1); 4) страх изменений во внешности (5,9); 5) страх животных (5,0).

- В группе **«Молодость»** доминируют страхи:

1) страх болезни и смерти близких людей (8,6); 2) страх животных (5,6); 3) страх бедности (5,5); 4) страх старости (5,3); 5) страх высоты (5,3).

- В группе **«Зрелость»** доминируют страхи:

1) страх болезни и смерти близких (9,5); 2) страх заболеть каким-либо заболеванием (7,6); 3) страх появления сильной боли (7,3); 4) страх изменений в личной жизни (7,2); 5) страх ответственности (6,8).

- В группе **«Пожилой возраст»** доминируют страхи:

1) страх болезни и смерти близких людей (8,8); 2) страх войны (8,7); 3) страх стать жертвой преступления (7,5); 4) страх заболеть каким-либо заболеванием (7,1); 5) страх появления сильной боли (7,1).

При изучении гендерных особенностей мы рассчитывали данные мужчин и женщин раздельно, при этом, не подразделяя их на возрастные группы, тем самым высчитывая средний результат, характерный для людей от юного до пожилого возрастного периода. Такое решение обоснованно недостаточным количеством респондентов различной половой направленности в возрастных группах, поэтому при изучении гендерных особенностей в возрастных группах анализ данных был бы искажен.

Таким образом, наиболее высоко у мужчин выражены такие страхи как:

1) страх болезни и смерти близких людей (9); 2) страх изменений в личной жизни (развод, измена и т.д.) (5,4); 3) страх животных (5); 4) страх перед публичными выступлениями (4,6); 5) страх перед начальством (4,5); 6) страх одиночества (4,4); 7) страх бедности (4,3); 8) страх ответственности (принятие решений) (4,2); 9) страх заболеваний (3,8); 10) страх появления сильной боли (3,8).

Наиболее высоко у женщин выражены такие страхи как:

1) страх болезни и смерти близких людей (9,3); 2) страх оказаться жертвой преступного нападения (6,9); 3) страх заболеваний (6,8); 4) страх войны (6,7); 5) страх глубины (6,7); 6) страх бедности (6,4); 7) страх перед публичными выступлениями (6,4); 8) страх появления сильной боли (6,4); 9) страх изменений во внешности (6,2); 10) страх высоты (6).

Метод «Незаконченные предложения». В данной методике, основанной на вербальном завершении и предназначенной для выявления индивидуальных особенностей выраженности страхов личности, респондентам предлагалось завершить предложение «Больше всего я боюсь...».

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы;

- в группе **«Юность»** доминируют страхи, связанные с семьей и близкими людьми (выделяют 20% респондентов), страхи, связанные с различными видами животных (20%), а так же страхи, связанные с мистикой, чем-либо паранормальным (20%);

- в группе **«Молодость»** доминируют страхи, связанные с семьей и близкими людьми (41,6%), а так же боязнь высоты (выражена у 25%);

- в группе **«Зрелость»** доминируют страхи, связанные с семьей и близкими людьми (36,4%), а так же страхи, связанные с собственной жизнью - боязнь смерти (18,2%) и физического насилия (18,2%);

- в группе **«Пожилкой возраст»** доминируют страхи войны (25%), страхи конца света (25%) и боязнь природных катаклизмов (25%).

Общий анализ полученных данных на первом этапе эмпирического исследования позволил сделать следующие выводы:

- доминирующим страхом во всех группах является боязнь за здоровье и жизнь близких людей.

- при изучении общих показателей (средний балл по данным всех респондентов) было установлено, что в современном обществе доминируют такие страхи, как: 1) боязнь за смерть и болезнь близких (9,2); 2) страх заболеть каким - либо заболеванием (5,8); 3) страх публичных выступлений (5,8); 4) страх оказаться жертвой преступления (5,7); 5) страх бедности (5,7);

- по результатам исследования гендерных особенностей проявления страхов личности можно сделать вывод о том, что у мужчин наблюдаются страхи, основанные на взаимодействии с другими людьми (семья, близкие, начальство, публика, одиночество, ответственность за других), при этом у женщин в ярко выражены страхи, акцентированные на себя (жертва нападения, заболевание, изменение во внешности) и страхи естественной среды (высота, глубина).

2. Психологический анализ причин возникновения страхов личности, описанных респондентами

Для изучения причин возникновения страхов личности мы использовали **Метод свободного описания**.

Данный метод позволил установить причины возникновения страхов, описанных респондентами в предыдущих методиках. Респондентам предлагалось подробно описать причину возникновения наиболее интенсивно проявляющегося у них страха, а так же указать возраст, в котором он появился.

Анализ данных показал, что:

- *В группе «Юность»* причины страхов связаны с детскими переживаниями (20%), семьей и близкими людьми (13,3%), а так же мистическими ситуациями, происходящими в жизни респондентов (13,3%). Тем не менее, большинство испытуемых не знают или не помнят причины страха (26,6%). Причины: природный инстинкт; культурные особенности; трагические события в мире; реальное столкновение со страхом имеют одинаковую процентную выраженность (6,6%). Указанный возраст: от 6 до 14 лет;

- *В группе «Молодость»* причины страхов связаны с инстинктами (25%), семьей и близкими людьми (16,6%), а так же с прошлым опытом других людей, повторения которого в своей жизни и боятся респонденты (25%). Причины: привычка; тяжелое жизненное переживание; детское переживание и неустановленная причина имеют одинаковую процентную выраженность (8,3%). Указанный возраст: от 7 до 25 лет;

- *В группе «Зрелость»* причины страхов связаны с семьей и близкими людьми (36,4%), пережитыми тяжелыми жизненными потрясениями

(27,3%), а так же детскими переживаниями (18,2%). Причины: возрастные особенности и неустановленная причина имеют одинаковую процентную выраженность (9,1%). Указанный возраст: от 3 до 38 лет;

- В группе *«Пожилый возраст»* причины страхов связаны с, пережитой несколькими респондентами, ВОВ (25%), семьей и близкими людьми (25%), трагическими ситуациями в мире (землетрясения в Японии, цунами в Таиланде) (25%), а так же с предвещанием конца света (16,6%). Так же причина неустановлена у 8,3%. Указанный возраст: от 10 до 70 лет.

3. Выводы эмпирического исследования

Анализ данных эмпирического исследования позволил сделать следующие выводы:

- в ходе исследования были установлены различия в уровне выраженности страхов личности по возрастным и гендерным показателям респондентов;

- заключено, что доминирующим страхом во всех группах является боязнь за здоровье и жизнь близких людей. Этот факт положительно характеризует современное общество, указывая на высокое моральное развитие людей, связанное с такими фундаментальными чувствами, как любовь, дружба, преданность;

- установлены причины страхов исследуемых респондентов, а так же отражающий их возрастной период. Необходимо отметить, что респондентами были выделены обширные временные рамки: от глубоко детства (3-5 лет) до пожилого возраста (65-70 лет). Большинство выделенных респондентами страхов связаны с их жизненными переживаниями, например, у старшего поколения этим переживанием может выступать война, а у молодых юношей и девушек - детские или школьные потрясения. Остальные причины: семья и близкие люди; особенности культурного наследия; инстинкты; природные катаклизмы; трагические ситуации, происходящие в мире; особенности временной эпохи; физиологические гендерные особенности (роды, беременность, отцовство); и др.;

- как результат работы, были выявлены основные доминирующие страхи, особенные для гендерных и возрастных показателей личности и отражающие специфику настоящего времени.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971.
2. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.

Мурзина О.Р. ©

Дальневосточный государственный университет путей сообщения.

Работа выполнена под научным руководством доктора психологических наук, доцента кафедры «Психологии» ДВГУПС Невструевой Т.Х.

СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И СИЛА ВЫРАЖЕННОСТИ МИСТИЧЕСКИХ СТРАХОВ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

Страх относится к эмоциональной сфере человека и глубоко изучается в психологии. Одними из распространенных, но малоизученных типов страха, являются мистические страхи. К мистико - психическим страхам относят: страх темноты, боязнь оставаться одному, страх несуществующих чудовищ, инопланетян, сглаза, и т.п. В истории психологии исследования «мистических» страхов обычно проводились с детьми или подростками. Однако, для более глубокого понимания психологической природы мистических страхов необходимо проведение исследований с взрослыми людьми. В данном исследовании мы обратились к поиску взаимосвязи уровня выраженности мистических страхов, а так же понимания категории «мистический страх», и общего творческого потенциала взрослых людей и, в частности, уровня развития воображения.

Учитывая субъективный характер переживаемых мистических страхов важно исследовать содержание представлений об этих страхах, т.е. воссоздать психосемантическое пространство понятия «мистический страх», дать анализ проблемы на имплицитном уровне. Психосемантические методы экспериментального изучения категории «мистический страх» позволили определить субъективное представление о мистических страхах у людей с высоким и низким уровнем развития воображения.

Целью нашего исследования является: определение различий в восприятии и выраженности мистических страхов у взрослых людей с различными уровнями развития воображения.

Гипотеза исследования: мы предположили, что восприятие и сила выраженности мистических страхов у взрослых людей с различными уровнями развития воображения различны.

Объект исследования: мистические страхи

Предмет исследования: взаимосвязь воображения с особенностями представлений о мистических страхах и степени их выраженности у взрослых людей

Практический аспект нашего исследования связан с необходимостью конкретизации содержательных характеристик мистических страхов и выяв-

ления факторов их вызывающих, что важно для проведения психологического консультирования. Кроме того, для практического использования предложен ряд психосемантических методик и личностных опросников, разработанных в ходе исследования.

Количество респондентов, принявших участие в исследовании, 42 человека в возрасте от 19 до 50 лет, из них 18 мужчин и 24 женщины, представители различных профессиональных групп.

Начальным этапом исследования было выявление уровня воображения испытуемых, для чего была использована методика личностной креативности (Е.Е. Туник). На основании полученных данных выборка была разделена на две группы с высоким и низким уровнем развития воображения. Количественный состав подгрупп оказался одинаковым (по 21 человеку в каждой). Для исследования различий в представлении мистических страхов в подгруппах были использованы: ассоциативный эксперимент, метод «Незаконченные предложения», проективная методика «Нарисуй мистический страх». Для исследования различий в силе выраженности мистических страхов в подгруппах были использованы: опросник «Мистические страхи» и методика «Ваши мистическая история».

Метод «Незаконченные предложения». Для определения семантического пространства категории «мистический страх» в подгруппах с высоким и низким уровнем развития воображения исследователями был использован метод «Незаконченные предложения».

Анализ данных позволил сделать следующие выводы:

- мистические страхи респонденты с высоким уровнем развития воображения (в большинстве) ассоциируют с заблуждениями (24 %) (суеверия, фантазия, и т.д.), а респонденты с низким уровнем развития воображения, с чем – то неясным, загадочным (28 %). Так же в обеих группах преобладают страхи сверхъестественного, конкретизируются ночные и детские страхи, выделяются страхи, вызываемые отсутствием восприятия мистики на определенный сенсорный аппарат (то, что нельзя потрогать или нельзя увидеть). Осмысливаются магические и ситуативные страхи, а так же страхи, вызываемые реальным столкновением с мистикой;

- по результатам методики были выявлены также основные эмоциональные реакции на мистические явления:

1) доминирующей эмоцией в группе с высоким уровнем воображения является страх (у 33 % респондентов). У 15 % респондентов это так же негативные эмоции (отвращение, тревога, беспокойство). Остальные респонденты отметили, что мистика вызывает у них интерес, усмешку, и отсутствие какой - либо эмоциональной реакции;

2) в группе с низким уровнем развития воображения, эмоция «страх» на мистику возникает только у одного респондента. Большинство (28 %) рес-

пондентов отмечает интерес, как эмоциональный ответ на что – либо мистическое. Так же у 28 % мистика не вызывает никаких эмоций. Остальные отмечают: усмешку, минимальную тревожность, недоверие, удивление, а так же восхищение и симпатию. Так же один респондент определил свою эмоцию, как ступор.

Метод «Нарисуй мистический страх». Результаты проведенной методики следующие:

- в группе респондентов с высоким уровнем развития воображения доминируют рисунки, отображающие образы несуществующих животных, а так же человеческие образы (по 24 %);

- в группе респондентов с низким уровнем воображения доминируют рисунки (28 %), отображающие типичные мистические образы (т.е. стандартные образы, выработанные многовековой культурой (призраки, привидения, образ смерти, и прочее)).

- мистические страхи ассоциируются в обеих группах с образами частей тела, образами несуществующих животных, животными символами, абстрактными символами, символами природы, а так же религиозными символами;

- данные в двух группах достаточно разрозненные. В группе с высоким уровнем развития воображения более широко представлены образы «мистические страхи». В группе с низким уровнем развития воображения мистические страхи ассоциируются именно со стандартными, типичными мистическими образами.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что уровень развития воображения влияет на восприятие мистических страхов, их структуру и содержание представлений о них.

Опросник «Мистические страхи»

1) Считаете ли вы себя подверженным мистическим страхам?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2) Иногда вы начинаете бояться, что в зеркале отразится какой-либо фантом или что-то сверхъестественное?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3) Можно ли предположить, что вы боитесь оживления мертвецов, зомби, кладбищенских духов?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) Случалось ли, что вы пугались взгляда неодушевленных предметов (кукол, правдоподобных портретов и прочее) или даже представляли оживление этого предмета, и старались спрятаться от него (отворачивали или убрали предмет, выходили из комнаты)?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5) Боитесь ли вы приведений, призраков, духов?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6) Можно ли сказать, что в одиночестве вы боитесь наступления ночи из-за темноты, ночных кошмаров и проч.?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7) Вы боитесь домового и других домашних мистических созданий?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8) Опасаетесь ли вы встреч с чем-либо мистическим после просмотра фильмов ужасов, прочтения книг по данной тематике, прослушивания загадочных историй?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9) Часто ли вы в темноте пугаетесь похожей на чудовище тени или висящей на вешалке одежды, напоминающей стоящего человека?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10) Вы пугает осознание Божьей кары, Дьявола, ада?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11) Вы боитесь стать объектом сглаза, порчи или заговора?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Этот, созданный в ходе исследования, личностный опросник направлен на изучение уровня (силы) выраженности мистических страхов. Опросник состоит из 11 вопросов, отражающих виды мистических страхов. Респондентам предлагалось оценить уровень их страха по каждому вопросу от 1 до 10 баллов («1» – отсутствие страха; «10» – яркая фобическая выраженность; «2» – «9» – промежуточные баллы).

В группе респондентов, имеющих высокий уровень развития воображения, средний окончательный балл – 55. В группе респондентов, имеющих низкий уровень развития воображения средний балл равен 26. Максимально возможный балл – 110. Полученные данные свидетельствуют о значимых различиях в двух группах, что подтверждает нашу гипотезу, что уровень развития воображения является фактором, влияющим на выраженность мистических страхов у взрослого человека.

Анализ данных по каждому опрошенному показал следующее распределение:

- в группе респондентов, имеющих низкий уровень развития воображения: 1) отсутствует или минимально выражен страх у 12 респондентов; 2) страх имеет небольшую или среднюю выраженность у 8 респондентов; 3) страх имеет высокую или фобическую выраженность у 1 респондента;

- в группе респондентов, имеющих высокий уровень развития воображения: 1) отсутствует или минимально выражен страх у 5 респондентов; 2) страх имеет небольшую или среднюю выраженность у 9 респондентов; 3) страх имеет высокую или фобическую выраженность у 7 респондентов.

Метод «Ваша мистическая история». Данный метод, разработанный в ходе исследования, предполагал в себе написание респондентами реальной мистической истории, произошедшей с ними (если таковая была). Анализ полученных данных:

- количество историй, описанных респондентами, имеющими высокий уровень развития воображения, более чем в два раза превышает количество историй, описанных респондентами, имеющими низкий уровень развития воображения (11/5). Данные истории наполнены деталями, дополнительными уточнениями, описанием окружения и т.д.;

- истории респондентов с низким уровнем развития воображения имеют более точный характер и простую структуру, составлены из небольшого количества предложений (1-3), описывают непосредственно мистический объект и ситуацию взаимодействия, без описания дополнительных деталей;

- данные результаты подтверждают гипотезу, позволяя предположить, что часть историй респондентов была наиграна воображением и не имеет общего с реальным столкновением с мистикой.

Выводы по результатам эмпирического исследования:

1. В ходе исследования были установлены определенные различия в семантическом пространстве понятия «мистический страх» у респондентов с высоким и низким уровнем развития воображения. Выявленные различия были описаны в докладе.

2. По результатам методик, направленных на определения силы выраженности мистических страхов в подгруппах мы установили, что выраженность мистических страхов у людей с высоким уровнем развития воображения более чем в два раза выше, чем у людей с низким уровнем развития воображения.

3. Результаты проведенного исследования подтверждают обе части выдвинутой нами гипотезы. Считаем ее доказанной.

Мысова В.В. ©

Дальневосточный государственный университет путей сообщения.

Работа выполнена под научным руководством кандидата психологических наук, доцента кафедры «Психология» ДВГУПС, Конева Ю.А.

ВОЗРАСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕССИИ ДЕТЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЕДИНОБОРСТВАМИ

Агрессия стала неотъемлемой частью современной жизни. Будь то пассивная или активная агрессия, каждый человек часто использует то одну и другую, даже сам того не подозревая. Проблема агрессии и агрессивного поведения широко изучается в современной науке. Исследователями рассматриваются огромное количество факторов, влияющих на агрессию, такие как: гендерное и возрастное влияние, значение в становлении агрессии социума и семьи, влияние личностных характеристик и особенностей человека т.д. В нашем исследовании мы обратились к поиску зависимости уровня выраженности агрессии от возрастных показателей, а также от уровня спортивного мастерства у детей и подростков, занимающихся единоборствами. Исследование ставит перед собой следующие задачи: изучение зарождения и становления агрессии в том или ином возрастном периоде, как эта агрессия протекает, в чем выражается и можно ли ее контролировать или свести к минимуму, чтобы она не несла деструктивный характер. Практическая значимость данного исследования состоит в расширении списка факторов, влияющих на становлении агрессии у личности.

Цель исследования: определить возрастные характеристики детей, занимающихся единоборствами.

Гипотеза исследования: изучение агрессии у детей, занимающихся единоборствами, поможет определить ее возрастные характеристики и функции, зависящие от спортивного уровня.

Объект исследования: агрессия

Предмет исследования: возрастные и спортивные характеристики агрессии детей, занимающиеся единоборствами

Методы исследования: проективная методика «Несуществующее животное» (в интерпретации Венгера Л. А.), проективная методика «Hand-Test», опросник Басса – Дарки, личностный опросник FPI.

База исследования: в исследовании принимали участие дети, от 6 до 15 лет, занимающиеся спортом с разным стажем (киокусинкай-каратэ). Выборка 50 человек.

Исследование проводилось на трех группах респондентов, младший школьный возраст, средний подростковый и старший подростковый.

Для выявления агрессии у детей младшего школьного возраста мы использовали методику, максимально подходящую под их возраст, «несуществующее животное». Позволяет выявить агрессию по следующим характеристикам: присутствие на рисунке зубастого рта, острых выступов, щупальцев, клешней, рогов, когтей, панциря, шипов, колючек, острых бивней, заостренных глаз, хвостов, прорисованной мускулатуры, кулаков и т.д. В исследование принимало участие 15 человек, возраст 6-7 лет, стаж 1-4 месяца, занимающихся киокусинкай-каратэ.

Результаты: Из 15 рисунков 7 оказались с ярко выраженной агрессией и 8 с мало выраженной или отсутствием агрессии.

Полученные данные, с помощью методики «несуществующее животное» показывают о присутствии агрессии у детей, которые занимаются единоборством. Но это не говорит, что данная агрессия зависит именно от выбранного ими спорта, т.к. стаж их спортивной деятельности от месяца до 4 месяцев, будет неправильным говорить об этой взаимосвязи. Выявленная агрессия, может являться результатом различных факторов: проблемы в доме, школе, со сверстниками и т.д. И пока на данном этапе их спортивной деятельности она проявляется именно так, как показали их рисунки. Возможно, что занятия спортом повлияют на них, и уровень агрессии уменьшится или увеличится. В дальнейшем, когда их уровень спортивного мастерства возрастет, можно будет говорить и о взаимосвязи занятий спорта и уровнем агрессии, посредством проведения дополнительных методов исследования.

Для выявления возрастных характеристик агрессии у детей среднего подросткового возраста мы также использовали методику «Несуществующее животное». В исследовании принимали участие 23 человека, возраст 9-12 лет, стаж от 4 месяцев до 3 лет, занимающихся киокусинкай-каратэ.

Результаты: Из 23 рисунков с ярко выраженной агрессией – 13, с мало выраженной или отсутствием – 10.

Таким образом, можно проследить небольшую закономерность: у детей, занимающихся спортом недавно, рисунки с ярко выраженной агрессией, у спортсменов же, с небольшим опытом и имеющих уже уровень (пояс, кю) агрессия маловыраженная или вообще отсутствует, т.к. на остальных рисунках, которые мы отнесли к разряду неагрессивных изображены доброжелательные животные без явных признаков агрессии. Если даже у детей со стажем рисунки агрессивные, то наблюдается некоторый уровень контроля. Это конечно можно связать с уровнем спортивной деятельности, т.к. данный вид спорта является не просто обучением драться, а имеет более глубокий смысл. Так что

вполне можно говорить, что агрессия у детей данного возраста присутствует, но возможно, что именно спортивная деятельность позволяет ее контролировать и регулировать. Хотя это может зависеть и от других факторов.

Для выявления возрастных характеристик агрессии у детей старшего подросткового возраста мы использовали опросник Басса – Дарки. Данная методика позволяет выявить уровень агрессивности и враждебности. В исследовании принимали участие 13 человек, возраст 13-15 лет, от 4 месяцев до 8 лет.

Т.о. по основным показателям, мы выявили, что большинство испытуемых набрали баллы ниже нормы, либо норму. Необходимо отметить тот факт, что в число респондентов, набравших показатели выше нормы, входили дети, занимавшиеся спортивной деятельностью недавно (1,4 месяца). Можно сделать предварительный вывод о том, что спортивная деятельность, а именно занятия единоборствами влияют на возрастные особенности агрессии у старшего подросткового возраста, т.к. дети становятся более сдержанными, дисциплинированными. Также развивается самоконтроль и саморегуляции. Высокие показатели по шкалам подозрительности и чувства вины, как у детей со стажем в спортивной деятельности так и у «новичков» дают право сделать предположение, что это также влияние спортивной деятельности, и не принимать подозрительность, как негативный показатель, а как один из основных постулатов каратэ, « всегда будь готов» или «всегда будь на стороже».

По результатам опросника Басса-Дарки можно сделать вывод о некоторых особенностях проявления агрессии у детей старшего подросткового возраста, занимающихся единоборствами. Можно заключить то, что основные показатели находятся в норме и не завышены. Можно принять во внимания исследования направленные на изучение проявление агрессии у детей- спортсменов и детей не занимающихся спортом, в которых было доказано, что дети- спортсмены менее агрессивны.

Также для данной группы мы использовали личностный опросник FPI, для диагностики психических состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной, профессиональной адаптации и регуляции поведения. Число испытуемых 13 человек, возраст 13-15 лет, стаж от 4 месяцев до 8 лет.

Мы выявили, что показатели, характеризующие агрессивность занижены, что говорит о том, что у испытуемых агрессия находится в норме и под контролем. Возможно, это зависит от особенностей личности, воспитания, социума, в котором находится ребенок, но все наши респонденты занимаются единоборствами и мы можем предположить, что это влияние спортивной деятельности на личность, которая как бы воспитывает человека. Если смотреть показатели агрессивности по группе, то они ниже нормы, показатели социали-

зации в норме или чуть завышены. Это говорит об открытости, социальной мобильности респондентов. У них также развиты навыки самоконтроля и саморегуляции.

Для данной группы мы также использовали проективную методика «Hand-Test», который предназначен для изучения поведенческих тенденций человека на основании особенностей его индивидуального восприятия стимульного материала и для изучения склонности к открытому агрессивному поведению.

В исследовании принимали участие 13 человек, возраст 13-15 лет, стаж от 4 месяцев до 8 лет.

По данным методики мы видим, что показатели агрессии и директивности практически одинаковые с другими значимыми категориями такими как коммуникация, описания, активные безличные ответы. Что может говорить о том, что агрессия, конечно присутствует у испытуемых, но показатели ее не завышены. Она может контролироваться со стороны социума, в котором находятся дети или контролироваться самим человеком. Завышенных показателей не имеется. Испытуемые не склонны к открытому агрессивному поведению.

По данным нашего исследования можно сделать следующие выводы:

В младшем школьном возрасте, у детей есть показатели агрессии, причем результаты по группе 50/50. Этому может способствовать множество факторов, но выявленные возрастные особенности для этой группы следующие: присутствие вербальной, невротической, защитной агрессии, повышены показатели тревожности. Возможно, на это влияют особенности развития. Влияет ли на это занятия спортивной деятельностью, можно будет сказать, после дальнейшего исследования, когда будет исследована полярная группа респондентов той же возрастной категории, не занимающейся спортом, или имеет более низкий спортивный стаж.

В среднем подростковом возрасте, показатели агрессии завышены по данным нашего исследования. На это также может влиять множество факторов не обязательно спортивных. Например, в силу возрастных особенностей развития, таких как гиперактивность. Выявленные особенности для данной группы следующие: повышенные показатели вербальной, невротической, защитной агрессии. Соотношение агрессивных и неагрессивных рисунков 60/40, причем, в ряд агрессивных рисунков вошли и дети, занимающиеся единоборствами сравнительно недавно.

В старшем подростковом возрасте, наше исследование позволило не только выявить возрастные особенности проявления агрессии, но и изучить уровень спортивного стажа, как фактор проявления агрессии, т.к. спортивный стаж в группе варьируется от 4 месяцев до 8 лет. В группе со стажем от 4 месяцев до года, показатели агрессии завышены (или в зоне чуть выше нормы).

преобладают показатели спонтанной, вербальной, невротической агрессии, также показатели враждебности и раздражения. Что касается группы со стажем (от 2 до 8 лет) все показатели агрессии находятся в норме (чуть ниже нормы). Это можно связать и с влиянием выбранного вида единоборства и также с особенностями протекания возрастного периода.

Заключение

Таким образом, наше исследование явилось начальным этапом исследования агрессии и детей и подростков, занимающихся единоборствами. Результаты свидетельствующие о том, что уровень агрессии у подростков имеющих спортивный стаж более двух лет понижен, дает исследователям предполагать, что ситуация с детьми будет аналогичная. Гипотеза следующего исследования будет звучать как изучение влияния уровня спортивного мастерства, как фактора выраженности агрессии.

Задача спортивного тренера переключить агрессию в воспитанниках в положительную сторону: направить ее на развитие желания победы, спортивную злость, целеустремленность и т.д., любыми способами исключить деструктивные характеристики агрессии. Ведь именно от тренера чаще всего зависит, каким спортсменом и человеком вырастит его подопечный.

Мысова В.В. ©

Дальневосточный государственный университет путей сообщения.
Работа выполнена под научным руководством кандидата психологических наук, доцента кафедры «Психология» ДВГУПС Конева Ю.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СПОРТСМЕНОВ К УСПЕШНОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Знание тренера об особенностях мотивационных состояний каждого из своих учеников представляет особую значимость в его профессиональном росте. Блок мотивации является пусковым механизмом деятельности, поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировок и соревнований, регулирует содержание активности, использование различных средств для достижения желаемых результатов.

Особенно важно формировать мотивацию достижения успеха у спортсменов высокого класса, т.к. в современном спорте высоких достижений, очень значимо возросло качество и мастерство спортсменов.

Для того, что бы спортсмен достиг высоких результатов и победы, очень важно во время тренировочного процесса формировать у него мотивацию достижения успеха. Тренеру необходимо знать, какие именно мотивы являются доминирующими для спортсменов, и какие факторы способствуют формированию мотивации достижения успеха. Важно комплексно подходить к тренировочному процессу, в особенности к такому фактору как психологическая подготовка спортсменов.

Цель исследования: изучение психологической готовности спортсменов единоборцев к успешной соревновательной деятельности.

Гипотеза исследования: изучение компонентов психики позволит определить уровень готовности спортсменов единоборцев к успешной соревновательной деятельности

Задачи исследования:

- Изучить психологическую готовность спортсменов единоборцев;
- Изучить мотивацию к успеху и избеганию неудач у спортсменов единоборцев;
- Изучить степень готовности к риску спортсменов единоборцев;
- Определить психологические аспекты соревновательной деятельности у спортсменов единоборцев

Объект исследования: соревновательная деятельность спортсменов единоборцев

Предмет исследования: психологическая готовность спортсменов к успешной соревновательной деятельности

Методики и методы исследования: в качестве экспериментальных методов использовались следующие диагностические средства: методика «Диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса, методика «Диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач» Т. Элерса, методика «Диагностики степени готовности к риску», ассоциативный метод, методика «Незаконченное предложение», методика графической шкальной оценки Дембо-Рубинштейна.

База исследования: в исследовании приняли участие 15 респондентов, представители «Хабаровской Краевой Федерации Джиу-Джитсу», в возрасте от 9 до 34 лет, занимающиеся спортивной деятельностью от полугода до 13 лет и состоящих в данной организации от полугода до 15 лет. На момент исследования испытуемые готовились к предстоящим соревнованиям и аттестации.

Процедура исследования состояла из нескольких этапов:

1 этап: Изучение мотивации к успеху и избеганию неудач у спортсменов единоборцев.

2 этап: Изучение степени готовности к риску у спортсменов единоборцев.

3 этап: Определение психологических аспектов соревновательной и спортивной деятельности у спортсменов единоборцев.

1. Структура мотивации у спортсменов единоборцев

Таблица 1

Анализ мотивации к успеху и избеганию неудач у спортсменов единоборцев

Баллы	Мотивация к успеху	Баллы	Мотивация к избеганию неудач
От 1 до 10	13% (2 человека)	От 2 до 10	13% (2 человека)
От 11 до 16	34% (5 человек)	От 11 до 16	34% (5 человек)
От 17 до 20	40% (6 человек)	От 17 до 20	40% (6 человек)
Свыше 21	13% (2 человека)	Свыше 20	13% (2 человека)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

- большинство испытуемых имеют средний и умеренно высокий уровень мотивации к успеху, что является положительным моментом в подготовке к соревновательной деятельности. Психологически они ориентированы на успех, верят в себя и свои силы;

- показатели мотивация к избеганию неудач, говорят больше о защитном механизме. Т.е. испытуемые не стараются избегать возникшие проблемные ситуации, а пытаются решать их путями, которыми их обучают в данной спортивной организации, отсутствует ярко выраженный страх перед соревновательной деятельностью.

2. Степень готовности к риску у спортсменов единоборцев

Таблица 2

Результаты методики Шуберта	Результаты методики Дембо-Рубенштейна
2 балла (ср. значение)	80% (высокий уровень)
5 баллов(ср. значение)	71% (средний уровень)
-23 баллы(слишком осторожны)	60%(средний уровень)
5 баллов(ср. значение)	63%(средний уровень)
14 баллов(склонны к риску))	70%(средний уровень)
16 баллов(склонны к риску)	91% (высокий уровень)
-9 баллов(ср. значение)	72%(средний уровень)
20баллов(склонны к риску)	73%(средний уровень)
-14 баллов(слишком осторожны)	51%(средний уровень)
2 балла(ср. значение)	52%(средний уровень)
16 баллов(склонны к риску)	73%(средний уровень)
18 баллов(склоны к риску)	73%(средний уровень)

3балла(ср.значение)	70%(средний уровень)
6 баллов(ср.значение)	71%(средний уровень)
-3балла	43%(низкий уровень)

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы:

- уровень склонности к риску у испытуемых средний, что может означать, что риск – объективность в их жизни;

- показатели четырех методик свидетельствуют о высокой психологической готовности спортсменов к будущей соревновательной деятельности, т.к. выражены:

- а) мотивация на успех;
- б) мотивация к избеганию неудач;
- в) средний уровень склонности к риску.

3. Психологические аспекты соревновательной и спортивной деятельности у спортсменов единоборцев.

Для анализа психологических аспектов соревновательной и спортивной деятельности у спортсменов единоборцев мы использовали ассоциативный эксперимент (метод «незаконченные предложения») и метод «ранжирования значимых причин», который предполагал расстановку значимых причин, из-за которых респонденты занимаются спортивной и соревновательной деятельностью. В списке было 7 причин:

- 1) для карьеры в спорте;
- 2) для будущего поступления в университет;
- 3) просто нравится;
- 4) чтобы давать отпор обидчикам, хулиганам и т.д.;
- 5) чтобы держать себя в форме;
- 6) чтобы в будущем стать тренером;
- 7) для участия в соревнованиях, аттестациях, для повышения своего проф.уровня.

В результате проведения методики, наиболее значимыми причинами, мотивирующими испытуемых на занятия спортом являются:

- 1 место - для карьеры в спорте;
- 2 место - поддержания физической формы;
- 3 место - просто нравится, для участия в соревнованиях, аттестациях и т.д.

Опрос среди испытуемых, состоящий из двух противоположных друг другу утверждений, касающихся их веры в свой успех:

Я думаю, что я добьюсь успехов в спорте/Я думаю, что не добьюсь успехов в спорте показал следующее:

- 86% испытуемых думают, что добьются успехов в спорте (13 человек)
- 14% испытуемых думают, что не добьются успехов в спорте (2 человека)

Таким образом, почти все испытуемые нацелены на успех, занимаются целенаправленно, для карьеры в спорте, также для поддержания физической формы. Спортсмен должен быть уверен в своих силах, знать на что способен, чувствовать себя и свое тело. Постоянное повышение своего уровня, благодаря участию в соревнованиях и аттестациях должны подкреплять спортсменов самосовершенствоваться. Большая часть респондентов уверена в своем успехе в спорте и непосредственно в предстоящих соревнованиях.

Для определения категориальной структуры представлений спортсменов единоборцев об «успехе» был выбран метод «Незаконченных предложений»

Данные методики указывают на то, что испытуемые понимают какими качествами должен обладать спортсмен, чтобы достичь успеха в спорте и соревновательной деятельности. Для данной группы характерны совпадения в ответах, это можно связать с тем, что они тренируются одной командой, у них есть собственный командный дух, они дружны между собой, несмотря на то, что в реальных соревновательных условиях они не выступают командой, а могут даже бороться друг против друга. Спортсмены психологически готовы к соревновательной деятельности и нацелены на успех, у них присутствует понимание того, что необходимо для достижения успеха:

- постоянные тренировки и самосовершенствование своей техники;
- хорошая физическая подготовка в реальных тренировочных условиях.

Выводы эмпирического исследования:

Анализ данных проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

1) для данной группы выявлен уровень мотивации успеха и избегания неудач, который является неотъемлемой частью психологической готовности спортсменов. Большинство испытуемых имеют показатели, свидетельствующие о среднем и умеренно высоком уровне мотивации, и вместе с этим набрали показатели среднего и высокого уровня мотивации к защите и избеганию неудач. Это говорит о том, что в соревнованиях они нацелены на успех, верят в себя и свои силы. Методика «Мотивация к избеганию неудач» также выявила средние показатели. Это может свидетельствовать об осторожности, осмотрительности, бдительности испытуемых, т.к. в данной спортивной организации их обучают не просто драться, а в первую очередь учиться разрешать конфликтные и экстремальные ситуации мирным путем. Т.о. снижается конфликтность, повышается уровень самоконтроля и саморегуляции;

2) для данной группы выявлен уровень склонности к риску. Здесь мы выделили две стороны уровня риска испытуемых. Первая - положительная, т.е. спортсмены будут настроены бороться, попробовать какие-то специальные приемы, захваты, это своего тоже риск, потому что велика вероятность того, что прием может не получиться или опыт противника намного выше. Вторая - отрицательная, если спортсмен недостаточно подготовлен психологически и физически, он может нанести вред своему здоровью и здоровью противника, просто рискнув. Проявление такого риска в жизни, тоже может нести положительный и отрицательный характер, повышенная уверенность в своих силах не всегда может быть оправданной. Велика вероятность встретить противника намного сильнее. Поэтому при подготовке спортсмена необходимо учитывать не только его общую физическую подготовку, но также психологическую, которую зачастую обеспечивает тренер, мотивируя, стимулируя своих подопечных. Поэтому, для профессионального осуществления такой подготовки должен работать не только тренер, но и психолог, который может выделить какие-либо скрытые характеристики, качества, внутренние состояния отдельного спортсмена. При дальнейшем изучении данного вопроса необходима разработка рекомендаций, программ психологической подготовки спортсменов к соревновательной деятельности, чтобы она была более комплексной.

Норина М.Ю. ©

Аспирант кафедры психотерапии ГБОУ ВПО Российский Национальный
Исследовательский Медицинский Университет им. Н.И. Пирогова
Минздравсоцразвития России

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАПРАВЛЕНИЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОГИ У ЖЕНЩИН С РЕПРОДУКТИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Все большее количество женщин, будучи беременными, остаются активно включенными в профессиональную жизнь, стремятся к финансовой независимости и ориентированы на личные и материальные достижения. Вероятно, это обусловлено современными социально-экономическими условиями жизни и ее высоким темпом. Карьерный рост женщины может быть замедлен в связи с периодом беременности, а профессиональная самореализация – временно приостановлена в связи с необходимостью изменений привычного ритма жизни женщины в сторону большей размерности.

Цель исследования – выявление влияния особенностей направлений самореализации на уровень тревоги у женщин с репродуктивными расстройствами.

Материал исследования: 80 беременных женщин (ФГУ «Научный Центр Акушерства, Гинекологии и Перинатологии» им. В.И. Кулакова). Средний срок беременности составил $31,6 \pm 9,7$ недель. Средний возраст обследуемых равен $29,8 \pm 6,3$ года. Все пациентки имели высшее образование. 80% обследованных женщин (64 человека) отметили собственную финансовую независимость от супруга.

В выборку были включены женщины со следующими репродуктивными расстройствами: угроза прерывания беременности (57,5%, 46 человек), привычное невынашивание беременности (45%, 36 человек), плацентарная недостаточность (36%, 29 человек), врожденная тромбофилия (18%, 15 человек), хронический ДВС-синдром (31%, 25 человек).

Методы исследования: клинико-психологический (клиническая оценочная шкала тревоги Шихана, опросник СМИЛ Л.Н.Собчик, опросник С.Бем, опросник терминальных ценностей И.Г.Сенина, ценностный опросник С.Шварца), математическая статистика (корреляционный анализ) с использованием соответствующих программ.

По шкале Шихана среднее значение уровня тревоги среди беременных женщин составило $32 \pm 16,4$ баллов, что указывает на наличие клинически выраженной тревоги (отмечается у 52 % испытуемых – 47 человек). Показатели выше 30 баллов являются клинически значимыми и говорят о необходимости консультации обследуемой психотерапевтом или психиатром.

С помощью опросника СМИЛ Л.Н.Собчик был построен усредненный личностный профиль по группе исследования, который характеризуется повышением значения контрольной шкалы достоверности. Вероятно, это обусловлено эмоциональным напряжением, связанным с осложненным протеканием беременности. Обследованные женщины характеризуются женственным стилем пологолевого поведения.

По данным опросника С.Бем определяется преобладание андрогинности среди обследованных беременных женщин, но в полюсе фемининности: среднее значение основного индекса маскулинности-фемининности составило $0,4396 \pm 0,4759$ баллов.

Опросник И.Г. Сенина позволил выявить ведущие жизненные ценности женщин в период беременности – это личные достижения, духовное удовлетворение и саморазвитие. Ведущая жизненная сфера – сфера образования. При этом оказались малозначимыми ценности творчества, собственного престижа и сохранения беременными женщинами индивидуальности. Вероятно, полученные результаты связаны с изменениями образа жизни женщин в период беременности, а именно с необходимостью поддержания режима дня, с

приоритетом постоянства над изменениями. Низкая значимость внешнего одобрения для женщин в этот период, возможно, обусловлена актуальной самореализацией в сфере материнства. Вероятно, в связи с образованием диады «мать-дитя» и направленностью внимания женщины на ребенка отмечается низкая значимость ценности сохранения индивидуальности и неактуальность сферы общественной жизни для женщин в период беременности.

В соответствии с данными *ценностного опросника С.Шварца*, ведущим конфликтом ценностей у обследованных беременных женщин является конфликт между желанием достижений и стремлением к безопасности, необходимостью поддержания традиций. Полученные результаты отражают проблему выбора направления самореализации в пользу личных достижений (ценности «достижений» и «стимуляции себя к действию») или безопасного протекания и завершения периода беременности (ценности «безопасности», «поддержания традиций», «духовности», «социальности»). Примечательно, что наименее конфликтной парой ценностей является пара «зрелость – конформизм», что подразумевает выбор между индивидуальным пониманием своего предназначения в жизни и подчинением социальным нормам. Возможно, это также связано с выбором направления самореализации в профессиональной сфере или в сфере материнства.

Исходя из данных *корреляционного анализа*, самореализация женщин по фемининному типу связана с самоограничениями ($r = 0,64$; $p < 0,05$); повышение уровня тревоги у женщин в период беременности связано с уменьшением значимости сферы профессиональной жизни и личных достижений ($r = -0,31$; $p < 0,05$); усиление тревоги обследованных беременных женщин также связано с увеличением значимости сферы семейной жизни ($r = 0,34$; $p < 0,05$) и дезактуализацией конфликта ценностей «подчинение традициям // самоопределение» ($r = -0,32$; $p < 0,05$).

На основе полученных данных были сделаны следующие **выводы**:

1. Обследованные женщины характеризуются женственным стилем полоролевого поведения.

2. Для беременных женщин актуальна проблема выбора направления самореализации в пользу профессиональной сферы (ценность личных достижений) или сферы материнства (ценность благополучного протекания и завершения периода беременности).

3. В период беременности для женщин малозначима собственная индивидуальность и неактуальна сфера общественной жизни, что обусловлено, вероятно, образованием диады «мать-дитя». То есть самореализация женщины по фемининному типу связана с самоограничениями в ущерб проявлению индивидуальности.

4. Тревога женщин с репродуктивными расстройствами связана с подчинением традициям и увеличением значимости сферы семейной жизни, а

также с необходимостью отказа от профессиональной самореализации.

Данные исследования позволяют определить основные направления психокоррекционной работы с женщинами с репродуктивными расстройствами, а именно: психологическая поддержка и адаптация беременных женщин к изменениям в направлении самореализации. Результаты исследования также указывают на необходимость коррекции проявлений тревоги женщин в период беременности.

Оганян К.М. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии, ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный университет»

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЭЛЕКТОРАТ

Российская политическая действительность достаточно интенсивно наполняет информационное пространство все новыми и новыми политическими избирательными кампаниями. Борьба за электорат становится важным компонентом политической деятельности партий и политических лидеров. Изучение политических технологий становится невозможным без применения психологической «лупы». Взаимодействие политики и психологии давно стало привычным и даже необходимым. Востребованность психологических знаний у представителей и организаторов политических кампаний огромна.

Современные избирательные механизмы вобрала в себя все последние достижения информационных технологий, однако, хорошее знание психологии может помочь политике вести борьбу более эффективно и выиграть с меньшими затратами. Конечно, приоритет личности политического лидера еще никто не смог оспорить, но именно грамотный и своевременный учет психологических факторов может принести дополнительные «дивиденды» в борьбе за электорат. С глубокой древности можно отметить неослабевающий интерес к проблеме воздействий на человека, на большие и малые группы людей, даже целые нации и народы с целью изменения их общественного поведения. Арсенал методов психологических воздействий постоянно пополнялся, анализировался, апробировался, но применялся главным образом в политических целях. С середины XIX века начинается период собственно научного психологического осмысления проблемы психологических воздействий, особенно наиболее действенных его видов – убеждения, внушения, заражения,

подражания и моды. Большой вклад в ее становление и развитие внесли Г. Тард, Г. Лебон и Ш. Сигеле. Их исследования, особенно в контексте обсуждаемой проблемы, не потеряли актуальности и сегодня. В частности, по утверждению Г. Лебона, чтобы заставить массы проникнуться какими-нибудь идеями или верованиями, вожаки толпы или лидеры должны постоянно применять такие приемы психологического воздействия, как внушение, утверждение, повторение и заражение. Как писал Г. Лебон, «действие этих способов медленное, но результаты, достигаемые ими, очень стойкие» [1, 23].

В психологической науке имеется множество определений, имеющих отношение к категории «психологическое воздействие». Психологическое воздействие – это преднамеренное и целенаправленное прямое или опосредованное влияние субъекта политической агитации, рекламы, пропаганды на избирателей. Целью такого психологического воздействия является изменение состояния сознания избирателей, которое обеспечит голосование необходимого их количества за нужного кандидата (личность или общественно-политическое объединение).

Убеждение является методом психологического воздействия на избирателя, характеризующимся заранее объявленной целью, открытым характером аргументации и доказательств, их логической обоснованностью, допущением обоюдосторонней критики, а в итоге – добровольным принятием позиции субъекта воздействия, а, следовательно, и соответствующим этой позиции выбором. Убеждающее воздействие применяется в устных формах политической агитации – в выступлениях перед избирателями, в теледебатах, пресс-конференциях и пр., там, где имеется достаточное время или пространство для текста. В других видах агитационной деятельности, например, плакатах, листовках, видеоклипах убеждение применять практически бессмысленно, так как данный метод психологического воздействия не может вписаться в жесткие ограничительные временные или пространственные рамки – одной яркой фразой или предложением убедить сложно, нужна система аргументов, разрушение доказательной основы позиции оппонентов, повтор аргументации и пр.

Важным фактором эффективности убеждающего воздействия является учет имеющихся на данный момент чувств и настроений избирателей, их психологических установок, симпатий и антипатий, тревог и ожиданий. Другими важными психологическими условиями являются: единство профессионального языка, знание информационного и языкового запаса избирателей, последовательность и логичность изложения, умение привлечь внимание, применение специальных приемов убеждающего воздействия [2, 17]

Психологическое заражение является одним из древнейших способов интеграции групповой деятельности и групповых мнений. Его проявления разнообразны: от группового спортивного азарта или религиозного экстаза до

массовых психозов. Заражение характеризуется бессознательной, невольной подверженностью индивида определенным психическим состояниям. Оно осуществляется через передачу психического настроения, обладающего большим эмоциональным зарядом, через «накал чувств и страстей». Основой заражения может стать и эмоционально окрашенный образ ситуации, умело преподносимый людям, а так же непосредственный эмоциональный контакт между ними. В последнем случае происходит многократное взаимное усиление эмоциональных воздействий в процессе общения. Применяемое в политической агитации психологическое заражение отличается от убеждения бессознательным характером передачи информации через психические состояния, помимо воли объекта. Психологическое заражение является как бы толчком к волнообразному нарастанию определенных настроений. Психологическое заражение как воздействие эффективно тогда, когда в обществе кризис, недостаток стабилизирующей позитивной информации, а может быть, как раз избыток противоречивой и негативной, тогда у населения часто ощущаются «вера в чудо», мессианские ожидания. Или наоборот – массовый энтузиазм, одинаково эмоционально окрашенные мажорные настроения, ощущение единства и силы. И в том, и в другом случае сознание людей отличается низкой критичностью, а, следовательно, повышенной чувствительностью к психологическим воздействиям эмоционального характера. Осуществлять психологическое заражение лучше всего удастся харизматическим лидерам, которые реально обладают, как говорили раньше, «природным магнетизмом», к тому же умело обещающим «все и сразу», знающим «рецепты быстрого решения сложных проблем», способным «быстро определить» правых и виноватых. Поэтому психологическое заражение следует использовать, прежде всего, в устных видах политической рекламы, особенно в процессе непосредственного общения с избирателями, на митингах, во время появления стихийных групп и пр., то есть когда поведение и настроения отдельной личности серьезно зависят от состояния группы.

Подражание тесно связано с психологическим заражением, у них сходные психологические механизмы действия, но все же они не тождественны. Подражание рассматривается как преднамеренное или непреднамеренное копирование избирателями политических взглядов, форм поведения, общения, установок и оценок, присущих тому или иному политическому лидеру. Действительно, объектом подражания у избирателей может стать политический лидер, который становится кумиром. В этом случае мотивами подражания могут быть желание походить на кумира, принадлежать к группе его сторонников, выделяться из общей массы. Возможности подражания как психологического воздействия поистине огромны. Причина, затрудняющая применение этого метода психологического воздействия состоит в том, что он требует очень

серьезной и кропотливой работы над своим имиджем, ролевым поведением и общением. Чтобы стать объектом подражания, надо много работать над собой [1, 29].

Внушение по общему признанию является одним из самых действенных методов психологического воздействия. Естественно, что оно широко используется в политической агитации, хотя сам факт этого обычно отрицается, так как внушение часто и не всегда справедливо отождествляется с манипулированием. К тому же внушающее воздействие, как правило, так тесно переплетено с убеждающим воздействием, что рассматривать их как самостоятельные весьма затруднительно.

Внушающее воздействие направлено, прежде всего, на чувства человека и сферу бессознательного, а через них – на его волю и разум. Внушение относится к числу средств регулирования общественного поведения человека, которые применяются издавна. Такие сферы жизнедеятельности, как руководство и управление, религия, искусство, воспитание, коммуникации, никогда не обходились без него. Внушение является важным компонентом человеческого общения. Особенностью внушения, в отличие от убеждения, является его адресованность не к логике и рассудку личности, и не к способности анализировать, сравнивать и обобщать. Исходя из психологической сущности внушения, его применение в политической агитации преследует цели воздействовать на социально-политические установки избирателей через их эмоционально-чувственную сферу для определенного влияния на их выбор при голосовании. Внушение в агитационной деятельности достигается в основном вербальными (специально организованная речь), невербальными (интонации, мимика, жесты, музыкальное сопровождение, цветовая гамма, символика и пр.) и текстовыми (в них заложены специальные «формулы воздействия») выразительными средствами.

По мнению Почепцова Г.Г. существуют и активно применяются в избирательных кампаниях и другие методы внушения, которые принято считать частными, так как их трудно сгруппировать по определенным основаниям. Например, прием внушения «приклеивание ярлыков», который применяется для того, чтобы опорочить личность или идею. При его применении преднамеренно создается эмоциональная окрашенность слов или выражений, которые ранее были нейтральными, но в новом качестве вызывают явно негативное отношение. Например: «красно-коричневые», «жидо-масоны», «демшизы» и пр. Или же прием «сияющее обобщение», которое состоит в описании конкретной личности или идеи только с положительными эмоциями, скрывая отрицательные стороны. Пример – «Передовой отряд трудящихся», «Гегемон», «Гарант стабильности и Конституции». Кроме этого, автор выделяет прием «перенос», или «трансфер». Суть его – побудить избирателей к

появлению положительных ассоциаций, связыванию преподносимого с чем-то бесспорно ценным. Пример: «Социализм с человеческим лицом», «Гуманный социализм», «Вхождение в цивилизованное сообщество». Так же имеет место и прием «игра в простонародность». Этот прием внушения связан с выполнением лидером привлекательных социальных ролей, чтобы возникли чувства, что он «такой, как мы, поэтому знает хорошо наши чаяния и заботы», «Он наш, такой не подведет». Прием «перетасовки» или «усеченной правды», используется, когда осуществляется тенденциозное преподнесение информации в упрощенном «черно-белом» варианте или выхватывается какая-то фраза из общего контекста, и эта в смысловом отношении отдельная часть начинает выдаваться за общее, причем обыгрывается в негативном плане. Еще один прием «фургон с оркестром» состоит в том, что информация преподносится с исключительно мажорной интонацией, очевидные и не столь значимые положительные моменты многократно увеличиваются, что создает впечатление благополучия, успеха, движения вперед и т. д. [4, 128-132].

Так же довольно интересно и влияние цвета на сознание человека и фольклорных образов – символов, что тоже является психологическим воздействием, но в еще более скрытой форме.

Человек буквально живет в мире цвета и красок на протяжении всей своей жизни, поэтому и отношение к цвету всегда эмоционально окрашено. Цвет не оставляет никого равнодушным. Было замечено, что человек стремится создать для себя комфортную цветовую среду. Какие-то цвета являются любимыми, какие-то наоборот, то есть налицо очевидные цветовые предпочтения. Но главным для нас является то, что цветовая гамма оказывает на человека сильное эмоциогенное воздействие, под влиянием цвета окружающей предметной среды у него меняется настроение. Данный психологический эффект нашел свое практическое применение и в агитационной деятельности.

Существуют определенные психологические рекомендации по применению цвета в политической агитации.

Во-первых, цветовые решения образцов политической агитации действительно можно рассчитать. Для этого необходимо прежде всего поставить задачу: что должно произойти с теми, кто обращается к данному виду агитационной деятельности? Какие должны возникнуть эмоции, чувства, настроения? После того как задача четко поставлена, следует обратиться к соответствующим психологическим методикам. Обычно предпочтение отдается цветовому тесту М. Люшера, с помощью которого и определяется соответствующая цветовая гамма (с выделением доминирующего – основного цвета и входящих в сочетание с ним). Данная цветовая гамма предлагается художнику для использования в композиции.

Во-вторых, надо непременно помнить о том, что реально существует национальная и региональная специфика отношения к цвету. Она связана с

национальными, культурными и религиозными особенностями, проживающих в регионе. К примеру, любимые цвета на Севере России весьма отличаются от цветовой гаммы, предпочитаемой в Краснодарском крае. Отмечено, что в национальных республиках России любимые цвета обычно ассоциируются с цветом национального флага. Поэтому перед специалистами, занимающимися агитационной деятельностью, стоит непростая задача – совместить первое условие со вторым.

В-третьих, цветовое решение должно как бы отражать личность лидера, броские черты его имиджа. Скажем, ярким харизматическим лидерам вряд ли будет соответствовать спокойная сине-серая цветовая гамма листовки или плаката [1, 27].

Таким образом, перед специалистами, занимающимися разработкой конкретных образцов политической агитации, стоит непростая задача – органично совместить требования отмеченных выше условий.

В образцах политической агитации редко используется только один цвет, даже «серые» листовки и то на самом деле являются монохромными и содержат множество оттенков. Цветосочетаний может быть от двух до множества, если основу составляют цветные портреты, фотографии с фоном, однако все равно доминируют два или три цвета, именно они производят главное впечатление. Поэтому особое внимание следует уделять именно им. В этом случае надо обращаться к цветовому тесту М. Люшера. Например, если в плакате преобладают красный и черный цвета – он может восприниматься как агрессивный, свидетельствующий об импульсивности, жесткости. Черно-коричневая цветовая гамма вообще будет отталкивать людей, обычно такой цвет привлекает людей, находящихся в сложных психических состояниях. Итак, цветовую гамму образцов политической рекламы надо рассчитывать. Но и здесь следует учитывать возрастную, национальную и региональную специфику. Иными словами, использование цвета как вида психологического воздействия требует специальных знаний [3, 85].

Так же велика роль образов-символов и их воздействия. Любая политическая партия имеет свой образ-символ, который обязательно представлен во всех видах политической рекламы. Это может быть безобидное и не очень аппетитное зеленое яблоко (движение «Яблоко», названное по замысловатой аббревиатуре фамилий Явлинский, Болдырев, Лукин), символ единения рабочих и крестьян – серп и молот (КПРФ и другие коммунистические организации), древний рунический знак коловрат (свастика, Русское национальное единство), парящий в «жовто-блакитном» пространстве сокол (ЛДПР), большой медведь (Единая Россия) и многие другие. Кто-то использует древние символы – рыбы, крест, коловрат, а кто-то пытается их синтезировать, исходя из специфики политического движения.

К выбору символики политического движения надо подходить очень основательно, ведь если она будет неудачной, то, тысячекратно растиражированная в политической рекламе, она может принести только вред. Проблема символов в политике требует специальных глубоких психологических исследований.

Еще один немаловажный аспект, имеющий значение в процессе психологического воздействия на электорат, – это использование национальных образов-символов. Национальные образы-символы отражают собой некую значимую модель мира (в смысле окружающей реальности), включающую важные исторические и культурные знаки. Сейчас особенно важно использовать национальные образы-символы в агитационной деятельности, потому что они общие для многих народностей, населяющих Россию. К тому же западные технологии стали давать сбои, так как они не учитывают особенности нашей ментальности. В нашей стране слова «русский» и «российский» практически неотделимы: «Русский – не тот, кто носит русскую фамилию, а тот, кто любит Россию и считает ее своим Отечеством». Поэтому многое русское – по сути дела российское. Каковы русские или российские национальные образы-символы? На основе анализа русской литературы, живописи, изделий народных промыслов, фольклора было выявлено несколько таких образов-символов, которые можно и нужно использовать в политической агитации [5, 22-26]. Во-первых, это простор. Простор прочно ассоциируется со свободой, волей, раздольем. Широкое пространство всегда было родным для русских – ведь наша территория поистине огромна, «ни конца, ни краю». Простор ассоциируется с широтой русской души. Образов простора много – это бескрайние степи, леса, широкие реки, воспринимаемые как бы с высоты птичьего полета. Во-вторых, широкая дорога, уходящая даль. Образ широкой дороги совпадает с нашей подсознательной сущностью «странников по жизни» – желанием перемен. Для России, с ее типичным состоянием ожидания лучшего, дорога олицетворяет изменчивость мира, надежду на то, что «там будет лучше» и «туда надо идти». Третье – яркое солнце. Отношение к солнцу как образу великого, радостного, праздничного – еще от языческих традиций. Солнце – свет и радость, но еще и олицетворение правды, истины, обличение кривды. Солнечный свет противостоит тьме, мраку, холоду, злу. Четвертое – широкая река. В России много красивых широких рек, они всегда были любимы народом. Вспомним, сколько хороших песен про Волгу, которую ласково называют Волгой-матушкой. Образ широкой могучей реки всегда вызывает теплые чувства. К людям, живущим на берегах любимой реки, относятся по-особому хорошо. Другие образы-символы менее значимы и, следовательно, действительны, но их также можно использовать в политической рекламе. Это дом, дерево (любимые – береза, елочка, дуб, сосна), земля. Эти образы-символы могут быть изображены как натуралистично, так и символично. Они могут служить

фоном, на котором изображен политический лидер. В данном случае срабатывает эффект «переноса»: положительное отношение к национальному образцу символу переносится на личность, изображенную рядом с ним, причем это эффект сильный и стойкий. Но потенциал данного метода психологического воздействия нашими политиками до конца еще даже не осознан.

В современном мире огромное разнообразие явных и скрытых психологических рычагов управления человеческим сознанием. Рассмотренные виды психологического воздействия на электорат используют разные техники, направлены на разные слои, классы и группы населения, но, тем не менее, все они подразумевают под собой одну и ту же цель – управление сознанием электоральных масс.

Литература

1. Артемьев М.А. Психологическое воздействие в политической рекламе // Психология сегодня. Т. 2, вып. 2. – М., 1996. – 23–34 с.
2. Гозман Л.Я. Психология в политике – от объяснения к воздействию // Вопросы психологии, 1992. № 1, 17–24 с.
3. Бенуа Ж.-М., Леш Ж.-М. Политика на плакате: Предвыборные плакаты и политическая реклама // Технология и организация выборов кампаний: зарубежный и отечественный опыт. – М., 1993. – 240 с.
4. Почепцов Г. Г. Психологические войны. - М.: Рефл-бук–Киев: Ваклер, 2000. – 510 с.
5. Имидж власти и политиков // Диалог, 1992, № 15–18, 22–26 с.

Печникова Ю.С. ©

Аспирант, Красноярский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР И САМОСОЗНАНИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Отечественные и зарубежные исследователи в области психологии подчеркивают значимую роль мышления, эмоций, самосознания в мотивации деятельности и поведения человека.

Рассмотрим сначала соотношение мотивационной сферы и мышления в структуре личности подростка. Когнитивную природу мотивации человека подчеркивают многие зарубежные ученые. Начиная со второй половины XXв. мотивация в рамках когнитивного течения в психологии (У. Джеймс, Дж. Рот-

тер, Г. Келли, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен), понимается как механизм выбора определенной формы поведения, обусловленный мышлением. Таким образом, в этих концепциях сознание является ведущим в детерминации поведения человека.

Многие отечественные ученые подчеркивают когнитивную природу мотивации. С.Л. Рубинштейн выдвинул положение о том, что мотивация формируется в мышлении при взаимодействии субъекта с объектом, в условиях детерминации мышления познаваемым объектом, еще не раскрытым, побуждающим человека к продолжению мышления, удерживающим его на проблеме [12]. Д.Н. Узнадзе отмечает, что в процесс мотивации всегда включаются когнитивные процессы, на базе которых происходит принятие решения. Человек обдумывает наиболее оптимальный вариант своего поведения, взвешивает его целесообразность, устанавливает, какие потребности это поведение удовлетворит и нужно ли их в данной ситуации удовлетворять [13]. Л.С. Выготский отмечает, что мышление является тем сознательным и организующим поведением ядром. Оно является «передаточным механизмом» между мотивами (влечениями) и поведением и осуществляет организацию последнего в зависимости от внутренних глубинных побуждений человека [4]. А.Н. Леонтьев также подчеркивает роль мышления в формировании мотивированного поведения – путем мыслительной активности человека происходит осознание мотивов и целей, происходит формирование иерархии мотивов [8].

Американский исследователь Ж. Нюттен отмечает решающую роль мышления в постановке целей. Роль познавательной активности состоит в том, чтобы трансформировать общее мотивационное состояние в конкретную цель, т.е. достичь чего-то конкретного. По средствам мышления происходит конструирование и проверка нескольких набросков, так что выбранное конечное состояние с самого начала действия находится в поле зрения и направляет это действие [9].

Х. Хекхаузен считает, что когниции являются важнейшими источниками мотивации. Он использует термин мотивация для описания конечного побуждающего к действию потенциала после того, как на него оказали влияние знания (когниции) [14].

Яркий представитель когнитивного направления в отечественной психологии Ж. Пиаже отмечает, что подростки находятся на стадии формальных операций, логического мышления, на высшей ступени умственного развития [11]. Л.С. Выготский придерживается такого же мнения, полагая, что именно в подростковом возрасте интеллектуальные возможности человека достигают своего максимума – способности мыслить в понятиях [4]. Следовательно, можно сделать вывод: если многие ученые подчеркивают когнитивную природу мотивации, следовательно, находясь на более высоком уровне развития мышления, у подростка происходит развитие и в мотивационной

сфере. В мотивах подростков содержится аргументация и предвидение последствий принятого решения, что свидетельствует о значительно более полном осознании процесса мотивации и структуры мотива. Однако многие авторы склонны полагать, что пик интеллектуального развития, наступает значительно позже (П.П. Блонский), другие – овладение определенными мыслительными операциями зависит от процесса обучения (П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова) и индивидуальных особенностей человека.

Роль эмоций в управлении поведением и деятельностью человека отмечают многие отечественные и зарубежные психологи. З. Фрейд приравнивал аффекты к психической энергии как источнику мотивации. Мюнстерберг отмечал побудительную и энергетическую роль эмоций, а также участие эмоций в создании доминантного очага, направляющего поведение человека [7]. С.Л. Рубинштейн писал, что эмоции являются субъективной формой существования мотивации [12].

Многие ученые подчеркивают заметную роль эмоций на всех этапах мотивационного процесса. Так, П.К. Анохин, А.В. Вальдман, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович подчеркивают значимую роль эмоций при оценке значимости внешнего раздражителя; П.В. Симонов, Б.И. Додонов, В.К. Вилюнас – при сигнализации о возникшей потребности и оценке ее значимости, при выборе цели [7].

В.К. Вилюнас отмечает, что эмоции выполняют побуждающую поведение функцию, также приписывает эмоциям функцию организатора нестереотипного целенаправленного поведения. По мнению автора, эмоция обладает способностью к координации и сочетанию ряда единичных процессов чувствительности в целенаправленный поведенческий акт [3].

Е.П. Ильин полагает, что эмоции являются спутником и советчиком мотивационного процесса. Однако роль эмоций в управлении поведением и деятельностью различна: отражательно-оценочная (сигнальная), побудительная и энергетическая [7].

В.Г. Асеев также считает, что мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. Одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывая на значимость окружающих человека явлений, на степень их важности, на их модальность. Другая функция эмоций состоит в более общей, генерализованной и относительно устойчивой во времени установке на тот или иной функционально-энергетический уровень жизнедеятельности. Эмоции, таким образом, выполняют важную функцию в регулировании динамической, функционально-энергетической стороны мотивации [1].

К. Изард говорит, что любая эмоция выполняет мотивационные функции, и эти функции можно отнести к одному из двух типов. Первый тип мотивационных функций связан с внутренними процессами, которые устремляют индивида в определенном направлении или к определенной цели. Второй тип

связан с социальной мотивацией, то есть с тем процессом, посредством которого эмоциональная экспрессия индивида мотивирует поведение окружающих его и взаимодействующих с ним людей [5].

Исследователи отмечают, что для подростков в силу возрастных особенностей характерными являются такие эмоции как агрессия и тревога, которые могут стать устойчивыми личностными образованиями, негативно влияющими на мотивацию поведения и деятельности. Позитивной эмоцией, играющей исключительно важную мотивационную роль в формировании и развитии навыков, умений и интеллекта является эмоция интереса. Именно он мотивирует деятельность человека, направленную на совершенствование врожденных способностей [5].

Исследователи выделяют мотивационную функцию самосознания. Самосознание направлено на регулирование поведения, своих действий в структуре деятельности на основе самопознания и отношения к себе. Действия подростков могут быть обусловлены «Образом Я» и самооценкой. Они направлены на подтверждение своих представлений о самом себе, формируя определенный стиль поведения и механизм формирования поведенческих реакций.

Мотивационные функции самосознания могут иметь различное происхождение. Они могут корениться, как отмечал В.В. Столин, в представлениях об «идеальном Я» и быть связанными с нравственными категориями, являться отражением рассогласованности "настоящего Я" и «будущего Я». Структуры самосознания, участвуя в целеобразовании влияют на подбор целей, служащих достижению мотива, которые согласуются с «Образом Я». Источником негативных мотивов поведения могут быть различия между Я-реальным и Я-идеальным, что нередко ведет к нарушениям поведения и социально-психологической адаптации ребенка.

Подростковый возраст является периодом активного формирования самосознания, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, постепенно формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему построению поведения молодого человека. Божович Л.И. считает, что новый уровень самосознания в подростковом возрасте, характеризующийся способностью познавать самого себя как уникальную личность, приводит к депривации потребностей. С быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких актуальных потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости подростков [2]. Эльконин Д.Б. отмечает появление у подростков чувства взрослости как особой формы самосознания. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремиться быть и считаться взрослым; у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окру-

жающими. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок [15].

В подростковом возрасте повышается мотивационное значение самооценки. Самооценка становится ведущим мотивом поведения. Стремление подростков утвердиться в собственном мнении в большей мере, нежели во мнении окружающих, приводит к тому, что мотивы у них формируются, прежде всего, с учетом собственного мнения [6].

Е.П. Ильин говорит о формировании у подростков «внутреннего плана», являющегося существенным фактором мотивации и организации собственного поведения, который включает в себя нравственный контроль, оценку внешней ситуации, оценку своих возможностей (знаний, умений, качеств), предпочтения (интересы, склонности, уровень притязаний). Это снижает импульсивность действий и поступков подростков, особенно старших. Однако этот «внутренний план» еще не организован в целостную систему, недостаточно обобщен и устойчив. Отсюда – и неустойчивость ряда мотивов, изменчивость поведения [6].

Процесс развития самосознания, характерный для подросткового возраста, захватывает и собственно мотивационную сферу. Подросток вплотную подходит к задаче осознания своей мотивации, благодаря чему в дальнейшем складывается осознанная иерархия мотивов, и уже к концу этого периода может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива.

М.К. Павлова исследовала взаимосвязи между отдельными сторонами психологического развития в подростковом возрасте [10]. Исследовались взаимосвязи сфер познания (мышления), самосознания, эмоционально-мотивационной сферой (сфера отношения). Было констатировано целостность, связанность процесса развития данных сфер психики. Обнаруженные взаимосвязи являются взаимосвязями между прогрессом в разных сферах.

Установленные нами связи мотивации с мышлением, эмоциями, самосознанием подтверждает тезис о системности, целостности процесса психологического развития [4, 244 – 268]. Исходя из положения о наличии связи мышления, эмоций, самосознания с мотивацией, возможна комплексная работа по развитию мотивационной сферы подростков.

Литература

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности /В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Божович, В.К. Проблемы формирования личности /Л.И. Божович. – М., 1995. – С. 213–227.
3. Вилюнас, В.К. Психология эмоций /В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.
4. Выготский, Л.С. Проблема возраста /Л.С. Выготский //Собр. соч.: в 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

5. Изард, К.Э. Психология эмоций: пер. с англ. / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
8. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции /А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1971. – 286 с.
9. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего /Ж. Нюттен; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 607 с.
10. Павлова, М.К. Взаимосвязи между отдельными сторонами психологического развития в подростковом возрасте /М.К. Павлова //Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 46–55.
11. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1994. – 650 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
13. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования /Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 450 с.
14. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
15. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М., 1989. – С. 268–274.

Поляничко Е.Н. ©

Доцент, кандидат психологических наук,
Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ГРУППОВОМ ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Традиционно психологи пользуются стандартизированными методами, которые не достаточно приближены к познанию целостной психики, в единстве сознательных и бессознательных проявлений. К. Юнг подчеркивал, что психическое характеризуется как «единственная очевидность» и «высокая действительность», она всеобъемлюща и является единственной реальностью, которая переживается нами непосредственно [2, 259]. Познание объективной реальности психического касается бессознательной сферы, в частности его характеристик заданных системой психологической защиты отличающейся регидностью и интеграционными способностями психики через систему искажений. Бессознательное в его функциональных проявлениях предполагает контекстность методов познания, как и материализованность средств его объективирования (психоаналитическая работа с использованием игрушек, кам-

ней, пространственных моделей, лепки и др.). Психоаналитическая интерпретация предусматривает расшифровку латентного бессознательного содержания психики, которой свойственна ориентация на казуальность исследуемых явлений, выявления их. Она всегда имеет постепенный и многоуровневый характер и зависит от профессионализма психолога. Интерпретация осуществляется не наблюдаемого через наблюдаемое, сложного через простое, идеального через материальное, наглядное. В результате «идеальная сущность описывается языком физического мира» [1, 355]. В процессе познания учитывается функциональная simultaneity бессознательного и дискретность сознательного. Психологу-практику в процессе познания психического важно научиться выявлять логическую (ассоциативно-образную) цепочку, которая ведет к инфантильным истокам (глубинным ценностям). Познание объективной реальности психического предполагает знание психологом глубинных основ системы психологической защиты, которая охватывает как сознательное, так и бессознательное. В контексте поставленной проблемы объективности психического нас интересуют базальные формы защиты, которые имеют внеопытный базис формирования, что связано с глубинными ценностями субъекта.

Предложенная Модель внутренней динамики психики Академиком НАПН Украины Яценко Т.С. является основополагающей в формировании теории практической психологии, обеспечивая понимание структурно-функциональных и энергетических особенностей психического [3, 203]. Анализ методов познания психического сориентирован на такие подходы, которые предполагают целостность его понимания в единстве сфер сознания и бессознательного. Последнее наиболее адекватно отображает метод активного социально-психологического обучения (АСПО), разработанный Яценко Т.С. и представляет собой четко упорядоченную систему методик, объединенных общей целью: познание нарушений взаимосвязей между сферами сознания и бессознательного. Важным вопросом является диагностика в групповом процессе АСПО, которая носит процессуальный характер и подчиняется законам положительной дезинтеграции и вторичной интеграции психики на более высоком уровне психического развития субъекта. Процессуальность диагностики обеспечивается в диалогическом взаимодействии респондента с психологом. Объективная часть психики, которая непосредственно презентует содержание бессознательного, объективируется в целостном поведении, в котором происходит маскировка бессознательных мотивов защитами, в частности и вариативной формой поведения согласующейся с требованиями актуальной ситуации. Психика при этом подвергается активности механизмов субъективной интеграции психики, которые маскируют все внутреннее дезинтеграционные процессы, порождаемые отступлениями от реальности. Таким образом, можно констатировать невидимость для субъекта механизмов задающих не-

повторимость его субъективизма, т.е. искажений восприятия, особенно в системе «человек-человек». Невидимость для человека субъективно-интеграционных психических процессов обеспечивается защитной системой, которая опирается на социально-перцептивные искажения реальности.

Диалог является основой в групповой работе АСПО, опирается на психодинамическую теорию, соответствующую методологию и основой является умение психолога анализировать семантику актуальной активности субъекта в ситуации «здесь и теперь». Диагностически состоятельный диалог сориентирован на понимание функциональных особенностей бессознательного в части его энергетической активности следов вытеснений. Точность диагностики влияет на силу проявления (объективирования) вытесненной энергии, которая внутренне иницируется, предопределяя активность протагониста. Процессуальность диагностики предусматривает привлечение сознательного к процессу объективирования бессознательного. Особенную роль в этих процессах играет методика психоанализа комплекса тематических рисунков, разработанная академиком НАПН Украины Яценко Т.С.

За счет комплекса тем рисунков, а так же раскрытия их смысла в диалогическом взаимодействии (по каждому авторскому рисунку), Яценко Т.С. выделила в структурной организации психики линейные взаимозависимости, как дополнение к вертикальным, установленным З. Фрейдом, что открыло пути к адекватному познанию объективной реальности феномена бессознательного. Психоаналитическая работа с рисунками опирается на механизмы проекции, идентификации, замещения, перенесения, которые объективируют внутренние смыслы инфантильного опыта. Психодинамический анализ комплекса рисунков обеспечивает психоаналитическое видение логики бессознательного, которая отличается от логики сознания и вступает в противоречие с ней. Логику бессознательного в одинаковой мере подтверждает и объективирует как вербальный, так и невербальный материал, полученный в диалогическом взаимодействии. Противоречия, которые стабилизированы системой психологической защиты (как ситуативной, так и базисной) предопределяют искривления социально-перцептивной информации (как на входе так и в процессе ее латентной обработки) обуславливая энергетические потери, что дистрибутирует психику. Глубинное познание опирается на знание функциональных отличий двух сфер психики при наличии их автономии, как и тезис что познание бессознательного возможно только в единстве с сознанием, что предполагает превращение симультанных процессов в дискретно-осознаваемые.

Для эффективной работы практического психолога, необходимой предпосылкой является личностная откорректированность.

Литература

1. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект / РАН. Ин языкознания. – М.: Academia, 2005. – 640 с.
2. Прангишвили А.С. Бессознательное The unconscious: Природа, функции, методы исслед. [в 4-х т.] / АНГССР, Ин-т психологии им. Д.Н. Узнадзе: Под общ. ред. [и с предисл.] А.С. Прангишвили [и др.]. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 3 – С. 751.
3. Яценко Т.С. Основы глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. Посіб. – К. Вища шк., 2006. – 382 с.

Рудин И.В.¹, Кормилицин А.В.², Кочурина Н.А.³©

¹Профессор, д.м.н., кафедра психологии развития личности ФПСОР ТГПУ;

²аспирант, кафедра психологии развития личности ФПСОР ТГПУ;

³старший преподаватель, к.м.н., кафедра нормальной физиологии СибГМУ

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОТИВОРЕЧИЙ МЕЖДУ БИОЛОГИЧЕСКИМ И СОЦИАЛЬНЫМ В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА ДОЛГОВРЕМЕННОГО ПАРТНЕРА СТУДЕНТКАМИ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА

Способ существования человеческой популяции формируется под влиянием двух эволюционных процессов – биологического и социального. Скорость этих процессов различна, однако изменение форм социальной организации общества происходят одновременно и параллельно с генетическими изменениями [15]. Время, за которое естественный отбор закрепляет генетические изменения в популяции человека, часто бывает значительным и потому задача изучения таких изменений и реализации их в социальном процессе подчас не тривиальна [11]. Процесс взаимодействия биологического и социального эволюционного процессов является двусторонним. Изменения генома приводят к социальным изменениям, а социальные адаптации ускоряют процесс биологического отбора [13, 14, 16].

Половой отбор является мощным механизмом реализации как биологического, так и социального эволюционного процессов закрепляя адаптивные модификации в популяции, путем реализации механизмов выбора полового партнера наиболее адаптированного к условиям среды. Согласно современным представлениям решающую роль в выборе полового партнера у человека играет женщина [9, 10, 17, 18]. Именно женщине отводится роль селективного

© Рудин И.В., Кормилицин А.В., Кочурина Н.А., 2011 г.

фильтра через который в популяции должны закрепляться генетические и социальные особенности повышающие адаптивность вида в целом. Поэтому изучение особенностей процесса формирования критериев и механизмов выбора полового партнера женщиной является важным для понимания как биологических так и социальных процессов в популяции, способных объяснить направление и модификацию эволюционного процесса вида.

Ранее нами [6] было показано, что у современных женщин фертильного возраста наблюдаются выраженные противоречия между биологическими и социальными критериями выбора партнера для долговременных отношений, а также представлениями о гендерных ролях. Для объяснения этих противоречий были выдвинуты ряд гипотез [4]. Изученный контингент женщин фертильного возраста (18-23 года) разделился на две группы – желающих вступить в долговременные партнерские отношения «прямо сейчас» и откладывающие этот процесс на неопределенный срок. Поскольку известно, что, например, социальный статус женщины оказывает значительное влияние на представления о гендерных ролях [5], была поставлена задача провести сравнительный анализ экспериментальных групп с целью выявления различий в критериях выбора партнера и механизмами их формирования между женщинами желающими вступить в долговременные партнерские отношения и откладывающими этот процесс.

В исследовании приняли участие 200 испытуемых-добровольцев женского пола. На момент прохождения психодиагностических процедур испытуемые обучались в университете по очной форме. При этом, половина обучалась на младших курсах ВУЗов (1–2 курс, специалисты), а другая половина на выпускном курсе (5 курс, специалисты). Возраст испытуемых 18–23 года.

Для определения предпочтений фенотипа партнера использовалась визуально-стимульная методика L. DeBruine с соавторами [12]. В целях регистрации социальной составляющей представлений о долговременных партнерских отношениях использовался опросник «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» А.Н. Волковой [2, 336-344]. Для определения ценностных ориентаций личности, а также характеристики внутриличностного конфликта и степени его выраженности использовался метод «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» Фанталовой Е.Б. [7, 120]. Предпочтительные качества «идеального» партнера в представлениях у испытуемых определялись посредством методики С. Бэм [3, 277-280] Для категоризации полученных экспериментальных данных использовалась специально разработанная анкета. Анкета также позволяла оценить социальный статус, и планы по формированию долговременного партнерства у испытуемых. Формы и уровень агрессии испытуемых оценивали с помощью методики «Диагностика состояния агрессии» Басса-Дарки [1, 80-84]. Отметим, что из инструкции данной испытуемым перед психодиагностиче-

ским обследованием предполагалось, что семья – это долговременные партнерские отношения с перспективой рождения детей.

Для определения значимости различий групп использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. Значимые различия между выборками представлены в виде – медиана (нижний квартиль; верхний квартиль).

Согласно результатам исследования, в выборе для долговременных отношений преобладает маскулинный фенотип мужчины, как на младших курсах (78% маскулинных лиц), так и на старших (60% маскулинных лиц). Биологически такой выбор испытуемых обоснован, потому как потомство, рождённое от маскулинного мужчины, будет более здоровым. При этом, испытуемые младших и выпускных курсов в большинстве своём планируют иметь детей (98% против 2%). С другой стороны описательно испытуемые отдают предпочтение образу андрогинного «идеального» партнера, как на младших (97% андрогинный партнер, 3% маскулинный партнер), так и на выпускных (94% андрогинный, 6% маскулинный партнер) курсах университета. Также, во всей выборочной совокупности студенток университета семья как ценность имеет наибольшую значимость из всех изученных жизненных ценностей. При этом 90% студенток на младших курсах университета не собираются вступать в длительные партнерские отношения «прямо сейчас». На выпускных курсах университета студентки с 50% вероятностью готовы создать семью «прямо сейчас». Самым простым объяснением такого различия в количестве желающих создать семью «прямо сейчас» на младших и старших курсах могло бы быть предположение, что в начале обучения студентки мало заинтересованы в создании семьи и больше в получении образования, тогда как к старшим курсам жизненные приоритеты меняются. Однако, как показали результаты данного исследования, несмотря на увеличение количества испытуемых готовых создать семью по мере взросления от младших курсов к старшим, существуют закономерности не связанные с возрастными различиями изученных групп (см. ниже).

При этом как на младших, так и на старших курсах университета наблюдаются выраженные противоречия между высокой ценностью семьи и откладыванием вступления в длительные партнерские отношения, между выбором маскулинного партнера и ожиданием от него выполнения фемининных ролей в партнерстве [6]. В целом, картина, характеризующая противоречия между биологическими и социальными критериями выбора долговременного партнера на младших и старших курсах университета является сходной. Как указано выше к окончанию университета наблюдается увеличение числа испытуемых готовых вступить в длительные партнерские отношения, однако составляющее только половину испытуемых. В этой связи представлялось необходимым изучить различия в представлениях студенток университета

желающих создать семью «прямо сейчас» и откладывающих вступление в партнерские отношения на неопределенный срок.

Анализ различий показал, что основным мотивом вступления в партнерские отношения у студенток младших курсов являются родительские и сексуальные мотивации (см. табл. 1).

Таблица 1

Значимые различия в группах желающих вступить в партнерские отношения «прямо сейчас» и откладывающих создание семьи. Выборка студенток младших курсов университета (n=100)

Наименование шкалы (субшкалы) по которой обнаружены значимые различия	Медиана (нижний квартиль; верхний квартиль)		Уровень статистической значимости по Манну-Уитни (p)
	Хотят создать семью прямо сейчас (n=10)	Откладывают создание семьи на неопределённый срок (n=90)	
Интимно-сексуальная	5 (4; 6,5)	4 (3; 6)	0,029
Родительско-воспитательная притязания	7 (6; 8)	6 (4; 7)	0,003

В тоже время, анализ представлений студенток старших курсов желающих вступить в долговременные партнерские отношения «прямо сейчас» и откладывающих эту задачу на неопределённый срок, показал более значительные различия по сравнению со студентками младших курсов, что может свидетельствовать об обострении конфликта между биологическими и социальными задачами к моменту окончания обучения в ВУЗе. Так, группу студенток желающих создать семью «прямо сейчас» характеризует более выраженная сексуальная мотивация, а также сниженные притязания на собственную социальную активность (напомним, что в группе откладывающих создание семьи наблюдается повышение притязаний на собственную социальную активность и занижение ожидаемой социальной активности партнера мужчины). Кроме того для них характерны более выраженная мотивация на участие в решении хозяйственно-бытовых вопросов семьи и сниженная раздражительность по сравнению с группой студенток откладывающих создание семьи (см. табл. 2).

Также следует отметить, что испытуемые желающие создать семью как на младших, так и на старших курсах характеризуются большей склонностью к проявлению фемининного поведения в партнерстве по сравнению с испытуемыми откладывающими создание семьи на неопределенный срок.

Таким образом, было обнаружено, что основными различиями групп студентов университета обуславливающими готовность создать семью «прямо сейчас» и откладывания этого процесса, являются отличающиеся представления о значимых поведенческих ролях и различающиеся мотивации лежащие в основе принятия этого решения.

Таблица 2

**Значимые различия в группах желающих вступить в партнерские отношения «прямо сейчас» и откладывающих создание семьи.
Выборка студенток выпускных курсов университета (n=100)**

Наименование шкалы (субшкалы) по которой обнаружены значимые различия	Медиана (нижний квартиль; верхний квартиль)		Уровень статистической значимости по Манну-Уитни (p)
	Хотят создать семью прямо сейчас (n=50)	Откладывают создание семьи на неопределённый срок (n=50)	
Интимно-сексуальная	5 (4; 6)	4 (3; 5)	0,008
Социальной активности притязания	7 (7; 9)	8 (8; 9)	0,012
Хозяйственно-бытовые притязания	7 (6; 8)	5 (3; 6)	0,009
Раздражительность	5 (4; 7)	7 (5; 7)	0,023
Негативизм	3 (2; 4)	2 (1; 3)	0,005

В связи с этим интересно отметить, что у женщин, готовых к долговременным партнерским отношениям «прямо сейчас», на протяжении обучения в ВУЗе изменяются только представления о себе и своей функции в семье, но не о роли мужчины. Учитывая, что результат выбора маскулинных лиц значимо не различается в группах испытуемых, готовых создать семью прямо сейчас и откладывающих создание семьи на неопределённый срок (что свидетельствует о стабильном биологическом компоненте выбора) можно констатировать, что в основе противоречий в критериях выбора долговременного партнера и как следствие отсрочки создания семьи лежат социальные мотивации. Иначе говоря, не взирая на различия в собственных представлениях о ролевых паттернах в партнерстве, испытуемые как младших, так и старших курсов, от маскулинного мужчины в любом случае ожидают выполнения фемининной роли, не свойственной маскулинному паттерну. Такой результат показывает высокую значимость социального компонента в формировании

мотивации по созданию длительного партнерства. Результаты исследования могут указывать на несовершенную систему формирования социальных установок по распределению ролей в партнерстве у изученных групп женщин фертильного возраста. Иными словами, у испытуемых наблюдается четкое расхождение между задачами биологических и социальных мотиваций которое не устраняется на протяжении нескольких лет составляющих разницу между возрастом изученных групп, несмотря на увеличивающееся количество испытуемых считающих себя готовыми в длительным партнерским отношениям. Такие результаты подтверждают гипотезу социальной инфантильности, выдвинутую нами ранее [4] характеризуемую как отсутствие у обследуемой группы женщин объективных представлений о партнерстве, что не дает им возможности адекватно планировать свое будущее в контексте длительных партнерских отношений.

Следует добавить, что такие представления о долговременных партнерских отношениях и роли мужчины в них могут отрицательно сказаться на существовании самих отношений. Социальные тенденции современного мира вызывают слишком быстрые изменения социального компонента критериев выбора долговременного партнера не совпадающие с возможностями биологического отбора. Для достижения компромисса между биологическими и социальными критериями выбора возможны два пути. Первый, изменение привлекательности мужских биологических признаков может направить отбор в сторону закрепления этих черт в популяции. Так, в европейской популяции гены половой агрессии у мужчин постепенно вытесняются генами заботы о потомстве [8], что ведет к смене ряда поведенческих признаков на более привлекательные для противоположного пола.

Второй, изменение социальных установок женщин путем создания адекватных, адаптирующих представлений женщин к ситуации выбора между биологической и социальной функцией.

Как показывают результаты данного исследования, коррекция социальных мотиваций могла бы сгладить противоречия между биологическим и социальным компонентом выбора долговременного партнера, а поскольку социальные критерии модифицируются значительно быстрее биологических, указанный путь достижения компромисса представляется наиболее адекватным.

Литература

1. Дерманов И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо. – 2007. – 416 с.

3. Клецина И.С. Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2003. – 490 с.
4. Кормилицин А.В., Паршукова Д.А., Рудин И.В., Кочурина Н.А. Характеристика ролевых представлений о долговременных партнёрских отношениях у студенток младших курсов университета Материалы XI конгресса молодых ученых и специалистов Томск: СибГМУ. – 2010. – С. 93–94.
5. Минорова, С. А. Представления об отношениях полов у женщин разного социального статуса // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 57–65.
6. Рудин И.В., Кормилицин А.В., Кочурина Н.А. Сравнительная оценка согласованности биологических и социальных критериев выбора долговременного партнера студентками университета «Современные психология: теория и практика»: Материалы I международной научно-практической конференции 29–30 июня 2011 г.: – М., 2011. – С. 113–117.
7. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. М. : Издательский дом «БАХРАХ». 2001. – 128 с.
8. Aarssen L. W. Some bold evolutionary predictions for the future of mating in humans // *Oikos*. 2007. V. 116. No. 10. P. 1768–1778.
9. Buss D.M. Debating sexual selection and mating strategies // *Science*. 2006. –V. 312. – P. 689–97.
10. Buss D. M. Desires in human mating // *Ann N Y Acad Sci*. –2000. – V. 907. – P. 39–49.
11. Byarsa S.G., Ewbank D., Govindarajuc D.R., Stearns S.C. Natural selection in a contemporary human population // Published online before print October 26, 2009, doi: 10.1073/pnas.0906199106 PNAS October 26, 2009.
12. DeBruine L.M., Jones B.C., Little A.C., Boothroyd L.G., Perrett D.I., Penton-Voak I.S., Cooper P.A., Penke L., Feinberg D.R., Tiddeman B.P. Correlated preferences for facial masculinity and ideal or actual partner’s masculinity // *Proc. R. Soc. B*. 2006. – V. 273. – P. 1355–1360.
13. Donaldson Z.R., Young L.J. Oxytocin, Vasopressin, and the Neurogenetics of Sociality // *Science*. 2008. V. 322. P. 900–904.
14. Fowler J. H., Schreiber D. Biology, Politics, and the Emerging Science of Human Nature // *Science*. 2008. V. 322. P. 912–914.
15. Richersona P.J., Boydb R., Henrichc J. Gene-culture coevolution in the age of genomics // *PNAS*. 2010. V. 107. – P. 8985-8992.
16. Robinson G.E., Fernald R.D., Clayton D.F.. Genes and Social Behavior // *Science*. 2008. – V. 322. P. 896–900.
17. Trivers, R. L. Parental investment and sexual selection // B. Campbell (Ed.) *Sexual selection and the descent of man*. 1972. – V. 136. – P. 1871–1971.
18. Trivers, R. L.; Willard, D. E. Natural selection of parental ability to vary the sex ratio of offspring // *Science*. 1973. – V. 179. – P. 90–2.

Рябинина Е.В. ©

К.п.н., ст. преподаватель, Челябинский государственный педагогический университет

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ

У детей при вступлении в контакт агрессия является средством проверки на прочность. Соприкасаясь, друг с другом, они выясняют, кто кого может «съесть», после чего акт поедания и подчинения производится незамедлительно. Тот факт, что объектом насилия со стороны учащихся являются сверстники, учащиеся младших классов и даже учителя, объясняется очень просто – легкой доступностью добычи. Американский психолог А. Точ доказал, что у детей словесные оскорбления особенно часто провоцируют агрессивное поведение и применение физической силы, если несут угрозу репутации, мужскому достоинству и ведут к публичному унижению. Вероятность применения силы в ответ на оскорбление особенно велика, когда трудно избежать столкновения и когда провоцируемые действия носят серьезный и повторяющийся характер.

Конфликты между детьми возникают не только в ситуации конкуренции и борьбы за лидерство, но и некомпетентных действий или оценок педагогов. Проявление агрессивности у детей главным образом зависит от реакции отношения родителей и значимых взрослых к тем или иным формам поведения. Если родители и педагоги не замечают или относятся терпимо к любым проявлениям агрессии, то в результате возникают символические формы агрессии, такие, как упрямство, раздражительность, злость, вандализм и другие виды сопротивления [2].

Статус агрессора и жертвы могут быстро меняться или переходят из одного в другой. С целью определения и классификации типичных агрессоров и жертв можно использовать исследование норвежского ученого Д. Олвеуса. «Агрессорами», согласно его данным, являются примерно 8-10% общей выборки проведенного им школьного опроса, а «типичными жертвами» – примерно 7% школьников. 3–4 % опрошенных в равной степени являются как обидчиками, так и жертвами. Почти четверть учащихся он причисляет к «эпизодическим обидчикам», так как они нерегулярно проявляют себя в качестве школьных правонарушителей. Более половины школьников исследователь характеризует как «не участвующих».

Когда в школе речь заходит об агрессорах, то практически сразу имеются в виду ученики с более низкой успеваемостью, отвергающие школу, обремененные семейными и личными проблемами. Кроме того, агрессивное

поведение наблюдается у физически развитых детей без явных проблем с успеваемостью, из внешне благополучных и здоровых семей. Наконец, агрессорами или возмутителями спокойствия могут быть дети с психическими и физическими отклонениями.

Среди жертв отмечаются «пассивные» и «провоцирующие» жертвы. Типично пассивными жертвами являются спокойные, сдержанные, боязливые дети. Они имеют заниженную самооценку, чувствуют себя менее привлекательными, физически слабее сверстников и в момент нападения отступают или реагируют слезами, бегством. В школе или на улице социально изолированы и замкнуты, так как имеют мало знакомых и друзей, из-за чего их называют индивидуалистами, изгоями или аутсайдерами.

Другая группа – «провоцирующие жертвы», могут одновременно демонстрировать образцы боязливого и агрессивного поведения. Частично у провоцирующих жертв обнаруживаются те же признаки, что и у агрессоров. Такие подростки импульсивны, легко ранимы и «постоянно готовы к борьбе». Своим неадекватным поведением они провоцируют агрессию со стороны окружающих и легко позволяют вовлечь себя в насильственные действия. С одной стороны они являются жертвами, а с другой – пытаются терроризировать более слабых и беззащитных сверстников. Провоцирующие жертвы нелюбимы как среди сверстников, так и среди взрослых. Их поведение свидетельствует о том, что во многих ситуациях, связанных с агрессией и насилием, невозможно провести четкой границы между типичными жертвами и агрессорами.

Практически в каждом классе имеются дети, которые являются мишенью («козлами отпущения») для окружающих. Их постоянно дразнят, обругивают, унижают или бьют. Их вещи и предметы разбрасывают по классу или прячут. На переменах им постоянно приходится скрываться от кого-нибудь или находиться рядом с учителями, для них свойственны нестандартные поступки и замкнутость.

На Западе эту форму насилия среди школьников называют моббингом (в России можно использовать термин «прессинг»). Объясняя этот феномен, сами дети свидетельствуют, что «они» – «лохи» – выглядят «иначе» (например, отличаются внешне, по характеру), чем все «мы», поэтому постоянно подвергаются нападкам и т.д. Агрессия и прессинг, исходящие от окружающих людей, ввергают таких детей в депрессивное состояние, которое отрицательно сказывается не только на развитии психики, но приводит к снижению самооценки, мотивации, потере аппетита, различным фобиям, в особо экстремальных случаях – к суициду. Вследствие всех этих явлений наблюдается общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих, бегство из школы или активное враждебное отношение к ней, асоциальные поступки.

Рассмотрим более подробно возрастные особенности конфликтного поведения детей в учебном коллективе.

Агрессивное поведение, наблюдаемое в раннем детстве, в дальнейшем зачастую приводит к проблемам со школьной адаптацией.

Конфликты играют существенную роль в формировании новых черт характера и в перестройке личности младшего школьника, а их решение представляет собой форму развития – происходит смена структуры личности ребенка и формирование новых отношений. Конфликт переводит ребенка на качественно новый уровень взаимодействия, который сопровождается ценностной переориентацией, осознанием и формированием личностных и групповых интересов, изменением коммуникативной структуры, разрушением старых и созданием новых схем легитимизации [5].

Для детей младшего школьного возраста характерны следующие особенности проявления агрессивного поведения: импульсивность, эмоциональность, вспыльчивость, подозрительность и настороженность, враждебность, перекладывание вины за затеянную ими ссору на других.

Агрессивный ребенок, используя любую возможность, стремится разозлить учителя, сверстников. Он «не успокаивается» до тех пор, пока взрослые не взорвутся, а дети не вступят в драку. Такие дети часто не могут сами оценить свою агрессивность.

Агрессивное поведение, направленное против сверстников, встречается гораздо чаще, чем против взрослых. Во-первых, со сверстниками ребенок сталкивается ежедневно. Во-вторых, будучи слабым сам, он ищет жертву заведомо слабее себя, что вообще свойственно для тех, кто желает самоутвердиться.

Дети, завоевавшие себе сомнительную популярность «агрессора» в младших классах, теряют свой статус и становятся менее уважаемыми и влиятельными в старших классах, но не настолько нелюбимыми, как типичные жертвы. Большинство агрессоров – самоуверенные, сильные личности, с демонстративной, провокационной манерой поведения.

Уровень выраженности агрессивных реакций коррелирует с самооценкой младшего школьника. Общая тенденция здесь заключается в наличии прямой связи: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих.

А.А. Бодалев [1] считает, что оценка ребенком другого человека и его действий является простым повторением оценки авторитетным для ребенка взрослым. Родители являются эталоном, по которому дети сверяют и строят свое поведение.

И.А. Фурманов [7] полагает, что агрессивное поведение подростка, как правило, бывает направлено против взрослых и родственников. Оно выражается во враждебности, словесной брани, наглости, непокорности и

негативизме, постоянной лжи, прогулах и вандализме. Дети с этим типом нарушений обычно даже не стараются скрыть свое антисоциальное поведение. Они часто рано начинают вовлекаться в сексуальные отношения, курить, употреблять алкоголь и наркотики. Агрессивное антисоциальное поведение может носить форму хулиганства, физической агрессии и жестокости по отношению к сверстникам. В тяжелых случаях наблюдаются дезорганизация поведения, воровство и физическое насилие.

У многих из этих детей нарушаются социальные связи, что проявляется в невозможности установить нормальные контакты со сверстниками. Такие дети могут быть аутичными или держаться изолированно. Некоторые из них дружат с гораздо более старшими или, наоборот, более младшими, чем они, или же имеют поверхностные отношения с другими детьми.

Для большинства детей, отнесенных к агрессивному одиночному типу, свойственна низкая самооценка, хотя они иногда проецируют образ жестокости. Характерно, что они никогда не заступаются за других, даже если это им выгодно. Их эгоцентризм проявляется в готовности манипулировать другими в свою пользу, без малейшей попытки добиться взаимности. Они не интересуются чувствами, желаниями и благополучием других людей. Редко испытывают чувство вины или угрызения совести за свое бездушное поведение и стараются обвинить других. Эти дети часто испытывают фрустрацию, имеют гипертрофированную потребность в зависимости, совершенно не подчиняются дисциплине. Их недостаточная социальность проявляется в чрезмерной агрессивности почти во всех социальных аспектах и в недостаточности сексуального торможения. Таких детей часто наказывают.

Кроме агрессивного нарушения одиночного типа И.А. Фурманов [7] выделяет групповой агрессивный тип. Характерной доминирующей особенностью является агрессивное поведение, проявляющееся в основном в виде групповой активности в компании сверстников обычно вне дома. Оно включает прогулы, акты вандализма, физическое насилие или выпады против других, воровство, а также незначительные правонарушения и антисоциальные поступки.

Важной и постоянной динамической характеристикой такого поведения является значительное влияние группы сверстников на поступки подростков и их чрезвычайная потребность в зависимости, выражающаяся в необходимости быть членом группы. Поэтому дети с такими нарушениями обычно дружат со сверстниками. Они часто обнаруживают интерес к благополучию своих друзей или членов своей группы и не склонны обвинять их или доносить на них. Существенной особенностью нарушения поведения с непокорностью и непослушанием является вызывающее поведение с негативизмом, враждебностью, часто направленное против родителей или

учителей. Эти действия, встречающиеся при других формах расстройств поведения, однако, не включают более серьезных проявлений в виде насилия над другими людьми. Диагностическими критериями для такого типа нарушенной поведения являются: импульсивность, раздражительность, открытое или скрытое сопротивление требованиям окружающих, обидчивость и подозрительность, недоброжелательность и мстительность.

Дети с указанными признаками спорят с взрослыми, теряют терпение, легко раздражаются, бранятся, сердятся, возмущаются. Они часто не выполняют просьб и требований, чем провоцируют конфликты с окружающими. Пытаются обвинить других в своих собственных ошибках и трудностях. Это почти всегда проявляется дома и в школе, при взаимодействии с родителями или взрослыми, сверстниками, которых ребенок хорошо знает.

Нарушения в виде непослушания всегда препятствуют нормальным взаимоотношениям с другими людьми и успешному обучению в школе. У таких подростков часто нет друзей, они недовольны тем, как складываются взаимоотношения с взрослыми и сверстниками. Несмотря на нормальный интеллект, они плохо учатся в школе или совсем не успевают, поскольку не хотят ни в чем участвовать. Помимо того, сопротивляются требованиям и хотят решать свои задачи без посторонней помощи. Психологами доказано, что у агрессивного ребенка имеются нарушения в области восприятия. Данные нарушения тем более выражены, чем более неоднозначной является конфликтная ситуация (когда неясно, создана она непреднамеренно или намеренно). Агрессивные дети склонны приписывать окружающим дурные намерения, а неагрессивные – видят в их действиях результат собственной ошибки. К недостаточности когнитивных процессов относят: неспособность к эмпатии, ограниченность возможных стратегий преодоления конфликтов, фокусирование на конечной цели вместо обдумывания промежуточных шагов, непонимание мотивов, определяющих поступки, а также недостаточный уровень самоконтроля.

Отношения подростков и педагогов сопровождаются конфликтами деятельности, отношений и поведения. Педагогические конфликты имеют особенности, связанные со спецификой учебной деятельности, отличиями в статусе и возрасте сторон [3].

Конфликты подростков и родителей обусловлены деструктивностью внутрисемейных отношений, недостатками в воспитании, индивидуально-психологическими изменениями в психическом развитии подростков и индивидуальными особенностями самих взрослых. Конфликтное поведение подростков возникает тогда, когда не учитываются индивидуальные особенности, возрастные изменения в психике, когда не меняются форма и содержание общения взрослых. Неконфликтным отношениям взрослых и подростков благо-

приятствует повышению педагогической культуры родителей, организация семьи на коллективной основе, подкрепление вербальных требований интересом родителей к внутреннему миру их детей [3].

Психологами установлен ряд аспектов, усиливающих напряжение и агрессию у детей: повышение голоса, изменение тона на устрашающий; демонстрация власти; крик, негодование; агрессивные позы и жесты; сарказм, насмешки; оценка личности ученика и его близких (черты характера, внешность, национальность и т.п.); использование физической силы; втягивание в конфликт других людей; настаивание на своей правоте; нотации, проповеди; угрозы или наказания; оправдания, защита; обобщения типа: «Все вы одинаковые»; придирки; сравнения с другими детьми; команды, жесткие требования, давления; подкуп, награды; передразнивания.

Литература

1. Бодалев А.А. Психология общения. – М. – Воронеж, 1996.
2. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
3. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология подростка: хрестоматия / ред.-сост. Ю. И. Фролов. – М., 1997.
4. Конфликты в школьном возрасте / ред. А. П. Шумилин. – М.: МГУ, 1986.
5. Крогиус Н.В. Личность в конфликте. – Саратов: ИСУ, 1976.
6. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 1999.
7. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка. Пособие для психологов и педагогов. – М.: Владос, 2004.

Садагат М.С. ©

Докторант кафедры психологии, Бакинский государственный университет,
Баку, Азербайджан

СОЦИАЛЬНО-ПСХОЛОГИЧЕСКИЕ СОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ

В период беременности, в особенности в первый триместр женщина, как известно, подвергается ряду физиологических и психологических изменений. Мы провели исследование среди беременных женщин с целью выявления их состояния на процесс самосознания и как следствие – на формирование их личностного типа. Прежде всего было необходимо выявить нали-

чие непосредственной связи между беременностью и особенностями самовосприятия и самопознания, а также формированием особого типа личности. Нами был выдвинут ряд следующих предположений: в первый период беременности имеется зависимость между самосознанием матери и ее возрастом, а также количеством беременностей, ее образованием, родом деятельности, социально-экономическим состоянием, родом деятельности супруга, его образованием и экономическим положением семьи.

В проведенном исследовании участвовали 200 женщин – жительниц Тегерана в возрасте 20-40 лет, ожидающих ребенка. Методом случайной выборки были отобраны респонденты по спискам поликлиник и консультаций. Применялись методики: опросник самопознания Роджерса и и опросник типологии личности Айзенка – А, В.

Опросник самосознания Роджерса имеет шесть шкал: адаптация, принятие других, самопринятие, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию. Здесь измеряются физиологические, социальные, умственные, нравственные, обучающие показатели, а также темперамент, что в совокупности будет составлять совокупную оценку личности. Здесь оценивается стабильность (более 5%). В опроснике содержатся высказывания о человеке и его образе жизни, переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. На опросном листе выбирается вариант ответа, и отмечается, затем полученные ответы систематизируются.

Личностный опросник Айзенка А и В состоит из 25 вопросов, устойчивость здесь была свыше 70%, а репрезентативность – свыше 80%. Возрастные группы матерей следующие: больше всего представлено будущих матерей в возрасте от 26 до 44 лет. Меньше всего – 31-35 лет (14%). У 61% женщин это - первая беременность. У 64,5% женщин – это желательная беременность, у 35,5% - нежелательная. Кроме того, было выявлено, что большинство опрошенных женщин – бакалавры (57%), 16% - магистры.

Таким образом, большинство опрошенных имеют высшее образование. Было определено, что 76,5% женщин работают, а 23,5% - не работают. Из числа тех, кто работает, 35,5% являются учителями, остальные работающие – госслужащими, инженерами и т.д. Меньше всего представлены сотрудники частного сектора (11%). Самым высоким доходом обладает 37% женщин – (500-1000 долларов США), самым же маленьким – 1% (150 долларов США).

Согласно проведенному исследованию было определено, что по развитию уровня самосознания опрошенных женщин можно подразделить на 4 уровня: очень высокий, высокий, средний, низкий. Большинству матерей свойственен средний уровень самосознания (41%). Самый низкий уровень самосознания у 15,5% женщин.

По итогам исследования типологию личности мы также представили в четырех типах: ориентация к типу А (16.5%), сильная ориентация к типу А

(34%), ориентация к типу В (21%), сильная ориентация к типу В (28.5%).

Несколько слов о характеристике мужей опрошенных женщин. Уровень образования у них от среднего до высшего, в том числе докторантуры. Больше всего бакалавров (52.5%), магистров – 13%. По характеру работы мужчин можно подразделить на пять групп: госслужащие, сотрудники частных компаний, преподаватели, инженерно-технические работники, работники торговли. Больше всего мужей у опрошенных женщин работает в сфере госслужбы – 35%. Меньше всего инженеров – 10,5%. 59% мужей получают зарплату в пределах 500-1000 долларов США, 2% – до 150 долларов США.

По итогам исследования мы пришли к выводу, что между возрастом опрошенных и их уровнем самосознания имеется взаимосвязь.

- у 15% будущих матерей в возрасте 20-25 лет имеется средний уровень самосознания;

- у 18,5% будущих матерей в возрасте 26-30 лет имеется очень высокий уровень самосознания;

- у 6% будущих матерей в возрасте 31-35 лет имеется низкий уровень самосознания;

- у 7,5% будущих матерей в возрасте 36-40 лет имеется высокий уровень самосознания;

Далее. По итогам проведенного исследования было выяснено, что имеется взаимозависимость между показателями возрастных особенностей и типологией личности по Айзенку.

- у матерей в возрасте 20-25 лет имеется сильная склонность к типу А (12%)

- у матерей в возрасте 26-30 лет имеется сильная склонность к типу В (21.5%);

- у матерей в возрасте 31-35 лет имеется склонность к типу В стремление В (5%);

- у матерей в возрасте 36-40 лет имеется склонность к типу В стремление В (7%)

В целом будущие матери в возрасте 25-30 лет больше склонны к типу В. Они больше экстраверты.

В процессе исследования было доказано, что между самосознанием женщин и уровнем их образования.

- Будущие матери со средним образованием обладают средним уровнем самосознания (12%)

- Будущие матери с образовательной ступенью бакалавра обладают высоким уровнем самосознания (24%)

- Будущие матери с образовательной ступенью магистра обладают очень высоким уровнем самосознания (6.5%).

Что же касается типологии личности, то было выявлено, что будущие матери относительно типологии личности распределены следующим образом:

- Будущие матери со средним образованием, сильное стремление к типу А (15.5%)

- Будущие матери с образовательной ступенью бакалавра, сильное стремление к типу В (19%)

- Будущие матери с образовательной ступенью магистра, сильное стремление к типу В (6%)

В целом мы пришли к выводу, что матери свысшим образованием более склонны к внешнему самовыражению (extraversion). Помимо этого, по итогам исследования было выявлено, что между самопознанием и трудовой занятостью также имеется определенная взаимосвязь и зависимость.

Было выяснено, что:

- 29.5% работающих женщин обладают высоким уровнем самопознания; 14.5% неработающих женщин обладают средним уровнем самопознания;

Что же касается типологии личности в отношении к показателю трудовой занятости женщин, то было выяснено, что:

- 24.5% работающих женщин стремятся к сильному типу В;

- 12% работающих женщин стремятся к сильному типу А;

В целом можно сделать общий вывод о том, что работающие женщины по сравнению с неработающими больше склонны к экстравертности (extraversion).

Нами также был рассмотрен вопрос о взаимосвязи между характером и содержанием работы и самосознанием. Было выявлено следующее:

- Женщины - государственные служащие склонны к среднему типу самосознания (11%),

- Работники частных фирм и компаний склонны к высокому типу самосознания (6.5%),

- Преподаватели склонны к высокому типу самосознания (18.2%),

- Инженерно-технические работники склонны к высокому типу самосознания (8.4%).

Что же касается типологии личности, то здесь также было выявлено, что есть определенная взаимосвязь между профессией будущей матери и типологией личности:

- Госслужащие склонны к сильному типу А (11%),

- Служащие частных компаний склонны к сильному типу В (5.2%),

- Преподаватели склонны к типу В (13.6%),

- Инженерно-технические работники склонны к сильному типу (10.4%).

Было выявлено, что имеется определенная связь между самосознанием и доходами матери, закономерность такова, что чем ниже уро-

вень доходов, тем ниже уровень самосознания.

- Средний уровень у тех, чей уровень доходов до 150 долларов (20%),
- Высокий уровень у тех, чьи доходы в размере между 500-1000 долларов США (28.6%),
- Очень высокий уровень самосознания у тех, чьи доходы выше 1000 долларов (12,3%).

У этих женщин соответственно и выраженные типы личности:

- у тех, чей уровень доходов до 150 долларов – очень сильное стремление к типу А (16.9%),
- у тех, чьи доходы в размере между 500-1000 долларов - очень сильное стремление к типу В (20.8%),
- у тех, чьи доходы выше 1000 долларов очень сильное стремление к типу В (9,0%).

Таким образом, проблемы формирования личностного типа и самосознания у женщин, ждущих ребенка, непосредственно связаны их возрастом, образованием и уровнем жизни. Чем моложе будущая мать, чем она образованнее и обеспеченнее, тем лучше идет процесс формирования самосознания, тем она открытее миру, другим людям. Все это следует учитывать специалистам, наблюдающим за их физическим и душевным состоянием.

Литература

1. Rogers C.R. Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2, 1947, s358-368.
2. Rogers C.R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. 1961, vol. 5, s341-384
3. Айзенк Г. Коэффициент интеллекта. – Киев: Гранд, 1994. – 112 с.
4. Айзенк Г. Новые IQ тесты. – М.: ЭКСМО, 2003. – 192 с.

Самойлик Н.А. ©

Ассистент кафедры психологии, КузГПА, г. Новокузнецк

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ

В настоящее время все более становится актуальной проблема разработки программы психологического сопровождения студентов, направленной на реализацию эффективной модели переживания кризиса идентичности в период начала обучения в вузе, и как следствие, развитие успешной адаптации в условиях учебно-профессиональной деятельности. Следует заметить, что подобная программа, несомненно, должна иметь комплексный характер, центральное место в которой необходимо уделить психологической составляющей.

В ходе проведенного анализа, посвященного специфике психологического тренинга, стало очевидно, что данная форма психологической помощи переживания кризиса идентичности у студентов первого курса может быть применена как основной компонент в программе формирующего эксперимента.

Подтверждением данного вывода являются следующие факторы.

Согласно позиции О.В. Евтихова [6], психологический тренинг способствует активизации стремления участников к самопознанию и самосовершенствованию, позволяя при этом каждому принять личную ответственность за происходящее и возможность изменять самого себя. Поэтому автор предлагает рассматривать тренинг как «основной метод преднамеренных изменений человека, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия» [6, 16-17].

В исследовании Е. Н. Филипович [11] отмечается, что тренинг способствует преодолению ограничений, накладываемых на учебную деятельность традиционными методами обучения.

Позволяя работать с глубинными личностными структурами через механизм обратной связи, тренинг в большей степени ориентирован на будущее. В этой связи И.В. Вачков замечает, что психологический тренинг направлен на «профилактику возникновения в будущем проблем, за счет предоставляемой возможности научиться решать проблемы» [3, 20]. Продолжая развивать данную идею, Н. М. Лебедев (цит. по [8]) констатирует, что основной функцией тренинга должно стать развитие адаптивности личности, под

которой автор понимает креативную активность, заключающуюся в творческом построении взаимодействия с окружающими людьми, приводящее в итоге к достижению поставленных целей.

В работах, посвященных анализу психологического тренинга, обращается внимание на то, что тренинг выступает в качестве основного метода развития эффективных способов межличностного общения с людьми. Так Л. А. Петровская констатирует, что тренинг – «форма обучения знания и отдельным умениям в сфере общения» [9, 103]. Основным преимуществом тренингового обучения общению заключается в возможности получения обратной связи, с помощью которой, как замечает А. А. Бодалев, «человек на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата может корректировать свое последующее поведение, заменяя использованные способы воздействия новыми, которые кажутся более эффективными» [2, 23].

Возможности переживания кризиса идентичности в тренинговой группе отражены Н.Н. Гунгер [4]. Автор предлагает следующие аргументы в пользу использования данного вида работы в ситуации переживания кризиса идентичности. Во-первых, проживание кризиса идентичности в группе со сходным эмоциональным состоянием в полной мере обеспечивает поддержку, положительное принятие со стороны участников группы, что в целом позитивно влияет на эмоциональное состояние участников и в результате облегчает процессы переживания. Во-вторых, идентификация с участниками тренинговой группы существенно расширяет индивидуальные возможности преодоления кризисного состояния, показывая различные стратегии переживания кризиса идентичности.

Приведенные выше аргументы показывают теоретическую обоснованность выбора проведения тренинговых занятий для студентов первого курса, переживающих кризис идентичности.

Занятия в режиме тренинга проводились в течение трех месяцев со следующей периодичностью: на четных неделях проводилось по одному занятию, на нечетных – по два занятия. Продолжительность занятия составляла 3 часа, что с точки зрения ряда ученых [6; 10] является наиболее оптимальным временным режимом для проведения тренинга. Общая продолжительность тренинга составила 72 часа. Работа тренинговой группы осуществлялась в специально отведенном помещении («тренинговой комнате»), в котором есть все необходимое для проведения тренинга, включая аудио-, видео средства.

При построении программы учитывались общие принципы тренинга, предложенные С. И. Макшановым [7]. Автор выделяет несколько групп принципов психологического тренинга. Так, к группе организационных принципов он относит принцип комплектования группы тренинга, состоящий в учете характеристик (возраст, пол, профессиональную принадлежность) группы, принцип физической закрытости, подразумевающий работу группы в одном и том же

составе от начала до конца тренинга, принцип пространственно-временной организации, позволяющий определить временные и пространственные характеристики работы группы.

Также автор анализирует принципы создания среды тренинга. К таковым он относит: принцип системной детерминации, определяющий необходимость включения в тренинг основных факторов изменения каждого участника и группы в целом, принцип реалистичности, позволяющий детально прорабатывать различные ситуации и решать проблемы участников тренинга, что позволит им в будущем применять данные стратегии в аналогичных ситуациях.

Этические и принципы поведения участников тренинга являются структурированными и отражены в правилах тренинга, которые вырабатываются группой на первом занятии.

Тренинговая работа, как и любая другая форма психологической работы со студентами, требует адаптации участников друг к другу, к новым формам взаимодействия, способам работы, а также организации пространства. Поэтому на первом занятии были введены правила тренингового занятия, среди которых: «здесь и теперь», искренность и открытость, принцип Я, правила «одного микрофона» и «поднятой руки», активность, конфиденциальность.

На основании выделенного нами ранее теоретического конструкта кризисной идентичности [5], а также представленных аргументов в пользу применения психологического тренинга, разработка тренинговой программы включала в себя следующие блоки. Личностное развитие участников тренинга предусматривало решение таких задач, как помощь юношам и девушкам в осознании необходимости личностного развития, состоящего из формирования адекватного представления о себе, коррекции системы ценностных ориентаций, снятия внутриличностных конфликтов, развития навыков эмоциональной устойчивости и способности к самоанализу. Далее реализовывался блок, направленный на формирование навыков стрессоустойчивости, включающий в себя повышение уровня навыков стрессоустойчивости и применение методов стрессоустойчивости в зависимости от ситуации. В ходе развития коммуникативной компетентности студентам вуза предлагались тренинговые упражнения, направленные на развитие представления о коммуникативной компетентности через совершенствование навыков общения, формирование навыков межличностной чувствительности, развитие способности в установлении и поддержании психологического контакта.

Специфика переживания кризиса у студентов в начальный период обучения в вузе связано с формированием адекватной учебной мотивации, способствующей повышению уровня самооценки, снижению тревожности, увеличению числа новых социальных контактов, успешной учебно-профессиональной деятельности. Все это в итоге приводит к развитию адап-

тационных способностей, которые образуют еще один блок тренинговой работы. Основными задачами данного блока выступили развитие представления об адаптации, которая должна непосредственно в ходе адаптации студентов первого курса к новым условиям деятельности, а также коррекцию неадаптивных личностных установок.

Тренинговые занятия имели следующую структуру. Организационный момент, включающий в себя ритуал приветствия, который с точки зрения М. Р. Битяновой, выступает основным способом создания и поддержания общности участников тренинга, а также формирования «мы-чувства», как варианта максимальной сопричастности к происходящему в группе [1]. Организационный момент также включал разминочные упражнения, помогающие воздействовать на эмоциональное состояние участников группы и выполняющие важную функцию – настойки на эффективную групповую деятельность.

В качестве базовых методов основной части разработанного тренинга были ролевые игры и групповые дискуссии. При проведении групповых дискуссии поднимались темы, затрагивающие проблемы ценностных ориентаций, условия эффективного межличностного и внутригруппового взаимодействия, особенности обучения в вузе. Групповая дискуссия, как правило, использовалась либо в начале занятия, либо в конце. В процессе ролевых игр проигрывались упражнения, затрагивающие основные блоки психологических проблем при переживании кризиса идентичности у студентов вуза и позволяющие выработать навыки для практического применения в настоящей и будущей деятельности.

В заключительной части тренингового занятия подводились итоги работы группы и отдельных ее членов, которые осмысливают происходящее на занятии и делятся своими выводами, а также закреплялись результаты работы. Далее следовал ритуал прощания – не менее важная часть тренинга, ориентирующая участников на дальнейшую работу и активное взаимодействие с группой. В качестве ритуала прощания на занятиях использовался метод метафор либо аплодисменты, которыми участники тренинга благодарили друг друга за общение и работу.

Таким образом, в основе разработанной нами программы психологического тренинга для студентов первого курса, переживающих кризис идентичности, учтены все специфические характеристики проведения и разработки данного вида психологической работы. Представленная программа должна способствовать стабилизации личностной идентичности и повышению уровня социально-психологической адаптации.

Литература

1. Битянова М.Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы / М. Р. Битянова. // Школьный психолог. – 2004. - № 46.

2. Бодалев А.А. Личность и общение /А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Гунгер Н.Н. Психологические средства становления в период нормативного кризиса взрослости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н.Н. Гунгер ; Новосибирский гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2007. - 24 с.
5. Дмитриева Н.В. Разработка методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) / Н.В. Дмитриева, С.Б. Первозкин, Ю.М. Первозкина, Н.А. Самойлик. // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2010. - № 6. – С. 69-78.
6. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга /О.В. Евтихов. – СПб.: «Речь», 2007. – 256 с.
7. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика /С. И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
8. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг /В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
9. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга /Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
10. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга /В.Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
11. Филипович Е.Н. Кризис профессионального выбора студентов-психологов на начальном этапе обучения и условия его преодоления : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Е.Н. Филипович; Пятигорский гос. лингвистический ун-т – Пятигорск., 2009. – 23 с.

Семенихина М.С. ©

Учебно-научно исследовательский институт социологии и гуманитарных наук
ГУ-УНПК

«БАРЬЕРЫ» В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ

Проблема затруднений, или «барьеров» общения, с которыми человек сталкивается в педагогическом взаимодействии, является одной из ключевых в психологии.

«Барьер» в какой-либо деятельности – субъективное переживание человеком состояния «сбоя» в реализации планируемого общения. Это может происходить вследствие антипатии к партнеру, к его действиям, непонимания

сообщения, непонимания самого партнера, психического состояния субъектов взаимодействия и т.д. Затруднения проявляются в форме прерывания деятельности (общения), невозможности ее продолжения. Осознание затруднения – одно из условий для создания проблемной ситуации, которая становится основой для возникновения и дальнейшего движения мысли. В педагогической деятельности осознание может рассматриваться как стимулирование к поиску новых способов и средств выхода из создавшейся «трудной» ситуации. Исходя из этого, психологи выделяют позитивную и негативную функции «барьеров» в процессе учебно-педагогической деятельности.

Позитивная функция имеет два значения:

- а) привлечение внимания учителя к ошибкам ученика (индикаторное);
- б) активизация учителя при анализе и разрешении различного рода затруднений (стимулирующее).

Следует обратить внимание на двойственность позиций учителей относительно ошибок как следствия неадекватного решения сложной педагогической задачи: одни учителя считают, что ошибки недопустимы, другие рассматривают их как неизбежный элемент в педагогике.

В то же время негативная функция «барьеров», также имеет два значения:

- а) случаи отсутствия возможностей преодоления затруднений (сдерживающее);
- б) остановка деятельности или общения (деструктивное) [3, 152].

В современной науке «барьеры» в общении рассматриваются с разных сторон в зависимости от основания анализа. Например, исходя из общепсихологического аспекта они делятся на смысловые, тактические, эмоциональные и когнитивные. Анализируя деятельностный подход можно выделить мотивационные и операциональные «барьеры», соответствующие двум основным сторонам общения – коммуникативной и интерактивной.

Затруднения в учебно-педагогическом взаимодействии могут быть, связаны не только с характером самой деятельности или эмоциональной, сферой личности, но и быть следствием глубинных влияний. Педагогическая психология выделяет шесть основных «барьеров» человека в педагогическом взаимодействии: этно-социокультурный, статусно-позиционно-ролевой, возрастной, индивидуально-психологический, деятельностный, «барьер» в области межличностных отношений. Каждое из этих затруднений следует рассматривать отдельно.

Этно-социокультурные «барьеры» связаны с этническим сознанием, ценностями и установками человеческого сознания. Очевидно, что каждый субъект деятельности (в том числе и педагогической) является носителем определенного менталитета и взаимодействует с представителями других на-

циональностей в соответствии с нормами, традициями и мироощущением, присущими народу, представителем которого он сам является.

В таких случаях процесс понимания «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией психологи понимают осознание индивидом того, как он воспринимается собеседником. Это не просто понимание другого, а своеобразный процесс последовательного взаимоотражения, результатом которого является анализ внутреннего мира партнера.

Есть факторы, которые препятствуют правильному восприятию и людей. Наиболее распространенными являются:

1. Наличие заданных установок и убеждений, которые имеются у человека задолго до начала взаимодействия.
2. Наличие стереотипов (в том числе этно-социокультурных), в соответствии с которыми собеседник заранее относится к определенной категории.
3. Преждевременные заключения о личности человека.
4. Эффект «ореола», в основе которого лежит первоначальное отношение к какой-то частной стороне личности. Далее это отношение переносится на образ человека, а затем и на само впечатление о человеке, на оценку его качеств.
5. Эффект «проецирования» наблюдается в аналогии качеств собеседника со своими собственными [2, 426].

Статусно-позиционно-ролевые барьеры обусловлены целым рядом причин: воспитанием, позицией в обществе, статусом учреждения, и т.д. Такие затруднения в учебно-педагогической деятельности возникают в условиях асимметрии позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей собеседников. Например, в школе учитель спрашивает, а обязанность ученика ответить на вопрос. Если же ученик будет задавать вопрос, на который учитель не найдет ответ, то, используя собственные права спрашивать, учитель может его отложить, т.е. изменить весь ход взаимодействия. В педагогике не следует забывать простое правило: если отношения сопровождаются позитивным межличностным взаимодействием, то эффективность учебного процесса повышается, если же в межличностных отношениях присутствует неприятие друг друга, то это может негативно повлиять на учебную и педагогическую деятельность.

Возрастные барьеры являются самыми распространенными в учебно-педагогической деятельности. Известно, что до школы ребенок отдает предпочтение взрослым; до 7-8 класса половина детей выбирает общение со сверстниками. Такие предпочтения сохраняются до окончания школы, после чего около трети подростков находят интерес в общении с взрослыми. Барьеры в общении с педагогом возникают в связи с тем, что учащийся, в особенности подросток, склонен считать, что его внутренний мир непонятен взрослым, которые обращаются к нему как к ребенку. Причиной затруднений в общении

может стать и занятость педагога, который действительно может не знать мира музыки, танца, кинематографа и ценностей молодежной субкультуры. В таком случае у учителя и ученика просто нет общего предмета общения. Индивидуально-психологические особенности субъектов общения также могут стать причиной коммуникативных «барьеров». К таким особенностям относятся: коммуникативность (общительность), контактность, эмоциональная устойчивость, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции и др.

«Барьеры» в общении, связанные с самой деятельностью педагога и учебной деятельностью учащегося, называются деятельностными. В учебно-педагогической деятельности затруднения могут быть связаны как с предметным содержанием, т.е. характером владения педагогом знаниями, так и с профессиональными умениями, средствами и способами педагогического воздействия на учащихся. Из этого следует, что основные направления затруднений связаны с развитием, содержанием и формами учебного процесса, а также с особенностями преподавателя как субъекта взаимодействия.

Последний тип «барьеров» - межличностные отношения. В основе этих отношений лежит симпатия (антипатия), совпадение ценностей или их расхождение, соответствие или различие в индивидуальных стилях общения и многое другое. Все это может облегчить или затруднить взаимодействие людей, вплоть до полного его прекращения [1, 210].

Подытоживая вышесказанное следует помнить о том, что люди имеют сильную потребность в общении: построении с другими людьми тесных и продолжительных взаимоотношений. Эта потребность обусловлена биологически-социальными причинами.

Причиной продолжительного взаимодействия людей может быть явление аттракции – взаимной симпатии. Исследования показали, что положительное общение улучшает здоровье, уменьшает вероятность преждевременной смерти. «Дружба – сильнейшее противоядие от всех напастей», – писал Сенека.

Основные факторы, которые способствуют формированию устойчивой аттракции (привязанности, симпатии):

- частота социальных контактов, географическое соседство;
- физическая привлекательность субъекта общения;
- феномен «ровни», т.е. склонность выбирать себе друзей равных по интеллектуальному уровню и по уровню привлекательности [2, 455].

Затруднения в педагогическом общении, связанные с названными выше областями, могут преодолеваются самостоятельной коррекцией, либо специальными психологическими тренингами.

Таким образом, «барьеры» в общении отражают особенности партнеров, коммуникативной ситуации и самого учебно-педагогического взаимодей-

ствия людей. Из-за многофакторности причин, вызывающих «барьеры» в педагогике, эффективный анализ этой проблемы - одновременное рассмотрение всех психологических проблем. Без тщательного изучения курсов общей, возрастной психологии, психологии личности, конфликтологии механизмы затруднений не могут быть проанализированы.

Литература

1. Зимняя И.А. // Педагогическая психология. – М.: Академия, 2005. – 224 с.
2. Столяренко Л.Д. // Основы психологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 642 с.
3. Талызина Н.Ф. // Педагогическая психология. – М.: Академия, 2001. – 164 с.

Сугоняко Д.А. ©

Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева

ТРЕНИНГ АКТЁРСКОГО МАСТЕРСТВА КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНИКОЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ПЕДАГОГАМИ

Социальные психологи проявляют устойчивый интерес к результатам исследований, направленных на изучение невербального поведения личности, так как умение управлять эмоциональной экспрессией и интерпретировать её является необходимым условием взаимодействия и взаимовлияния.

В педагогическом общении важны понимание экспрессии состояний учеников и адекватное выражение состояний, отношений к ним, подчеркивается зависимость результатов педагогической деятельности от умений и навыков учителя воздействовать с помощью невербального поведения. Такие авторы, как И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик и другие, указывают в своих работах на то, что успешность педагогического общения во многом зависит от умения партнеров понимать экспрессию друг друга и регулировать экспрессивное поведение в соответствии с ситуацией педагогического общения.

Исходя из накопленных в психологической литературе знаний и опыта, сформулируем положения, на которых основывается наше исследование.

1. Невербальное общение – это такой вид общения, для которого является характерным использование невербального поведения и невербальной коммуникации в качестве главного средства передачи информации, организа-

ции взаимодействия, формирования образа и понятия о партнере, осуществлении влияния на другого человека.

2. Невербальное поведение – поведение индивида, несущее в себе определенную информацию, независимо от того, осознается это индивидом или нет. При помощи невербального поведения человек выражает экспрессию, т.е. проявляет эмоции, чувства, переживания.

3. Невербальное поведение рассматривается с подструктуры, которая создает основное его свойство – движение. Это подструктура называется кинесика – зрительно воспринимаемый диапазон движений, выполняющих экспрессивно-регулятивную функцию в общении (мимика, поза, жесты, интонация).

4. Мимика – выразительные движения лица. Поза – это положение человеческого тела. Жест – движение рук или кистей рук. Интонация – совокупность звуковых средств языка, организующих речь. Эти средства невербального общения обладают прямыми возможностями управления социальной жизнью. Для педагога эффективное невербальное поведение является профессионально значимым.

Таким образом, проблема овладения техникой невербального поведения, её обусловленность социально-психологическими, личностными особенностями субъектов педагогического общения остаётся практически значимой, но недостаточно изученной.

Нами было проведено исследование на базе факультета начальных классов КГПУ им.В.П. Астафьева, в нём приняли участие студенты-педагоги первого курса, в возрасте 17-18 лет. В диагностический комплекс были включены: методика диагностики уровня развития способностей к адекватному пониманию невербального поведения (В.А. Лабунская), методика «Свободной семантической оценки невербального поведения» (В.А. Лабунская), опросник «Невербальные характеристики общения» (В.А. Лабунская), опросник «Социально – психологические характеристики общения». Предмет исследования – актуальный уровень развития невербального поведения студентов-педагогов.

В ходе исследования мы выяснили, что большинство студентов-педагогов имеет средний уровень развития способностей к адекватному пониманию невербального поведения (~67,5 %)

Студенты очень хорошо устанавливают связи между различными видами невербального поведения (67,3%). Однако способность к оценке эмоциональной экспрессии лица у них выражена меньше всего (30,5%), т.е. студенты затрудняются понимать эмоциональные состояния человека на основе его мимики, не могут предугадывать по мимике лица примерную фразу, которую хочет сказать собеседник.

В зависимости от вида компонентов невербального поведения поле его психологических значений изменяется. Позы раскрываются главным обра-

зом в психологических значениях отношений, качеств личности и эмоциональной сферы. Мимика оценивается в первую очередь как знак эмоциональных состояний. Индивидуальное невербальное поведение в большей мере оценивается интеллектуально-волевыми процессами. Невербальную интеракцию большинство студентов оценивают значениями форм взаимодействия и суждениями, которые характеризуют социальный статус.

Почти все студенты разграничивают характеристики невербального поведения и варианты расположения и расстояния между партнёрами в зависимости от ситуации (90% студентов). Уровень воспитанности и образованности студентов повлиял на понимание применения той или иной характеристики.

В широком диапазоне социальных ситуаций студенты используют невербальные приемы, позволяющие установить и развивать положительный эмоциональный контакт, эффективно передавать информацию, достигая взаимопонимания. В деловом общении на равных студенты используют невербальные характеристики, подчёркивающие с одной стороны их готовность к работе, заинтересованность, уверенность в себе, решительность, а с другой – их боязнь и ощущение себя ниже статусом, чем более опытные коллеги. Для общения с учениками студенты-педагоги используют такие качества, характерные для их будущей профессии, которые помогают охватить каждого субъекта общения, научить, наглядно объясняя, и быть всегда готовым поговорить, оказать помощь. В узком кругу общения среди близких, студенты используют невербальные приемы, выражающие эмоциональные переживания, близкие отношения между ними, хорошее впечатление от общения.

Студенты чувствительны к экспрессивно-речевым (47%) и социально-перцептивным особенностям партнёра (43%), отношению-обращению партнёров друг к другу (48,5%), к умениям и навыкам партнёра в организации взаимодействия (47,5%), к условиям общения (43,5%).

На основе степени чувствительности студентов к определённым сторонам общения, нами был создан «портрет трудного партнёра». В этот портрет вошли характеристики, которые затрудняют 75 % студентов обеих групп.

Трудный партнёр, по мнению студентов, – это человек, у которого выражение лица не соответствует сказанным словам. Общается он с застывшим лицом, при этом систематически передвигается по помещению. Этот человек стремится делать заключение о личности на основе внешности и не умеет поставить себя на место другого человека. К другим людям он выражает либо властное, либо враждебное, либо высокомерное отношение. У него есть привычка перебивать разговор, навязывать свою точку зрения, больше говорить, чем слушать. Он не умеет аргументировать свои предложения, замечания, концентрирует внимание только на собственных чувствах и мыслях.

Учитывая все выявленные особенности невербального поведения, мы разработали программу тренинга актёрского мастерства, целью которого является овладение студентами – педагогами техникой невербального поведения.

Программа тренинга представляет собой систему групповых занятий с использованием игр, элементов психогимнастики, речевых и психологических упражнений. Применение тренинга гарантирует участникам наличие постоянной группы, периодически встречающейся на занятии, свободу общения между участниками, психологический комфорт участников. Мы выделили следующие задачи тренинга:

1. Формирование умения адекватно понимать невербальное поведение других людей.
2. Формирование умения выражать свои чувства с помощью невербального поведения.
3. Формирование умения управлять своим поведением и эмоциональным состоянием.
4. Формирование умения дифференцировать характеристики невербального поведения в разных ситуациях.
5. Развитие навыков эффективного взаимодействия с помощью невербалики.
6. Обучение навыкам ораторского мастерства.
7. Обучение навыкам творческого самовыражения.
8. Снижение индивидуальной чувствительности к определённым сторонам общения.

Тренинг состоит из 10 занятий. Продолжительность одного занятия 50-60 минут, режим проведения 2 занятия в неделю, в течение 5 недель.

Каждое занятие построено по определённой схеме: приветствие, разминка, основная часть, домашнее задание, обратная связь, прощание. Тренинг включает в себя 8 блоков, далее подробно рассмотрим каждый.

В рамках формирования умения адекватно понимать невербальное поведение других людей мы выделили определённые задачи на когнитивном уровне: идентифицировать факторы, влияющие на умение адекватно понимать невербальное поведение человека, помочь осознать свои способности к адекватному пониманию невербального поведения, помочь осознать свои проблемы в понимании невербалики другого человека, помочь в построении образа своего желаемого результата в этом умении. В эмоциональном плане – дать настрой на достижение цели. На поведенческом уровне – обучить распознаванию эмоциональных состояний по мимике, жестам, позе, голосу; умению принимать во внимание чувства другого человека в любой ситуации, умению анализировать сложные, конфликтные ситуации.

Второй блок работы – «Формирование умения выражать свои чувства с помощью невербального поведения». Задачи этого блока: на когнитивном уровне: помочь в осознании возможностей своего тела, своих умений и навыков; на эмоциональном уровне: получить опыт положительных переживаний от достижения цели; на поведенческом: развитие навыков передачи внутренних состояний через невербальное поведение, развитие телесной свободы и импровизационной выразительности тела.

В рамках формирования умения управлять своим поведением и эмоциональным состоянием (3 блок) мы поставили такие задачи: на когнитивном уровне: осознание своего внутреннего состояния в разных ситуациях, осознание причин своего поведения. На эмоциональном – настрой на достижение цели. На поведенческом – обучение навыкам саморегуляции и релаксации.

Следующий блок называется «Формирование умения дифференцировать характеристики невербального поведения в разных ситуациях». Задачи этого блока: Когнитивный уровень включает в себя осознание возможностей использования конкретной характеристики невербального поведения. Эмоциональный – получение положительных эмоций от успешного использования той или иной характеристики. Поведенческий – обучение некоторым правилам этикета в использовании невербальных приемов, некоторым положениям языка тела.

«Развитие навыков эффективного взаимодействия с помощью невербалики» – это следующий блок. Мы поставили следующие задачи: на когнитивном уровне: осознание себя как партнёра в невербальном общении; на эмоциональном - снятие телесных и психических зажимов; на поведенческом – обучение навыкам установления и поддержания контакта невербально, отработка навыков невербальной коммуникации, работа на раскрепощение своего тела.

В рамках обучения навыкам ораторского мастерства были поставлены следующие задачи: когнитивный уровень – прояснение целей овладения ораторским мастерством, осознание недостатков своей речи, построение образа желаемого результата; эмоциональный – помочь в преодолении психологических барьеров и внутренних препятствий, дать настрой на достижение цели; поведенческий – развитие ораторской импровизации, обучение навыкам использования невербального поведения совместно с речью, развитие навыков самопрезентации.

Следующий блок «Обучение навыкам творческого самовыражения» включает в себя такие задачи: когнитивный уровень – помочь осознать и раскрыть свой внутренний потенциал; эмоциональный – создание атмосферы благоприятной для раскрытия и развития спонтанности; поведенческий – обучение активному творческому поведению в различных ситуациях.

Последний блок «Снижение индивидуальной чувствительности к определённым сторонам общения» включает в себя такие задачи: когнитивный уровень – помочь осознать те характеристики партнёра, из-за которых затрудняется общение, построение образа человека, с которым возможны трудности в общении, осознание причин возникновения этих трудностей и приёмов борьбы с ними; эмоциональный – помочь справиться с нежеланием вступать в затрудняющее общение, получить опыт эмоциональных переживаний успешного общения с трудным партнёром; поведенческий – обучение приёмам эффективного общения, обучение навыкам вступления в общение с трудным партнёром.

В дальнейшем мы планируем апробировать программу тренинга и проследить изменения в уровне овладения техникой невербального поведения студентами-педагогами до и после её использования.

Литература

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2009. – 345 с.
2. Лабунская В.А. Невербальное поведение. – М.: Просвещение, 1991. – 567 с.
3. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – М.: Просвещение, 1990. – 522 с.
4. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – Киев : Вышш.школа,1998. – 109 с.
5. Ячников К.И. Психологические игры для актёров. – М.: Логос, 2009. – 102 с.

Тимофеева Ю.В. ©

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждый родитель видит в своем ребенке будущего лидера, гения, одним словом, успешного человека. Родители, отдавая ребенка в школу, очень надеются, что он будет успешен и в учебе, и в отношениях с одноклассниками и с учителями. Учителя, принимая первый класс, мечтают о том же: об успехах своих «первоклашек». Дети, впервые переступив порог школы, тоже ожи-

дают от новой жизни только хорошего. Но, к сожалению школьная успешность не всегда бывает на высоком уровне.

Мы решили проанализировать подходы разных ученых, основным подходом, на который мы опирались в дальнейшей работе, были исследования И.В. Дубровиной, она выделяет несколько факторов влияющих на успешность и одним из них является самооценка.

Формирование у младших школьников адекватной положительной самооценки в связи с учебными достижениями влияет на отношение к школе и к процессу обучения в целом, способствует становлению интересов, формированию жизненной позиции, выступает как значимый этап развития личности учащихся.

Нами было проведено исследование на базе МОУ СОШ № 149 г. Красноярска. В эксперименте участвовало 60 детей: 30 из экспериментального класса – из них 17 девочек и 13 мальчиков, и 30 из контрольного класса – из них 13 девочек и 17 мальчиков. Все дети в возрасте 8-9 лет. В диагностический комплекс входили пять методик, позволяющих оценить характер самооценки младших школьников и различные аспекты их школьной успешности.

Нами был проведен корреляционный анализ между уровнем сформированности самооценки младшего школьника и уровнем его школьной успешности с применением метода ранговой корреляции Спирмена. Результат показал, что существует значимая достоверная связь между самооценкой школьника и его школьной успешностью. Дети с адекватной самооценкой более успешны во всех областях школьной жизни – в учебной деятельности, общении со сверстниками, психологическом состоянии. Дети с неадекватной – завышенной или заниженной – самооценкой имеют затруднения в какой-либо из областей школьной жизни.

Следовательно, влияя на самооценку младшего школьника, формируя ее как адекватную, мы можем положительно влиять на школьную успешность ребенка. Поэтому, мы решили корректировать неадекватную самооценку детей с помощью технологии портфолио. Ведь именно портфолио дает возможность максимально раскрыть индивидуальные способности каждого ребенка, мотивацию дальнейшего творческого роста, проследить динамику своих достижений, сравнивать свои работы между собой, сравнивать свои достижения с предыдущими собственными достижениями и достижениями сверстников, и именно это непосредственно влияет на становление самооценки.

При внедрении технологии портфолио мы будем пытаться сориентировать ребенка на достижение поставленной цели путем планирования своей деятельности и её оценивания в процессе рефлексии. С помощью четко продуманной программы ребенок сможет увидеть возможности проявления своих способностей в различных сферах деятельности, например, таких как, учебная, социальная, творческая, коммуникативная и т.д.

Работа над программой поделена на несколько этапов:

Первый этап – выделение целей и задач программы. Определение количественного состава участников эксперимента.

Второй этап работы – определение содержания портфолио и групповых встреч.

Третий этап работы – это непосредственно внедрение технологии портфолио и организация и проведение занятий с детьми. Технология портфолио сопровождается системой групповых встреч.

Цель программы - развитие положительного «Образа Я» с целью корректировки неадекватной самооценки.

Задачи программы(содержательный аспект программы портфолио):

- 1) развитие внутренней активности детей, уверенности в себе;
- 2) максимальное раскрытие индивидуальных способностей каждого ребенка;
- 3) развитие познавательных интересов учащихся и формирование готовности к самостоятельному познанию;
- 4) формирование положительных моральных и нравственных качеств личности;
- 5) развитие навыков рефлексии.

Структура портфолио:

Портфолио должно состоять из двух разделов, которые в свою очередь делятся еще на несколько подразделов.

ТИТУЛЬНЫЙ ЛИСТ

Содержит основную информацию (фамилия имя и отчество; учебное заведение, класс), контактную информацию и фото ученика.

РАЗДЕЛ «МОЙ МИР»

Здесь можно поместить любую информацию, которая интересна и важна для ребенка.

«Мое имя»– информация о том, что означает имя. Если у ребенка редкая или интересная фамилия, можно найти информацию о том, что она означает.

«Моя семья»– здесь нужно рассказать о каждом члене семьи или составить небольшой рассказ о своей семье, можно приложить фотографии.

«Моя рука» – обводит свою ладонку и на каждом обрисованном пальчике пишет то, что он думает о себе, какой он (добрый, ласковый и т.д.).

«Мои увлечения»– небольшой рассказ о том, чем увлекается ребенок. Здесь же можно написать о занятиях в кружках или о получении дополнительного образования.

«Мои друзья»– фотографии друзей, информация об их интересах, увлечениях.

«Мой город»– рассказ о родном городе, о его интересных местах.

«Моя школа»– рассказ о школе и о педагогах.

«Мои любимые школьные предмет»– заметки о любимых школьных предметах, построенные по принципу «мне нравится..., потому что...».

«Кем я буду, когда вырасту» – здесь ребенок пишет о своей будущей профессии, и почему он выбрал именно ее.

«Я умею...»– в этом разделе школьник будет отмечать свои умения, в какой – либо области, например, вышивка бисером, достижения в сфере спорта, и т.д.

«Я не умею...» – здесь ребенок должен отмечать то, что он не умеет делать, по сравнению со своими одноклассниками.

«Я хочу научиться»– в этом разделе ученик должен поставить себе цели для достижения успеха в том, чего он пока не умеет делать.

РАЗДЕЛ «ШКОЛЬНЫЕ УСПЕХИ»

«Моя учеба»– ученик наполняет этот раздел удачно написанными контрольными работами, отзывами о прочитанных книгах, творческими работами.

«Моя общественная работа»– все мероприятия, которые проводятся вне рамок учебной деятельности, это может быть, чтение стихов на торжественной линейке, оформление стенгазеты к празднику, выступление на утреннике, участие в школьном спектакле. Оформлять этот раздел желательно с использованием фотографий и кратких сообщений на тему.

«Мое творчество»– В этот раздел ребенок помещает свои творческие работы: рисунки, сказки, стихи.

«Мои достижения»–Здесь размещаются грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма.

«Я знаю...»– в этом разделе ученик пишет о своих достижениях в плане учебы, что он узнал для себя нового.

«Я не знаю...»– сюда ребенок помещает то, чего он ещё не знает, но это важно узнать.

«Я хочу узнать»– здесь школьник должен поставить себе познавательные цели на постепенное постижение учебных знаний.

«Отзывы и пожелания» –в конце каждого учебного года учитель пишет ученику характеристику, которая вкладывается сюда. Сам ребенок здесь может написать свои пожелания учителям и родной школе.

При составлении структуры портфолио мы столкнулись с такой проблемой, – какой эффект будет давать технология портфолио предложенная нами, детям с завышенной самооценкой? Над этим вопросом заставила задуматься

материя мысль о том, что портфолио может дать нежелательную реакцию в работе с детьми с завышенной самооценкой, потому что у этих детей будет ещё больше завышаться оценка своих возможностей.

В итоге мы решили внести в каждый раздел, такие подразделы: «знаю – не знаю – хочу знать», «умею – не умею – хочу научиться». С помощью этих разделов мы сможем сформировать у детей адекватную самооценку, а также проследживать изменения в самооценивании своих достижений и успехов.

После того, как была разработана структура портфолио, возник вопрос о том, каким образом будет внедряться эта технология: если просто принести образец и структуру портфолио в классный коллектив и предложить для заполнения, то эффекта от этого действия не будет никакого. Следовательно, необходимо параллельно с заполнением портфолио проводить групповые встречи, в процессе которых дети будут учиться самостоятельно и осознанно ставить цели перед собой, правильно и корректно планировать свои действия, расширять свой кругозор в результате рефлексии по проделанной работе, в итоге у детей будут развиваться навыки, которые помогут достигать успехов в будущем.

Система групповых встреч психолога с детьми поделена на три блока: вводный, основной, заключительный. Вводный блок состоит из двух занятий, задача которых заключается в первичном знакомстве с папкой достижений и механизмами работы с ней. Основной блок включает в себя занятия, направленные на построение индивидуальной линии заполнения папки каждого ребенка, развитие навыков целеполагания, планирования, рефлексии и т.д. Заключительный блок рассчитан на два занятия: аудиторное, на котором будут подведены первые итоги работы с папкой достижений, и внеклассное мероприятие, посвященное представлению своих наработок перед родителями, учителями и детьми других классов. Заполнение папок портфолио будет осуществляться параллельно с проведением групповых встреч.

Литература

1. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991 – 303 с.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2000. – 271 с.

Фирсов К.Н. ©

Аспирант кафедры «Психологии развития. Акмеологии»,
Астраханский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОМАНДНО-ИГРОВЫХ ВИДАХ СПОРТА

Несмотря на достаточно большое количество исследовательских работ, современный спорт, характеризующийся динамичностью, многообразием содержательно-процессуальных проявлений, стремительным ростом результатов и популярностью испытывает острую потребность в построении системы детерминант и критериев эффективности спортивной деятельности для максимальной реализации потенциальных возможностей спортсменов. На наш взгляд, одним из критериев эффективности спортивной деятельности выступает агрессивность.

Исторический аспект проблемы спортивной агрессии прослеживает С.А. Абдулкаримов. Рассматривая агрессивность сквозь призму истории и культурных традиций, автор отмечает, «агрессивные человеческие инстинкты всегда имели социально обусловленный характер и определялись особенностями моральной парадигмы той или иной эпохи и нравами того или иного общества»[1]. Автор убедительно доказывает, тесную связь агрессии и игровой деятельности в течение развития человеческого общества.

Произошедшие за последнее время в нашей стране изменения неминуемо затронули все социально значимые институты и виды деятельности, в том числе и спортивную сферу, способствуя тем самым пересмотру ряда общепринятых норм. Спорт определенным образом отражает специфические социальные стороны того общества, в котором он существует. Изменения в правилах игровых командных видах спорта (баскетбол и гандбол) свидетельствуют о некоем стремлении к демонстрации определенного вида соревновательной агрессивности, поиск оптимального баланса между допустимой степенью контакта вида спорта и соревновательного напряжения. Так, к примеру, в баскетболе увеличивается количество игровых ситуаций, в которых разрешены непосредственные взаимодействия между соперниками. Напротив, смягчения в степени контакта произошли в гандболе. Подобного рода изменения обусловлены с одной стороны потребностью увеличения зрелищности соревнований, а с другой удержания спортивной агрессии в допустимых границах и рамках правил.

Согласно общепринятой точке зрения игровая соревновательная деятельность представляет собой исторически сложившуюся форму соперничест-

ва между двумя сторонами в достижении одной и той же цели. Основное содержание этого конфликта составляет непрерывный процесс игрового противоборства, регламентированного социально установленными нормами – правилами игры, которые неукоснительно должна соблюдать каждая из противоборствующих сторон.

Соревновательная деятельность в командных спортивных играх имеет ряд специфических особенностей, выделяющих ее из многообразия спортивных деятельностей. Самое общее представление о специфике командной спортивно-игровой деятельности создается на основе анализа ряда широко известных специальных (биомеханической, медицинской и т.д.) и междисциплинарных классификаций соревновательных упражнений и видов спорта (Ю.В. Верхошанский 1986, Ю.Д. Железняк 1990, Б.Д. Кретти 1978).

Соревновательное противоборство в игре происходит по установленным правилам с использованием присущих только конкретной игре соревновательных действий - приемов игры (техники). При этом обязательным является наличие соперника. В командно-игровых видах цель каждого фрагмента состязания состоит в том, чтобы доставить предмет состязания (мяч, шайбу и пр.) в определенное место площадки соперников и не допустить такового в отношении себя. Это определяет единицу состязания - блок действий типа «защита-нападение», который включает также действия по разведке, дезинформации, конспирации и т. п. [2] Таким образом, описывая функциональную сторону спортивной деятельности, мы наблюдаем тесную взаимосвязь агрессивности как социально-психологического явления и спорта как одной из профессиональных сфер человеческой деятельности.

Существует множество точек зрения по поводу того, каким образом спортивная деятельность провоцирует агрессивность в различных ее проявлениях. Согласно одним, эмоциональное возбуждение соревнования блокирует сознательную сферу субъектов спортивной деятельности, тем самым, приводя к агрессивному поведению [4]. Ряд авторов отмечают фрустрирующие ситуации в качестве запускающего механизма агрессии в спортивной деятельности [3, 5]. Как справедливо замечает А.А. Налчаджян «Игра и спорт служат эффективными средствами «канализации» агрессивности фрустрированных детей и подростков» [6].

Таким образом, сам спорт является сильнейшим «катализатором» агрессии, заставляющим субъектов спортивной с одной стороны принимать это явление как норму, а с другой, формировать ряд личностных особенностей, позволяющих оставаться конкурентными в динамично изменяющихся условиях современного мира.

Проанализировав агрессию с позиции социально-психологического феномена, мы обратили внимание на ряд особенностей. Современные авторы, придерживаются многопричинных подходов, подчеркивающих значение не

отдельных факторов, а их совокупности и сложности взаимодействия. В связи с этим, агрессию представляется нам как феномен, интегрирующий в себе все особенности деятельности человека, комплексное психологическое явление, проявляющееся на всех уровнях организации психики – на уровне состояний (гнев), процессов (агрессия) и свойств личности (агрессивность).

Специалисты признают тот факт, что игровые виды спорта являются одними из наиболее травмоопасных. Причем доля травм полученных вследствие непосредственного физического контакта превосходит, так называемые профессиональные травмы спортсменов, дающие о себе знать с течением времени и ставшие результатом длительного воздействия негативных факторов. Таким образом, можно говорить о том, что игровые командные виды спорта, предоставляют возможность спортсменам выражать спортивную агрессию в непосредственно физическом ее проявлении. Блоки, остановки, задержки дают широкую возможность представителям контактных видов спорта непосредственно воздействовать на течение спортивного поединка. В таком виде спорта как волейбол, где физический контакт между спортсменами исключен, мы можем наблюдать опосредованное проявление агрессии через удары по мячу.

Однако актуальным остается вопрос, что именно считать проявлением спортивной агрессии в рамках правил, а что деструктивной тенденцией недопустимой в соревновании. К примеру, Фолькammer, исследуя спортивную деятельность футболистов, под агрессивными действиями понимал любые нарушения правил [5].

Не претендуя на исчерпывающее описание проблемы, мы считаем, подходить к данному вопросу необходимо со следующих позиций. Во-первых, учитывать эмоциональную сторону самого поединка, напряженность и сложность матча.

Во-вторых, личностные особенности самого спортсмена. Здесь, прежде всего, необходимо обратить внимание на мотивационную сторону личности, а именно какое отношение к непосредственной игре демонстрирует спортсмен, насколько значима она для него. При этом не стоит упускать то, какое место в структуре личности занимает агрессивность как свойство личности, выраженность, которого может быть как устойчивым личностным образованием, так и ситуационным качеством, зависящем от «агрессивного восприятия» [7].

В-третьих, отношение судейской коллегии к происходящему на спортивной арене. Несмотря на то, что правила соревнований предоставляются всем одинаково, их трактовка носит субъективный характер. Стоит заметить, от объективности и непредвзятости судейства влияет на тот, как будет протекать игра. Неоднократные опросы спортсменов и тренеров подтверждают подобный факт. В связи с этим решение проблемы агрессии в спорте предпола-

гает работу не только со спортсменами и тренерами, но и со спортивными арбитрами.

Изучение спортсмена в условиях командной деятельности заставляет обратить внимание на некоторые основные положения психологической науки, рассматривающие спортсмена как члена определенной социально-общественной группы. Положение, согласно которому успешный коллектив представляет собой математическую сумму генетически запрограммированных задатков и усилий отдельных игроков команды, не находит подтверждения на практике. Наиболее успешной обычно является команда, в которой четко определено место и роль спортсмена в структуре коллектива. Таким образом, максимальное использование способностей спортсмена в игровых командных видах спорта возможно лишь при успешном взаимодействии игроков между собой и однозначном понимании своих основных функций и обязанностей. «Там, где на арену выступают команды спортсменов, можно наблюдать все разнообразие межгрупповой и даже внутригрупповой агрессии» [3].

Подводя итог, можно предположить, несмотря на то, что официальные правила соревнований, приводят долю контакта между соперниками к определенным границам (водное поло, баскетбол, гандбол), или вообще сводят к нулю (волейбол) агрессия является неотъемлемым компонентом соревновательной борьбы, а агрессивность входит в структуру личности высококвалифицированного спортсмена. Дифференцированные роли спортсменов предполагают выполнение различных игровых функций (защитник, нападающий и т.д.), в связи, с чем агрессивность, как личностное свойство, развивающееся в активном социальном пространстве, отличается по степени выраженности и характеру проявлений у спортсменов различного игрового амплуа.

Литература

1. Абдулкаримов С.А. Агрессивность в спорте сквозь призму истории культурных традиций. [Электронный ресурс] / С.А. Абдулкаримов – URL: <http://www.jourssa.ru/2006/3/6aAbdulkarimov.pdf>.
2. Елевич С.Н. Управление состоянием соревновательной готовности высококвалифицированных баскетболистов в процессе многолетней спортивной подготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук / С.Н. Елевич – СПб., 2009. – 39 с.
3. Захаров О.Ю. Агрессия в спорте и соревновательный анализ ее выраженности у квалифицированных единоборцев и легкоатлетов / О.Ю. Захаров // Физическая культура, спорт – наука практика. – 2010. – № 1 – С. 19–27.
4. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
5. Краев Ю.В. Влияние особенностей вида спорта на проявления агрессии и агрессивности у спортсменов: дис. ... канд. психол. Наук / Ю.В. Краев. – СПб., 1999. – 141 с.
6. Налчаджян А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. – СПб.: Питер, 2007. – 736 с.
7. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. – С. 3–18.

Хачатрян А.М. ©

ЕГУ, кафедра теории и истории психологии

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ФАКТОРА

Ключевые слова: человеческий фактор, концептуальная модель, безопасность полетов

В современной социологической науке сложилось несколько концепций исследования человеческих ресурсов – концепция человеческого фактора, человеческого потенциала, человеческого капитала, социального капитала и человеческих ресурсов.[1]

Одной из наиболее распространенных концепций в психологии является концепция человеческого фактора. Дополнительными стимулами разработки концепции человеческого фактора послужили возникшая во время первой мировой войны необходимость оптимизировать промышленное производство и заставить тысячи новобранцев более эффективно выполнять свои воинские обязанности, а также тот факт, что в ходе второй мировой войны возможности человека в отношении эффективного управления технически сложным оборудованием оказались ограниченными. Отбор и обучение персонала были поставлены на более научную позицию. Однако есть все основания утверждать, что новый интерес к роли человеческого фактора в обеспечении безопасности авиации вызван технологическими ограничениями, доминирующими в то время. В дальнейшем применение знаний о человеческом факторе привело к тому, что учитываться стали максимальные возможности человека, однако при этом часто упускались из вида его ограничения.[2]

Организационное оформление концепции человеческого фактора произошло, когда были созданы несколько организаций, а именно: Общество эргономических исследований в 1949 г., Общество исследований в области человеческого фактора в 1957 г. (сейчас оно называется Общество исследований в области человеческого фактора и эргономики) и Международная ассоциация специалистов по эргономике (IEA) в 1959 году.

Обеспечение безопасности системы гражданской авиации – основная деятельность Международной организации гражданской авиации. В этой области удалось достичь значительного прогресса, но еще больше предстоит сделать. Общеизвестно, что каждые три из четырех авиационных происшествий являются результатом сбоев в работоспособности человека, а это означает, что любые улучшения в данной области могут в значительной мере способствовать повышению уровня безопасности полетов.

Действия человека во многих случаях были причиной авиационных происшествий. Чтобы добиться уменьшения числа происшествий, необходимо глубже понять роль человеческого фактора в авиации, а накопленные знания и применять в профилактических целях. Под профилактическими мерами понимается, что знание о человеческом факторе должно находить применение и интегрироваться в процессе проектирования и сертификации систем, а также при выдаче свидетельств персоналу, то есть до того, как системы начнут эксплуатироваться, а персонал приступит к выполнению своих профессиональных обязанностей. Распространение информации о человеческом факторе дает международному авиационному сообществу единственную наиболее действенную возможность сделать авиацию более безопасной и эффективной. Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении различных составных элементов проблемы человеческого фактора и уточнении их значения.

Для понимания человеческого фактора целесообразно использовать модель, поскольку это позволяет осуществить поэтапный подход. Модель «SHEL» (аббревиатура составлена из начальных букв английских названий ее составных элементов-Software,Hardware,Environment,Liveware) впервые была разработана Эдвардсом в 1972 году, а затем в 1975 году дополнена иллюстрирующей ее диаграммой Хоукинса. Эти компоненты обозначают следующее: субъект- Liveware (человек), объект- Hardware (машина), процедура Software (правила, руководства, символы и т.д.), среда- Environment (условия, в которой должны взаимодействовать все три компонента). Эта искусственная блок-диаграмма не отражает всех взаимосвязей между компонентами, особенно те, которые выходят за рамки ЧФ (объект - объект, объект - среда; установки - объект), и служит основой для понимания человеческого фактора [4].

Субъект (Liveware). В центре модели находится человек – наиболее критический и гибкий компонент системы. Кроме того, люди в процессе производственной деятельности связаны различными условностями и ограничениями, большую часть из которых в настоящее время можно предвидеть. Границы этого блока сложным и поэтому другие компоненты системы должны быть тщательно пригнаны к нему во избежание нежелательного напряжения и возможных сбоях в системе.

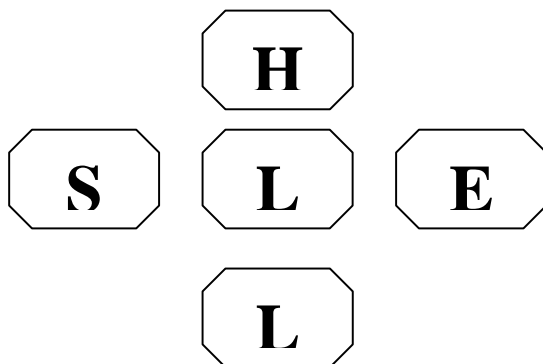
Для обеспечения такой совместимости важно хорошо знать характерные особенности узлового компонента системы. Некоторые из наиболее важных характеристик приведены ниже:

- Физические размеры и форма. При проектировании любого рабочего места и большей части оборудования решающую роль играют данные о размерах и параметрах движения различных частей человеческого тела, хотя он могут быть разными, что зависит от возраста человека, его этнической принадлежности, пола и т.д. Решения должны приниматься на начальном этапе проектирования.

- Физиологические потребности. Сведения о потребностях человека в еде, воде и кислороде могут быть заимствованы из физиологии и биологии.

- Особенности восприятия информации. Человек обладает сенсорной системой восприятия информации об окружающем мире, которая позволяет ему реагировать на внешние раздражители и выполнять необходимую работу. Но функции всех органов чувств могут быть по тем или иным причинам нарушены, источниками информации в таком случае являются физиология, сенсорная психология и биология.

- Обработка информации. Возможности человека в этой области серьезно ограничены. Игнорирование возможностей системы обработки информации человеком зачастую приводит к несовершенству конструкций приборов и систем предупреждения об опасности. К числу требующих учета факторов относятся кратковременная и долговременная память, а также мотивация и стресс. В данном случае источником знаний является психология.



Модель “SHEL”, измененная Хоукинсом:

S - Software (процедуры, символы);

H - Hardware (машина);

E - Environmen;

L - Liveware (человек)

Особенности реакции человека на полученную информацию. Необходимо иметь представление о необходимых побудительных силах и направлении движения. Такую информацию мы получаем из биомеханики, психологии и физиологии.

Условия окружающей среды, температура, давление, влажность, шум, время дня, степень освещенности оказывают влияние на труд и самочувствие. Информация об этом заимствуется из физиологии, биологии и психологии [2].

Субъект является «узловой» частью модели “SHEL” Человеческого Фактора. Остальные компоненты должны быть соответствующим образом адаптироваться и согласовываться в этой «узловой» частью.

Субъект - объект. Чаще всего вопрос о взаимосвязях такого типа возникает, когда речь идет о системах интерфейса человека и машины, а именно: при проектировании кресел с учетом характеристик человеческого тела; дисплеев с учетом возможностей усвоения информации пользователем; а также органов управления, их кодирования и размещения. Пользователь может и не подозревать о наличии дефектов в системе «L-N», даже если они в конечном итоге приведут к катастрофе. Решение проблем такого интерфейса, вероятно, станет первоочередной задачей в области человеческого фактора.

Субъект - процедуры. Имеются в виду взаимосвязи человека с такими нематериальными компонентами системы, как правила, руководства, контрольные перечни, символика и программное обеспечение. Проблемы таких взаимосвязей явно прослеживаются в отчетах об авиационных происшествиях, но решать их сложно.

Субъект - Среда. Важность интерфейса типа «человек-среда» входе полета была установлена одной из первых. Первоначально предпринимаемые меры были направлены на адаптацию человека к соответствующим условиям окружающей среды (шлемы, летные костюмы, кислородные маски). Позже наметилась обратная тенденция – приспособить окружающую среду к возможностям человеческого организма. В настоящее время произошли новые изменения: высокие уровни радиации концентрации озона на больших высотах, проблемы, связанные с нарушением биологических ритмов. В связи с тем, что причины большинства авиационных происшествий связаны с неадекватным восприятием обстановки и потерей ориентации, то при изучении интерфейсов «субъект - среда» следует обращать внимание на ошибки восприятия, связанные с особенностями окружающей среды, например с эффектами обмана зрения во время посадки.

Субъект - Субъект. Это вид взаимодействия между людьми. Обучение персонала и проверка его профессиональной пригодности традиционно ведется на индивидуальной основе. Если каждый член производственного коллектива имеет хорошую профессиональную подготовку, то весь коллектив будет действовать эффективно. Но, к сожалению, это не всегда так, и поэтому, в последние годы все больше внимания уделяют анализу сбоев и работе групп профессионалов. Летные экипажи, смены диспетчеров, бригады техников и другие специалисты работают в коллективах, и поэтому, взаимоотношения, складывающиеся в таком коллективе, накладывает свой отпечаток на их поведение и работоспособность. При изучении таких взаимосвязей особое внимание обращается на проблемы лидерства, взаимодействия членов экипажа, умение индивидуумов работать в коллективе и на межличностные отношения.

Кроме того, в рамках изучения этого интерфейса анализируются отношения, складывающиеся между коллективом и его руководителями, а также аспекты корпоративной культуры, психологического климата в коллективе и требования руководства авиакомпаний, которые могут существенно влиять на работоспособность сотрудников [3].

Литература

1. Материалы международной заочной научно-практической конференции «Современные тенденции общественных наук: политология, социология, философия». – 25 апреля 2011 г.
2. Human Factors; United States; Human Factors and Ergonomics Society; quarterly, the journal of the Human Factors and Ergonomics Society
3. Cabin Crew Safety Bulletin; Flight Safety foundation; United States
4. Jensen R.S.(ed) .Aviation Psychology. Gower

Хохлова Л.В.¹, Агавелян Р.О.², Рюмина Т.В.³ ©

¹Магистрант, ГОУ ВПО «НГПУ»;

²д.пс.н, профессор, директор института детства;

³к.пс.н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Когда родители узнают, что их ребёнок – инвалид?

Это может произойти в родильном доме, в первые часы или дни после рождения ребёнка, и тогда вместо радости родителей ожидает огромное горе от рухнувших надежд.

А может это произойти в первые три года жизни ребенка при психологическом обследовании на медико-педагогической комиссии при поступлении в детский сад или школу. Это известие для родных и близких как "удар обухом". Ребенок с отклонениями в развитии, независимо от характера и сроков его заболевания или травмы, изменяет, а нередко нарушает весь ход жизни семьи. Обнаружение у ребенка дефекта и подтверждение инвалидности почти всегда вызывает у родителей тяжелое стрессовое состояние, семья оказывается в психологически сложной ситуации. Все члены семьи находятся в состоянии глубокого переживания горя.

Психологи выделяют четыре фазы психологического переживания горя связанного с потерей физического и психического здоровья ребенка.

Первая фаза – "шок", характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности. Это состояние может длиться от нескольких часов, до нескольких дней.

Вторая фаза – "неадекватное отношение к дефекту", характеризующаяся негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией. Для этого состояния характерен поиск ответов на вопросы «Кто виноват?», «Почему это произошло именно с нами?», «За что?».

Третья фаза – "частичное осознание дефекта ребенка", сопровождается чувством "хронической печали". Это депрессивное состояние, являющееся "результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений". Именно на этом этапе происходит частое «застывание» родителей, и именно с этим этапом переживания горя сложнее всего справиться в одиночку.

Четвёртая фаза – начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям.

Семья, которая столкнулась с ограничениями в здоровье своего ребенка, находится в рассеянности. Родители больного ребенка часто ограничивают общение со своими друзьями, родственниками и целиком замыкаются на своем горе. Воспитывая ребенка с отклонениями в развитии, родителям следует помнить, что их полное самоотречение ради малыша не только не полезно ему, а в большинстве случаев и вредно. Тревога, беспокойство передаются ребенку, и у него не формируется естественное чувство безопасности, защищенности при взаимодействии с окружающим миром все это может привести к возникновению вторичных эмоциональных и поведенческих нарушений. Поэтому родителям следует стремиться к сохранению прежнего уклада семьи и дружеских отношений с близкими и знакомыми.

Зачастую родители не знают своих прав, они не представляют куда идти и что делать, начинают действовать методом проб и ошибок. Не многие родители могут справиться с горем самостоятельно и осознать себя, как родителей ребенка с нарушениями в развитии.

Не секрет, что многие папы и мамы часто испытывают давление со стороны врачей, советующих оставить ребенка, отказаться от его воспитания и определить больного ребенка в учреждения интернатного типа, или настаивающих на том, что только усиленное лечение может привести к исправлению того или иного дефекта. Как правило, такие советы дают врачи, которые не знают о возможных путях воспитания и обучения проблемного ребенка и об

успешности этой работы, особенно на первых этапах жизни ребенка. В результате семья теряет драгоценное время, зачастую бывает упущен сенситивный период, и работа с ребенком становится менее эффективной и результативной.

В связи с этим нужно отметить необходимость повышения психологической компетенции медицинских специалистов, работающих с детьми. Ключевым фактором способным существенно повысить эффективность поддержки семей нетипичного ребенка и оказание ей качественной психолого-медицинско-педагогической помощи является преемственность усилий систем здравоохранения, образования и социальной защиты населения и преодоление межведомственных барьеров.

На базе МБУ г. Новосибирска «Комплексный центр социального обслуживания населения» Советского района работает Отделение реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОРДсОВ).

Одним из направлений работы отделения является социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо, чтобы родители не оставались один на один со своей бедой, чтобы особые потребности ребенка не становилась только личным делом семьи. Отделение, по положению, может принимать на реабилитацию детей с 3 до 18 лет. В базе данных отделения по Советскому району на учете состоит 225 семей, 50 из них имеют детей в возрасте до 3 лет. Для помощи таким семьям в ОРДсОВ организован Ресурсный центр.

Целью деятельности Ресурсного центра является:

- обеспечение всесторонней поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, проживающих в Советском районе г. Новосибирска;
- развитие социальной активности, мобилизация и активизация семейных ресурсов;
- проведение социально-значимых мероприятий и PR-акций, привлекающих внимание общества к проблемам семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Основными задачами Ресурсного центра являются:

1. Выявление семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в помощи специалистов Ресурсного центра;
2. Обеспечение семей с детьми-инвалидами информационными, методическими, образовательными и социально-правовыми ресурсами;
3. Организация помощи родителям в обретении необходимого внутреннего ресурса для формирования адаптивного поведения.
4. Выработка позитивных установок по отношению к себе, своему ребёнку и окружающему миру.

5. Обучение родителей коррекционным методикам для применения в домашних условиях.

Работа с семьей по развитию социальной активности ведется в два этапа:

1 этап

Индивидуальная консультативная работа, которая решает следующие проблемы семьи:

- информированность родителей в соответствии со сложившейся ситуацией;

- разъяснение закономерностей поведения в конкретной ситуации;
- помощь в активизации и самореализации членов семьи;
- способствование установлению разносторонних социальных связей;
- психо-коррекция внутрисемейных отношений;
- формирование адекватного мироощущения.

2 этап

Включение родителей в групповое взаимодействие:

1. Групповые встречи взаимной поддержки «Дружеская беседа».

Работа группы взаимной поддержки заключается в том, чтобы дать семье толчок к самостоятельности, к тому, чтобы у неё возникло желание активно помогать процессу социальной реабилитации своего ребенка. Помогая друг другу, родители находят более конструктивное решение своей проблемы, забывают о своём горе и обретают возможность пересмотреть свою жизнь.

2. Социально-психологические тренинги, направленные на:

- обучение навыкам преодоления жизненных трудностей,
- развитие умения выхода из стрессового состояния,
- обучение саморегуляции и снятию эмоционального напряжения,
- формирование продуктивных форм детско-родительских отношений.

3. Тематические встречи, на которых рассматриваются любые темы, касающиеся развития и воспитания ребёнка

4. Детско-родительские мероприятия, которые обычно приурочены к различным праздникам. Эти мероприятия позволяют родителям получить новый опыт общения, снизить проявления страхов за своего ребенка, тревог и негативных эмоций.

Родителям на всех этапах взросления ребенка требуется помощь специалистов. Групповая форма работы является очень эффективной, она помогает раскрыть личностные качества родителей, способствует расширению социальных связей семьи, и позволяет по-новому посмотреть на свою жизнь и жизнь своих детей.

Американским Центром раннего вмешательства были разработаны рекомендации родителям, имеющим детей-инвалидов, которые актуальны и для нашей культуры:

1. Никогда не жалейте ребенка из-за того, что он не такой, как все.
2. Дарите ребенку свою любовь и внимание, но не забывайте, что есть и другие члены семьи, которые в них тоже нуждаются.
3. Организуйте свой быт так, чтобы никто в семье не чувствовал себя «жертвой», отказываясь от своей личной жизни.
4. Не ограждайте ребенка от обязанностей и проблем. Решайте все дела вместе с ним.
5. Предоставьте ребенку самостоятельность в действиях и принятии решений.
6. Следите за своей внешностью и поведением. Ребенок должен гордиться вами.
7. Не бойтесь отказать ребенку в чем-либо, если считаете его требования чрезмерными.
8. Чаще разговаривайте с ребенком. Помните, что ни телевизор, ни радио не заменят вас.
9. Не ограничивайте ребенка в общении со сверстниками.
10. Не отказывайтесь от встречи с друзьями, приглашайте их в гости.
11. Чаще прибегайте к советам педагогов и психологов.
12. Больше читайте, и не только специальную литературу, но и художественную.
13. Общайтесь с семьями, где есть дети-инвалиды. Передавайте свой опыт и перенимайте чужой.
14. Не изводите себя упреками. В том, что у вас больной ребенок, вы не виноваты.
15. Помните, что когда-нибудь ребенок повзрослеет и ему придется жить самостоятельно. Готовьте его к будущей жизни, говорите о ней.

Литература

1. Блохина Л.В., Калинина С.В. Морозова Н.И. Служба раннего вмешательства: методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней помощи / Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения. – 2007.
2. Василевич Л.П. Дневник самопознания. – Минск, 2002.
3. Волковская Т. Н. Особенности работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения для детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 62–70.
4. Газман О.С. Педагогика свободы и педагогика необходимости. – М., 1999.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 1995.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. продолжаем общаться с ребенком. Так? – М., 2008.

7. Краузе М.П. дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 208 с.
8. Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

Черткова А.Н. ©

Магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет
Учитель начальных классов МБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников
с ограниченными возможностями здоровья
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 107 VIII вида»

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти немислимо формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру.

В процессе многообразной деятельности человеку часто необходимо использовать приобретенные знания и накопленный опыт. Это становится возможным на основе памяти. В памяти выделяют три процесса: запоминание, сохранение и воспроизведение прошлого опыта и текущих событий.

Целенаправленная деятельность занимает основное место в жизни не только человека, но и животного. Поэтому непроизвольное запоминание, являющееся продуктом такой деятельности, и является основной, наиболее жизненно значимой его формой. Изучение его закономерностей представляет в связи с этим особенно большой теоретический и практический интерес.

Актуальность проблемы развития памяти ребёнка в период начального обучения определяется рядом факторов. В настоящее время уделяется особое внимание развитию познавательных процессов младших школьников. Едва ли надо доказывать, что именно начальная школа должна заложить те основы, которые определяют успешное продвижение учащихся на всех последующих этапах обучения вообще.

При этом память умственно отсталых детей отличается очень малым объемом и постоянными искажениями при воспроизведении запечатленного

материала. Показателями эффективности памяти являются производительность, качество и надежность мнемической деятельности [1]:

- производительность - это количество запомненного и воспроизведенного материала (объем памяти), скорость запоминания и воспроизведения;
- качество - это точность запоминания и воспроизведения;
- надежность - это прочность памяти, вероятность быстрого и точного запоминания и такого же воспроизведения.

Результативная сторона памяти есть следствие ее процессуальной стороны.

Процессы памяти умственно отсталых детей характеризуются многими особенностями.

Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. У умственно отсталых учащихся младших классов он обычно равен 3 единицам, у нормально развивающихся – $7 + 2$. Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают школьники. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты. В свою очередь ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к привнесениям.

Учащиеся, которые относятся к числу торпидных, запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Часто жалоба на плохую память возникает у детей, страдающих каким-либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Это те, обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости», в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся коррекционной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок ученика на место, как он, спустя несколько минут, без всякого дополнительного повторения или напоминания, сам вдруг вспоминает нужный ответ [2].

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Так, когда умственно

отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Умственно отсталые лица не способны целенаправленно заучивать и припоминать. Стремясь запомнить, они не вникают в суть материала, поэтому преднамеренное запоминание у них вызывает трудности и не облегчает задачу (Дульнев Г. М. [3], Пинский Б. И. [4]). Они не умеют припоминать заученный материал, не выделяют из смежных представлений именно то, которое нужно.

Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Известно, что, если учащимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами, преднамеренное запоминание у учащихся массовой школы лучше непреднамеренного.

Подобные эксперименты, проведенные с учащимися коррекционной школы, показали, что преднамеренное запоминание удается им не намного лучше, чем непреднамеренное (исследования Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского). Стараясь получше запомнить рассказ, умственно отсталые дети еще больше фиксируют внимание на отдельных словах и фразах и поэтому еще хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить свое внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею [3].

Память умственно отсталых детей отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений. Вызывают большие затруднения воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях.

Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Точность и прочность запоминания учащимися и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях.

При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к привнесениям.

Умственно отсталые учащиеся оказываются не в состоянии полностью овладеть умением опережающего осмысления еще не до конца произнесенного текста, хотя беглость чтения, как техническая сторона этого процесса, у них может быть сформирована.

Литература

1. Лурия, А. Р. Маленькая книжка о большой памяти / А. Р. Лурия. – М., 1968.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1986.
3. Дульнев, Г. М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста // Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей. Учпедгиз / Г. М. Дульнев. – М., 1940.
4. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. Гл. 1. / Б. И. Пинский. – М., 1962.

Шиловцева А.Г.¹, Летяк Е.В.² ©

¹Доцент кафедры практической психологии, института педагогики и психологии, НПУ им. М.П. Драгоманова; ²преподаватель кафедры практической психологии, института педагогики и психологии, НПУ им. М.П. Драгоманова

ДУХОВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

Духовность – одна из важнейших характеристик личности, основу которых составляют доминирующие ценности и мировосприятие человека. Духовность отражает сформированность нравственного сознания с преобладанием твердых оценочных суждений, идеалов, национальных и общечеловеческих ценностей.

Анализируя суть понятия "духовность", ученые рассматривают ее как: объективную реальность; вечное движение мысли; служение личности, ее подъем, создание условий для непрерывного саморазвития ее творческого потенциала; творческую деятельность личности, которая выступает как важнейшая черта ее духовно-нравственного развития; нравственность; образованность; особый тип ценностей; совокупность конкретных потребностей; причастность человека к миру; личностную ценность.

Духовность человека определяется его религиозностью, которая базируется на личностной зрелости [5].

Отметим критерии религиозной зрелости (по Ю. Макселону): рефлексивность и критичность; открытость и толерантность; объективность и интегральность – связь жизни с религиозно-нравственными принципами; прообщественность – положительное отношение к другим; центральность – безусловный приоритет религиозных ценностей

Отношение психолога с высокой духовностью к другим людям, в частности, к людям, которые обратились к нему за помощью, имеет самый высокий уровень – духовный или эсхатологический [6]. То есть он относится к человеку с большим уважением, симпатией, проникается его заботами, стремится оказать ему максимальную помощь, потому что человек в его глазах имеет не только гуманистическую, разумную, общечеловеческую, но и особую сакральную ценность. Духовно развитый психолог относится к субъекту общения как к неповторимой индивидуальности, ведет к ее полному раскрытию, к достижению духовного общения и взаимопонимания.

Известный психолог В.В. Зеньковский писал, что учение о примате духовности в человеке ставит вопрос о феноменологии Духа в контексте степеней его раскрытия в эмпирической жизни человека [3]. Таким образом, возникает вопрос о возможности духовного развития личности, в частности – личности психолога.

Феноменология Духа в эмпирической жизни человека имеет разные степени раскрытия – от раннего детства до старости. Причем важно то, что духовность не рождается из эмпирического развития, а только опосредствуется им.

Профессиональная идентичность психолога зависит от роли, которую он играет в обществе и в какой мере ценность профессии фигурирует в общественном сознании [4]. Поэтому профессионально-идентичным есть психолог, который воспитывает в себе духовность как высшую личностную ценность, обогащает сознание духовными смыслами, восстанавливает личное благочестие, направляет свою жизнь в хорошую сторону.

Поскольку духовность является настолько высоким феноменом в понимании христианской психологии, ее непосредственная диагностика невозможна. Поэтому мы решили провести психологическое исследование готовности к духовному развитию как необходимой предпосылки духовности – психологической детерминанты профессиональной идентичности психолога, опираясь на теорию ведущих тенденций Л.Н. Собчик [9].

Согласно этой теории уровень готовности к духовному развитию зависит от такой характеристики личности как гипотимность: «Гипотимный вариант личности необходим обществу для духовного совершенствования, сохранения моральных устоев и культурных ценностей» [9, с. 402]. Основные составляющие гипотимности – это такие личностные качества как сензитивность, интровертированность и тревожность.

Имея целью исследовать готовность практического психолога к духовному развитию, мы использовали метод ИТО – индивидуально-типологический опросник, с помощью которого провели диагностику гипотимности студентов выпускных курсов, избравших психологию своей будущей специальностью (объем выборки – 60 человек).

Опираясь на систему оценки результатов тестирования, предложенную автором методики [9], мы взяли в качестве значимого параметра гипотимности нормальную оценку – 3-4 балла – как показатель гармоничной личности. Более высокие оценки – 5-7 баллов – выражают черты акцентуированной личности, а 8-9 баллов – дезадаптированной.

Количественный анализ полученных результатов показал, что 32% будущих психологов имеют нормальный показатель гипотимности. Такой вариант развития личности называется «первичной духовностью». Мотивы деятельности этих людей характеризуются гуманистической направленностью и возвышенностью интересов над обычными проблемами повседневной жизни.

Большинство других студентов – 65% – имеют черты акцентуированной личности, и только 3% – дезадаптированной. В этих двух группах людей духовность возникает как вторичное явление – «вторичная духовность», которая часто граничит с «псевдодуховностью», что является результатом чрезмерной тревожности, сензитивности или интровертированности и приводит к страданиям, разочарованиям, «погружению в себя» или «бегству от проблем».

Таким образом, исследование показало, что часть студентов, которые по возрасту находятся на одной из высших ступеней развития духовности – ступени индивидуализации, имеют психологическую готовность к духовному развитию. То есть, почти третья часть будущих практических психологов имеет психологический потенциал для развития профессиональной идентичности.

Анализ психологической и религиозной литературы показывает, что психолог-профессионал должен быть высокодуховной личностью. Эмпирическое исследование готовности к духовному развитию показало наличие психологического потенциала духовности у большинства будущих психологов. Остальные же требуют духовного и профессионального самосовершенствования, а также помощи со стороны социального окружения.

На наш взгляд, на формирование духовности как психологической детерминанты профессиональной идентичности психологов большое влияние может осуществить изучение христианской (православной) психологии. Это направление психологии развивают православные психологи Ю.М. Зенько, А.В. Махлач, Б. П. Ничипоров, Г.И. Онищенко, В.Н. Снетков, И.П. Четверин, Л.В. Шеховцова, М.И. Яновский и др. Ведь одной из составляющих предмета православной психологии является преодоление искаженного отношения человека к себе и другим, осознание и устранение недостатков харак-

тера, восстановление и развитие нравственной сферы, духовное возрождение личности.

Именно в духовности как особой способности саморефлексирующего субъекта, который познает мир, проявляются в полной мере господство и свобода человеческого духа как мерила доверия или недоверия к совокупному человеческому опыту. Личностно-центрированный, самостоятельный, критически-осмысленный, личностно-знаковый, сознательно-чувственный характер переживания и отношение человека к миру, к другим и к самому себе предопределяет формирование духовности как исключительно интимного человеческого качества [13].

Первые и самые важные показатели профессиональной деятельности практикующего психолога – это характер его отношения к другому человеку и культура его общения. Относиться к каждому человеку и к себе как к уникальной человеческой сущности – это тяжелая работа, от которой можно и устать. Чтобы избежать этого, психологу следует развивать в себе духовность, поддерживать ее путем обращения к своей совести и любви – экзистенции, которые являются характеристикой духовности человека. Именно совесть и любовь определяют и обосновывают тип отношения человека к человеку.

Определяя духовность как психологическую категорию, мы провели анализ первоисточников трех видов: Священное Писание и творения Святых Отцов; научные работы психологов с христианской направленностью; научные работы известных современных психологов, которые не имеют выраженной христианской направленности

Духовность – это высший уровень самосознания человека и эмоционально дифференцированного отношения к явлениям окружающей жизни. Духовность включает в себя склонность к поискам высшего смысла жизни, направленность интересов на другие, кроме прагматической, необходимости сферы познания, наблюдательность и терпимость в отношениях с людьми, доброту, которая идет от сердца и участливость. Духовность – понятие, которое имплицитно содержит в себе равнодушие к окружающим. В наше трудное время работа психолога-практика несет на себе отпечаток "душеспасения", поэтому ему должны быть присущи эти качества [10]. Если психолог может помочь себе, то он сможет помочь и другому человеку. "Доктор! Исцели самого себя" (Лк. 4:23).

Религиозно зрелая личность, общаясь с другими людьми, относится к ним в зависимости от наличия или отсутствия у нее описанных качеств. Обычный способ отношения к другим людям и, соответственно, к себе – одна из важнейших характеристик личности. Б. Братусь, В. Воейков, С. Воробьев психологи выделяют четыре уровня отношений человека к другим людям (6).

Первый уровень – эгоцентрический. Он определяется преимущественно стремлением к собственному удовольствию, удобствам, престижу и т.д.

Второй уровень – группоцентрический. Человек, который находится на этом уровне, идентифицирует себя с какой-то группой и отношение его к другим людям зависит от того, входят ли эти люди в его группу или нет.

Третий уровень – просоциальный или гуманистический. За каждым человеком, пусть даже далеким, не входящим в группу, подразумевается самоценность и равенство его в отношении прав и обязанностей.

Четвертый уровень – духовный или эсхатологический. На этом уровне человек начинает осознавать себя и других не как конечные смертные существа, но как существа особого рода, связанные, подобные, соотносимые с духовным миром, как существа, жизнь которых не заканчивается вместе с концом жизни земной.

Психолог может по-разному относиться к людям, иметь разный уровень культуры общения, но на самый высокий уровень – уровень духовности – он восходит, когда его личность становится духовной или эсхатологической.

Духовно развитый психолог-практик относится к субъекту общения как к неповторимой индивидуальности, что приводит к его полному раскрытию. Диалог между психологом и другим человеком является культурным и духовным общением, без которого невозможно понимание уникального содержания слов "... и слово стало плотью и проживало с нами, полное благодати и истины" (Иоанн, 1:14).

Рассматривая духовность как личностную ценность психолога, которая имеет многокомпонентную структуру, мы обнаружили ее сходство со структурой профессионального самосознания личности психолога [23]. По данной концепции, в профессиональное самосознание психолога входят следующие составляющие: когнитивная – направленная на самопознание, оценивающая – выражающая эмоционально-ценностное отношение к себе и окружающим и коррелятивная – включающая процесс саморегуляции личности.

Духовность личности психолога требует от него достижения труднопреодолимых для простого смертного человека вершин. Но, если психолог будет себя духовно совершенствовать, он сможет своим внутренним светом осветить людей, ожидающих от него психологической помощи. Психолог является действительно духовным, если он подходит к человеку с открытым сердцем, с открытым умом, с готовностью его принять, каким он есть, без страха за себя, без своей выгоды, а просто глядя на него как на замечательное произведение искусства.

Литература

1. Архиепископ Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. - М., 1997.
2. Евтух М.Б., Тхоржевская Т.Д. Проблемы воспитания молодежи в свете христианского учения. - Вестник православной педагогики. № 1. - К., 1999.
3. Зеньковский. В.В.. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1993.

4. Ермолаева Е.П.. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность. - Психологический журнал, 2001, том 22. № 4.
5. Кордунова Н.О., Денисюк А.С.. Развитие духовности старшеклассников в процессе общения // Психология. Сборник научных трудов. Вып. 14. - К., 2001.
6. Начала христианской психологии. Учебное пособие для вузов / Б.С. Братусь, В.Л. Воейков, С.Л. Воробьев и др. - М.: Наука, 1995.
7. Ничипоров Б.П. . Введение в христианскую психологию. - М., 1994.
8. Обухов Я.Л. Духовные «Гималаи» Европы. - Ж-л «Человек», № 3, 1993, с. 85-88.
9. Собчик Л.Н.. Введение в психологию индивидуальности. - М., 2001.
10. Схиигумен Сава. Опыт построения истинного мирозерцания. - Полтавская епархия, 2001 г.
11. Сапогова Е.Е.. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух. - Журнал практического психолога. 1997, № 6.
12. Савченко А.. Духовность и содержание школьного образования. - Ж-л «Директор школы, лицея, гимназии», № 1, 2004 г.
13. Лушин П.В. Психология личностного изменения. - Кировоград, 2002.
14. Макселон Ю. Психология с изложением основ психологии религии. - Львов, 1998.
15. Онищенко Г.І. Християнсько зорієнтована психологічна допомога сім'ї // Психологічна допомога сім'ї . Кн.3 Учебное пособие (в 3 кн.) Под ред. З. Г. Кисарчук. - К.: Главник, 2006. - С.3-46.
16. Шеховцова Л.Ф., Зенько Ю.М. Элементы православной психологии. - М., 2005.
17. Помыткин Е.О. Духовное развитие учащихся в системе школьного образования. - К.: ИЗМН, 1996.
18. Священник Алексей Лихачев. Духовно - нравственная жизнь в категориях психологии // Московский психотерапевтический журнал. Спец. выпуск по христианской психологии. - № 3 – 2005.
19. Сурожский А. Войду в дом Твой. - Клин, 2002.
20. Шиловцева Г.Г. Духовність як вищий рівень ставлень у професійній діяльності психолога-практика – Практична конференція «Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II всеукраїнського з'їзду працівників освіти України». – К.; 2002
21. Гончаренко С.У. Духовность и содержание школьного образования // Директор школы, лицея, гимназии. - № 1 - 2004.
22. Грановская Р.М. Психология веры М. - 2006.
23. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога - практика // Практична психологія і соціальна робота. - № 6-7 - 1998.
24. Павлюх В.В. Профессиональная идентичность как фактор становления компетентности практических психологов // Научный журнал НПУ им. М.П. Драгоманова. серия № 12. К.: 2007.

Шипкова К.М. ©

Канд. психол. н., с. н. с., ФГУ Московский НИИ психиатрии Минздравсоцразвития РФ,
г. Москва, Московский психолого-социальный университет

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ: ПОИСК ПУТЕЙ ЭФФЕКТИВНОГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Когнитивная нейропсихология стала в последнее время одной из динамично развивающихся областей клинической психологии. Интерес к вопросам связи психических функций с работой мозга, специфичности мозговой организации функций у взрослых в норме и при локальных поражениях мозга активно интересует психологов. При этом надо отметить, что нейропсихологическая реабилитация, ставящая перед собой задачу разработки путей и методов восстановления функций, имеет все необходимые инструменты для того, чтобы исследовать вопрос закономерностей обратной динамики развития этих нарушений, а также роль психолога в этом процессе.

Задачам разработки теории и методического подхода к восстановлению нарушенных высших функций человека при локальных поражениях мозга различной этиологии посвящено большое количество работ. Несмотря на это, мы, по-видимому, находимся только на пути к пониманию какие параметры, оказывают значимое воздействие на восстановление функций и объяснению причин полного или частичного их восстановления.

На сегодняшний день изучены такие параметры, влияющие на эффективность обратного развития нарушений ВПФ, как возраст больного, этиология заболевания, глубина очага поражения мозга, форма афазии, зависимость динамики восстановления от сроков давности заболевания, количества проведенных курсов комплексной, в том числе и речевой, реабилитации. По этим вопросам написано большое количество работ, приведена систематизация полученных фактов (Лурия 1947, 1969; Коган 1962; Оппель 1972; Цветкова 1972, 1975, 1979, 1974, 1981, 1983, 2004; Столярова 1973; Бейн и др. 1974; Шипкова 2002, 2004; Butfield and Zangwill 1946; Wepman 1951; Vignolo 1964; Marshall et al. 1982; Kertesz and Mc Cabe 1977; Basso 1975, 1979, 1992). Например, в работах Sarno and Levita (1971), Keenan and Brassell (1974), Kertesz and Mc Cabe (1977), Basso et al. (1979) [3,4,6,7,8,9,10,11,12] указывается, что даже в пожилом возрасте (65-75 лет) отмечается положительная динамика восстановления, иногда опережающая динамику восстановления молодых пациентов. Ряд авторов занимают прямо

противоположную позицию отмечая, что процессы восстановления лучше протекают в молодом возрасте.

Интересные данные приводятся об эффективности речевой реабилитации. В частности, в ранних исследованиях по этому вопросу отмечалось, что реабилитация влияет на возможность восстановления речи при афазии (Butfield and Zangwill 1946; Wepman 1951; Лурия 1969; Цветкова 1972) [3,4, 6,7]. В поздних исследованиях проводилось сравнение различий между больными после речевой реабилитации и вне ее (untreated patients) (Basso 1975, 1979) [11]. Исследования показывают, что различия между непрофессиональной речевой терапией и индивидуальной и групповой терапией со специалистом зависят от длительности терапии: при проведении лонгитюдных исследований было показано, что показатели “treated patients” были выше (Hagen 1973, Sarno and Levita 1981, Marshall et al. 1982), хотя на коротком отрезке времени разницы в эффективности восстановления не отмечалось (Vignolo 1964, Sarno et al. 1970, Levita 1975) [11]. Интересное исследование, выполненное Л.Олива [5] под руководством Л.С.Цветковой, показало, что при спонтанном восстановлении динамика обратного развития нарушений речи зависит от степени выраженности дефекта: при грубой степени афазии возможность спонтанного восстановления практически отсутствует. Спонтанная динамика восстановления касается, прежде всего, и главным образом вторичных, системных нарушений в структуре нейропсихологического синдрома. Наконец, автоматизированные виды речи восстанавливаются, как правило, в течение первых 6 месяцев, а монологическая речь спустя полгода.

Сравнение динамики восстановления экспрессивной и импрессивной речи у больных с афазией показал, что большой процент пациентов имел преимущественную динамику в восстановлении понимания речи в противовес устной продуктивной речи, а устная речь, в свою очередь, восстанавливалась лучше, чем письменная (Kenin and Swisher 1972, Hanson and Cucciarelli 1978 и др.) [11]. Также по данным некоторых исследователей на динамику восстановления речи оказывали влияние такие параметры как продолжительность занятий в неделю [11], а также время, прошедшее с момента начала заболевания (Лурия 1969; Цветкова 1985; Олива 1984) [3, 5,7]. Высокую эффективность в клинике локальных поражений мозга показали методы восстановления разработанные в школе Лурии-Цветковой. Несмотря на это, требуется развивать техники и технологии восстановительного обучения с учетом новых данных о функциональной специализации мозга, возможностях здорового полушария участвовать в восстановительных процессах и роли межполушарного взаимодействия в процессах реабилитации. Безусловно, при этом, необходимо опираться на фундаментальные психоло-

гические исследования (Анохин П.К 1978, Лурия А.Р. 2000, Цветкова Л.С. 2001 и др.).

Что касается компенсации нарушенных функций, многие психологи отмечают, что правое полушарие играет роль в этом процессе, независимо от того является ли эта функция невербальной или вербальной (Goodglass 1967,1969; Sparks 1970; Kinsbourne 1971; Moore 1988; Capra 1992, Meinzer and Breinenstein 2008) [12,13]. Нас интересовал вопрос существует ли взаимосвязь между эффективностью восстановления функций и с изменения вектором полушарной активности.

На первом этапе работы мы проводили нейропсихологическую диагностику, которая позволяла выявить наличие нарушений по «левополушарному» и «правополушарному» типу у больных с афазией с левосторонним поражением мозга. В исследовании приняли участие 30 больных с афазией в возрасте от 25 до 60 лет с уровнем образования от среднего до высшего. Срок давности заболевания у 8 пациентов был до 6 месяцев (1 группа) у 14 человек от 7 месяцев до 1 года (2 группа), у 8 человек более 2 лет 9 (3 группа). Всем больным проводилось исследование степени выраженности афазического дефекта по методике Л.С.Цветковой и др. (1981) до и после завершения курса восстановительного обучения, а также полное нейропсихологическое исследование, включавшее в себя помимо стандартной схемы А.Р.Лурия (1979) также дихотическое прослушивание (два последовательных сеанса записи с женским и мужским голосом) и авторскую диагностическую программу, позволяющую производить диссоциацию в степени выраженности лево- и правополушарной симптоматики. Весь перечень диагностических методик повторялся после завершения курса реабилитации. Большинство пациентов имело среднюю степень выраженности афазии.

Исследование показало, что у всех пациентов помимо «левополушарной симптоматики», выражающейся в определенном типе афазического синдрома, наблюдались нарушения, характерные для поражения правого полушария: нарушения памяти на лица, сужение объема памяти на трудновербализуемые фигуры, трудность узнавания предметов в условиях помех, нарушение узнавания зрительного образа эмоций. У отдельных больных были трудности тактильного гнозиса в левой руке, явления лицевой агнозии, нарушения узнавания мелодий, нарушение мысленного вращения предметов.

После завершения курса нейропсихологической реабилитации у всех пациентов наблюдалась положительная динамика восстановления речи, при этом правополушарная симптоматика регрессировала частично: расширился объем запоминания трудновербализуемых фигур, улучшилось узнавание в условиях помех, однако узнавание эмоций и запоминание лиц показали устойчивость к регрессу затруднений.

Дихотическое прослушивание продемонстрировало, что у 75% 1 группы был «очень высокий» коэффициент доминирования левого уха, у оставшихся 25% случаев при повторном прослушивании коэффициент правого уха снизился с уровня «очень высокий» (более 66 баллов) до уровня «ниже среднего» (от 41 до 50 баллов) (Гасимов 1992) [2]. Во второй группе больных у 93% было доминирование левого уха и у большинства был «очень высокий» коэффициент. В 3 группе у 100% пациентов было преимущество левого уха, причем у 88% оно носило абсолютный характер.

Полученные результаты дают основание полагать, что правое полушарие принимает активное участие в восстановление речи. Наши данные коррелируют с данными других исследователей (Moore and Weidner 1975; Johson et al. 1977; Pettit and Noll 1979; Moore and Papanicolau 1988; Bouma and Ansink 1988, Meinzer and Breitenstein 2008) [11], в которых было показано, что при афазии у пациентов возникает превосходство левого уха и этот эффект не зависит от формы афазии. Принимая во внимание полученные нами данные, мы исследовали возможности здорового правого полушария как условия, форсирующего процесс восстановления речи. Для этого мы использовали методику стимуляции спонтанной речи, состоящую в том, что больным предъявлялись картины известных художников разного эмоционального содержания в сопровождении музыки. Мы исходили из того, что музыка будет оказывать стимулирующее воздействие на речь, а не релаксирующее, как полагают некоторые авторы (Громова, 1984) [1].

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Изучить влияние музыки разного эмоционального знака на экспрессивную речь больных афазией.
2. Провести сравнительный анализ изменений количественных и качественных показателей монологической речи в условиях «адекватного» и «неадекватного» музыкального сопровождения.

В эксперименте принимали участие 16 больных в возрасте от 43 до 67 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы по 8 человек (8 мужчин и 8 женщин): первая группа была представлена так называемыми «передними» формами афазий; во вторую группу входили больные с «задними» формами афазий. Все испытуемые имели комплексные афазические синдромы. Продолжительность заболевания колебалась с диапазоне от 3 месяцев до 5 лет. Отобранные для эксперимента больные имели среднюю или средне-грубую степень выраженности афазии.

Методика исследования состояла в следующем. Больным с афазией давалось задание составить рассказ по сюжетной картине на фоне музыкального сопровождения и без него. использовались репродукции. Все выбранные картины являлись сюжетными и различались, как и музыка, по эмоциональному знаку: положительный, нейтральный и отрицательный.

Испытуемым давалась следующая инструкция: «Опишите содержание этой картины». На занятии давалась следующая комбинация картин и музыки: а) демонстрация картины без музыки; б) с музыкой, совпадающей по эмоциональному знаку с картиной (*консонанс*); в) с музыкой противоположной по эмоциональному знаку картине (*диссонанс*). Оценка эмоционального знака картин и музыки производилась с помощью привлечения метода экспертов.

Для анализа качественных изменений экспрессивной речи были выделены следующие виды ошибок: 1) несостоявшиеся фразы (НФ); 2) персеверации (П); 3) ошибки моторного типа (МО); 4) амнестические ошибки (АО); 5) «другие аграмматизмы» (ДРА), в которые были отнесены остальные ошибки речи не вошедшие в перечисленные группы. Помимо ошибок, для характеристики качества речи больных были использованы показатели наполняемости фраз: 6) количество глаголов (КГ), употребляемых больными; 7) количество прилагательных (КП), отражающих распространенность фразы и эмоциональность речи.

При анализе результатов мы использовали в качестве контрольных проб пробы без музыки. Затем проводился статистический анализ по критерию Стьюдента по всей выборке и для каждой группы испытуемых в отдельности.

Результаты эксперимента показывают систематическое улучшение речи, что находило выражение в уменьшении количества ошибок, в том случае, когда был консонанс. По всем консонансным сопоставлениям подтверждена статистическая значимость (НФ $t=-3,9$, $p<0,001$; П $t=-3,8$, $p=0,001$; МО $t=-2,8$, $p=0,01$; АО $t=-4,9$, $p=0$; ДРА $t=-3,8$, $p=0,002$; КГ $t=6,5$, $p=0$; КП $t=2,82$, $p=0,01$). В диссонансных сопоставлениях не наблюдается однозначного эффекта, различия статистически незначимы (НФ $t=0,31$, $p<0,75$; П $t=1,09$, $p=0,29$; МО $t=-0,72$, $p=0,48$; АО $t=-0,69$, $p=0,49$; ДРА $t=-2,41$, $p=0,02$; КГ $t=-0,44$, $p=0,66$; КП $t=0,97$, $p=0,34$).

Полученные результаты позволяют прийти к следующим выводам:

1. Адекватное музыкальное сопровождение достоверно улучшает качество речи, независимо от эмоционального знака музыки и картин, для всех исследованных групп больных с афазией.

2. Диссонансное музыкальное сопровождение не оказывает значимого эффекта на устную речь больных с афазией.

3. Существуют различия между «передними» и «задними» формами афазии в количестве «моторных» и «амнестических» ошибок в случаях консонансного музыкального сопровождения. Количество моторных ошибок значительно регрессировало в группе больных с «задними» формами афазии, в то время как улучшения по этому показателю в группе с «передними» формами были недостоверны. Амнестические ошибки, напротив, значительно уменьшились в группе больных с «передними» афазиями. В группе с «задними»

афазиями показатель этого типа ошибок снизился при консонансном сопровождении картины положительного знака. Таким образом, видно, что музыка снижала степень выраженности вторичных симптомов и увеличивала общий уровень речевой активности.

Эти первые данные дают нам основание серьезно подойти к изучению вопроса межполушарной организации речи и разработке техник и технологий, делающих эту реорганизацию эффективным инструментом управления процессом восстановления нарушенных психических функций.

Литература

1. Громова Е.И. К вопросу о влиянии музыки на речь в норме и патологии // Вестник МГУ, сер. 14. Психология. – 1984. – № 1. – С. 59–61.
2. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. – М.: Книга, 1994. – С. 231.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: МГУ, 1969. – 431 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия. – 2002. – 381 с.
5. Олива Л. Спонтанное восстановление речи у больных с афазией: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 137 с.
6. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: Просвещение, 1988. – С. 206.
7. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. – М.: МГУ, 1985. – 326 с.
8. Цветкова Л.С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения. – М.-Воронеж, 2002. – 640 с.
9. Шипкова К.М., Гришина Е.Г., Шкловский В.М. Взаимодействие полушарий мозга в процессе восстановления нарушенных функций // Современные проблемы психоневрологии (диагностика, лечение и реабилитация больных нервными и психическими расстройствами): сб. тезисов. – 2002. – С. 175–176.
10. Шипкова К.М. Влияние межполушарного взаимодействия на обратное развитие нейропсихологического синдрома // Реабилитология: сб. науч. трудов. – М., 2004. – С. 400–405.
11. Basso A. Prognostic factors in aphasia // Aphasiology. – 1992. – Vol. 6. – № 4. – P. 337–348.
12. Cappa S. F., Vallar G. The role of the left and right hemispheres in recovery from aphasia // Aphasiology. – 1992. – Vol. 6. – P. 359–372.
13. Meinzer M., Breitenstein C. Functional imaging studies of treatment-induced recovery in chronic aphasia // Aphasiology. – Vol. 22. – Issue 12. – P. 1251–1268.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*МАТЕРИАЛЫ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ*

30 декабря 2011 г.

Под ред. А.Ф. Долматова

Подписано в печать 25.01.2012 г. Выход из печати 20.02.2012 г.
Формат 60x90/8. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 12. Тираж 100 экз. Заказ 143.

Отпечатано в типографии «Литера».
Издательство «Спецкнига».

Цена свободная.