

Российский фонд фундаментальных исследований  
Российское психологическое общество  
Ярославское региональное отделение  
Факультет психологии  
Ярославского государственного университета  
им. П.Г. Демидова

## **МНОГО ГОЛОСОВ – ОДИН МИР**

Сборник научных статей молодых ученых,  
посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции  
«Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода)

**Том I**

Ярославль 2012

Рецензенты: лаборатория системных исследований психики Института психологии РАН; доктор психологических наук, профессор, Е.А. Сергиенко.

Много голосов – один мир: Сборник научных статей молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / под ред. проф. А.В. Карпова. Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика» 2012. 217 с.

В сборнике представлены материалы исследований, проводимых молодыми учеными ведущих психологических учреждений России, а так же молодыми учеными Беларуси, Польши, Сингапура, Украины, Финляндии. В работах отражена актуальная проблематика методологии и методики консультирования и психологического сопровождения, методологии и методики психологического исследования, методологии и технологии психологической диагностики. Сборник посвящен Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) и составлен из статей, подготовленных по материалам докладов участников конференции.

Для молодых ученых, студентов, аспирантов, преподавателей.

*Сборник подготовлен и издан при финансовой поддержке РФФИ (проект № 12-06-06840-моб\_э).*

*Редколлегия:* проф. А.В. Карпов (отв. ред.); доц. И.Ю. Владимиров (зам. отв. ред.); проф. М.М. Кашапов; проф. Н.В. Ключева; проф. В.В. Козлов; проф. Ю.К. Корнилов; проф. Л.Ю. Субботина; Т.А. Корнеева (отв. секретарь).

ISBN 978-5-87984-037-7

© Ярославское региональное отделение  
Российского психологического общества, 2012  
© Факультет психологии Ярославского  
государственного университета им.  
П.Г. Демидова, 2012  
© НПЦ «Психодиагностика», 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Вступительное слово</i>	8
<i>Вклад прототипических структур памяти в процессы вербальной креативности Абисалова Е.А. (Москва)</i>	9
<i>Взаимосвязь базовых убеждений и копинг-стратегий студентов медицинского ВУЗа Абитов И.Р. (Казань)</i>	11
<i>Психологические защитные механизмы интернет-зависимой личности Авер А.А. (Новосибирск)</i>	13
<i>Исследование процесса манипулирования в профессиональной деятельности менеджера Арефьева Н.С. (Ярославль)</i>	17
<i>Социально-психологические детерминанты процесса подбора и расстановки кадров в управленческом звене среднего уровня: постановка проблемы Артемьева И.Г. (Ярославль)</i>	18
<i>Особенности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения Афанасьева А.С., Венцова Т.Б. (Ярославль)</i>	20
<i>Методики исследования религиозности личности Ачинович Т.И. (Минск, Беларусь)</i>	22
<i>Диагностика логического мышления младших школьников Баженова В.В. (Глазов)</i>	25
<i>Связь стратегий поведения в конфликте с интегральными формами коммуникативной агрессивности спортсменов Башкин М.В., Степченков Д.А. (Ярославль)</i>	28
<i>Концептуальный диссонанс: сущность и патогенные стратегии сглаживания Бегоян А.Н. (Познань, Польша)</i>	29
<i>Измерение уверенного поведения младших школьников в процессе психологического сопровождения Беляева П.И. (Великий Новгород)</i>	31
<i>Развитие коммуникативных умений у студентов неязыковых вузов Бирюкова М.В. (Серпухов)</i>	34
<i>Исследование уровня профессиональной направленности студентов гуманитарных и технических специальностей Богдан Ж.Б., Сергородцева А.А. (Харьков, Украина)</i>	36
<i>Особенности антиципационных способностей в системе стабилизации личности матерей, имеющих детей с острыми заболеваниями Боровкова Е.Ю. (Казань)</i>	39
<i>Адаптивные стили юмора как фактор профессионального здоровья менеджеров Буенок А.Г. (Санкт-Петербург)</i>	41
<i>Стереотипы полоролевого поведения Вайсман С.Е. (Екатеринбург)</i>	43
<i>Организация как система: основные принципы анализа Васильев А.В. (Новосибирск)</i>	45
<i>Методы изучения эмоционального интеллекта в психологии профессиональной деятельности Васильева В.А. (Тверь)</i>	46
<i>Волевая сфера личности и акцентуаций характера спортсменов-подростков Огородова Т.В., Вдовина Д.В. (Ярославль)</i>	48
<i>Эмоциональный интеллект: профессиональные различия Ветрова И.И. (Москва)</i>	50
<i>Связь психологического благополучия с осмысленностью жизни и удовлетворенностью ею в разных возрастных периодах Драпак Е.В., Волкова А.В. (Ярославль)</i>	52
<i>Формирование проектной компетентности студентов вуза Володина Ю.А. (Брянск)</i>	54
<i>Психологические способы регуляции и манипулирования массовым сознанием Волохова Е.П. (Санкт-Петербург)</i>	56

<i>Изучение личностных качеств, влияющих на принятие решений у студентов факультета социальной работы Габидуллина М.Ш., Абитов И.Р. (Казань)</i>	60
<i>Нейропсихологический подход в анализе особенности мышления у неуспевающих младших школьников в условиях столичного мегаполиса Глебов В.В., Глебова Е.В. (Москва)</i>	60
<i>Особенности взаимоотношений в молодежных субкультурах (на примере субкультур «Аниме» и «Толкиенисты») Гнедых Д.С. (Санкт-Петербург)</i>	62
<i>Когнитивные механизмы социального взаимодействия Говорин А.С. (Санкт-Петербург)</i>	65
<i>Изучение структуры субъектности старшеклассников с разной эффективностью учебной деятельности Гончарова Е.О., Кибальченко И.А. (Таганрог)</i>	67
<i>Влияние уровня развития конфликтной компетентности медицинских работников на эффективность лечения Горшкова В.А., Кашапов М.М. (Ярославль)</i>	69
<i>Родительская компетентность и проблема родительского воображения Горшкова В.А., Пережигина Н.В. (Ярославль)</i>	72
<i>Психологическое сопровождение беременности в условиях рефлексивного тренинга Григорьева Е.С. (Сыктывкар)</i>	74
<i>Профессия и индивидуальные особенности личности Гримсолтанова Р.Э. Гримсолтанова Т.Э. (Грозный)</i>	76
<i>Психологическое сопровождение школьного обучения и семейного воспитания детей в предупреждении подростковых суицидов Грицай Л.А. (Рязань)</i>	79
<i>Свободный психолингвистический ассоциативный эксперимент как метод изучения концептов Данцевич Е.А. (Минск, Беларусь)</i>	81
<i>Трансляция моделей поведения в конфликтной ситуации в зависимости от характера детско-родительских отношений Джантемирова М.М., Ерина С.И. (Ярославль)</i>	83
<i>Психологические аспекты использования социальных сетей для рекрутинга Дубко А.В. (Санкт-Петербург)</i>	85
<i>Исследование когнитивных и когнитивно - социальных особенностей депривированных подростков Ермакова Т.Н. (Ювяскюля, Финляндия), Владимиров И.Ю. (Ярославль)</i>	88
<i>Создание образов как механизм психотерапевтического эффекта визуализации Ефимова А.Д. (Вологда)</i>	89
<i>Разработка методики «Моральные дилеммы “свой–чужой”» для детей 3–11 лет Знаменская И.И., Созинова И.М. (Москва)</i>	91
<i>Личностные детерминанты вузовской адаптации Иконникова Д.А., Мехтиханова Н.Н. (Ярославль)</i>	94
<i>Исследование рефлексивности как механизма интеграции личности Ильчук С.Г. (Ярославль)</i>	96
<i>Психологическая характеристика стилей игры шахматиста Имамова А.У. (Волгоград)</i>	98
<i>Логический аспект выведения классификации жизненных стилей Имамова А.У. (Волгоград)</i>	100
<i>Влияние характера произведения искусства на его эмоциональную оценку Кабанова Д.М., Владимиров И.Ю. (Ярославль)</i>	102
<i>Психологическое проблемы сопровождения беременности Калинина Д.А., Саковская О.Н. (Ярославль)</i>	104

<i>Феномен «жизненного самоопределения» - актуальность исследования в современных условиях Калюжная Н.Б. (Кострома)</i>	106
<i>Экспериментальное исследование смысловых установок (на примере кыргызских подростков 14-16 лет) Карасаева А.М. (Санкт-Петербург)</i>	107
<i>Исследование взаимосвязи обучаемости как общей способности и метакогнитивных процессов личности Карпов А.А. (Ярославль)</i>	109
<i>Теоретический аспект психолого-педагогической направленности личности учителя для выполнения социального заказа общества в современной школе Качалов А.В. (Ярославль)</i>	112
<i>Трудовая адаптация несовершеннолетних и их правовая защита в международном законодательстве Кашапов М.М., Смирнов Д.А. (Ярославль)</i>	116
<i>Роль распределения функций взрослого и ребенка в деятельностном подходе к коррекции познавательной сферы младших школьников Киракосян А.Х. (Москва)</i>	118
<i>Исследование гендерной идентичности студентов младших курсов города Ярославля Кириллов А.Е. (Ярославль)</i>	120
<i>Эмоциональный интеллект, как одна из составляющих эмоциональной сферы руководителя Киселев Е.С., Дубиненкова Е.Н. (Ярославль)</i>	122
<i>Формирование экологического сознания как способ решения экологических проблем Ковтун Ю.Ю. (Белгород)</i>	124
<i>Взаимосвязь надситуативного типа мышления учителя с типами реагирования на конфликт Коликова Ю.В., Кашапов М.М. (Ярославль)</i>	127
<i>Анализ практики психологической поддержки инновационной деятельности учителей начальных классов общеобразовательных школ в процессе реализации ФГОС 2 Комарова С.Е., Румянцева Т.В. (Ярославль)</i>	129
<i>Анализ причин, затрудняющих включение в инновации педагогов общеобразовательных школ Комарова С.Е., Румянцева Т.В. (Ярославль)</i>	131
<i>Концептуальные подходы к исследованию социально-психологических механизмов делинквентных проявлений Кондрат Е.Н., Дудорова Л.Ю. (Кострома)</i>	133
<i>Особенности диагностики «неуставных отношений» в структурах общества Конева Е.В., Пелевина А.А. (Ярославль)</i>	134
<i>Функциональная фиксированность. Анализ истории проблемы и современного состояния исследований Корнилов Ю.К., Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю. (Ярославль)</i>	137
<i>Особенности внутренней трансформации женщины в период кризиса середины жизни Королёва А.А. (Ярославль)</i>	139
<i>Анализ структуры гендерных характеристик отношений младших школьников Кортаева А.И. (Ярославль)</i>	142
<i>Личность консультанта в психологическом консультировании Костригин А.А. (Нижний Новгород)</i>	143
<i>Методология обучения психологическому искусству Котенко Р.О. (Санкт-Петербург)</i>	146
<i>Эмоциональное состояние и эффективность тренировочного процесса по самооценке спортсмена и оценке тренера Котова М.Г., Огородова Т.В. (Ярославль)</i>	148

«Провинциальная» психология: нижегородский психотехник Я.Г. Ильон Стоюхина Н.Ю., Кочетков Д.И. (Нижний Новгород)	150
Формирование научной деятельности в период обучения в аспирантуре Кравец Е.Б. (Сыктывкар)	152
Сложность задания в задачах функциональной слепоты Кувалдина М.Б., Басова Е.С. (Санкт-Петербург)	154
Личностные основания выбора профессии Кулакова А.И., Филиппова Ю.В. (Ярославль)	157
Формирование диалогического взаимодействия в образовательном процессе вуза Курилович М.А. (Минск, Беларусь)	160
Проблема психологического сопровождения субъективного благополучия Лазарева Ю.Н., Литвинова Н.Ю. (Ярославль)	162
Основные подходы к исследованию проблемы индивидуально-типологических особенностей Ледовская Т.В. (Ярославль)	164
Диалог человека с миром как основа психологического исследования Линкевич К.В. (Санкт-Петербург)	168
Подсказка-оператор в решении инсайтных задач Лифанова С.С. (Москва)	170
Механизм переноса способа решения на материале задач на родственные связи Логинов Н.И. (Москва)	173
Базовые мотивационные факторы занятия любительским спортом школьников, студентов и взрослых Лоскутова М. Е., Огородова Т.В. (Ярославль)	175
Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза Луцкова Л.Н., Русина Н.А. (Ярославль)	177
Структура пространства воспринимаемых выражений лица Львицын М.С. (Москва)	180
Онтопсихологический подход в психологическом консультировании: в направлении аутентичности Лютикова Е.А. (Москва)	180
Нейропсихологическая диагностика нарушений когнитивных функций в системе комплексной нейрореабилитации пациентов с последствиями органических поражений головного мозга Малюкова Н.Г. (Москва)	183
Особенности семантического пространства в ролевых играх и отличия его построения опытными игроками и новичками Маркина П.Н. (Ярославль)	185
Склонность к рискованному поведению у подростков в зависимости от стиля семейного воспитания Матвиенко И.И. (Минск, Беларусь)	187
Исследование зависимости уровня социально-психологического благополучия от наличия значимых целей в жизни Митина М.М. (Ярославль)	189
Командные роли руководителей в организациях с разным типом организационной культуры Михеева Е.Е., Филиппова Ю.В. (Ярославль)	192
Особенности диагностики межличностных отношений в малых группах Монахова К.В. (Москва)	194
Роль семьи в формировании преступного поведения насильственного характера Морозова Н.О. (Вологда)	196
Ценности профессиональной деятельности психолога-консультанта Москаленко Н.В. (Ярославль)	199

<i>Исследования гипноза: поиск истины среди сора и пепла Мусс А.И. (Санкт-Петербург)</i>	200
<i>Выделение дошкольниками правил нормативных ситуаций Мустафин Т.Р. (Казань)</i>	203
<i>Взаимодействие лидера и коллектива, как ведущий фактор изменения групповой сплочённости Мяснянкина Н.В. (Курск)</i>	204
<i>Развитие личности в рамках развивающих сред Мяснянкина Н.В. (Курск)</i>	206
<i>Ценности семейной жизни в сознании курской молодёжи Мяснянкина Н.В. (Курск)</i>	208
<i>Коррекция социально-педагогической запущенности посредством формирования коллектива Мяснянкина Н.В. (Курск)</i>	211
<i>Субъективная оценка удовлетворенностью жизни женщин, занимающихся бодибилдингом Науменко А.С. (Санкт-Петербург)</i>	214

## ***Вступительное слово***

*Уважаемый читатель!*

Вашему вниманию представлен сборник работ молодых ученых представляющих 31 город 6 стран мира (Россия, Беларусь, Польша, Сингапур, Украина, Финляндия).

Традиция издания сборников статей молодых ученых существует в Ярославле с конца прошлого века. Так на данный момент изданы 12 ежегодных сборника «Научный поиск». Такие сборники являются для молодых на протяжении десятилетия своеобразной путевкой в большую науку. Многие из авторов сборников первых лет являются ведущими специалистами высших учебных заведений, научных учреждений и организаций, занимающихся внедрением психологического знания в практику.

Сборник этого года особенный. Он посвящен Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода), проводимой на базе факультета психологии ЯрГУ при поддержке гранта РФФИ (проект № 12-06-06840-моб\_г). Сборник составлен из статей, подготовленных по материалам докладов участников конференции.

Тематика сборника представлена тремя основными направлениями: Методология и методика консультирования и психологического сопровождения, методология и методика психологического исследования, методология и технология психологической диагностики.

Тематика представленных работ является репрезентативным срезом проблематики современной психологической науки. Надеемся, что авторы сборника внесут весомый вклад становление психологической науки XXI века

*Редакционная коллегия*



**Вклад прототипических структур памяти в процессы  
вербальной креативности  
Абисалова Е.А. (Москва)**

Наиболее часто используемые модели креативности опираются на ассоциативные процессы. Так, в соответствии с теорией С. Медника [5], креативность – способность устанавливать отдаленные ассоциации, соответствующие условиям задачи, или же способность соединять разрозненные ассоциативные элементы в единое целое. В теории Дж. Мендельсона [6] различия в уровне креативности у разных людей объясняются разным объемом внимания: чем больше элементов одновременно попадает в поле внимания и, соответственно, в поле сознания человека, тем большее количество ассоциаций и ответов он может дать. Это происходит потому, что одновременная представленность в поле сознания большого количества элементов увеличивает количество аналогий и иных связей между ними, что позволяет использовать параллельное, а не последовательное сканирование. В теории Дж. Гилфорда [4] креативность связывается с дивергентным мышлением, обеспечивающим определение и уточнение задачи и получение нескольких (иногда – очень многих) способов ее решения.

Несмотря на неоспоримо большую роль ассоциативных процессов в механизмах креативности, этой теоретической модели недостаточно для того, чтобы объяснить все экспериментальные данные, накопленные за последние несколько десятков лет. Среди подобных данных можно назвать феномены изменения уровня оригинальности ответов с течением времени [3], или значимое влияние разных типов инструкции на показатели оригинальности [7]. В нашей работе показано, что важную роль в механизмах креативности играют иные структуры семантической памяти и, что представляется особенно важным и актуальным в теоретическом плане, прототипическая организация понятий, используемых при работе с вербальными тестами креативности. В серии своих классических работ Э. Рош [9] предположила, что объекты группируются в зависимости от сходства вокруг особых экземпляров класса – прототипов, наиболее отчетливо отражающих структуру данного класса. Принадлежность объекта к классу определяется его сходством с прототипом: чем более объект похож на прототип, тем более типичным он воспринимается; наиболее же типичным представителем класса является сам прототип. Сходство с прототипом и, следовательно, принадлежность к соответствующему классу можно свести к совпадению и несовпадению признаков. Объекты, имеющие много сходных с прототипом признаков, располагаются в ядре категории и являются «хорошими примерами» понятия, тогда как объекты, обладающие малым количеством сходных признаков, являются «плохими примерами» и расположены на периферии категории.

Традиционно в психологии креативность рассматривается как стабильное свойство личности или познавательной сферы человека [1], которое подвержено некоторым ситуативным воздействиям (влиянию эмоций, типа инструкции, уровня мотивации и т.п.), но не допускает целенаправленного изменения своих характеристик подобным способом [2]. В противовес этому мы предполагаем существенную ситуативную обусловленность креативных процессов. В данном исследовании предпринята попытка целенаправленного воздействия на процессы креативности: мы постарались изменить показатели вербальной креативности с помощью семантического прайминга.

Для измерения показателей креативности был использован тест Гилфорда [10], в котором испытуемым необходимо придумать как можно больше возможных способов использования какого-либо хорошо знакомого им предмета (в нашем случае – кирпича). Было проведено несколько серий пилотажных исследований, в результате которых мы собрали базу ответов (порядка 1500 вариантов от 150 испытуемых). Все ответы были оценены 6 экспертами по критерию оригинальности. Эти оценки, а также подсчет частоты встречаемости каждого ответа по всей выборке (в процентах) позволили получить индексы оригинальности для всех ответов, которые мы использовали при анализе данных в экспериментальной серии. В основном эксперименте мы использовали семантический прайминг для целенаправленного изменения показателей креативности ответов испытуемых на тест Гилфорда. Процедура была следующей. Из всех ответов, полученных в пилотажных сериях, были выбраны 2 частотных и 2 редких. Все испытуемые последовательно выполняли три задания, два первых из которых были разработаны с целью осуществить семантический прайминг определенных категорий ответов. 1) Испытуемым необходимо было составить и записать предложение с заданным словом, 2) им давалось восемь пар слов, к каждой из которых надо было подобрать обобщение (по сути, назвать категорию), 3) выполнение теста Гилфорда. В исследовании было три экспериментальные группы: первая (n=25) получала в заданиях на семантический прайминг две частотные категории («оружие» и «стройматериалы»), вторая (n=25) – одну частотную и одну редкую («оружие» и «игрушка»), а третья (n=25) – две редкие («игрушка» и «награда»).

В результате эксперимента был получен факт значимого влияния семантического прайминга на показатель оригинальности ответов на тест Гилфорда. Обращает на себя внимание особенность изменения ответов испытуемых: активизация частотных или редких категорий вела не к нарастанию/угашению количества вариантов подсказанных категорий, а к изменению интегральной характеристики ответов – их оригинальности. Структура полученных результатов не соответствует ни предсказаниям теории распространения активации, в соответствии с которой в данных экспериментальных условиях должна иметь место легкость извлечения и

использования семантически связанных с праймом категорий, ни основным теориям креативности, которые, насколько можно судить, на разных основаниях также предполагают активное использование подсказанных семантических связей или процессов. Однако вместо семантической активации мы наблюдаем активацию категорий по *несемантическим* основаниям. Прайминг редкими категориями ведет к повышению вероятности редких ответов, а частотными – распространенных. Такой результат показывает наличие работы с прототипическими структурами понятий в процессах креативности. Для демонстрации вклада прототипических структур в процессы креативности был проведен второй эксперимент.

Мы взяли шесть бланков с ответами испытуемых из предыдущего эксперимента, и убрали из всех ответов упоминание «кирпича». Если убрать упоминание кирпича было невозможно, слово «кирпич» заменялось на «X» или слово «предмет». Получившийся материал выглядел как список употреблений и возможных функций неизвестного предмета или нескольких предметов. Эти списки получили 5 экспертов, чьей задачей было написать, к каким предметам были даны эти ответы. Нужно отдельно отметить, что эти эксперты не были знакомы с тестом Гилфорда. Их просили на каждый из шести списков дать три-четыре варианта возможных предметов, при этом для каждого предмета нужно было указать наиболее соответствующие ему ответы. По результатам экспертной оценки мы выбрали два списка, где ответы экспертов были наиболее согласованы между собой. К каждому из этих двух списков относилось по три предмета: кирпич, друг, подушка к одному списку, и картошка, кирпич, идол – ко второму. На основе этих списков в программе E-Prime была сконструирована экспериментальная методика, представляющая собой модифицированный вариант процедуры формирования понятий.

Каждый из двух списков был поделен на три части, всего получилось шесть частей. К каждой из шести частей относилось по три разных предмета. Испытуемому на экране компьютера предъявлялись ответы из списка (по одному) и соответствующий предмет. Порядок предъявления категорий и соотношение предметов и части списка были рандомизированы. В ходе эксперимента были предъявлены все возможные сочетания категория с частями списка.

Испытуемому необходимо было оценить по 5-балльной шкале, насколько типичным является каждое конкретное использование (отдельный ответ) для заданного предмета, где 1 балл означал нетипичное использование, а 5 баллов – самое типичное и подходящее использование. Каждый испытуемый оценивал только пять предметов, ни в одной пробе «кирпич» не повторялся дважды. Зависимыми переменными являлись балл, который испытуемый приписывал каждому ответу, и время реакции в миллисекундах. Процедура тестирования занимала от трех до семи минут.

Чтобы проверить наличие прототипических эффектов, сначала была посчитана зависимость скорости реакции в зависимости от ответа испытуемых. Результаты однофакторной ANOVA показали одинаковую структуру результатов для всех использованных понятий: больше всего времени испытуемые тратили на проставление средних баллов «3» или «4», тогда как крайние баллы, отражающие несомненную принадлежность к категории («5») и, напротив, непринадлежность к категории («1»), требовали меньше всего времени. Поскольку испытуемым необходимо было оценить типичность каждого ответа для конкретного предмета, ответы, получившие баллы «5» или «4» и «5», являются наиболее типичными, «хорошими» примерами категорий с точки зрения испытуемых. Как и в экспериментах Э. Рош [8], сам факт, что задание оценки типичности разных ответов испытуемые воспринимают как абсолютно адекватное, говорит о наличии прототипической структуры категорий. Полученные данные также соответствуют положению теории прототипов, о том, что хорошие примеры категории (т.е. те, которым в данном случае испытуемые ставили балл «4» или «5») определяются и называются быстрее остальных.

Затем для каждого понятия мы проанализировали его категориальную структуру с помощью построения таблиц сопряженности. У всех понятий, использованных в исследовании, была обнаружена сходная категориальная структура: набор «хороших примеров», входящих в ядро категории (такowymi мы считали ответы, на которые более чем в 50% случаев были даны баллы «5» или «4» и «5»); и периферия, куда вошли все остальные ответы. Суммарные результаты для всех использованных понятий являются осмысленными и соответствующими представлениям о структуре данных категорий. Результаты также показывают наличие примеров, которые для всех использованных категорий являются плохими примерами (то есть оцениваются в «1» и «2» балла), а также категорий, которые являются плохими примерами для нескольких категорий, но хорошими примерами одной категории.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют, что при работе с тестами креативности испытуемые используют не только одну – заданную – категорию, но и ряд других. Все категории, использованные нами в эксперименте, имеют одинаковую структуру и состоят из ряда центральных, наиболее типичных, примеров, которые оцениваются быстрее всех остальных, и составляют ядро категории. Ряд ответов является «плохими примерами» для всех категорий в эксперименте, что показывает пересечение областей периферии разных категорий. Прайминг редкими ответами приводит к активации области периферии заданной категории, что позволяет, поскольку «плохие примеры», расположенные на периферии, относятся сразу к нескольким категориям, использовать их все для получения оригинальных ответов.

#### Литература:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 368 стр.

2. Любарт Т. Психология креативности. / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. – М.: Когито-Центр, 2009. – 216 стр.
3. Christensen, P. R. Relations of Creative Responses to Working Time and Instructions / Christensen, P.R., Guilford, J.P., Wilson, R.C. // Journal of Experimental Psychology, 1957. – Vol. 53, №2. – Pp. 82-88.
4. Guilford, J.P. Creativity. / Guilford, J.P. – American Psychologist, 1950. – Vol. 5(9). – Pp. 444-454.
5. Mednick, S.A. The Associative Basis of the Creative Process. / Mednick, S.A. // Psychological Review, 1962. – Vol. 69, (3). – Pp. 220-232.
6. Mendelsohn G.A. Differential use of incidental stimuli in problem solving as a function of creativity. / Mendelsohn G.A., Griswold B.B // Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964. – Vol. 68, (4). – Pp. 431–436.
7. Niu, W. Enhancing Creativity: A Comparison Between Effects of an Indicative Instruction “to Be Creative” and a More Elaborate Heuristic Instruction on Chinese Student Creativity / Niu, W., Liu, D. // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 2009. – Vol. 3, №2. – Pp. 93-98.
8. Rosch, E.H. Cognitive Representations of semantic categories. / Rosch, E.H. // Journal of Experimental Psychology: General, 1975. – Vol. 104, №3. – Pp. 192-233.
9. Rosch, E.H. Human Categorization. / Rosch, E.H. // In N. Warren, ed., Studies in Cross-Cultural Psychology. – London: Academic, 1977.
10. Wilson, R.C. The measurement of individual differences in originality. / Wilson, R. C., Guilford J. P., Christensen, P. R. // Psychological Bulletin, 1953. – Vol. 50(5). – Pp. 362-370.

***Взаимосвязь базовых убеждений и копинг-стратегий  
студентов медицинского ВУЗа  
Абитов И.Р. (Казань)***

Одной из наиболее актуальных проблем когнитивной психологии является проблема взаимосвязи представлений индивида о мире и его поведения. Данная проблема ставилась и решалась А. Бэком, В.Н. Мясищевым, А. Эллисом в рамках разработанных ими психотерапевтических и психологических школ. На сегодняшний день остаётся актуальным вопрос о мере и характеристиках взаимосвязи представлений человека и его поведения в различных ситуациях.

Наиболее ярким примером представлений человека о мире являются его убеждения. Мы рассматриваем убеждения, как устойчивые, эмоционально-насыщенные представления человека о мире, других людях или самом себе.

В монографии «Психическая травма и картина мира» М.А. Падун и А.В. Котельниковой описывается когнитивно-экспериментальная теория личности С. Эпштейна. Согласно теории С.Эпштейна, люди конструируют «теорию реальности», которая включает блоки: теорию собственного Я, теорию окружающего мира и репрезентации отношений между Я и миром. В соответствии с данной теорией, люди познают реальность двумя способами: рациональным и экспериментальным (с помощью опыта). Информация, усвоенная экспериментально фиксируется гораздо прочнее, за счёт эмоционального заряда, с ней тесно связанного. Таким образом, конструкты, которые формируются в результате процесса генерализации личностью эмоционально значимого опыта при взаимодействии с окружающим миром и проявляются в поведении человека автоматически, предшествуя по времени произвольным рациональным процессам, называются имплицитными или базисными (по Р.Янофф-Бульман) убеждениями. Данные убеждения лежат в основе теории реальности [2].

С.Эпштейн выделял четыре вида базовых потребностей, стремление к удовлетворению которых определяет поведение человека: потребность в максимизации удовольствия и минимизации боли, потребность в обретении связанной и стабильной концепции окружающего мира, потребность в обретении объекта привязанности и потребность в самоуважении. Данные потребности удовлетворяются с помощью экспериментальной и рациональной систем, но особое значение в их удовлетворении имеет экспериментальная система. В соответствии с выделенными потребностями, автор выделяет базисные убеждения, составляющие имплицитную теорию реальности: убеждения о доброжелательности мира; убеждения о справедливости мира; убеждения о том, что людям можно доверять; убеждения в собственной значимости. В последствии, Р. Янофф-Бульман была разработана методика диагностики базовых убеждений, модифицированная М.А. Падун и А.В. Котельниковой, в которую были включены субшкалы: убеждения о доброжелательности окружающего мира, отражающие убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру; убеждения о справедливости окружающего мира – убеждения в том, что хорошие и плохие события распределяются между людьми по справедливости; убеждения о контроле – убеждения в том, что человек может контролировать происходящие с ним события; убеждения о ценности и значимости собственного Я – убеждения индивида о том, что он достоин любви и уважения; убеждения об удаче – убеждения индивида в том, что в целом он везучий человек [2].

В качестве яркого примере паттернов поведения выступает копинг-поведение, то есть поведение, направленное на совладание со стрессом.

Впервые термин «coping» был использован Л. Мерфи в 1962 г. в исследованиях способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. Копинг при этом понимается, как стремление индивида решить определенную проблему, которое, с одной стороны, следует понимать как врожденную манеру поведения, а с другой – приобретенную, дифференцированную форму поведения (владения собой, сдержанность, склонность к чему-либо).

В последующем понимание копинг-механизмов было связано с исследованиями психологического стресса. Р.С. Лазарус определял копинг (совладание) продолжающиеся усилия личности, отражающиеся в мыслях и действиях и направленные на разрешение специфических требований среды, оцениваемых как чрезмерные или подавляющие. Р. Лазарус и С. Фолькман (1980) выделяют два основных типа копинга:

- копинг сфокусированный на проблеме;
- копинг сфокусированный на эмоциях.

Среди копинг-стратегий сфокусированных на проблеме Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют конфронтативный копинг и планирование решения проблемы, среди копинг-стратегий сфокусированных на эмоциях – дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание и положительную переоценку [1].

Нами было предпринято исследование взаимосвязи базисных убеждений с копинг-стратегиями студентов медицинского ВУЗа. В исследовании приняли участие студенты 2 курса очного отделения, обучающиеся по специальностям «социальная работа» (23 респондента) и «медико-профилактическое дело» (67 респондентов) в Казанском государственном медицинском университете. Общая выборка исследования составила 90 испытуемых.

Мы предположили, что между базовыми убеждениями и копинг-стратегиями студентов медицинского ВУЗа существуют взаимосвязи, при чём существуют общие и особенные стороны данных взаимосвязей для студентов разных специальностей.

Целью исследования явилось выявление взаимосвязи между базисными убеждениями и копинг-стратегиями студентов медицинского ВУЗа.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: методика «Опросник способов совладания» (Р. Лазарус, адаптация Т.Л. Крюковой) – для выявления копинг-стратегий [1]; опросник «Шкала базисных убеждений» (Р. Янофф-Бульман, адаптация М.А. Падун и В.А. Котельниковой) – для выявления базисных убеждений [2]. Для выявления взаимосвязи между исследуемыми характеристиками использовался коэффициент корреляции Пирсона.

В результате проведения корреляционного анализа в группе студентов факультета социальной работы была выявлена обратная взаимосвязь показателя убеждений о ценности и значимости своего Я и копинг-стратегии принятия ответственности ( $p < 0,05$ ). Чем более испытуемые положительно себя оценивают, тем реже они принимают на себя ответственность за случившееся с ними и обвиняют себя в стрессовой ситуации.

В данной группе испытуемых показатель убеждений о собственной удачливости связан обратной связью с копинг-стратегией принятия ответственности ( $p < 0,05$ ). Чем более испытуемые данной группы уверены в своей везучести и удачливости, тем реже они прибегают к самообвинению.

Таким образом, принятие на себя ответственности в данной группе испытуемых снижает оценку своих возможностей.

Показатель убеждений в подконтрольности жизни в данной группе испытуемых имеет обратные связи с копинг-стратегиями принятия ответственности ( $p < 0,05$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,01$ ), а также прямые связи с копинг-стратегиями планирование решения проблемы ( $p < 0,01$ ) и положительная переоценка ( $p < 0,05$ ). Чем более уверены испытуемые в том, что сами контролируют ход своей жизни, тем реже они обвиняют себя в происшедшем и используют усилия направленные на уход от разрешения проблем. В то же время, чем более испытуемые данной группы уверены в подконтрольности жизни, тем более они склонны анализировать ситуацию и планировать решение проблем, а также фокусироваться на положительных сторонах стрессовой ситуации.

При проведении корреляционного анализа данных, полученных в группе испытуемых, обучающихся на медико-профилактическом факультете, были получены следующие результаты. В данной группе испытуемых наблюдается обратная связь копинг-стратегии конфронтативный копинг и показателя убеждений в собственной удачливости ( $p < 0,05$ ). Чем более испытуемые уверены в том, что им всё время сопутствует удача, тем реже они прибегают к агрессивным и импульсивным действиям, направленным на разрядку эмоций.

Копинг-стратегия бегство-избегание в данной группе испытуемых имеет обратные связи с показателями убеждений в справедливости окружающего мира ( $p < 0,05$ ) и о способности контролировать свою жизнь ( $p < 0,05$ ). Таким образом, чем менее испытуемые уверены в справедливости мира и в возможности контролировать происходящие в жизни события, тем чаще они прибегают к уклонению от решения проблем и отвлечению.

Обнаруживаются прямая связь копинг-стратегии планирование решения проблемы и показателя убеждений о собственной ценности и значимости ( $p < 0,01$ ). Чем выше испытуемый оценивает себя, тем чаще он прибегает к анализу ситуации и планированию способов её преодоления. Между копинг-стратегией положительная переоценка и показателем убеждений о справедливости мира существует прямая связь ( $p < 0,05$ ).

Чем более испытуемые данной группы уверены в справедливости законов, действующих в окружающем мире, тем чаще они склонны фокусировать своё внимание на положительных сторонах стрессовой ситуации.

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что есть как общие так особенные стороны взаимосвязи между базисными убеждениями и копинг-стратегиями студентов, обучающихся на разных специальностях в медицинском ВУЗе.

Студенты факультета социальной работы, имеющие негативные убеждения о себе и убеждённые в неподконтрольности своей жизни, чаще принимают на себя ответственность в стрессовой ситуации и чаще избегают мыслей и воспоминаний о пережитом стрессе. В тоже время, студенты, убеждённые в способности контролировать события своей жизни, чаще планируют решение проблем и положительно переоценивают произошедшее.

Студенты медико-профилактического факультета, низко оценивающие свою удачливость, склонны прибегать к агрессивным и импульсивным действиям в стрессовой ситуации. Студенты, обучающиеся на данной специальности и низко оценивающие справедливость окружающего мира, склонны чаще избегать мыслей и воспоминаний о стрессовой ситуации. В тоже время, студенты, убеждённые в справедливости мироустройства склонны использовать в стрессовой ситуации положительную переоценку, а студенты, положительно оценивающие себя, чаще планируют решение проблем.

Литература:

1. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Изд. 2-е, исправленное, дополненное – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 62 с.
2. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.

### *Психологические защитные механизмы интернет-зависимой личности*

*Авер А.А. (Новосибирск)*

Интернет давно стал неотъемлемой частью жизни современного человека. Каждый день миллионы людей начинают своё утро с того, что просматривают электронную почту, заходят посмотреть обновления на своих страницах в социальных сетях, форумах. Для многих молодых людей стало обычным делом знакомиться и общаться в чатах в ущерб реальному общению, они «бродят» по различным сайтам, не понимая смысла и цели своих действий. В Интернете они делают покупки и много времени проводят на сайтах интернет-магазинов. Большое количество людей начали уделять всё своё свободное время азартным играм в сети, пренебрегая домашними, личными делами. Многие работодатели стали замечать, что их работники начали хуже работать, имея прямой доступ в Интернет. Огромная масса людей начинает чувствовать дискомфорт, раздражение, не находясь какое-то время «он-лайн».

Всё это – признаки интернет-аддикции – зависимости от пользования Интернетом.

Аддиктивное поведение характеризуется стремлением к уходу от реальной жизни, от проблем – при помощи химических веществ, либо с помощью определённых действий, позволяющих сделать комфортным своё психическое состояние. Интернет, точнее, пребывание на просторах Интернета, предоставляет такую возможность. Психологический комфорт, который испытывают аддикт «он-лайн», становится состоянием, к которому он стремится. Это приводит к формированию зависимости, а Интернет становится аддиктивным агентом, таким, как алкоголь, наркотики и т.п.

Важно понять предпосылки и факторы возникновения этой аддикции. Вероятно, многие заядлые пользователи Интернета переживают стрессы, имеют проблемы, связанные с окружающей их жизнью, а посредством пребывания в Интернете они пытаются укрыться от этих проблем. В рамках данного исследования рассматривается взаимосвязь характера психологических защитных механизмов человека, посредством которых он пытается справиться с мешающими ему факторами окружающего мира, и риском возникновения интернет-зависимости.

Цель исследования: выявить структуру психологических защитных механизмов интернет-зависимых личностей.

Материал и методы исследования.

В Интернете были опрошены 41 человек обоего пола в возрасте 19-28 лет (средний возраст 23,5 года), которые все характеризовались как интенсивные пользователи Интернета. Для выявления интернет-зависимости применялись следующие методы: тест «Шкала интернет - зависимости Чена» в адаптации К. Феклисова, В. Малыгина [2], тест на Интернет- зависимость К. Янг в адаптации В.А. Лоскутовой [1].

Интернет-зависимыми были признаны лица со следующими результатами тестирования: шкала интернет-зависимости Чена – больше 65 баллов, тест К. Янг – больше 80 баллов, всего 9 человек (22%), группа 1. Лица, набравшие меньшее количество баллов (шкала интернет-зависимости Чена – меньше 64 баллов, тест К. Янг – меньше 79 баллов), составили контрольную группу, всего 32 человека (78%), группа 2. Всем испытуемым был предложен тест Плутчика - Келлермана - Конте [3].

Получены следующие результаты. При анализе суммарного профиля показателей выраженности психологической защиты у группы 1 ведущими оказались показатели по шкалам «регрессия», «отрицание» и

«компенсация», а в группе 2 выделялись показатели «гиперкомпенсации», «рационализации» и «проекции», причем различия между группами по каждой позиции были статистически достоверными.

Так, по позиции «регрессия» у интернет-зависимых в среднем 42,4 балла против 25,3 у интернет-независимых (различия достоверны при  $p < 0,01$ ), отрицание 31,2 против 22,5 (различия достоверны при  $p < 0,05$ ) и компенсация 26,6 против 21,9 (различия достоверны при  $p < 0,05$ ). По шкале «гиперкомпенсация» в группе 1 среднее значение равняется 7,1, в группе 2 – 25,1 (различия достоверны при  $p < 0,001$ ). По шкале «рационализация» в группе 1 среднее значение равняется 23,1, в группе 2 среднее значение равняется 38,2 (различия достоверны при  $p < 0,01$ ). По шкале «проекция» в 1 группе 24,0, во 2 – 38,8 (различия достоверны при  $p < 0,01$ ).

Анализ полученных результатов.

По полученным данным видно, что доминирующими способами психологической защиты у интернет-зависимых личностей являются регрессия, отрицание и компенсация, тогда как у контрольной группы испытуемых наблюдается доминирование проекции и рационализации.

«Регрессия» является деструктивным механизмом психологической защиты, когда в стрессогенной ситуации человек неосознанно прибегает к детским формам поведения, закрепленным в подсознании, связанными со стремлением к защищенности, попыткой вызвать жалость, призвать на помощь. Эти формы поведения в раннем детстве были эффективными, а других механизмов защиты личности не сформировалось. Личности, использующие этот защитный механизм, характеризуются как наивные, неуверенные в своих силах и не способные самостоятельно принимать решения. Вероятно, что интернет-пространство такие личности воспринимают как место, где можно спрятаться, укрыться, переждать. Также возможно, что они, общаясь в чатах, часто жалуются на свои проблемы, пытаются вызвать сострадание у других. В совокупности характерных черт личности, люди с преобладанием регрессии как основного механизма защиты, возможно, не смогут самостоятельно избавиться от интернет-зависимости.

«Отрицание» характеризуется тотальным неприятием информации, не совместимой со сложившимися у личности представлениями. Отрицание имеет место тогда, когда человек говорит: «Этого не может быть!» несмотря на неопровержимые доказательства обратного (например, смерть близкого человека). Согласно З. Фрейду, отрицание характерно для маленьких детей и личностей с низким интеллектуальным развитием. Также отрицание характерно для людей со склонностью к невротическому реагированию, с различными маниями и маниакально-депрессивным психозом. Люди с преобладанием «отрицания», как механизма психологической защиты, характеризуются как эгоцентричные, внушаемые, самовнушаемые, у них отсутствует самокритика и хорошо развита фантазия. Скорее всего, эти люди ведут себя неадекватно на форумах, в чатах, видеочатах. Возможно, часто попадают на уловки интернет - злоумышленников. Вероятно, эти личности не осознают своё пристрастие к Интернету.

«Компенсация» характерна для социально зрелых личностей и направлена на преодоление личных недостатков. К примеру, человек, испытывающий недостаток знаний в какой-либо области науки, но стремящийся к успеху в ней, является личностью с «компенсацией», как доминирующим механизмом психологической защиты. Соответственно, «компенсация» проявляется у личности, нуждающейся в саморазвитии. Скорее всего, Интернет для личностей с «компенсацией» является инструментом для достижения личностного, либо профессионального роста. «Компенсация» считается одной из наиболее эффективных психологических защит, т.к. способствует переключению с психотравмирующих событий и переживаний на комфортные, и быстрому купированию тревоги, депрессии, неуверенности. Однако, для интернет-зависимых личностей хорошо развитый механизм компенсации, вероятно, является неблагоприятным фактором, поскольку способствует ускоренному формированию зависимости.

В целом регрессия, отрицание и компенсация характеризуют интернет-зависимых личностей как инфантильных, неуверенных в себе, не способных бороться с трудностями в реальной жизни, и испытывающих комфортное состояние «в сети».

Выводы.

1. При сравнении спектра психологических защит у интернет-зависимых и интернет-независимых испытуемых выявляются достоверные различия. У зависимых от Интернета личностей это преобладание регрессии, отрицания и компенсации, у интернет-независимых преобладают проекция, гиперкомпенсация и рационализация.

2. Можно предположить взаимосвязь незрелых психологических защитных механизмов (регрессии и отрицания), а также компенсации, с повышенным риском формирования интернет-зависимости.

Литература:

1. Лоскутова В.А. Тест на интернет – зависимость [Электронный ресурс] / В.А. Лоскутова [http://user.lvs.ru/vita/test/Default.htm]
2. Малыгин В.Л. Интернет - зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика: пособие для школьных психологов, родителей, педагогов / под. общ. ред. В. Л. Малыгина. – М.: Арсенал образования, 2010. – 136 с.
3. Опросник Плутчика – Келлермана – Конте [Электронный ресурс] [http://kellerman.ru/]

**Особенности взаимосвязи параметров семейной системы со склонностью к аддиктивному и суицидальному поведению личности**  
**Андронникова О.О., Вяльцев И.И. (Новосибирск)**

Проблема девиантного поведения в современном обществе носит актуальный характер. Анализ распространенности девиантного поведения среди молодежи позволяет сделать вывод, что распространены все формы девиаций: агрессия, аутоагрессия, делинквентное поведение, злоупотребление психотропными веществами, многочисленные варианты нехимических аддикций и так далее. Очевидно, что проблемы аддиктивного и суицидального поведения как одного из разновидностей аутоагрессии в настоящий момент в России встают крайне остро. Число лиц, страдающих алкогольной, наркотической, игровой, компьютерной, религиозной и иными всевозможными видами зависимостей, неуклонно растёт. Особо пугает увеличение среди этих лиц количества детей и подростков.

Теоретико-методологической базой настоящего исследования является теория семейных систем, существенный вклад в развитие которой принадлежит М. Боуэну, В. Сатир, С. Минухину и многим другим известным психологам. С точки зрения системной семейной психотерапии, индивида целесообразно рассматривать исключительно в контексте тех социальных систем, к которым он принадлежит. Безусловно, главное место среди таких систем занимает семья. По мнению представителей данного подхода, поведением каждой конкретной личности управляют законы функционирования семейных систем. Основным законом, регулирующим жизнедеятельность членов системы, является закон гомеостаза, то есть стремление к сохранению определённых параметров системы в неизменном виде во время взаимодействия с внешней средой. Из этого следует, что теория семейных систем позволяет всесторонне глубоко понять значение отклоняющегося поведения, что предполагает в дальнейшем возможность эффективного воздействия на него. Таким образом, системный семейный подход – ключ к успешной психологической коррекции девиантного (аддиктивного и суицидального, прежде всего) поведения.

Цель нашего исследования - определить наличие и характер взаимосвязей параметров семейной системы и склонности к аддиктивному и суицидальному поведению личности.

Объект исследования – параметры семейной системы.

Предмет – взаимосвязь параметров семейной системы со склонностью к аддиктивному и суицидальному поведению личности.

Основываясь на результатах тщательного изучения научных источников по выделенному проблемному полю, авторы настоящего исследования сформулировали его гипотезу следующим образом – склонность к разнообразным видам аддикций и настоящему типу девиантного поведения положительно связана с параметром семейной сплочённости и его частными составными элементами.

С целью проверки данной гипотезы было организовано эмпирическое исследование, в котором принял участие 41 испытуемый в возрасте от 18-ти до 24-х лет, из них 18 респондентов мужского пола (44% от выборки) и 23 респондента женского пола (56%). Для обнаружения особенностей взаимосвязи параметров семейной системы со склонностью к аддиктивному и суицидальному поведению личности нами был использован комплекс психодиагностических методик, включавший в себя методику диагностики склонности к различным видам зависимостей (Г.В. Лозовая), методику диагностики сплочённости и гибкости семейной системы (Д. Олсон, Д. Портнер и И. Лави) и опросник суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой)

Результаты проведённого корреляционного анализа с применением г-критерия Пирсона позволяют выделить ряд значимых взаимосвязей параметров семейной системы и склонности к аддиктивному и суицидальному поведению личности.

«Склонность к трудоголизму» взаимосвязана с большинством переменных, составляющих интегральный показатель семейной сплочённости, среди которых: «эмоциональная связь» ( $r=0.44$ ,  $p<0.05$ ), «семейные границы» ( $r=0.42$ ,  $p<0.05$ ), «интересы и отдых» ( $r=0.41$ ,  $p<0.05$ ), «общие друзья» ( $r=0.36$ ,  $p<0.05$ ) и «совместное время» ( $r=0.35$ ,  $p<0.05$ ). Вполне естественно, что и между семейной сплочённостью в целом, и предрасположенностью к трудовой аддикции имеется корреляция ( $r=0.44$ ,  $p<0.05$ ). Основываясь на выделенных взаимосвязях, мы можем предположить, что существование в условиях малодифференцированной семейной системы связано с готовностью личности к реализации трудоголизма в качестве общественно одобряемого способа минимизировать собственное участие в конфликтных взаимодействиях, являющихся неотъемлемым атрибутом слитной семьи.

«Семейные границы» ( $r=-0.31$ ,  $p<0.05$ ) и «правила» ( $r=-0.35$ ,  $p<0.05$ ) находятся в статистически значимой связи с параметром «склонности к алкоголизации». Здесь можно предложить следующее объяснение. Известно, что недифференцированность, слияние повышает уровень тревоги в системе. Результатом возрастания уровня тревоги является увеличение межличностной дистанции, то есть замыкание границ между подсистемами. Алкоголизм в данном контексте может рассматриваться, например, в качестве средства, с помощью которого достигается обратный эффект – снижение эмоциональной дистанцированности.

С нашей точки зрения, наличие обратной взаимосвязи между «степенью готовности личности к наркотизации» и «контролем» ( $r=-0.45$ ,  $p<0.05$ ) как одним из составных элементов шкалы семейной гибкости отражает возможность использования индивидом наркомании в качестве формы проявления негативистских реакций или протеста в ответ на существующую в семейной системе склонность к доминированию над ним.

«Склонность к наркомании» также связана с параметром «принятия решений» ( $r=-0.42$ ,  $p<0.05$ ). Отсутствие в семье тенденции совместно принимать решения увеличивает степень ответственности каждого члена системы. Злоупотребление веществами, изменяющими психическое состояние, может быть рассмотрено в этой связи как способ избегания высокого уровня ответственности в результате отсутствия сформированности навыков принятия решений.

Примечательна взаимосвязь одной из субшкал семейных ролей и склонности к табачной зависимости. По нашему мнению, здесь можно предложить следующее объяснение ( $r=0.32$ ,  $p<0.05$ ). Высокая гибкость семейных ролей предполагает для индивидов необходимость перестраиваться, которая в известной степени является стрессором для человеческого организма. В бытовом сознании имеет широкое хождение установка, согласно которой курение – доступный и эффективный способ снизить стрессовое напряжение. Именно поэтому, как мы предполагаем, члены семей, характеризующихся гибкостью ролей, в большей степени склонны к злоупотреблению никотином. Чрезмерная гибкость приводит к хаотичности, характеризующейся высокой степенью непредсказуемости и недостатком лидерства. Решения являются импульсивными и непродуманными. Роли неясны и часто смещаются от одного члена к другому. Это может вполне адекватно объяснить стремление к никотину.

Факт существования взаимосвязи параметра «Общие друзья» и «склонности к любовной аддикции» ( $r=0.39$ ,  $p<0.05$ ) можно объяснить следующим образом. Как известно, базовыми для функционирования каждой семейной системы являются две противоположные тенденции – к сохранению постоянства и к развитию, осуществление которого непременно предполагает изменение. Однако существенной характеристикой дисфункциональных систем является их ригидность. Она основывается на так называемой недифференцированности элементов семейной системы. Главный механизм, поддерживающий слитность семьи, – функционирование общих эмоциональных систем. В условиях работы таких систем эмоциональные реакции одного человека определяют таковые другого. На основе вышеизложенного с большой степенью уверенности можно сделать заключение, состоящее в том, что одинаково положительное восприятие всеми членами семейной системы друзей каждого из них является очевидным доказательством высокого уровня слитности данной семьи. С другой стороны, любовная аддикция не что иное, как стремление индивида к симбиотическим отношениям с партнёром. В основе такого стремления лежит низкий уровень дифференцированности «Я», абсолютно пропорциональный интегральному уровню дифференцированности семейной системы.

Обнаружена корреляция «склонности к компьютерной аддикции» и «несостоятельности» как одного из представленных в исследовании суицидогенных факторов ( $r=0.35$ ,  $p<0.05$ ). По нашему мнению, ощущение собственной неадекватности опосредует рост гипофункциональности личности. Чрезмерно частое и продолжительное пребывание за компьютером является собой один из разнообразных вариантов проявления гипофункциональности. Иными словами, идея своей несостоятельности определяет ориентацию мотивации личности на избегание неудач, максимально эффективный способ осуществления которого – отказ от деятельности.

Показательна отрицательная корреляция склонности к игровой зависимости и антисуицидального фактора ( $r=-0.32$ ,  $p<0.05$ ). Антисуицидальный фактор – явление многоаспектное. Одна из его сторон образована чувством ответственности за близких, чувством долга. Очевидно, что названные чувства не свойственны гэмблерам, зачастую проигрывающим значительные денежные суммы без учёта социальных последствий.

Далее антисуицидальный фактор статистически значимо связан с показателем «Принятие решений» ( $r=0.38$ ,  $p<0.05$ ). Действительно, склонность членов семейной системы принимать какие-либо решения совместно обеспечивает для каждого из них уверенность в возможности получить поддержку в семье в случае возникновения трудноразрешимых жизненных ситуаций.

Результаты анализа обнаруженных в исследовании корреляций позволяют выделить максимально значимые с точки зрения становления и развития аддиктивного и суицидального поведения параметры семейной системы. К таковым относятся шкала семейной сплочённости, включая все образующие её субшкалы, а также ряд факторов семейной гибкости: контроль, семейные правила и семейные роли. Это обеспечивает возможность наметить способы воздействия на семейную систему, в том числе в виде практических рекомендаций для профилактики и психологической коррекции аддиктивного и суицидального поведения.

В первую очередь, работа психотерапевта или психолога-консультанта должна быть направлена на увеличение уровня дифференциации семьи в целом и каждого её члена в отдельности. Автор считает целесообразным в процессе реализации этой задачи опираться на системный подход и опыт М. Боуэна. Затем специалисту, осуществляющему воздействие на семейную систему, необходимо выявить присущие ей стереотипы взаимодействия, поддерживающие патологический гомеостаз, и устранить их. Кроме того, достичь положительных изменений индивидуального поведения членов семьи и их interpersonalного взаимодействия возможно через умеренное увеличение уровня гибкости системы в целом.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что такие параметры семейной системы, как её сплочённость и гибкость, тесно связаны со всевозможными вариантами девиаций элементов, входящих в их состав. Из этого следует, что полученные в процессе исследования данные позволяют более эффективно воздействовать на отклоняющееся поведение. Это, в свою очередь, имеет целый комплекс социально положительных последствий.



#### Литература:

1. Варга, А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2009. – 181 с.
2. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 440 с.
3. Менделевич, В.Д. Руководство по аддиктологии / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.

### ***Исследование процесса манипулирования в профессиональной деятельности менеджера Арефьева Н.С. (Ярославль)***

В настоящее время, в связи с экономическими и культурными преобразованиями в нашей стране, особое значение приобретает глубокое и всестороннее знание психологических закономерностей, определяющих установки и поступки людей, а также грамотное использование методов психологических воздействий, осуществляемых в различных формах, с помощью различных средств и способов.

Особое значение знания законов и практических методов организации психологического воздействия приобретает в тех сферах деятельности, где ведущее место имеет процесс межличностного общения – например, профессиональная деятельность менеджера [4].

Особое место в изучении эффективности профессиональной деятельности в области профессий «человек-человек», по мнению А.А. Реана, А. Маслоу, Н.В. Ключевой и других авторов [1, 2, 5], в последнее время стала занимать проблема манипулятивного общения. «Манипулятор», по мнению данных авторов, использует разнообразные психологические приемы для поддержания своего авторитета среди подчиненных и коллег. Зачастую применение данных приемов может снижать эффективность труда, т.к. внимание личности привлечено не к работе, а к созданию новых манипулятивных приемов.

В связи с этим возникает вопрос об изучении использования манипулятивного стиля в профессиональной деятельности менеджера.

Первый этап нашего исследования был направлен на изучение феномена «манипуляции», и выявление особенностей общения у студентов, готовящихся к работе в бизнесе.

В результате исследования мы получили много интересных данных, остановимся на основных из них. Было доказано, что профессиональное поведение в современной бизнес-среде предполагает наличие у выпускников вузов с бизнес - направленностью, развитых коммуникативных навыков, в т. ч активное использование манипулятивных техник в общении.

Выявлена закономерность, что по мере накопления профессионального опыта, склонность к манипуляциям в общении, у менеджеров только возрастает.

Российские компании все больше осознают факт прямой зависимости своей конкурентоспособности от уровня подготовки персонала [3]. На данный момент времени, в России предлагается широкий спектр услуг по повышению компетенции по различным направлениям. В частности, тренинги, направленные на повышение эффективности общения. Из этих тренингов можно выделить часть, связанных с различными аспектами манипуляции, будь то тренинги манипуляций в деловых переговорах, или же тренинги, направленные на противостояние манипуляциям и т.д.

Проведя анализ услуг по тренингам, связанным с манипуляциями, мы получили следующие данные: На большую часть тренингов (80%) приглашаются менеджеры организации и лишь на небольшую часть - руководители. Мы предполагаем, что это связано с тем, что ни одна компания не может существовать без менеджеров - ведь как только появляется фирма, сразу же появляется и потребность в ее управлении. Именно этим занимаются современные менеджеры. Поэтому можно сказать, что сегодня менеджер - одна из основных и наиболее востребованных профессий.

Таким образом, на данный момент, растущий дефицит квалифицированного персонала, наблюдаемый на большинстве местных рынков, подстегивает компании к регулярному обучению сотрудников, необходимому для поддержания конкурентоспособности предприятия. Для менеджеров же актуальным является повышение своей общенческой компетенции, в том числе изучение такого феномена как «манипуляция» для умения противостоять ей или использовать в переговорах.

После проведения исследования особенностей в общении студентов, готовящихся к работе в бизнесе и на основе полученных результатов, мы выдвинули предложение по разработке тренинга для студентов-менеджеров.

Обучение менеджеров среднего звена и руководителей отделов - одно из наиболее интенсивно развивающихся направлений бизнес - тренингов, но как показал анализ рынка услуг по тренингам повышения качества общения, не предложено, ни одного такого тренинга для студентов.

В программу тренинга входит освоение понятий варварского, манипулятивного и цивилизованного взаимодействия. Отработка каждого из взаимодействий, что дает возможность чувствовать ситуации, когда человек манипулирует и своевременно принимать контрмеры. Происходит исследование алгоритмов манипуляции как скрытой силовой борьбы. Получение умений сопротивления манипуляции с помощью

эмоционального мониторинга, психологического самбо, информационного диалога, конструктивной критики, цивилизованной конфронтации. Закрепление умений по манипуляциям и использованию уловок, противостоянию им. Уходя с тренинга, участник получает множество вариантов реагирования, набор стратегий и тактик противостояний манипуляциям. Это дает возможность сразу же после тренинга использовать полученные умения в жизни.

Высокая эффективность тренинга была доказана. По результатам проверочных анкет, было выявлено, что до занятий, учащиеся подверженные манипулированию, «велись» на манипуляцию и отвечали в том же стиле, пытаясь защитить себя или напасть на собеседника и, лишь единицам удалось правильно расставить акценты в ответе. После же проведенных занятий, после разбора явления «манипуляция» и после изучения и отработки некоторых техник противостояния, многим удалось успешно справиться с манипуляцией в их адрес и прекратить ее развитие.

Таким образом, нами было проведено теоретическое и эмпирическое исследование манипуляций в бизнесе. Нами были выявлены основные положения о феномене манипуляций, о месте манипуляций в системе человеческих отношений, в бизнесе и были разобраны основные манипулятивные техники.

Дальнейшее наше исследование будет направлено на выявление связи не доверия к себе и к миру и использование манипулятивной стратегии в общении. А также попробуем разобраться с помощью техник глубинного интервью с причинами использования менеджерами манипуляций в управлении.

Данная работа имеет высокую степень практической ориентированности, т.к. ее результаты могут быть использованы психологами и консультационными центрами, которые предоставляют психологические услуги организациям, для внесения предложений к подходам в оптимизации обучения людей идущих в бизнес и уже работающих в этой сфере (тренинговых программ, методов и т.д.). Тренинг же, подтвердивший свою эффективность, имеет большую возможность коммерциализации.

Литература:

1. Братченко С.Л., Ключева Н.В. Экзистенциальный ресурс российского бизнеса. Ярославский психологический вестник. Москва-Ярославль, 2002.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита.— М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 2007.
3. Кабаченко Т.С. Психология управления. Учебное пособие. М.: Пед. общество России, 2000.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием.- М.: Алгоритм, 2000
5. Ключева Н.В. Организационное консультирование: учебн. пособие – Ярославль: ЯрГУ, 2008

***Социально-психологические детерминанты процесса подбора и расстановки кадров  
в управленческом звене среднего уровня: постановка проблемы  
Артемова И.Г. (Ярославль)***

На современном этапе развития бизнес-технологий ключевыми ресурсами любой организации, наряду с финансовыми, информационными, технологическими, являются человеческие ресурсы. Предприятия конкурируют, в том числе, на уровне профессионального развития своих сотрудников – их знаний, умений, навыков. Для наиболее разумного и эффективного использования этого ресурса необходимо правильно проводить планирование кадров, подбор и его расстановку, уделяя внимание социально-психологическим аспектам этого процесса.

Основная проблема, изучаемая нами – формирование (подбор, расстановка) полноценного среднего звена управления в телекоммуникационной компании. В связи с кризисом – расходы на формирование (подбор, расстановка) полноценного среднего звена сокращены, большое количество инструментов в наборе типичного специалиста по найму и подбору кадров устарели. Необходимо совершение скачка в применении новых технологий. Плюс новые требования со стороны компании к специалистам, а специалисты к этому не готовы, не умеют, не хотят.

Объект исследования: персонал телекоммуникационных компаний.

Предмет исследования: социально-психологические детерминанты процесса подбора и расстановки кадров в управленческом звене среднего уровня

Цель – выявление социально-психологических детерминант процесса подбора и расстановки кадров в управленческом звене среднего уровня.

Задачи:

- На основе изучения литературных данных определить социально-психологическую специфику процесса подбора и расстановки кадров в управленческом звене среднего уровня в телекоммуникационных компаниях.
- Проанализировать и систематизировать теоретико-эмпирические работы по вопросу социально-психологических особенностей звена среднего уровня в телекоммуникационных компаниях.

- На основе эмпирического исследования выявить социально-психологические детерминанты процесса подбора и расстановки кадров в управленческом звене среднего уровня, предложить способы оптимизации процесса подбора и расстановки кадров
- Оптимизация процесса подбора и расстановки кадров в управленческом звене среднего уровня в телекоммуникационных компаниях.

Гипотезы:

- Сотрудники, прошедшие процедуру подбора и расстановки кадров показывают более высокие показатели вовлеченности в организационные процессы.
- Смена ролевой позиции сотрудника в компании в процессе подбора и расстановки кадров усиливает социально-психологические особенности личности.
- Гибкость сотрудника как социально-психологическое свойство – ключевое в процессе подбора и расстановки кадров.

Среднее звено управления - важный инструмент управления любой компанией. Новейшие технологии и «идеальные» организационные структуры не будут работать, если не поддержаны людьми, а люди эти должны быть наделены полномочиями и ответственностью за результат. Предприятие без сильных руководителей среднего звена является неуправляемым. Сила и работоспособность среднего звена в конкретной организации засвидетельствована рядом факторов, в том числе от особенностей процесса подбора и расстановки кадров управленческого звена среднего уровня. Готовые специалисты стоят дорого, а начинающие требуют больших вложений со стороны компании на обучение, затрат на удержание. В любом случае предприятия сталкиваются с тем, что персонал требует к себе все больше и больше внимания.

Подбор и расстановка кадров управленческого звена среднего уровня, т.е. формирование полноценного среднего звена в управлении компании является универсальной проблемой для большинства российских организаций. Сложившаяся в этой сфере ситуация усугубляется тем фактом, что во многих компаниях не существует в целом отлаженной системы управления персоналом.

Изучение деятельности руководителей среднего уровня коммерческих организаций показывает, что часто менеджер среднего звена возглавляет крупное подразделение или отдел в организации. Характер его работы в большей степени определяется содержанием работы подразделения, чем организации в целом.

В основном менеджеры среднего звена являются буфером между руководителями высшего и низового звеньев. Они готовят информацию для решений, принимаемых руководителями высшего звена, и передают эти решения после трансформации их в удобную форму линейным руководителям. Эффективный менеджер среднего звена совмещает в себе качества хорошего специалиста, исполнителя, организатора и грамотного управленца. На уровне среднего менеджмента руководитель больше ориентирован на процесс, нормы, качество, на дисциплину, на поиск новых возможностей, на результат.

Проблемы со средним звеном, на практике выливающиеся в сбой на всех уровнях корпоративной иерархии. Менеджеры среднего звена – это «менеджеры менеджеров», они – проводники и главные организаторы в компании. Они отвечают за воплощение стратегии организации в жизнь, они доносят ее до сотрудников и контролируют ее реализацию. Они отвечают за своих работников, за их мотивацию, лояльность и развитие. Они – лидеры, они ведут людей за собой. По сути, они держат ключевые нити в компании в своих руках. И при этом многие работодатели даже не задумываются о том, что среднее звено управления нужно специально готовить для себя, ведь эта позиция требует сложного набора навыков и умений. И сегодня такие люди особенно нужны компаниям, чтобы преодолеть последствия кризиса и сделать мощный рывок вперед.

Отметим, что грамотные управленцы среднего звена, специалисты в своем деле, встречаются только в тех компаниях, где существует отлаженная система управления бизнес-процессами и сформирована эффективная схема управления персоналом.

На наш взгляд, стоит обратить особое внимание на тот факт, что процесс подбора кадров управленческого звена среднего уровня не заканчивается этапом назначения кандидата на должность, а продолжается проверкой выполнения возложенных функций на данного работника. И здесь важна роль руководителя высшего звена управления, которому необходимо уделить особое внимание развитию у кандидата навыков менеджера среднего звена:

- закрепить за менеджером среднего звена четкий круг обязанностей;
- требовать своевременного исполнения поставленных задач;
- создать для менеджеров систему отчетности; проводить совещания для решения оперативных вопросов; постепенно увеличивать уровень ответственности и мотивировать развитие профессиональных качеств.

Организация - это группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей. Правильность подбора кадров управленческого звена среднего уровня, обеспечивает слаженную работу всех подразделений организации и достижение целей компании.

**Особенности образовательного процесса в условиях  
дистанционного обучения  
Афанасьева А.С., Венцова Т.Б. (Ярославль)**

Классическое образование сейчас в той или иной степени переживает кризис во всех странах мира. К основным факторам этого процесса можно отнести следующие: неспособность обеспечить всем желающим возможность получить необходимое им образование; отставание получаемых знаний от уровня развития информатизации и технологий; низкая адаптивность систем образования к различным социально-экономическим условиям; специфичность образования, получаемого в отдельном учебном заведении.

Как показывает предварительный анализ, основными препятствиями, мешающими обучаться в традиционной системе образования, являются следующие:

- ограниченная пропускная способность традиционной системы образования, связанная с ней необходимость прохождения конкурсного отбора;
- невозможность регулярно посещать учебное заведение вследствие его удаленности, необходимость больших затрат на переезд и проживание;
- высокая плата за обучение.

Система дистанционного образования позволяет устранить все эти препятствия, обеспечивая возможность учиться на любом расстоянии от учебного заведения, искореня формальные ограничения при приеме, предлагая обучение в удобное время, в удобном темпе, за более низкую плату, чем в традиционной системе.

Необходим переход системы образования на качественно новый уровень, связанный с комплексной информатизацией всех компонентов системы образования и изменением организационных, дидактических и материально-технических основ действующей образовательной системы.

Вопросы дистанционного образования в высшей школе рассматриваются в работах как отечественных исследователей (А.А. Андреев, А.А. Ахаян, В.М. Данильченко, М.П. Карпенко, А.А. Кашаев, В.Г. Кинелев, О.А. Лавров, В.А. Либин-Левава, С.Л. Лобачев, М.И. Нежурина, О.П. Околелов, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин, А.В. Хуторской), так и зарубежных (Р. Деллинг, Дж. Даниел, Д. Киган, М. Мур, О. Петере, Б. Холмберг).

Активная роль в проведении научных исследований и внедрении в практику основных положений технологий дистанционного образования, разработке понятийно-терминологического аппарата принадлежит отечественным ученым (С.В. Богданова, В.А. Самойлов, В.П. Тихомиров и др.).

Модель дистанционного образования, разработанная в России в 90-е годы В. Кинелевым, В. Меськовым, В. Овсянниковым, В. Вержбицким и другими, рассматривает обучение как информационно-образовательную среду, основанную на современных средствах передачи и хранения информации.

В центре этой концепции стоит преподаватель не как интерпретатор знания, а как координатор познавательного процесса, в функции которого входят корректировка преподаваемого курса, консультирование студента по всем аспектам учебной деятельности, включая профессиональную самоидентификацию. Студент при этом сам формирует индивидуальную образовательную траекторию из модульных компонентов курсов.

Основное достоинство технологии дистанционного обучения - гибкость, позволяющая обучаемому самостоятельно выбирать время занятий и определять их интенсивность, находясь при этом в контакте с преподавателем. Дистанционные формы обучения предоставляют также широкие возможности для разработки обучающих программ, ориентированных на активизацию познавательной деятельности обучающихся и формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Субъектами учебной деятельности, протекающей в условиях дистанционного обучения, выступают студенты вузов, мотивационно-целевой компонент деятельности которых можно подразделить на:

- учебно-познавательный - связан непосредственно с удовлетворением потребности студентов в новых знаниях из некоторой предметной области;
- социально-профессиональный - связан с удовлетворением потребности студентов в получении профессионального образования и самосовершенствовании, в улучшении социального статуса и материального положения в обществе.

Важнейшая задача преподавателя в процессе управления познавательной деятельностью - формирование у студента мотивации к самостоятельному поиску, обработке и восприятию новой информации, ее использованию. Внимание студента необходимо сконцентрировать на самостоятельном обучении. Именно индивидуализация обучения с развитием навыков самостоятельности является основополагающим образовательным принципом дистанционной технологии. Самостоятельности в широком смысле, включая самоуправление, самоконтроль, самооценку, самоорганизацию, самомотивацию, уверенность в себе, в самореализации и др.

Основное в деятельности преподавателя - создание мотивационного настроя, подготовка учебно-методического обеспечения, осуществление непосредственного руководства и управления самостоятельной работой каждого студента над учебным материалом. Для решения задачи обеспечения необходимого мотивационного настроя студентов преподаватель, прежде всего, должен раскрыть (выявить, обосновать,

классифицировать) цели изучения данной дисциплины, показать необходимость, полезность, значимость овладения данным составом специальных знаний и умений.

По мнению А. А. Вербицкого, В. А. Кругликова, мотивация выступает одним из сложных механизмов соотношения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности. Внешние и внутренние факторы различаются по степени мотивирующего влияния на студентов, при этом лишь последние непосредственно зависят от усилий преподавателя. Его задача осложняется тем, что необходимо не только развить интеллектуальную мотивацию бывшего школьника, но во многих случаях и впервые сформировать ее и далее трансформировать в профессиональную. А этого можно добиться лишь посредством организации комплекса специальных занятий, в которых должны быть отражены характерные особенности будущей профессии.

Потенциальные возможности технологии дистанционного обучения по своей эффективности значительно превосходят традиционные формы, применяемые в высшей школе, поскольку включают сочетание различных форм и средств обучения, воздействующих на различные сферы личности обучаемых.

Дистанционные технологии способствуют своевременному усвоению большого объема информации, что весьма существенно в условиях интенсивного развития научно-технического прогресса, при котором технологические знания обновляются каждые 2-3 года с тенденцией к сокращению этого периода.

В дистанционных технологиях обучения имеется большой арсенал средств (в том числе технических), позволяющих активизировать познавательную деятельность студентов. В этой связи возрастает роль преподавателя как организатора и координатора управления познавательной активностью студентов, что, в свою очередь, может привести к динамике учебной мотивации.

У студентов, обучающихся в вузах с дистанционной технологией, развиваются индивидуально-психологические характеристики, которые в той или иной степени отличают их от студентов, обучающихся по обычной технологии: осознанное отношение к процессу своего обучения, потребность в самостоятельности, практическая направленность в отношении обучения, наличие жизненного опыта.

Чаще всего студенты дистанционного обучения более добросовестны, ответственны, лучше представляют, что им нужно. Они более критичны к качеству проведения занятий, к оценке их деятельности. Восприятие новых знаний происходит у них сложнее, но усваиваются они более прочно.

Внутренние побуждения студента к образовательной деятельности во многом зависят от организации образовательного процесса и степени удовлетворения им. При обучении обязательно должен реализоваться принцип максимальной самостоятельности и активности. Данный принцип предусматривает широкое применение активных и интерактивных методов обучения, максимально интенсифицирующих обучение.

При дистанционном образовании в вузе особую актуальность приобретает проблема организации индивидуальной помощи студентам. Известно, что одним из условий успешности образования является включение студента в коллективную познавательную деятельность, дефицит которой вытекает из самого феномена дистанционного образования. Следовательно, мы сталкиваемся с необходимостью создания групповой атмосферы в процессе образования, обеспечения максимально возможной интерактивности как между студентами, так и между студентами и преподавателями.

Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий является наиболее удобным. Студент имеет возможность прослушать запись консультации преподавателя тогда, когда ему удобно, может задать вопрос преподавателям по электронной почте, skype.

Слушателю выдается кейс учебно-методических комплексов и заданий. На учебном сайте размещены учебные материалы и презентации по изучаемым дисциплинам. Таким образом, обеспечивается возможность изучения материалов в любое время и в удобной форме.

В режиме, выбранном самим студентом, он может проверять свои знания с помощью тестов для самоконтроля, контролируя изменение уровня своих знаний по предмету. Делать это он может в пунктах дистанционного обучения, дома, на работе. Результат сдачи итоговых тестов (зачетов, экзаменов) виден непосредственно после прохождения теста.

За обучающимися, объединенными в учебные группы, закрепляется специалист, осуществляющий решение организационных вопросов:

- представление графика обучения;
- адресная рассылка писем студентам с напоминаниями о незакрытых академических задолженностях, изменениях в требованиях к выполняемым заданиям;
- регулярная обратная связь с обучающимися по всем вопросам;
- информирование слушателей об итогах индивидуальной работы после каждой сессии.

Дистанционное обучение носит более индивидуальный характер обучения, оно более гибкое, обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к заинтересовавшим его темам, может пропускать отдельные разделы и т.д. После окончания обучения все учебно-методические материалы у слушателя остаются, и он может возвращаться к ним по мере необходимости.

Опыт показывает, что студент, обучающийся дистанционно, становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Дистанционное обучение стимулирует активное приобщение учащихся к самым передовым информационным и телекоммуникационным технологиям. Результатом обучения являются специалисты, действительно востребованные на рынке.

Качество образовательного продукта зависит не только от мастерства преподавателей и от отношения студентов к учебе, но и от формы обучения. Даже при самом высоком качестве образовательных услуг, предоставляемых в традиционном вузе, фактор отношения студентов к учебе определяет степень усвоения ими преподаваемых знаний. Устойчивые знания, умения и навыки, отвечающие требованиям профессиональной подготовки, можно получить на основе позитивного отношения к учебной деятельности.

Таким образом, основными факторами, влияющими на результат обучения студентов дистанционного обучения, наряду с уровнем преподавания и качеством изучаемого материала, являются личностные характеристики обучаемых и наличие мотивации к обучению.

Компоненты мотивационной структуры субъектов учебной деятельности значимы на всех этапах учения, от целеполагания и планирования до рефлексии относительно процесса и результатов деятельности. Исследование мотивационных особенностей в дистанционных условиях обучения направлено на развитие личности студента с высоким профессиональным и социальным статусом, обеспечивающим его конкурентоспособность на современном рынке труда.

Мотивация учебной деятельности студентов, обучающихся по дистанционной технологии имеет свои особенности, которые обусловлены спецификой образовательной технологии и наиболее полно интегрированы в структуру, сфере мотивационных ориентации на учебную деятельность.

К особенностям мотивации можно отнести следующее:

- отношение к учебе у студентов, обучающихся по дистанционной технологии, определяет в первую очередь интересы профессионально-статусные, затем материальные, адаптивные, личностного роста, социального самоутверждения;

- у студентов, обучающихся в вузе с дистанционной технологией обучения, выявляется такая мотивация учебной деятельности, в структуре которой ведущие места занимают устойчивые внутренние мотивы, ориентированные на перспективу и связанные, прежде всего, с потребностью достижения успеха в жизни, а также с профессиональным и познавательным интересом, со стремлением к самореализации и самосовершенствованию. Внутренние ситуативные мотивы, такие, как стремление к лидерству, социальному одобрению «это поможет мне лучше выглядеть в глазах окружающих», стремление избежать неприятностей «нежелание получать плохие оценки», выражены довольно слабо.

Описание специфических особенностей образовательного процесса в ситуации дистанционного обучения позволяет сделать вывод, что перенос в эту ситуацию известных закономерностей учебной деятельности студентов традиционной системы обучения невозможен. Для выявления специфики компонентов учебной деятельности в частности мотивов учения необходимо более глубокое психологическое исследование.

### ***Методики исследования религиозности личности***

***Ачинович Т.И. (Минск, Беларусь)***

Кардинальные перемены, произошедшие в стране в последние десятилетия, привели к возрастанию в жизни людей роли духовного, в том числе религиозного, аспекта жизнедеятельности. Наше общество переживает сложные процессы духовно-мировоззренческого перелома, общая тенденция которого заключается в эволюции от атеистически ориентированного сознания к различным формам религиозности. Поэтому в настоящее время весьма актуальным становится вопрос диагностики религиозности личности. Этот раздел психодиагностики у нас в стране отстает в своем развитии по ряду причин. Основная из них состоит в том, что в недавнем прошлом вся область психологии религии несколько отставала от других психологических дисциплин. В известной степени это отставание ощущается и сегодня, не смотря на возросший теоретический и практический интерес в данной области. Эмпирические исследования в этой сфере были довольно ограниченными по причине недостатка диагностического инструментария. Целью нашей работы явилась систематизация и описание конкретных психодиагностических методик исследования религиозности личности.

Тест-опросник структуры индивидуальной религиозности И.Ф. Мягкова, Ю.В. Щербатых, М.С. Кравцовой [3].

Назначение. Опросник исследует общий уровень религиозности, а также выраженность структурных компонентов: идеалистическую философию, магию, поддержку, внешние признаки, псевдонауку, высшую силу, религиозное самосознание и мораль.

Стимульный материал. Тест состоит из 40 вопросов, разбитых на 8 субшкал по 5 вопросов в каждой шкале.

Регистрируемые показатели: отношение испытуемого к религии как к философской концепции (что трактуется как наличие гносеологических корней религиозности, и/или как склонность к идеалистической философии); отношение к магии; тенденция искать в религии поддержку и утешение; внешние признаки религиозности; интерес к так называемой «псевдонауке» - загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знание; вера в Творца и тенденция признавать существование Высшей силы, создавшей мир (креационизм); наличие религиозного самосознания, то есть внутренней потребности в религиозном веровании; отношение к религии, как к образцу моральных норм поведения.

Интерпретация. При интерпретации полученных результатов учитывается, что интегральный уровень религиозности будет зависеть от различных по своему характеру мотиваций и потребностей личности. Методика позволяет провести структурный анализ религиозности, которую авторы понимали, как «определенную степень приверженности индивида к религии» [1].

Методика исследования религиозной активности Д.О. Смирнова [5].

Назначение. Опросник предназначен для выявления уровня религиозной активности личности и ее компонентов: мотивационно-смысловому, мотивационно-смысловому, операционально-динамического, продуктивно-результативного.

Стимульный материал. Опросник состоит из 66 суждений, 14 из них представляют собой шкалу самоактуализации в религии; 15 – шкалу религиозного мировоззрения; 8 – шкалу интереса к религии; 12 – шкалу религиозного действия; 17 – шкалу контакта с Богом.

Регистрируемые показатели: самоактуализация в религии; религиозное мировоззрение; интерес к религии; религиозное действие; контакт с Богом; общий показатель религиозной активности.

Интерпретация. При интерпретации полученных результатов следует учитывать показатели, полученные по всем шкалам методики.

Так, высокий показатель по шкале самоактуализации свидетельствует о том, что человек рассматривает религию как путь самосовершенствования, как возможность найти смысл жизни, процесс самоосуществления и т. д. Основным мотивом здесь выступает стремление к духовному развитию, а не догматическое следование предписаниям. Шкала соответствует мотивационно-смысловому компоненту религиозной активности.

Высокий показатель по шкале религиозного мировоззрения характеризует выраженность рационального аспекта веры, позволяющего обозначить закрытые для познания сферы человеческого бытия (смерть, происхождение жизни, наличие сознания и т.д.), ссылаясь на наличие сверхъестественного. Это склонность объяснять спорные, недоказуемые явления, прибегая к теистической идеологии. Шкала относится к мотивационно-смысловому компоненту религиозной активности.

Высокий показатель по шкале контакта соответствует иррациональному, чувственному аспекту религиозной веры, результативной стороне религиозной активности, допускающей возможность переживания богосопричастности, ощущения контакта с Богом. Характеризуется тем, что человек уже испытывает присутствие Бога внутри или вне себя, т.е. Бог является частью внутреннего и внешнего мира. Шкала характеризует продуктивно-результативный компонент религиозной активности.

Показатели по шкале религиозного интереса выражают, с одной стороны, потребностно-познавательную направленность в сферу религии, с другой — выражение поверхностного житейского любопытства — «хочу знать без стремления следовать». Здесь на первый план выходит атрибутивная сторона религии, а не ценности духовной культуры. Шкала, как и первые две, представляет мотивационно-смысловую сферу религиозной активности.

Шкала религиозного действия измеряет способность переживать совершаемое религиозное действие, ее показатель может говорить о чувствительности испытуемого к воздействию религиозных обрядов. Здесь под религиозным действием понимается всякий «шаг» на пути к Богу, т. е. не только непосредственные действия (пойти в церковь, принять участие в церемонии), но и «пассивные» действия (наличие в доме икон, атрибутов религии), при этом важно не сколько объективное действие, а его субъективное переживание. Шкала определяет операционально-динамический компонент религиозной активности.

Суммарный показатель религиозной активности выражается в сумме первичных шкал опросника и характеризует общий уровень религиозной активности.

Методика «Религиозность» О.В. Сучковой [6].

Назначение. Методика выявляет уровень религиозности в целом, а также выраженность следующих структурных компонентов религиозности: когнитивного, эмоционального, поведенческого, идентификационного, ценностно-нормативного, а также мотивационные аспекты.

Стимульный материал. Опросник включает 31 вопрос количественного (прямые и обратные) и качественного характера, две субшкалы «Конфессиональные верования» и «Нравственные нормы». Количественные вопросы представлены утверждениями, которые предлагается оценить по семибальной шкале: 1 – полностью не согласен, 7 – полностью согласен. Вопросы качественного характера дополняют параметры, изучаемые количественно. Представлены вопросы, касающиеся причин обращения или не обращения к религии, вопросы, косвенно изучающие представления о назначении и функциях религии для личности и общества. Когнитивный компонент религиозности количественно определяется через уровень выраженности верований, с помощью же качественных данных можно выявить религиозные знания и представления. Для идентификационного компонента существует вопрос-фильтр, респонденты относят себя к группе либо верующих, либо неверующих; кроме того, спрашивается о вероисповедании. На изучение поведенческого компонента религиозности направлены вопросы о посещении церкви, религиозной литературе, молитве.

Регистрируемые показатели: уровень религиозности; конфессиональные верования; нравственные нормы; религиозная идентификация; религиозное поведение.

Интерпретация.

Испытуемые, имеющие низкий уровень религиозности совсем не разделяют верования и убеждения, связанные с основными христианскими догмами. У них очень мало выражены нравственные нормы, верования в сверхъестественное, наличие которого признается христианской религией.

Испытуемые, имеющие высокий уровень религиозности полностью разделяют верования и убеждения, связанные с основными христианскими догмами, соблюдают важные нравственные нормы, одобряемые религией. Кроме того, выражены верования в сверхъестественное, наличие которого признается христианской религией.

Анкета религиозных ориентаций И.М. Богдановской [1].

Назначение. Анкета предназначена для выявления мотивов обращения к религии в современном обществе, отношения к требованиям культовой системы, усвоения основ вероучения и чтения догматической литературы, для выявления представлений о верующем человеке с помощью понятий обыденной жизни. Анкета позволяет условно выделять «верующих» и «атеистов».

Стимульный материал. Анкета включает в себя 10 пунктов.

Регистрируемые показатели: соблюдение религиозных предписаний; тип молитвенного обращения; типичные ситуации молитвенного обращения; чтение религиозной литературы; обращение с молитвой к Богу и т. п.

Шкала религиозной ориентации Г. Олпорта, Д. Росса [4].

Назначение. Опросник предназначен для выявления типа религиозной ориентации личности: внутренней и внешней религиозности.

Стимульный материал. Опросник состоит из 20 суждений, 9 из них представляют собой субшкалу внутренней религиозной ориентации, а 11 включены в субшкалу внешней религиозной ориентации. На каждое из суждений предложено 4 варианта ответов, выражающих различную степень согласия с суждением. Каждому ответу присваивается определенное количество баллов.

Регистрируемые показатели: выраженность внутренней религиозности; выраженность внешней религиозности; индекс религиозности — сумма баллов по субшкале внутренней религиозности и субшкале внешней религиозности.

Интерпретация. При интерпретации учитывается, что опросник обладает высокой чувствительностью к измерению религиозной ориентации, несмотря на концептуальные различия конфессий. В рамках любой конфессии соотношение типов будет примерно одинаковым [4].

К людям с последовательной внутренней религиозностью относятся те, кто соглашается с утверждениями — индикаторами внутренней ориентации, входящими в субшкалу внутренней ориентации, и не соглашается с утверждениями — индикаторами внешней ориентации из соответствующей субшкалы. Эти обследуемые получают низкие показатели по обоим субшкалам.

К людям с последовательной внешней религиозностью относятся те, кто соглашается с утверждениями — индикаторами внешней ориентации, входящими в субшкалу внешней ориентации, и не соглашается с утверждениями — индикаторами внутренней ориентации из соответствующей субшкалы. Эти обследуемые получают высокие показатели по обоим субшкалам.

Непоследовательно религиозные будут набирать по субшкале внутренней ориентации как минимум на 12 баллов меньше, чем по субшкале внешней ориентации.

Нерелигиозные люди будут демонстрировать устойчивую тенденцию не соглашаться с утверждениями из обеих субшкал, что будет проявляться в низких показателях по субшкале внешней религиозности и очень высоких оценках по субшкале внутренней религиозной ориентации.

Тест «Инспирит» – индекс базовых духовных переживаний» Дж. Касса в адаптации Н.В. Груздева, Д.Л. Спивака [2].

Назначение. Методика «Инспирит» предназначена для изучения выраженности базовых духовных переживаний у здоровых людей в условиях стресса, убедивших человека в существовании Бога, оценки их значимости для личности, а также определения отношения респондента к религиозным практикам.

Стимульный материал. Опросник содержит перечень из 7 вопросов, который одновременно служит и «ключом» для обработки.

Регистрируемые показатели: индекс выраженности базовых духовных переживаний; самооценка религиозности; частота религиозной / духовной практики; ощущение присутствия «мощной духовной силы»; ощущение близости к Богу; уверенность в существовании Бога; принятие концепции «Бог внутри человека»; выраженность духовных переживаний.

Интерпретация. При интерпретации полученных результатов учитывается, что под базовым духовным переживанием понимается как определенное событие и когнитивная оценка этого события, которая привела человека к убеждению о существовании Бога, так и переживание глубокой внутренней связи с Богом (ощущение внутреннего присутствия Бога, единения с Богом). Чем выше индивидуальное значение индекса, тем более зрелыми являются религиозно-психологические представления и установки субъекта (внутренняя религиозная ориентация).

Проведенная нами работа по систематизации и описанию конкретных методик изучения религиозности личности может быть полезна молодым исследователям психологии религии на момент организации



исследования, при определении основных методологических принципов, построении гипотез и выборе адекватного психодиагностического инструментария.

Литература:

1. Богдановская, И. М. Смысловая организация современного религиозного опыта личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И. М. Богдановская. – СПб, 2002. – 187 с.
2. Груздев Н. В., Спивак Д. Л. Религиозно-психологические ориентации современных россиян и американцев: новые данные // Точки/Puncta. – 2004. – Т. 4. – № 3 – 4. С. 274 – 284.
3. Мягков, И. Ф. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности / И.Ф. Мягков, Ю.В. Щербатых, М.С. Кравцова. // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 120–122.
4. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. - М.:Смысл, 2002. – 462 с.
5. Смирнов, Д.О. Описание процедуры стандартизации психометрической методики «Опросник религиозной активности» / Д.О. Смирнов. // Пасхи. Научный психологический журнал. – 1999. – №1 – 2. – С. 159-169.
6. Сучкова, О.В. Методика изучения социально-психологического свойства личности «Религиозность» / О.В. Сучкова. // Вестник Тверского государственного университета. – 2008. – № 13 (73). – С. 136 – 146.

### *Диагностика логического мышления младших школьников* *Баженова В.В. (Глазов)*

Развитие логического мышления учащихся – одна из ключевых задач, стоящая перед обучением в школе. От уровня развития логического мышления детей во многом зависят эффективность усвоения знаний, умения самостоятельно ориентироваться в постоянно растущем объеме информации, применять имеющиеся знания с максимальной пользой, приобретать новые знания и сообщать их другим.

Особое внимание необходимо уделять данной задаче на начальном этапе обучения, поскольку младший школьный возраст, согласно исследованиям отечественных психологов (Л.С. Выготский [5], Л.В. Занков [9], Д.Б. Эльконин [20] и др.), является наиболее благоприятным периодом для начала систематической и последовательной работы по развитию логического мышления детей. Логическое мышление в этом возрасте становится определяющим в системе других познавательных процессов, которые интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Кроме того, с переходом мышления на новую ступень развития связано появление таких важных новообразований, как внутренний план действий и рефлексия.

В современной психологической науке наблюдается многообразие трактовок логического мышления. Так, О.К. Тихомиров под логическим мышлением понимает один из основных видов мышления, который характеризуется «использованием понятий, логических конструкций, функционирующих на базе языка, языковых средств» [18, с. 8]. Согласно «Большому психологическому словарю», логическое мышление «выступает как процесс связанного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предшествующей» [4, с. 313]. Р.К. Немов определяет логическое мышление как «вид мышления человека, при котором основным средством решения задач являются логические рассуждения, а материалом – понятия и словесные абстракции» [13, с. 489]. Л.Д. Столяренко придерживается следующего определения: «Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями» [16, с. 45].

Как видно, логические формы и операции в том или ином соотношении фигурируют во многих трактовках рассматриваемого вида мышления. Нами за основу было взято положение о том, что логическое мышление – это вид мышления, сущность которого заключается в осознанном применении логических операций и логических форм мышления в соответствии с законами логики и в построении мыслительных действий, учитывающих эти законы [11, с. 15].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы [1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 19 и др.] по данной проблеме показал, что развивать логическое мышление школьников в процессе обучения – значит развивать следующие умения:

- осуществлять мыслительные операции (выделять в объекте составные части и соединять расчлененные мысленно объекты в одно целое, познавая при этом взаимодействие частей и объект как единое целое; сравнивать объекты, указывая их общие и различные признаки; объединять объекты в группы по общим и существенным признакам; выделять существенные признаки объектов, отвлекаясь от несущественных; распределять объекты по группам на основе одного или нескольких признаков; применять общее положение к частному случаю; располагать объекты в определенном порядке по заданному ключу);

- оперировать понятиями, устанавливать между ними различные отношения (видородовые, причинно-следственные, отношения последовательности, части и целого, противоположности, функциональные отношения и др.), правильно формулировать определения понятий;

- выражать суждения, доказывать их истинность, пользуясь правильной и убедительной аргументацией, излагая мысли определенно, последовательно, непротиворечиво, обоснованно;

- строить умозаключения, проверять правильность выводов, опровергать ложные умозаключения, обнаруживать логические ошибки в рассуждениях.

Умение осуществлять основные логические умения требуется от учеников уже в первом классе при изучении различных дисциплин. Поэтому в младшем школьном возрасте следует уделять особое внимание целенаправленной работе по развитию логических умений.

Изучение и анализ развития логических умений учащихся происходит в ходе диагностики, которая позволяет учителю выявлять наиболее типичные логические ошибки детей, оценивать, контролировать и в случае необходимости корректировать работу по развитию логического мышления.

Нами было проведено исследование уровня развития логического мышления учащихся первых (далее четвертых) классов на базе средних общеобразовательных школ г. Кирова. В ходе диагностики использованы задания методики Э.Ф. Замбацявичене «Исследование словесно-логического мышления младших школьников» [17], методики «Способность выделять существенное» [19], методики «Сравнение» [14], методики «Определение понятий» [14].

Методика Э.Ф. Замбацявичене, разработанная на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, включает в себя четыре субтеста, в каждом из которых десять проб (в кратком варианте – пять). Обследование проводится индивидуально, время обдумывания ответов не ограничивается.

Первый субтест направлен на выявление осведомленности. При его выполнении осуществляется логический выбор на основе индуктивного мышления, имеющегося запаса знаний и представлений. Второй субтест выявляет сформированность умений классифицировать, обобщать, абстрагировать. Третий субтест направлен на выявление сформированности умения умозаключать по аналогии, устанавливая логические связи между понятиями. Четвертый субтест выявляет сформированность обобщающих понятий.

Методика «Способность выделять существенное» направлена на выявление уровня развития умения абстрагировать. Обследование проводится индивидуально или в группе.

Методика «Сравнение» диагностирует развитие умения находить сходство и отличие известных детям предметов и явлений окружающей действительности. Обследование проводится индивидуально.

Методика «Определение понятий» диагностирует развитие умения давать определения конкретных понятий, известных младшим школьникам. Обследование проводится индивидуально.

На основе анализа и обобщения полученных результатов по каждой из вышеназванных методик было выделено пять уровней развития логического мышления.

Высокий уровень развития логического мышления. Учащийся правильно осуществляет и объясняет логический выбор на основе индуктивного мышления. У школьника большой запас знаний и представлений. Он умеет находить основание классификации, обобщать, выделять существенные признаки, устанавливать различные отношения между понятиями (видородовые, причинно-следственные, функциональные и др.). В процессе сравнения легко находит большое количество сходных и отличительных признаков предметов или явлений. Правильно формулирует определения понятий.

Уровень развития выше среднего. Ученик может допускать небольшие ошибки в процессе логического выбора на основе индуктивного мышления. У него достаточно большой запас знаний и представлений. Он умеет находить основание классификации, обобщать, выделять существенные признаки, устанавливать различные отношения между понятиями. В процессе сравнения выделяет достаточно большое количество сходных и отличительных признаков предметов или явлений. В определении понятий могут встречаться небольшие неточности.

Средний уровень развития логического мышления. Школьник правильно осуществляет логический выбор на основе индуктивного мышления, но не всегда может дать объяснение. У ученика имеется запас знаний и представлений. Он умеет находить основание классификации, но могут возникнуть затруднения при объяснении выбора. Умеет обобщать, выделять существенные признаки, но не исключено, что может ориентироваться на несущественные. В процессе установления различных отношений между понятиями нередко не может дать объяснение этим связям. В ходе сравнения находит недостаточно большое количество сходных и отличительных признаков предметов или явлений. В определении понятий допускаются ошибки.

Уровень развития ниже среднего. Учащийся обычно не может осуществить логический выбор на основе индуктивного мышления. У него низкий запас знаний и представлений. Он часто затрудняется выделить основание классификации, особенно объяснить свой выбор. Нередки ошибки в обобщении. Часто выделяет несущественные, яркие признаки, с трудом устанавливает логические связи между понятиями, затрудняется объяснить свой выбор. В ходе сравнения находит малое количество сходных и отличительных признаков предметов или явлений. Часто встречаются ошибки в определении понятий. Школьник не может установить родовое понятие, ориентируется на несущественные признаки.

Низкий уровень развития логического мышления. Ученик не может осуществить логический выбор на основе индуктивного мышления. У него очень низкий запас знаний и представлений. Он не умеет находить основание классификации, обобщать. Ориентируется на случайные, несущественные признаки, не видит связей между понятиями. Не может найти сходные и отличительные признаки сравниваемых предметов или называет только одно или два основания. Затрудняется дать определения понятиям.

Выделенные уровни представляют собой определенные этапы интеллектуального развития младшего школьника. Так логическое мышление у большинства первоклассников находится на недостаточном уровне развития. Высокий уровень развития является нетипичным для данного возраста. Основную часть составляют

дети со средним и ниже среднего уровнями развития логического мышления. В меньшей степени отмечается уровень выше среднего и низкий.

Возможности для перехода логического мышления на новую ступень развития реализуются в процессе усвоения основ наук и в ходе целенаправленной работы учителя, способствующей развитию логических умений. Для детей, оканчивающих начальную школу, наиболее характерны средний, выше среднего, а затем высокий уровень развития логического мышления. В меньшей степени – уровень ниже среднего. Низкий уровень нетипичен для данного возраста и, как правило, является следствием педагогической запущенности.

Таким образом, в ходе диагностики можно выявить существенные сдвиги в развитии логического мышления в младшем школьном возрасте. Постепенно логические операции учащихся начальных классов становятся менее связанными с предметной деятельностью и наглядной опорой, развивается умение оперировать научными понятиями, устанавливать правильные причинно-следственные связи, анализировать собственные суждения, строить логичные объяснения и доказательства.

#### Литература:

1. Алексеева, О.В. Логическая подготовка младших школьников при обучении математике. Дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2000. – 242 с.
2. Бакулина, Г.А. Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе / Г.А. Бакулина. – Киров: ВГПУ, 2000. – 224 с.
3. Бардединов, Х.К. Возрастные возможности усвоения формальной логики младшими школьниками. Дис. ... канд. псих. наук. – Иркутск: 2004. – 191 с.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Егорина, В.С. Формирование логического мышления младших школьников в процессе обучения. Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск: 2001. – 191 с.
7. Екимова, М.А. Развитие логического мышления учащихся 5–7 классов посредством обучения решению задач с геометрическим содержанием. Дис. ... канд. пед. наук. – Омск: 2002. – 166 с.
8. Есипова, Н.Д. Развитие логического мышления младших школьников на занятиях по математике с использованием ЭВМ. Дис. ... канд. пед. наук. – Орел: 2001. – 183 с.
9. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
10. Калягина, Н.В. Развитие логического мышления учащихся на уроках русского языка (на материале обучения тексту типа рассуждение). Дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола: 2006. – 234 с.
11. Морозова, Е.В. Формирование готовности школьников к развитию логического мышления и рефлексии. Дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск: 2002. – 181 с.
12. Мустафина, С.Ф. Формирование культуры логического мышления будущего учителя начальных классов. Дис. ... канд. пед. наук. – Казань: 2002. – 206 с.
13. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
14. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 640 с.
15. Полищук, О.Б. Развитие логического мышления будущего учителя в процессе сотворчества. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург: 2002. – 182 с.
16. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учеб. пос. для вузов / Л.Д. Столяренко. – 6-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 671 с.
17. Тестирование детей / авт.-сост. В. Богомолов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 352 с.
18. Тихомиров, О.К. Психология мышления : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
19. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
20. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

***Связь стратегий поведения в конфликте с интегральными формами коммуникативной агрессивности спортсменов\****  
***Башкин М.В., Степченков Д.А. (Ярославль)***

Вся спортивная деятельность тесно связана с понятием конфликта. В настоящее время потребность в научном исследовании конфликтов стала актуальной, поскольку этап негативного отношения к конфликту сменился этапом его признания как естественного и в ряде случаев желательного явления.

Проблема социальных конфликтов активно рассматривается и обсуждается представителями как отечественной (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.Л. Журавлев, С.И. Ерина, М.М. Кашапов, Н.И. Леонов, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан, А.И. Шипилов и др.), так и зарубежной психологической науки (М. Альберт, С. Зонненберг, М. Дойч, Л. Коузер, С. Лазар, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, К. Хорни и др.).

В своем исследовании мы опираемся на точку зрения М.М. Кашапова и понимаем под конфликтом наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению друг к другу [3].

Спортивные соревнования являются своеобразной моделью человеческих отношений, реально существующих в мире: борьбы, побед и поражений, направленности к постоянному совершенствованию и стремления к наивысшим результатам, достижения творческих и материальных целей. В спортивных соревнованиях происходит максимальная реализация возможностей спортсменов и команд, объективное сопоставление уровня их подготовленности, достижения наивысших результатов, побед, установление рекордов. Наличие соперничества в спорте является движущей силой его развития.

В спортивных командах, как показано в исследованиях Р.Л. Кричевского, Ю.Л. Ханина, И.П. Волкова, Ю.Я. Киселева, Г.Д. Горбунова, М.В. Прохоровой, В.Д. Гончарова, Ю.А. Коломейцева и других исследователей, развиваются и формируются различные виды и формы межличностных взаимоотношений как по вертикали (системы: «тренер-спортсмен», «тренер-команда»), так и по горизонтали (системы: «спортсмен-спортсмен», «спортсмен-команда»).

Важным фактором, влияющим на психологический климат спортивного коллектива, являются межличностные отношения. В их основе лежат симпатии или антипатии, эмоциональные состояния, определяющие специфику взаимодействия спортсменов и их поведение в ситуации межличностного конфликта.

Конфликты, возникающие у спортсменов, представляют собой конкурентное взаимодействие, направленное на достижение его участниками определенной цели. Конструктивные конфликты помогают спортсменам и тренерам добиваться взаимопонимания, а также устанавливать эффективное взаимодействие. Деструктивные конфликты, напротив, снижают активность и продуктивность спортивной деятельности, приводят к неврастению и различным патологическим реакциям, поднимают эмоциональную напряженность и тревогу, способствуют нарушению социально-психологического климата в коллективе.

Целью нашего исследования являлось выявление связи стратегий поведения в межличностном конфликте с интегральными формами коммуникативной агрессивности спортсменов.

В данном исследовании приняли участие 40 спортсменов, из которых 18 человек занимаются командными видами спорта (баскетбол, волейбол) и 22 человека, занимающиеся единоборствами (бокс, рукопашный бой, карате). Возраст испытуемых колеблется от 18 до 26 лет.

Психодиагностический инструментарий исследования составили следующие методики: «Оценка интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В.В. Бойко); «Оценка поведения в конфликте» (К.Н. Томас, в адаптации Н.В. Гришиной).

Проведенный корреляционный анализ (по коэффициенту корреляции Пирсона) позволил нам сделать следующие выводы:

Выявлены обратные связи стратегии поведения в конфликте «Избегание» с такими интегральными формами коммуникативной агрессивности спортсменов, как «Удовольствие от агрессии» ( $r=-0,274$ ;  $p<0,05$ ); «Ритуализация агрессии» ( $r=-0,315$ ;  $p<0,05$ ); «Общий уровень агрессивности» ( $r=-0,330$ ;  $p<0,05$ ); «Провокация агрессии у окружающих» ( $r=-0,405$ ;  $p<0,05$ ).

Таким образом, спортсмены, ориентированные в конфликте на выбор стратегии избегания, не склонны ритуализировать агрессию и не провоцируют агрессию у окружающих. У большинства спортсменов, выбирающих стратегию избегания в конфликте, доминирует низкий уровень коммуникативной агрессивности.

Установлено, что стратегия поведения «Избегание» в большей степени характерна для спортсменов, занимающихся командными видами спорта. Эти спортсмены должны конструктивно взаимодействовать друг с

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант №10-06-00204а).

другом для достижения совместного положительного результата и, следовательно, стараются избегать конфликтов между игроками своей команды. Спортсмены стараются не провоцировать агрессию со стороны других членов команды, поскольку это способствует более результативной и слаженной работе. Выявлено, что показатель «Склонность к отраженной агрессии» связан со стратегией поведения в конфликте спортсменов «Соперничество» ( $r=-0,287$ ;  $p<0,05$ ).

Нами обнаружено, что спортсмены, ориентированные в межличностном конфликте на реализацию стратегии «Приспособление», склонны к использованию анонимной агрессии ( $r=0,374$ ;  $p<0,01$ ). Аутоагрессия проявляется при выборе спортсменами стратегии поведения «Сотрудничество» ( $r=0,374$ ;  $p<0,01$ ).

Выявлено, что спортсмены, занимающиеся одиночными видами спорта, в меньшей степени склонны к сотрудничеству и созданию партнерских отношений, по сравнению со спортсменами, представляющими командные виды спорта.

Подчеркнем, что каждый спортсмен обладает определенной степенью агрессивности. Ее отсутствие может приводить к пассивности и конформности. Вместе с тем, чрезмерное развитие агрессивности определяет весь облик личности, которая может стать конфликтной и неспособной на сознательную кооперацию. Высокий уровень агрессивности личности влияет на ее поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях, а также препятствует достижению успешности в деятельности.

Конфликты во взаимоотношениях спортсменов не только неизбежны, но и часто необходимы для совершенствования этих взаимоотношений по правилам соревнований. Личностные качества спортсмена и тренера, находясь в сложном взаимодействии, создают мир отношений, который в одних случаях помогает успешному развитию спортивной деятельности и раскрытию способностей тренера и спортсменов, а в других случаях тормозит это развитие. В связи с тем, что не все спортивные конфликты желательны и полезны, особую актуальность приобретает вопрос их эффективного регулирования.

Литература:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
3. Кашапов, М. М. Основы конфликтологии: учебное пособие / Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 116 с.
4. Коломейцев, Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю. А. Коломейцев. - М.: Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.

### ***Концептуальный диссонанс: сущность и патогенные стратегии сглаживания Бегоян А.Н. (Познань, Польша)***

Введение. В когнитивно-концептуальной терапии принято считать, что корни психологических проблем надо искать в самом процессе познания и восприятия. А более конкретнее – в процессе концептуальной оценки конкретного эмоционального опыта/состояния (М) и/или в установливании/выборе конкретной морально-социальной нормы (В - убеждение, мотив, установка, принцип, закон) по отношению к этим самым концептуальным оценкам.

Проблема появляется тогда когда в силу определенных обстоятельств меняется или же ломается уже привычный ход процесса восприятия, тем самым вызывая острый психический дискомфорт именуемый фрустрацией. В это самое время внезапно в уже давно автоматизированный процесс активизации гештальт-концепта конкретным А, включается сознание для того чтобы разобраться в ситуации и решить проблему. Описанное состояние можно охарактеризовать одним словом – стресс. И подобное стрессовое состояние будет продолжаться до тех пор пока не решится концептуальный диссонанс между привычным/ожидаемым содержанием гештальт-концепта и новым опытом.

Концептуальный диссонанс

Концептуальный диссонанс – это конфликт между уже имеющимся и относительно новым опытом, конфликт между двумя и/или более гештальт-концептами. Концептуальный диссонанс – это несоответствие конкретной действительности конкретным ожиданиям и прогнозам личности. Концептуальный диссонанс – есть нарушение концептуальной целостности личности, когда новый опыт, познаваемое не возможно объяснить своей концепцией или втиснуть в рамки уже существующих представлений, когда происходящее не соответствует законам и принципам PCS (это и есть несоответствие ожиданий, это и есть разрыв шаблонов в НЛП) [2].

Состояние концептуального диссонанса активирует защитные механизмы личности дабы сохранить целостность PCS (гомеостаз), а тем самым и “сценарии будущего”. Психологическая защита в свою очередь в рамках концептуальной психотерапии рассматривается с позиций гуманистической психологии, т.е. «не как неосознаваемая регуляция деятельности (понятие психологической защиты, введенное Зигмундом Фрейдом), а как средство согласования непосредственного опыта с представлением индивида о себе за счет искажения этого опыта в сознании (Рождерс); как уход от сознания экзистенциальной тревоги (Р. Мэй, Т. Хора)» [3, с.32].

Тем самым вследствие концептуального диссонанса возникает острая необходимость реинтеграции нового опыта, т.е. переработки новой информации [2].

Данный наш подход вполне совместим с психодинамической моделью переработки информации, согласно которой, из-за существующей у индивида естественной “тенденции к завершению”, личность будет постоянно перерабатывать травматическую информацию в активной памяти до тех пор, пока она (информация) не начнет соответствовать внутренней модели мира индивида. Если же травматический опыт не удастся включить в существующую картину мира, то информация остается в активной памяти и будет проявляться в форме навязчивых мыслей. Этот процесс будет длиться до тех пор, пока не будет достигнут определенный уровень интеграции.

Концепция реинтеграции травматического опыта, точнее необходимости переработки травматической/диссоциативной, диссоциирующей информации вполне согласуется с идеями И. Павлова о процессе переработки информации. Павлов под данным процессом подразумевал некий нейробиологический баланс в отдельной физиологической системе, обеспечивающий переработку информации до достижения “адаптивного положительного разрешения” [8, с. 51].

Согласовывается наш подход и с концепцией ДПДГ (Десенсибилизация и переработка травм движениями глаз) F. Shapiro (Shapiro, 1995; Шапиро, 1998). Согласно ей, “симптомы посттравматического синдрома вызываются беспокоящей информацией, накопленной в нервной системе. Эта информация запечатлена в той же форме, в какой она была впервые воспринята и пережита, так как информационно-перерабатывающая система, которая должна была бы “переварить” эту информацию, по тем или иным причинам оказалась заблокированной” [8, с. 64].

Содержательно-процессуальная сущность концептуального диссонанса: страх и тревога

Состояние концептуального диссонанса характеризуется психоневротическим напряжением (стресс) и переживанием страха и тревоги. Осознавая факт несогласованности имеющихся концептов реальности, т.е. осознавая что действующие концепты не дееспособны и не точны в новой сложившейся жизненной ситуации, личность понимает также, что тем самым приходят в негодность, точнее опровергаются и действующие “сценарии будущего” (т.е. свое видение своего будущего). Нету “сценария будущего” – нету определенности и жизни вообще, нету определенности – нету и комфорта и спокойствия. Таким образом, теряя свое психическое равновесие и “уверенность в завтрашнем дне” личность теряет “почву под ногами”. Страх и тревога наполняют все бытие личности. Т.е. в данном случае “страх возникает как реакция человека на осознание рассогласованности мира, несоответствия желаемого и реального” [4, с. 90].

“Мир прозрения рождает оцепенение. То есть человек в какой-то момент осознает реальное положение дел и свое место в этом. Страх возникает именно в момент корреляции субъекта и объективной ситуации” [5, с. 96]. И данное состояние “оцепенения” нуждается в немедленном устранении. По крайней мере, к этому неустойчиво стремиться личность переживающая последнее.

“Сглаживание” диссонанса: альтернативная/желаемая реальность, дефицитарная логика и психические расстройства

Человек, столкнувшись с действительностью, которую и вовсе не ожидал и уж тем более не желал, прибегает к определенным действиям, точнее стратегиям чтобы “сгладить” диссонанс. Основными личностными стратегиями в ситуации концептуального диссонанса являются:

– Любого вида искажение наличной действительности – “уход в иные миры”, “конструирование желаемой/альтернативной реальности” (“Александр говорил что меня любит. Я думала, что он прекрасный человек и что будет любить меня всегда. И поэтому, скорее всего, это мне показалось, потому что он сегодня мне сказал, будто бросает меня”).

– Любого вида искажение законов и принципов формальной логики (“Александр говорил, что меня любит. Я думала, что он прекрасный человек и что будет любить меня всегда. И поэтому, когда он сегодня мне сказал, что бросает меня, то, скорее всего, имел в виду, что устал от прогулки и хочет пойти отоспаться”).

– Полное отрицание эффективности прогностических способностей и прогнозов и тем самым принятие полностью полярных ценностей (“Александр говорил, что меня любит. Я думала, что он прекрасный человек и что будет любить меня всегда. Но так как он сегодня мне сказал, что бросает меня, то это значит, что он меня никогда не любил, я ошибалась в нем, и вообще он сволочь”).

Подобного рода стратегии способствуют лишь дефицитаризации логики, деформации когнитивных процессов и развитию разнообразных психических расстройств. Однако поподробнее об этих стратегиях.

Когда искажается реальность (“искажение наличной действительности”). О том, почему это происходит очень хорошо описывает R. McMullin: “Клиенты стараются обеспечить консонанс, даже если сама схема приводит к эмоциональному дистрессу, потому что диссонанс является для них даже более стрессогенным и может вызвать тревожность. Эффект от этого равноценен тому, чтобы сказать: «Нормально быть несчастным; если действительность такова, то это твоя единственная альтернатива в жизни». Даже если это угнетает их, клиенты будут придерживаться мысли о том, что они больны, потому что их установки и поведение основаны на таком восприятии; они будут защищать свои «нездоровые» утверждения вопреки многочисленным доказательствам обратного. Здесь ключевым моментом является то, что их «реальность» сфабрикована ими же, это продукт их ошибочных представлений о себе и окружающем мире” [7].

Механизм конструирования альтернативной/желаемой реальности и развития на этой базе разнообразных психопатологических синдромов отлично иллюстрирует А. Adler: “...И только там, где «Я» извлекается из общества и приближается к изоляции, — в мечте, в которой стремятся к победе над всеми

остальными, в смертельной, измощающей неопределенности в пустыне, когда в мучительно медленной гибели сама собой рождается приносящая утешение *fata morgana*, в неврозе и психозе, у изолированных, борющихся за свой престиж людей, — зажимы ослабевают, и душа, словно в опьянении, с экстагическим пылом вступает на путь ирреального, лишенного общности, строится другой мир, в котором галлюцинация играет огромную роль, поскольку логика становится не столь существенной. Однако чаще всего имеется еще достаточно чувства общности, чтобы галлюцинация воспринималась как нереальная. Так обычно бывает во сне и при неврозе” [1, с.65-66).

Когда искажаются когнитивные процессы (“искажение законов и принципов формальной логики”). В данном случае концептуальный диссонанс сглаживается путем изменения/искажения законов и принципов формальной логики, вследствие чего у личности начинает развиваться дефицитарная логика. Личность прибегает к отрицанию нового опыта (человек становится более ригидным и искажаются логические и рациональные стороны осмысления реальности). Появляется необходимость хоть как то интегрировать новые полученные данные, тогда человек впикивает их в рамки уже существующих гештальт-концептов, в результате чего дегенирируются мыслительные способности личности, создается некая автономная дегенеративная/дефективная логика.

Когда забраковывается имеющийся опыт (“отрицание эффективности прогностических способностей и прогнозов”). Сущность данной стратегии заключается в том, что личность забраковывает весь свой накопленный опыт в этой сфере, т.е. наделяет составляющие гештальт-концепта, и тем самым весь гештальт-концепт, прямо противоположенными качественными характеристиками.

В норме концептуальный диссонанс должен решиться путем не отказа от принятия действительности (нежелание нарушить гомеостатическое состояние) и не путем полного отрицания эффективности ранее накопленного опыта (полное изменение качественного полюса гештальт-концепта) а путем реконструкции конкретного гештальт-концепта. Т.е. для изменения деструктивной реакции или же для восстановления умения рационального осмысления действительности необходимо внести изменения в саму концептуальную триаду, тем самым и в сам гештальт-концепт. “Если конструктор облегчает адекватность прогнозирования событий, он сохраняется личностью, если же прогноз не подтверждается, то конструктор подвергается пересмотру или исключается. Действенность этой структуры проверяется личностью с точки зрения ее прогностической эффективности, степень которой может меняться. Личностный конструктор организует и регулирует поведение, реконструирует систему взаимоотношений, осуществляя понимание объектов в их сходстве и различиях, конструируя образ «Я»” [6; 9].

#### Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 214с.
2. Бегоян А.Н. Концептуальный диссонанс // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21–23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург / Под науч. ред. О. Ю. Щелковой – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2011. — 583 с.; с. 131-132.
3. Берберян А.С. Общепсихологическая близость и интегральное единство экзистенциализма и гуманистической психотерапии // Интегративная психотерапия сегодня: Материалы I Международной научно-практической конференции (26-27 ноября 2009 г.) / Под ред. Р.А. Погосяна – Ереван: Изд-во “Кавказский центр ирановедения”, 2010. — 200 с; С. 29-34.
4. Гуревич П.С. Страх – молитва души. Философские науки, М.: Наука, 1992, № 2.
5. Даллакян К.А. Воля как феномен энвайронментального отношения. Уфа: “Талер”, 1998.
6. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. СПб.: 2000, Речь.
7. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии: Пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.
8. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: основные принципы, протоколы и процедуры. — М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. — 496 с.
9. Яровицкий В. (авт. сост.). Сто великих психологов. М.: ВЕЧЕ, 2004.

### ***Измерение уверенного поведения младших школьников в процессе психологического сопровождения Беляева П.И. (Великий Новгород)***

Негативные тенденции, связанные с повышением агрессивности в современном обществе, как в зеркале отражаются в образовательной среде, обостряя проблему психологической безопасности субъектов образовательного процесса. В то же время известно, что безопасность, в том числе психологическая, в любом возрасте является одной из базовых потребностей без удовлетворения которой трудно ожидать полноценного развития личности.

Проблема психологической безопасности образовательной среды и субъектов образовательного процесса, поднятая И.А. Бaeвой [2], активно разрабатывается в отечественной психологии в последние годы. В школе ребенок сталкивается с рядом стрессов и трудных ситуаций, которые угрожают его психологической

безопасности, способствуют повышению тревожности и личностного неблагополучия. Многие авторы касались указанной проблемы в контексте изучения уверенности школьников в себе, тревожности, преодоления трудных жизненных ситуаций [3; 5; 6; 7], но, как правило, речь шла чаще о подростках. Что касается младших школьников, то этот аспект проблемы изучен недостаточно. Однако в силу специфики своего психического и психологического развития учащийся начальной школы особенно уязвим для негативных влияний образовательной среды. Не обладая достаточными навыками самозащиты, учащийся начальной школы часто оказывается неспособным противостоять воздействиям, которые вторгаются в процесс его психического развития и могут стать деструктивными для личностного становления. Вследствие сказанного можно констатировать, что одна из задач психологического сопровождения ребенка в начальной школе заключается в том, чтобы научить его конструктивно преодолевать возникающие трудные ситуации взаимодействия в школе, а если говорить более конкретно, речь идет о формировании навыков уверенного поведения в трудных ситуациях.

Уверенное (ассертивное) поведение психологи рассматривают как альтернативу агрессивному и неуверенному поведению, которые являются скорее проявлением врожденных инстинктов, управляются на эмоциональном уровне и не всегда являются оптимальными. Ассертивное же поведение не дано человеку с инстинктами, оно является результатом специального обучения или рационального осмысления личностью ситуации, обдуманного (осмысленного) выбора оптимальной стратегии, позволяющей добиваться своего, не нанося ущерба окружающим [3; 6]. По нашему мнению, младший школьный возраст, с учетом его сензитивности к обучению, является подходящим для того, чтобы заложить основы уверенного поведения.

Одна из методических задач данной проблемы заключается в необходимости диагностики уверенного поведения младших школьников. Целью нашего исследования была разработка исследовательской методики для измерения тенденций учащихся к проявлению уверенного (ассертивного) поведения в трудных ситуациях учебной деятельности и общения с субъектами образовательного процесса, которую можно было бы использовать для измерения индивидуальной динамики ребенка в процессе обучения его конструктивному поведению. Идея методики возникла на основе разработанной А.Г. Грецовым методики для подростков [3], которая представляет собой ряд проективных ситуаций межличностного взаимодействия с вариантами для выбора подходящего ответа. Методика для младших школьников должна соответствовать их возрастным особенностям, быть небольшой по объему, но достаточно информативной.

Первоначально необходимо было выделить трудные ситуации межличностного взаимодействия для младших школьников. В.Н.Мясищев, автор концепции отношений личности, предложил понятие «значимая ситуация», подчеркивая в этом понятии уязвимость личности к определенным факторам среды [4]. Значимыми для учащегося начальной школы являются ситуации взаимоотношений с учителями и одноклассниками. Как известно, отношения с учителем строятся совершенно иначе, чем с воспитателем в дошкольном образовательном учреждении. С одной стороны, учитель воспринимается как непререкаемый авторитет, с другой стороны, он может вызывать у младшего школьника тревогу и страх.

Отношения с одноклассниками постепенно становятся значимыми для ребенка этого возраста, особенно в 3-4 классах, когда налаживание общения со сверстниками имеет принципиальное значение. Неумение общаться ведет к изоляции ребенка в детском коллективе, способствует возникновению школьных трудностей, так как школьное обучение носит во многом коллективный характер и предполагает взаимодействие и сотрудничество детей. Каждый ребенок стремится найти свое место в системе отношений, быть принятым и признанным среди сверстников. Согласно исследованиям Н. Petillon, опыт социального общения в группе для учащегося начальной школы заключается в предоставлении ребенку следующих возможностей социального развития: в сравнении себя с другими, приобретении определенного статуса, установлении социальных отношений, проявлении себя в публичных ситуациях, презентации самого себя, выдерживании противостояния (конфликтов), завязывании дружеских связей, совместная работа и игра [8].

С учетом сказанного нами было выделено 6 значимых ситуаций потенциально угрожающего характера для младшего школьника, три из которых касаются отношений с одноклассниками, три – затрагивают отношения с учителем. К трудным ситуациям взаимодействия с одноклассниками мы отнесли следующие: игнорирование, агрессия, насмешка. Они представлены в виде короткой проективной ситуации.

1. На перемене ребята из твоего класса не принимают тебя в игру, тогда ты...

- а) спрошу «почему» и попрошу ещё раз принять меня;
- б) расстроюсь, промолчу, не подам виду, что тоже хочу играть;
- в) потом им отомщу, не возьму в свою игру;
- г) мне это все равно (безразлично).

2. Твой одноклассник, пробегая мимо, специально сбросил на пол твои книги и тетради, тогда ты...

- а) догоню и стукну, как следует, чтобы он больше этого не делал;
- б) подойду к нему и спрошу, зачем он это сделал. Скажу, что мне это не нравится, предложу ему вернуть вещи на место;

в) очень расстроюсь, ведь это так обидно, да и книги могут запачкаться и порваться;

г) просто подниму свои книги и тетради с пола и положу их на парту.

3. Отвечая на уроке, ты сделал забавную ошибку, и все ребята засмеялись, тогда ты...

- а) посмеюсь со всеми;



- б) сильно обижусь и даже заплачу;
- в) скажу «Сами вы дураки»;
- г) ничего не буду делать, просто сяду на место.

К трудным ситуациям взаимодействия с учителем отнесены следующие:

4. Ты неважно отвечал(а) на уроке и получил(а) плохую оценку, тогда ты...

- а) очень огорчусь, может быть, даже заплачу;
- б) рассержусь, разозлюсь на учителя;
- в) спрошу у учителя, что я должен сделать, чтобы исправить оценку;
- г) ничего не сделаю, мне это все равно.

5. Ты очень старался (старалась), много сил потратил(а) на подготовку и оформление интересного сообщения, а учитель решил, что ты сделал(а) это не сам(а).

- а) постараюсь убедить учителя, что это задание выполнено мной совершенно самостоятельно;
- б) обижусь на учителя, огорчусь, что он мне не доверяет;
- в) возмущусь, скажу, что больше не буду выполнять подобных заданий;
- г) ничего не буду говорить.

6. Если я не справляюсь с учебным заданием, не могу ответить на вопрос учителя, я...

- а) думаю, что виноват учитель;
- б) говорю себе, что это не важно, не имеет значения;
- в) беспокоюсь, что другие ученики подумают о моей глупости;
- г) приложу усилия, чтобы лучше учиться

Ученику в каждой ситуации предлагается выбрать один из четырех возможных вариантов поведения.

Существует несколько способов, которыми ученики могут реагировать на трудные ситуации в школе [1, с.163-164]:

- они могут обвинять в негативных событиях других людей, одноклассников или учителей («Проекция»). Такое поведение позволяет «спустить пар», сняв свое эмоциональное напряжение, почувствовать некоторое освобождение от ответственности за данное событие, но вряд ли конструктивно решает проблему. Однако агрессия, присутствующая в данном поведении, может привести к отказу окружающих от подобных попыток в будущем. Поэтому оценивается в 1 балл;

- они могут принижать важность событий («Отрицание»), что позволяет им пережить неприятное событие, но не разрешить ситуацию. Более того, окружающие, не получив достойного отпора, могут воспринять это как слабость и повторить свои негативные попытки. Данное поведение является неуверенным. Оценивается в 0 баллов;

- иногда ученики ничего не предпринимают в ответ на данное событие, но могут снова и снова переживать по их поводу («Преувеличенная тревожность»), ничего не предпринимая, чтобы предотвратить подобные действия со стороны окружающих. Данное поведение является неуверенным. Оценивается в 0 баллов;

- ученики могут стремиться решить проблему, вступая в переговоры с обидчиками, пытаясь выяснить позиции другой стороны, анализировать свое поведение и пытаться изменить его, чтобы предотвратить появление подобных событий в будущем («Позитивное преодоление»). Данное поведение можно рассматривать как конструктивное, уверенное, поэтому оценка 3 балла.

После того, как ребенок осуществил свои выборы по каждой ситуации, вычисляется сумма баллов за все ответы. Таким образом, можно сделать вывод о выраженности у респондента тенденции к проявлению ассертивного поведения в общении с одноклассниками и учителями.

Для проверки содержательной валидности исследовательской методики мы привлекли экспертов, в роли которых выступили 10 студентов-психологов пятого курса. Им были заданы следующие вопросы:

-«Согласны ли Вы, что данная методика действительно измеряет уверенное - неуверенное поведение в трудных ситуациях общения и взаимодействия младшего школьника?» На этот вопрос положительно ответили 9 экспертов из 10.

Далее экспертам было предложено высказать свое согласие или несогласие с отнесенностью вариантов ответов по каждой из шести ситуаций методик к типу ответов: «уверенный», «неуверенный (тревожный)», «агрессивный», «неуверенный (отрицание)». В результате были получены ответы, согласующиеся с выделенными нами вариантами на уровне 88 – 100%. Эти данные позволяют считать данную исследовательскую методику достаточно содержательно валидной для измерения степени уверенности ребенка в трудных ситуациях общения.

Методика была проведена на 130 учащихся третьих классов нескольких школ г. Великий Новгород, из них 49% были девочки и 51% - мальчики. В результате обработки данных с помощью однофакторного дисперсионного анализа значимых различий между мальчиками и девочками не было выявлено, поэтому оценка может быть осуществлена, исходя из общих результатов описательной статистики, полученной с помощью компьютерной программы Statistica-6.

Высоким уровнем можно считать показатели в пределах от 14,8 до 18 баллов, что свидетельствует о выраженности тенденции уверенного поведения (конструктивного преодоления трудных ситуаций). Низким уровнем следует считать показатели от 3 до 7,6 баллов, что свидетельствует о тенденции неуверенного

поведения (выраженности защитных механизмов - отрицания или ухода от проблемы, а также таких негативных поведенческих проявлений как тревожность или агрессия). Средним уровнем следует считать результат в пределах от 7,7 до 14,7.

Помимо диагностики данная методика может быть использована психологом как примеры для обсуждения с младшими школьниками различных способов поведения в трудных ситуациях взаимодействия с целью поиска наиболее конструктивного выхода.

#### Литература:

1. Архиреева, Т.В. Психодиагностика личной сферы младших школьников. - В.Новгород, 2010. – 183 с.
2. Баева, И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации / И.А.Баева // Журнал практического психолога. – 2008. - № 4. – с.8 – 26.
3. Грецов, А.Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов. – СПб: Питер, 2009. – 192 с.
4. Мясищев, В.Н Личность и неврозы. – Л., 1960. – 428 с.
5. Прихожан, А.М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 240 с.: ил. (Серия «Школьный психолог рекомендует»).
6. Смит, М. Тренинг уверенности в себе: Пер. с англ. - СПб.: ООО «Речь», 2002. – 244 с.
7. Суркова, Е.Г. Преодоление трудных жизненных ситуаций младшими школьниками. Дис... канд. психол. наук. – Москва: 2004. – 218 с.
8. Petillon, H. Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In: Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung (hrsg. Von Reinhard Pekrun; Helmut Fend., S.183-200 – Stuttgart: Enke, 1991. - 342 S.

### ***Развитие коммуникативных умений у студентов неязыковых вузов***

***Бирюкова М.В. (Серпухов)***

Детальный анализ психолого-педагогических работ в аспекте проблемы формирования у студентов коммуникативных умений как важнейшего компонента будущей профессиональной деятельности позволил выделить основополагающие идеи, способствующие раскрытию сущности данного явления. К числу важнейших положений можно отнести следующие:

- развитие коммуникативных умений – сложный процесс взаимодействия людей, в котором активны оба участника, причем каждый из них попеременно становится то объектом, то субъектом коммуникативной деятельности [1];

- коммуникативная деятельность имеет смысл только во взаимосвязи с профессиональной деятельностью и, являясь способом её реализации, выступает одним из важнейших условий эффективного осуществления этой деятельности;

- развитие коммуникативных умений есть практика овладения человеком определенными коммуникативными действиями и, в конечном счете, коммуникативной деятельностью;

- методика развития коммуникативных умений - это процесс, результатом которого является решение специфических коммуникативных задач и по степени успешности решения этих задач можно судить об уровне сформированности коммуникативной компетенции; коммуникативные задачи (заранее разработанные и включенные в языковой материал) выступают в роли своеобразных критериев оценки данных умений, а качество их решения будет свидетельствовать об уровне их сформированности у обучаемых;

- развитие коммуникативных умений рассматривается, не только как реальный процесс и вид деятельности, но и как особого рода потребность; являясь одной из функциональных потребностей человека, потребность в коммуникациях реализуется в коллективных формах деятельности, кооперации, партнерстве, сотрудничестве;

- коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку предполагает организацию процесса обучения как модели общения, поэтому подготовка по этой дисциплине - есть обучение общению через общение; при этом предполагается, что студенты должны овладеть всеми формами общения и всеми речевыми функциями;

- процесс развития коммуникативных умений направлен на личность обучаемого: контекст деятельности студентов в подготовке по иностранному языку, их опыт, профессиональный кругозор, мировоззрение, учебные и вне учебные интересы, склонности и чувства должны всячески учитываться при организации иноязычного общения, в ходе которого студенты учатся высказывать свое отношение к происходящему, а значит, максимально используют возможности для развития у себя разнообразных коммуникативных умений;

- одним из неперенных условий продуктивного развития коммуникативных умений при изучении иностранного языка является создание в процессе общения благоприятного психологического климата, учет эмоционального самочувствия каждого обучаемого; деятельность, построенная на уважении личности студента и осуществляемая в атмосфере доброжелательности и раскрепощенности, помогает освободиться от множества психологических барьеров, например, от скованности, застенчивости, неуверенности в себе. Все это позволяет студентам не только воспринимать иностранный язык как средство общения, но и способствует формированию социально значимых качеств будущих специалистов.

Таким образом, язык, как явление духовной жизни человечества, выполняет главную роль – способствует процессу коммуникации, социализации, профессионализации и социальной адаптации. Социализацию, понимаемую как процесс социального становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих культуре данного общества, социальной группы, невозможно представить вне контекста языка и речи. Границы между культурой и языком становятся условными, поскольку язык начинает выступать важнейшим фактором, семиотической основой культуры. Каждый элемент языка на протяжении своего существования, накопив огромную энергию, становится самостоятельной силой и обретает способность, моделируя мир, создавать его заново.

В XXI веке, провозглашенном Юнеско веком полиглотов, важно использовать весь воспитательный потенциал иностранного языка, как межпредметной дисциплины, способствующей приобщению учащейся молодежи к мировой культуре и тем самым развитию культурной компетенции. Передавая студентам иноязычную культуру через иностранный язык, можно внести существенный вклад в общее образование, в формирование всесторонне развитой, гармоничной личности. Будучи инструментом познания, иностранный язык является действенным фактором развития личности в поликультурном пространстве.

На этапе вузовского образования культура во всем многообразии значений этого слова должна стать источником расширения профессионального кругозора и специальных знаний студентов психологов, а предметом иноязычного общения следует считать духовную и материальную культуры страны изучаемого языка как части мировой культуры, культуры взаимодействия индивида и государства, общества и природы, культуры общения как инструмента достижения взаимопонимания между людьми [3].

В связи с этим, трудно переоценить значение иностранного языка и его изучения в наше время. Если в XIX веке великосветское общество говорило на французском языке, заметим, только высшее общество, то сейчас английский язык стал универсальным средством общения между людьми, то есть иностранный язык предназначен не для избранных, а является насущной потребностью человека XXI века, и доступен всем, кто хочет общаться с людьми других национальностей и культур.

Культурологические знания призваны обеспечить понимание того, что есть человек, в каком мире он живет, что он должен делать и на что может надеяться, какими должны быть способы его коммуникации с окружающей действительностью. Эти знания отражают общие основы разнообразных фактов культуры, определяют порядок их систем образования и взаимодействия как формы существования, составляют содержание ориентировочной основы решения жизненных задач, определяют способы поведения в различных ситуациях в социокультурной практике.

Развитие коммуникативных умений в процессе усвоения культурологических знаний сопровождается усвоением способов их применения в ситуациях общения, а целям достижения межкультурного понимания в большей степени служат практические навыки по использованию полученной информации. Именно практические навыки, приобретаемые студентами в ходе решения коммуникативных задач в ситуациях общения по иностранному языку, приводят к развитию у них интеллектуального и эмоционального уважения к культурам, отличным от их собственной.

Культурная компетенция как правильное восприятие, понимание, оценка других культур, приобщает к прогрессивному культурному наследию страны изучаемого языка. Однако, ознакомление с другой действительностью следует сочетать с углубленным познанием родной действительности, уважение и трезвую оценку чужой культуры и её специфической роли надо соединить с уважением родной культуры и её роли в наследии человечества. Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга.

Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть национальная, индивидуально-народная, и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности [3]. Каждый народ имеет свои представления о происхождении мира и человека; и эти представления не существуют изолированно, они органически вплетены в само течение обыденной жизни.

Языковая личность в процессе коммуникации на родном языке передает, сохраняет и накапливает социальный и культурный опыт в рамках одной культуры. При развитии языковой личности на базе неродного языка транслируются не только знания о другом языке, но и социокультурный опыт, накопленный носителями этого языка. Вследствие чего актуализируется проблема обучения не иностранным языкам, а межкультурной коммуникации.

В связи с этим основной целью обучения иностранному языку в вузе как средству международного общения становится понимание своей и чужой культуры, переход от обсуждения фактов культуры стран изучаемого языка к пониманию и осознанию способов влияния культурных различий на процесс коммуникации. В своем исследовании по обновлению содержания языкового образования в школе и в вузе профессор Сафонова В.В. предлагает модель образования, включающую общекультурный, страноведческий, социолингвистический, коммуникативно-прагматический компоненты [3], которая становится обязательной при развитии коммуникативных умений не только специалистов в области иностранных языков, но и специалистов психологов.

Одним из основных положений социокультурного подхода к обучению иностранному языку является предварительное изучение социокультурного контекста обучения иностранным языкам в конкретной среде с учетом кросскультурных влияний других стран. Многоаспектное социокультурное образование

(общекультурное, страноведческое, коммуникативное) – обязательный компонент языковой подготовки студентов вузов XXI века, когда условия мирового общения позволяют значительно расширить круг людей, выступающих в функции субъектов диалога культур [2]. В этот круг теперь начинают входить не только профессионалы, которые по профилю и характеру своей деятельности призваны способствовать обеспечению лингвистических и культурных прав человека в современном мире, но оно может осуществляться также представителями различных сфер гуманитарного направления.

На этапе обмена культурологическими знаниями речевые правила общения становятся основным компонентом иноязычного взаимодействия. Студенты используют речевые формулы ведения монолога или диалога для поддержания речевого контакта в сочетании с национальными особенностями (мимикой и жестами), а также своеобразием национального менталитета. Обучение правильному выбору речевых единиц в зависимости от их социальных и стилистических характеристик с учетом ситуации общения сохраняет свою значимость на всех этапах иноязычного общения.

Студенты самостоятельно разрабатывают тематический материал и эта работа направлена не только на овладение культуроведческими знаниями, но и на развитие коммуникативной компетенции, то есть практическому владению иностранным языком. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия для активизации познавательной деятельности обучаемых, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы им проявить свою активность, своё творчество. Именно такая педагогическая технология, как проектная методика, помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучаемых, их уровня обученности, склонностей и т.д.

Система духовного воспитания в вузе предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения, духовно–просветительскую работу, организуемую и осуществляемую государственными структурами и общественными организациями. Создание системы духовного воспитания предполагает консолидацию деятельности вуза и такой общественной организации как музей. Серпухов - древний город и мы полагаем, что предметом духовного развития студентов, объединяющего такие дисциплины, как культурология и иностранные языки, должны стать художественные ценности нашего всемирно известного историко-художественного музея.

Работа студентов в западноевропейских залах музея раскрывает их творческий потенциал. Активизации коммуникативной деятельности студентов способствует проведение мастер-классов на основе разработанных собственных сценариев в виде авторских приложений, включающих исследования избранных ими объектов зарубежного искусства. Студенты работают как редакторы текстов-описаний музейных коллекций, вникают в историю, изучают архивы, и что, самое главное, проводят свои творческие изыскания в двух направлениях: в русском и английском исполнениях. Такая работа, по отзывам участников нашего проекта, позволяет избежать однообразия и монотонности традиционного учебного процесса, создаёт широкое поле для созидания, позволяет обучаемым выйти за рамки академических будней.

Литература:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: «Феникс», 1997. - С. 397-453.
2. Пустовалова О.С. Методика культуроведческого обогащения иноязычной практики школьников 10-11 классов школ с углубленным изучением ИЯ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. – 21с.
3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения. Воронеж: Истоки, 1996. – С. 238.

### ***Исследование уровня профессиональной направленности студентов гуманитарных и технических специальностей***

***Богдан Ж.Б., Сергородцева А.А. (Харьков, Украина)***

Актуальность. На сегодняшний день активно происходят процессы демократизации украинского общества, что в значительной степени влияет на все сферы человеческой жизнедеятельности. Не исключением является и система высшего образования, перед которой ставится одна из важных задач – формирование у будущих специалистов высокого уровня профессиональной направленности. Существует множество исследований и наблюдений в разных областях науки, которые посвящены данной проблеме. Относительно психологической науки, проблема профессиональной направленности связана, прежде всего, с будущей профессиональной деятельностью. Это объясняется тем, что многие выпускники высших учебных заведений не стремятся в будущем работать по приобретаемой профессии. Таким образом, формирование и развитие профессиональная направленность является острой проблемой в современном высшем образовании.

Существует большое количество психологических и педагогических исследований проблемы профессиональной направленности. Так рассмотрением содержания и структуры профессиональной направленности занимались: Л.И. Божович, О.В. Гринько, Т.С. Дергач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др. Уровни профессиональной направленности и этапы ее становления исследовали такие ученые, как: А.С. Городничева, Т.Д. Дубровицка, С.К. Морозов, Е.М. Никиреев, Л.Н. Халыпина и др. Методы диагностики профессиональной направленности и критерии ее оценки

рассматривали: Е.П. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.П. Симонов, Н.Ю. Ткачева, Дж. Холланд, А.И. Щербаков и многие другие.

Однако в данной литературе практически отсутствует исследование уровней профессиональной направленности у студентов гуманитарных и технических специальностей в процессе их обучения в ВУЗе. Таким образом, целью нашей работы является исследование уровней профессиональной направленности студентов гуманитарных и технических специальностей с последующим их сравнением.

Необходимость специальной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей к профессиональной деятельности, в рамках которой должно происходить формирование профессиональной направленности, вызвана тем, что не все специалисты, пришедшие на работу, имеют достаточный уровень профессиональной направленности. Таким образом, такая подготовка должна происходить в процессе учебы студентов в высшем учебном заведении.

Существует множество определений понятия «профессиональная направленность», однако все они опираются на то, что профессиональная направленность состоит из внутренних ресурсов личности и их соотношения с требованиями конкретной профессиональной деятельности. Однако, на сегодняшний день нет однозначного ответа относительно того, как именно формируется профессиональная направленность, какие факторы влияют на процесс выбора профессии. Профессиональной направленности предшествуют уже сформированные к моменту выбора профессии качества, личности, взгляды, стремления, переживания, и тому подобное [1].

Профессиональная направленность, в широком понимании, включает две группы мотивов. Первая непосредственно направлена на процесс профессиональной деятельности, вторая связана с идентификацией с определенными социальными группами. Мотивы, входящие в состав профессиональной направленности не всегда осознаются индивидом [2]. Психологической основой профессиональной направленности выступает адекватная оценка и возможность развития способностей индивида в процессе профессиональной деятельности. Именно способности предоставляют индивиду возможность успешно реализовывать профессиональную деятельность. Установки профессиональной направленности отображают неосознанную готовность действовать определенным образом в рамках конкретной профессиональной деятельности, выбирая определенные способы поведения [3].

Ценностные ориентации профессиональной направленности выступают в виде регулятора поведения индивида по отношению к профессиональной деятельности [4]. Они предоставляют возможность соотносить потребности и мотивы личности с осознанными и принятыми ценностями и нормами внешнего мира. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в состав профессиональной направленности входит многоуровневая структура мотивов, система ценностных ориентаций, личностные смыслы, способности индивида и установки.

Постоянные изменения условий, в которых реализуют учебу студенты гуманитарных и технических специальностей, увеличения объема знаний, которыми они должны овладеть, усиление требований вызывает острую потребность всестороннего и глубокого исследования наличия уровней профессиональной направленности студентов гуманитарных и технических специальностей.

Описание выборки. Эмпирическое исследование было проведено на базе Национального технического университета «Харьковский политехнический институт». Выборка испытуемых представлена 163 студентами I-VI курсов в возрасте от 17 до 21 года, среди них 97 студентов (11 юношей и 86 девушек) гуманитарных специальностей и 66 студентов (9 девушек и 57 юношей) технических специальностей.

Для определения уровней профессиональной направленности была использована методика «Тест для определения уровня профессиональной направленности студентов», предложенная Т.Д. Дубовицкой [5]. Она представлена в виде личностного опросника, который направлен на выявление уровня профессиональной направленности. Эта методика дает возможность оценить степень стремления в процессе овладения определенным видом профессиональной деятельности и ее последующей реализации в пределах избранной профессии.

Проведя эмпирическое исследование, мы сравнивали уровни профессиональной направленности студентов I-VI курсов гуманитарных и технических специальностей, опираясь на данные, которые были получены при помощи методики «Тест для определения уровня профессиональной направленности студентов». Изначально было проведено сравнение уровней профессиональной направленности между курсами в рамках специальностей, а затем между специальностями.

Были получены значимые различия между уровнями профессиональной направленности студентов гуманитарных специальностей первого и второго (16,2 та 14,1  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ), первого и третьего (16,2 и 14,2 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,05$ ), третьего и пятого (14,2 и 17,1 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,05$ ), а также второго и пятого курсов (14,1 и 17,1 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ). Профессиональная направленность имеет не одинаковый уровень на разных учебных курсах у студентов гуманитарных специальностей. Наибольшее различие между уровнями профессиональной направленности было получено между вторым и пятым курсами (14,1 и 17,1 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ).

Уровень профессиональной направленности студентов гуманитарных специальностей главной мерой зависит от мотивов, которые создают основу профессиональной направленности. То есть, у студентов второго курса мотивы к реализации своей профессиональной деятельности в пределах избранной профессиональной

деятельности пока достаточно слабо развиты, профессиональное видение мира сформировано недостаточно, система ценностей сформирована на низком уровне. На пятом курсе среди студентов гуманитарных специальностей развиты мотивы к избранной профессиональной деятельности, оформлено профессиональное видение мира, достаточно сформирована система ценностей, которые являются важными показателями для будущей профессиональной деятельности. От этого зависит успешность профессиональной деятельности.

Низкие показатели уровня профессиональной направленности второго и третьего курсов в сравнении с высокими показателями первого и пятого могут быть предопределены тем, что они уже ознакомились с избранной специальностью, у них сформировалось более реалистичное представление, относительно избранной ими специальности. Реалистичный образ специальности не удовлетворяет мотивы, ценностные ориентации, установки, не отвечает возможностям всех студентов, поэтому некоторые начинают проявлять меньшую профессиональную направленность. Это может привести к изменению профессии в будущем. Наивысшие показатели уровня профессиональной направленности среди студентов гуманитарных специальностей пятого курса показывают, что осмысленность выбора профессиональной деятельности высока. Студенты гуманитарных специальностей пятого курса видят перспективы реализации своих профессиональных навыков и знаний в будущем.

Были получены значимые различия между уровнями профессиональной направленности студентов технических специальностей первого и пятого (7,4 и 12,5 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,05$ ), второго и пятого (6,2 и 12,5 соответственно  $U_{\text{емп.}} 0,01$ ) и третьего и пятого (5,9 и 12,5 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ) курсов.

Между третьим и пятым (5,9 и 12,5 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ) курсами студентов технических специальностей существует наибольшая разница в уровнях профессиональной направленности. Студенты пятого курса технических специальностей демонстрируют наличие мотивов, которые направлены на реализацию избранной профессиональной деятельности. Имеет место сформированное профессиональное видение мира, высокий уровень оформления системы ценностей. Студенты третьего курса технических специальностей демонстрируют недостаточно развитый уровень мотивов профессиональной деятельности, профессиональное видение мира и система ценностей у них не имеет четкого оформления, это может негативно повлиять на реализацию профессиональной деятельности в будущем.

Студенты технических специальностей второго и третьего (6,2 и 5,9 соответственно) курсов демонстрируют низкие показатели уровня профессиональной направленности, в отличие от студентов первого и пятого (7,4 и 12,5 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,05$ ) курсов. Это может быть связано с тем, что студенты технических специальностей первого курса относительно недавно начали учебу в ВУЗе. Они еще не имеют четко сформированного, реалистичного образа профессиональной деятельности, в отличие от студентов второго и третьего курсов. Студенты технических специальностей пятого курса характеризуются осмысленным выбором профессиональной деятельности и пониманием целей избранной профессиональной деятельности. Они соотносят свои способности и возможности с требованиями профессиональной деятельности. Направленные на реализацию своей профессиональной деятельности в пределах избранной профессии.

Также были получены значимые различия между уровнями профессиональной направленности студентов гуманитарных и технических специальностей существуют значимые различия. Студенты гуманитарных специальностей проявляют высший уровень профессиональной направленности по сравнению со студентами технических специальностей первого (16,2 и 7,4 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ), второго (14,1 и 6,2 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ), третьего (14,3 и 5,9 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ), пятого курсов (17,1 и 12,5 соответственно  $U_{\text{емп.}} \leq 0,01$ ).

Студенты гуманитарных специальностей в большей степени ориентированные на реализацию профессиональной деятельности в рамках избранной ими профессиональной деятельности. Их интересы в значительной мере отвечают избранной профессиональной деятельности по сравнению со студентами технических специальностей. Склонности и намерения студентов технических специальностей меньше отвечают требованиям избранной профессиональной деятельности.

Наибольшая разница уровней профессиональной направленности между студентами гуманитарных и технических специальностей наблюдается на первом учебном курсе. Следовательно, возможно сделать предположение, что при выборе профессии студенты гуманитарных специальностей более внимательны. Их мотивы и ценностные ориентации в большей степени совпадают с избранной профессиональной деятельностью.

Профессиональная позиция студентов технических специальностей имеет менее сформированный вид. Это приводит к тому, что они имеют не всегда позитивное отношение к избранной профессиональной деятельности. Их установки и ожидания в меньшей мере отвечают реалиям профессии. Они не всегда направлены на развитие и самоусовершенствование в пределах избранной ими профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность выступает в виде психологического механизма, который побуждает индивида к профессиональному развитию, получению новых знаний и формирования у него профессионального самосознания. Исходя из этого, можно увидеть, что студенты гуманитарных специальностей имеют большие перспективы развития и больше ориентированные на реализацию своей трудовой деятельности в избранной ими профессии.

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, которое направлено на сравнение уровней профессиональной направленности студентов гуманитарных и технических специальностей, можно сделать вывод, что между ними существуют значимые различия. Студенты гуманитарных специальностей демонстрируют более высокий уровень профессиональной направленности по сравнению со студентами технических специальностей. Среди студентов гуманитарных специальностей больше распространена ориентация на реализацию трудовой деятельности в пределах избранной ими профессии. Меньше сформированный вид имеет позиция студентов технических специальностей, относительно избранной ими профессиональной деятельности. На наш взгляд это можно обосновать тем, что престижность технических специальностей в Украине очень низка, в связи с этим большинство студентов приходят в высшее учебное заведение не ради приобретения профессии, а ради получения диплома. Данное положение является весьма прискорбным, но будущее зависит от нас самих, от нашего желания и стремления профессионально расти и развиваться.

#### Литература:

1. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология / Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. – СПб : Питер, 2006. – 548 с.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Смысл, 2003. – 860 с.
3. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-86.

### ***Особенности антиципационных способностей в системе стабилизации личности матерей, имеющих детей с острыми заболеваниями*** ***Боровкова Е.Ю. (Казань)***

Исследование антиципационных способностей приобретает все большую актуальность на современном этапе развития психологической науки. Впервые феномен антиципации был рассмотрен В. Вундтом в XIX веке, как «способность человека представить возможный результат действия до его осуществления». В последующих работах, датированных XX веком, появляются новые подходы к определению и содержанию данного термина: «экстраполяция будущего» в работах Н.А. Бернштейна рассматривается в контексте процесса построения движений - сличения вероятностного программирования с текущим программированием хода действий или поведения, благодаря чему фиксируется разница между тем, что есть и что должно быть в будущей ситуации [3]; И.М. Фейгенберг применяет понятие «вероятностное прогнозирование», подразумевая «предвосхищение будущего, основанного на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации» [4]; «предупредительное приспособление» П.К. Анохина - опережающее отражение последовательно и повторно развивающихся событий внешнего мира [1].

Наибольший размах исследования антиципационных способностей получают в рамках клинической психологии, охватывающей широкий круг заболеваний – шизофрения, органические нарушения, эпилепсия, остеохондроз, неврозы и неврозоподобные состояния, расстройства личности, реализуемые в работах В.Д. Менделевича, О.В. Демакиной, Т.В. Скиданенко, А.Э. Узелевской, Н.П. Ничипоренко, Т.В. Рябовой, О.Л. Гончаровой и др. [6;7;10].

В данной статье под термином «антиципационные способности», согласно подходу Б.Ф. Ломова, понимается «способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [5]. В то время как «антиципационная состоятельность» рассматривается в качестве определенного уровня развития антиципационных способностей в системе личности [9]. В зависимости от содержания деятельности антиципационную состоятельность можно поделить на четыре вида: общую (мониторинг, регуляция, управление и коррекция работы системы отдельных прогностических процессов [9]), личностно-ситуативную (способность прогнозировать жизненные события и ситуации, собственное поведение и поступки других людей), пространственную (способность предвосхищать движение предметов в пространстве, упреждать их, координировать действия) и временную (способность прогнозировать течение и длительность событий и точно распределять время) [7].

Проведенное исследование посвящено участию антиципационных способностей, как составляющей системы стабилизации личности, в процессе совладания матери с острым заболеванием у ее ребенка.

Система стабилизации личности рассматривается, как функциональная система, определенная организацией различных способов психической активности в данный фрагмент времени и в данных конкретных (стрессовых или нестандартных) обстоятельствах, обеспечивающая 1) психическую стабильность, 2) возможности адаптации, 3) сохранность психического и соматического здоровья [7; 9].

Исходя из описания антиципационных способностей и их места в системе стабилизации личности, можно предполагать, что в ситуации заболевания ребенка – чем выше уровень антиципационной состоятельности матери, тем успешнее она способна прогнозировать развитие будущих событий, связанных с изменениями симптоматики ребенка и собственного участия в процессе его выздоровления.

Немаловажная роль в процессе совладания с заболеванием ребенка отводится личностным особенностям – в зарубежной психологии в рамках диспозиционного подхода рассматривается определенная последовательность в действиях совладания со стрессом. Считается, что черты личности могут предопределять, как человек воспримет стресс. Отечественный подход к вопросу о влиянии особенностей личности на копинг-поведение, реализован в работах Л.И. Анцыферовой, утверждающей, что пути преодоления трудных жизненных ситуаций напрямую связаны с особенностями личности – мировоззрением, ценностями, самооценкой [2].

В связи с этим целью исследования являлось выявление особенностей антиципационных способностей во взаимосвязи с совладающим поведением и особенностями личности матери, имеющей ребенка с острым заболеванием.

#### Материал и методы

Для реализации поставленной цели были использованы тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д. Менделевича; опросник способов совладания Лазаруса – Фолькмана для исследования копинг-стратегий; СМОЛ для изучения индивидуально-психологических особенностей личности; методика диагностики типологий психологической защиты Р. Плутчика (в адаптации Л.И. Вассермана).

Исследование проводилось безвыборочным методом на базе Детской Республиканской клинической больницы, Детской больницы №18, Детской клинической больницы им. Миньшикова КГМУ г. Казани. Выборку исследования составили 45 матерей, имеющих детей с острыми заболеваниями.

В исследуемой группе матерей заболевания детей представлены следующими клиническими формами: пневмония (20%), острая мочевая инфекция (4,4%), острый бронхит (53,3%), острый пиелонефрит (6,7%), острый тонзиллит (6,7%), желтуха (2,2%), острый трахеобронхит (2,2%), острый обструктивный бронхит (2,2%).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием коэффициента корреляции  $r$  Пирсона.

#### Обсуждение результатов исследования

В группе матерей, имеющих ребенка с острым заболеванием, в большей степени проявляется взаимосвязь антиципационной состоятельности с личностными свойствами (15 из 29 статистически достоверных коэффициентов) и в меньшей степени – с психологическими защитными механизмами (4 связи).

С личностными свойствами антиципационные способности имеют достаточно выраженную взаимосвязь. В этой выборке абсолютно все статистически значимые корреляции имеют обратный характер, что означает негативный характер влияния определенного спектра личностных характеристик на прогностические способности. В числе таких шкал – депрессивность ( $r=-0,42$ ,  $p<0,01$ ), психастения ( $r=-0,39$ ,  $p<0,01$ ), шизоидность ( $r=-0,42$ ,  $p<0,01$ ), ипохондричность ( $r=-0,35$ ,  $p<0,01$ ), паранойальность ( $r=-0,29$ ,  $p<0,05$ ). Общая антиципационная состоятельность снижается по мере усиления всех вышеперечисленных личностных характеристик. Способность прогнозировать ситуации и поведение людей в тех или иных обстоятельствах нарушена у депрессивных, психастеничных и шизоидных личностей (соответственно  $r=-0,32$ ,  $p<0,05$ ;  $r=-0,39$ ,  $p<0,01$  и  $r=-0,39$ ,  $p<0,01$ ). С моторной неловкостью, или неэффективным прогнозированием пространственных характеристик среды и собственных движений, отрицательно связаны ипохондричность, депрессивность и психастения ( $r=-0,29$ ,  $p<0,05$ ;  $r=-0,41$ ,  $p<0,01$  и  $r=-0,39$ ,  $p<0,01$  соответственно). Дефицитарность прогностических способностей в сфере обращения со временем наблюдается у ипохондричных, параноидных, шизоидных и гипоманиакальных личностей (соответственно  $r=-0,32$ ,  $p<0,05$ ;  $r=-0,40$ ,  $p<0,01$ ;  $r=-0,34$ ,  $p<0,05$  и  $r=-0,33$ ,  $p<0,01$ ).

Что касается связи антиципационных способностей с бессознательными психологическими защитами, то они немногочисленны. Общая антиципационная состоятельность коррелирует с компенсацией ( $r=-0,31$ ,  $p<0,05$ ) и реактивными образованиями ( $r=0,30$ ,  $p<0,05$ ), а временная прогностическая компетентность – с реактивными образованиями ( $r=0,52$ ,  $p<0,001$ ) и проекцией ( $r=0,41$ ,  $p<0,01$ ).

Сопряженность антиципационных способностей и целенаправленного копинг-поведения личности представлена следующими особенностями.

В группе матерей, имеющих ребенка с острым заболеванием, общая антиципационная состоятельность коррелирует с планированием решения проблемы ( $r=0,40$ ,  $p<0,01$ ), поиском социальной поддержки ( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ) и стратегией «бегство – избегание» ( $r=-0,49$ ,  $p<0,001$ ). Способность прогнозировать различные ситуации и поведение людей отрицательно связана с избегающим копингом ( $r=-0,46$ ,  $p<0,01$ ). Пространственная антиципационная состоятельность, так же как и общая, сопряжена с высокой вероятностью использования таких копинг-стратегий, как «поиск социальной поддержки» ( $r=0,30$ ,  $p<0,05$ ) и «планирование решения проблемы» ( $r=0,44$ ,  $p<0,001$ ) и редким обращением к «бегству – избеганию» ( $r=-0,35$ ,  $p<0,01$ ). А способность хорошо прогнозировать и планировать время положительно коррелирует со шкалами «принятие ответственности» ( $r=0,29$ ,  $p<0,05$ ), «поиск социальной поддержки» ( $r=0,38$ ,  $p<0,01$ ) и «планирование решения проблемы» ( $r=0,31$ ,  $p<0,05$ ). Из этого следует, что матери, которые эффективно используют упреждающий



копинг, благополучно адаптируются к уже возникшей стрессовой ситуации острого заболевания ребенка, используя ресурсы социальной среды, принимая ответственность за ситуацию и планомерно решая проблему.

Выводы:

1. В ситуации острого стресса, вызванного заболеванием ребенка, дефицит упреждающего копинга с большей вероятностью будет наблюдаться у ипохондричных и психастеничных личностей.

2. У матерей, имеющих ребенка с острым заболеванием, психологические защиты, снижая тревогу, практически не влияют на антиципационные способности личности, а реактивные образования и проецирование в ситуации острого стресса позволяют личности сохранять адекватность упреждающего копинга.

3. В группе матерей, имеющих ребенка с острым заболеванием, наблюдается тесная взаимосвязь антиципационной состоятельности и конструктивного копинг-поведения. Это говорит о том, что в ситуации острого стресса, вызванного заболеванием ребенка, в системе стабилизации личности матери упреждающий и конструктивный копинг консолидируются, тем самым усиливая адаптационный потенциал. Важное место в ситуации острого стресса занимает своевременная и адекватная социальная поддержка.

4. Антиципационная состоятельность матерей, имеющих ребенка с острым заболеванием, в большей степени связана с индивидуально-психологическими особенностями личности и в меньшей степени с системой бессознательных психологических защит.

#### Литература

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Наука, 1975. 115 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал – 1994 - № 1. - с 3-18.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М.: «НАУКА», 1990. - 492 с.
4. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. / [Под ред. И.Н. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева]. – М., 1977. – 392 с.
5. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности – М.: Наука, 1980. – 278 с
6. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы невротогенеза / В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 1996. - № 4 – С. 107 – 115.
7. Ничипоренко Н.П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств // Вопросы психологии. 2007. №2. С.123-130.
8. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Антиципационная состоятельность в системе стабилизации личности // Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы невротогенеза. – Казань: Медицина, 2011. С. 64 – 81.
9. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Психол. журнал. 2006. Т. 27. №5. С. 50-59.
10. Сумина Н.Е. Клинический подход к изучению антиципационной состоятельности /Н.Е.Сумина // Прикладная психология и психоанализ. – Интернет-журнал, 2007, №4.

### ***Адаптивные стили юмора как фактор профессионального здоровья менеджеров***

***Буенок А.Г. (Санкт-Петербург)***

Характеристика современного состояния проблемы. В современных условиях деятельность руководителя характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью; дефицитом времени и необходимостью быстрого реагирования на изменения; она предполагает интенсивное общение с людьми, а также принятие ответственных решений на фоне экономической нестабильности в ситуациях, связанных с неопределенностью и риском.

Большинство исследований в психологии профессионального здоровья посвящено изучению факторов риска; исследованию позитивных факторов уделяется значительно меньше внимания. Отмечается, что рассмотрение только негативных феноменов не дает полной картины об особенностях психической деятельности человека в процессе его профессионального развития. Однако следует отметить, что с каждым годом интерес к изучению благоприятных состояний и положительных проявлений личности человека возрастает. Это направление исследований получило название позитивной психологии (М. Seligman, М. Csikszentmihalyi и др.).

Впервые термин «профессиональное здоровье» в литературе был введен В.А. Пономаренко [6]. Он рассматривает профессиональное здоровье как свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности.

До сих пор открытым остается вопрос о психологических качествах, которые могут рассматриваться как личностные ресурсы, позволяющие более эффективно преодолевать стрессы и справляться с профессиональными трудностями. В нашем исследовании мы изучаем такой феномен как юмор.

Большинство современных исследований в области психологии юмора принадлежит западным ученым. Одним из основоположников этого направления является Род Мартин. Он определяет юмор как «широкое понятие, которое относится ко всем словам и действиям людей, воспринимающимся как забавные и обычно

вызывающие смех у других, а также к психическим процессам, которые участвуют в генерации и восприятии такого забавного стимула, и к эмоциональной реакции, связанной с получением удовольствия от него» [5, с. 25].

Трудности исследования чувства юмора обусловлены проблемами, прежде всего, теоретического характера. Многообразие точек зрения находит свое отражение в различных подходах к исследованию юмора. Так, например, в соответствии с классификацией, предложенной Е.М. Ивановой [3], исследования чувства юмора в психологии представлены следующими подходами: психофизиологический подход; анализ чувства юмора как психической функции; анализ чувства юмора как психологической защиты; анализ чувства юмора как личностной черты. Отдельно могут быть рассмотрены исследования чувства юмора в клинической психологии, которые объединяются в синдромальный и нозологический подходы.

В нашем исследовании мы будем рассматривать чувство юмора как проявление личностных черт менеджеров преимущественно в контексте проблемы профессионального здоровья, которому до сих пор уделено недостаточно внимания.

Чувство юмора традиционно считается атрибутом здоровья и психологического благополучия. Однако, следует отметить, что результаты последних эмпирических исследований представляют неоднозначные данные о том, насколько позитивно влияния юмора на психическое здоровье и психологическое благополучие [2, 5].

Р. Мартин с соавторами выделяют четыре стиля юмора: аффилиативный юмор (Affiliative); самоподдерживающий (Self-enhancing); агрессивный (Aggressive) и самоуничтожительный юмор (Self-defeating). Результаты исследований показывают, что стили юмора дифференцированно связаны с психическим здоровьем. Следовательно, можно предположить, что они также дифференцированно будут связаны и с показателями профессионального здоровья.

В доступной нам литературе не было обнаружено исследований, систематизирующих представления о взаимосвязи различных стилей юмора и особенностей профессионального здоровья у менеджеров.

#### Постановка проблемы исследования

Обратимся к результатам проведенного нами исследования, целью которого было эмпирическое изучение взаимосвязи между адаптивными стилями юмора и профессиональным здоровьем у менеджеров, критериями которого выступали интегральный индекс выгорания и общий уровень увлеченности деятельностью. В качестве гипотезы нами было выдвинуто следующее предположение: использование руководителями аффилиативного и самоподдерживающего стилей юмора повышает уровень их увлеченности и, наоборот, снижает выраженность синдрома выгорания.

В качестве измерительных инструментов в исследовании были использованы: опросник диагностики стилей юмора Р. Мартина, адаптированный С.Н. Ениколоповым с соавторами [2]; опросник «Отношение к работе и профессиональное выгорание», разработанный В.А. Винокуром [1]; «Утрехтская шкала увлеченности работой» (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), разработанная У. Шауфели (2002), в адаптации Д.А. Кутузовой (2006) [4].

Обратимся к результатам проведенного нами исследования, в котором в качестве респондентов приняли участие 189 менеджеров высшего и среднего звена производственно-коммерческих компаний г. Санкт-Петербурга. Из них: 64 женщины, 125 мужчин. Средний возраст респондентов 41 год; средний стаж управленческой деятельности в выборке составил 9,2 лет.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Особенности проявления юмора у менеджеров. Установлено, что в нашей выборке у руководителей адаптивные формы юмора имеют более высокие средние значения по сравнению с дезадаптивными стилями. Так, самое высокое среднее значение получено по шкале «самоподдерживающего стиля юмора» ( $M=4,21$ ,  $\sigma=0,39$ ); показатели, полученные по шкале «аффилиативного стиля юмора» ( $M=4,03$ ,  $\sigma=0,31$ ), немного ниже.

Самоподдерживающий стиль юмора подразумевает оптимистичный взгляд на жизнь, умение видеть нечто положительное в проблемной ситуации, сохранять присутствие духа и поддерживать позитивный эмоциональный фон в любых сложных ситуациях, то есть является регулятором эмоций и механизмом копинга. Аффилиативный стиль юмора является мягким, доброжелательным и толерантным, способствует укреплению межличностных отношений и росту взаимной привлекательности. В соответствии с классификацией Р.Мартина оба стиля юмора относятся к адаптивным и способствующим сохранению здоровья. Они связаны с такими личностными особенностями как оптимизм, открытость новому опыту, жизнерадостность, преобладание положительных эмоций и хорошего настроения, самопринятие, а также с успешностью установления и поддержания межличностных отношений [2, 5].

Преобладание среди менеджеров самоподдерживающего стиля юмора указывает на то, что руководителям присущ оптимистический взгляд на жизнь, они умеют сохранять чувство юмора перед лицом трудностей. Мы предполагаем, что респонденты способны адекватно рассматривать происходящие события, положительно переоценивать их. Они умеют вовремя дистанцироваться от ненужных контактов, обладают навыками планирования, что указывает на их организаторские способности, хорошо адаптированы и характеризуются невраждебным, философским взглядом на жизнь.

Также в работе применялся регрессионный анализ с использованием пошагового метода. Зависимыми переменными выступали критерии профессионального здоровья (интегративный индекс «выгорания» и увлеченность работой); в качестве возможных предикторов рассматривались стили юмора.

В результате регрессионного анализа получена модель, в соответствии с которой изменчивость общего уровня выгорания на 49% обусловлена такими предикторами как использованием самоуничижительного ( $B=2,053 \beta=0.39$ ) и агрессивного ( $B=1,982 \beta=0.35$ ) стилей юмора. При этом наибольший вклад в развитие профессионального выгорания менеджеров в нашей выборке вносит самоуничижительный стиль юмора, который направлен против самого человека с целью снискания расположения значимых людей. Мы полагаем, что использование данного стиля у менеджеров может приводить к снижению самооценки, повышению нейротизма, уровня депрессивности и тревожности, что, в свою очередь, вероятно, оказывает негативное влияние на их профессиональное здоровье.

Обобщая результаты регрессионного анализа, также можно отметить, что предикторами общего уровня увлеченности, который выступал в качестве позитивного критерия профессионального здоровья менеджеров, являются поддерживающий ( $B=0,392 \beta=0.316$ ) и агрессивный ( $B=-0,159 \beta=-0.235$ ) стили юмора. Иными словами, чем чаще руководители используют самоподдерживающий стиль юмора и реже прибегают к агрессивному стилю, тем выше показатели их увлеченности профессиональной деятельностью. Однако, следует отметить, невысокую прогностическую способность полученной модели, которая составляет всего 13%, и требует дальнейшего исследования и уточнения.

#### Заключение

Таким образом, мы выявили причинно-следственные связи между используемыми менеджерами стилями юмора и интегральными показателями их профессионального здоровья. Однако, гипотеза исследования подтвердилась лишь частично. Использование самоподдерживающего стиля юмора можно предположительно рассматривать как ресурс для поддержания профессионального здоровья.

#### Литература:

1. Винокур В.А. Опросник «ОРПВ»: Отношение к работе и профессиональное «выгорание». – СПб.: МАПО, 2009. - 24с.
2. Ениколопов С.Н., Иванова Е.М., Зайцева А.С. Апробация опросника Р. Мартина на стили юмора// Материалы IV Всероссийского съезда Российского общества психологов. Ростов-на-Дону. 18–21 сентября 2007; 1: 357.
3. Иванова Е.М., Ениколопов С.Н. Исследования чувства юмора в психологии (обзор)// Вопросы психологии, 2006. № 4. С.122-133.
4. Кутузова Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: Дис. ... канд. психол.наук. – М., 2006. - 213с.
5. Мартин Род А. Психология юмора/Пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова. – СПб., 2009. – 480с.
6. Психология профессионального здоровья: Учебное пособие/ Под. ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. – 480с.

### ***Стереотипы полоролевого поведения***

***Вайсман С.Е. (Екатеринбург)***

Социально-психологическое понятие половой роли описывает социальные установки, а так же специфические формы деятельности, которые в конкретном обществе могут считаться типичными или максимально надлежащими для исполнению представителю данного пола. Разделение "мужских" и "женских" ролей относится в первую очередь к общественно-производственным и семейным функциям, кроме того, с ней всегда ассоциируются также представления о типичных психологических, личностных характеристиках, способностях, стремлениях и направленности определенных интересов мужчин и женщин [2].

Половые роли всегда связаны с определенной системой нормирования, определения правил поведения, которые индивид выделяет, усваивает, а затем преломляет в своем сознании и поведенческих моделях.

Половые роли изучаются на трех различных уровнях:

Макросоциальный - распределение социальных функций по определенному половому признаку и соответствие культурным нормам.

Межличностный - половые роли в пределах конкретной системы совместного взаимодействия, к примеру, роли отца и мужа в семье.

Интраиндивидуальный - половая роль абсолютно производна от особенностей конкретной личности, от представлений индивидуума о том, каким должен быть в его представлении мужчина или женщина. Свое представление человек формирует на основе осознаваемых и неосознаваемых установок, а так же жизненного опыта.

Эти представления более всего зависят от культурных норм и силы влияния окружающих людей на конкретного человека. Отсюда появляется возможность широкого спектра индивидуальных особенностей личности, а так же возможность разнообразных конфликтов и вполне возможно психосексуальных патологий [3].

Самые начальные исследования полоролевой стереотипизации были направлены на попытку вычлнить типичные различия, которые относятся к представлениям женщин и мужчин, как о себе, так и о противоположном поле. Дж. МакКи и А.Шеррифс в своих работах заключили, что «типично мужской образ —

это набор черт, связанный с социально неограничивающим стилем поведения, компетенцией и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский образ, напротив, включает социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку». Однако слишком высокая акцентуация типичных маскулинных и феминных характеристик приобретает негативную оценку. Стандартно отрицательными чертами характера мужчины считаются грубость, жесткость, авторитаризм, рационализм, а у женщин — непредсказуемость, формализм, излишняя пассивность, открытое проявление эмоциональности и т. п.

Кроме того, Дж. МакКи и А. Шеррифф считали, что в целом мужчинам присваивается гораздо больше положительных качеств, чем женщинам. Кроме того эти авторы обнаружили, что мужчины показывают заметно большую согласованность в отношении стандартных мужских характеристик, нежели женщины в отношении женских [1].

Примерно с 1960-х гг. все чаще проводят исследования стереотипных представлений о разнообразных способностях мужчин и женщин, их возможностях в самых разнообразных видах деятельности и росте их профессиональных достижений. П. Голдберг выявила определенную долю предубежденности женщин против самих женщин в области науки. К примеру, было замечено, студентки колледжей гораздо более высоко оценили статьи, которые написали мужчины, нежели написанные женщинами [6].

Нередко для объяснения полоролевых стереотипов обращаются к истокам, пытаясь понять имеющийся перекоп в основе культурного и исторического опыта. Так, например, анализируя образ женщины в истории, Дж. Хантер [5] пришла к выводу, что «в целом это образ неполноценности, а процесс женской эмансипации с глубокой античности однозначно и прямо связывался с деструктивными социальными последствиями, с распадом морали и разрушением семьи».

За последние годы изучение полоролевых стереотипов в психологии не только резко возросло, но и качественно изменилось.

В первых исследованиях, да и в некоторых последующих, посвященных изучению полоролевых стереотипов, почти не рассматривается проблема реально существующих различий полов, определяющихся половым диморфизмом, биологической целесообразностью специализации полов в репродуктивном процессе. Говорится о воспринимаемых, а не о объективно существующих различиях между полами. Однако один из главных вопросов заключается в том, чтобы оценить, насколько изучаемые стереотипы соответствуют действительности, а так же, в чем они ошибочны или вовсе не соответствуют действительности.

Истинно научное исследование полоролевой стереотипизации требует обязательной интеграции трех факторов объяснения — это биологического, психологического и социального. Полоролевые стереотипы могут быть поняты одновременно как следствие полового диморфизма, соответствующих психологических различий, социальных и культурно-исторических факторов [4].

Социальный контекст накладывает отпечаток не только на содержание полоролевых стереотипов, но и на общий характер проводимых исследований. Большинство исследователей проблемы полоролевых стереотипов — женщины. Во многих работах явственно ощущается дух протеста против существующего социально-экономического и правового неравенства между женщинами и мужчинами. Во многих работах можно отчетливо увидеть влияние феминистской идеологии. Для доказательства подобных крайностей многие идеологи западного феминистского движения обращаются к психологическим фактам и закономерностям, пытаясь с помощью науки найти подтверждение в правоте собственных взглядов и целей. И. Эйбл-Эйбесфельдта: «Отрицать наличие врожденных различий между мужчиной и женщиной очень модно, это отвечает стремлению человека освободиться от всех ограничений, избавиться от своего биологического наследия. Но свобода не достигается путем игнорирования истины...» [7].

#### Литература

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов. Вопросы психологии. №2, 1987.
2. Белопольская Н.Л. Методика исследования детского самосознания (половозрастная идентификация). М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002
3. Берн Ш. М. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
4. Маккоби, Э. Два пола: растем порознь, живем вместе. Тверь, 2002.
5. Хорни К. Женская психология. СПб., 1993.
6. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований // Пол, гендер, культура / Под ред. Э.Шоре, К. Хайдер. М., 1999.
7. Эйбл-Эйбесфельдт И. Поведение детей: культуры народов Ко-Сан, Яномами, Химба и Эйпо // Культуры. 1982. № 4.

**Организация как система: основные принципы анализа**  
**Васильев А.В. (Новосибирск)**

В соответствии с системным принципом организация рассматривается нами как иерархизированная, целостная, структурированная система.

Поскольку теоретическим базисом применения системного анализа в психологии является общая теория систем, то необходимо обратиться именно к исходным принципам данной теории.

Организация выступает в исследовании как сложная иерархическая система, то тем самым признаем наличие неких взаимосвязей и взаимозависимостей элементов, или подсистем. В конечном итоге, мы рассматриваем и взаимосвязи всей целостной системы со средой.

Таким образом, организация рассматривается в единстве ее составных частей, которые неразрывно связаны с внешним миром.

Общее положение об организации как системе конкретизируется в следующих ее характеристиках. Это, в частности, полностью соотносится с понятием системности у Ганзена В.А., Карпова А.В., Ломова Б.Ф., Новикова В.В.

К системным характеристикам организации мы можем следующие.

Первая из них - структурность; организация состоит из некоего количества частей, или элементов, элементы с необходимостью связаны между собой. Очевидно, что элементами организации могут быть не только отдельные ее члены - люди, входящие в кадровый состав, но и отдельные подразделения организации, такие, как отделы, бригады, проектные группы и т.п. В данном случае, согласно принципам системного подхода, речь идет об ином уровне анализа.

Форма связи элементов системы организационно закреплена в структуре.

Если мы говорим о разных уровнях системного анализа организации, то и анализ структуры необходимо проводить в зависимости от выбранного уровня. Ниже мы подробнее рассмотрим проблему структурного анализа организации, здесь же необходимо отметить следующее. Когда речь идет о структуре, состоящей из таких элементов, как подразделения, филиалы, отделы - то анализ проводится, как правило, в рамках теории управления, на уровне макроструктуры. Если же речь идет о людях, личностях, субъектах, составляющих организацию, или о неформальных группах, объединениях, действующих как единый субъект, то такой тип анализа, скорее, является принадлежностью социально-психологической теории, и проводится на уровне микроструктуры (межличностной структуры).

Компоненты организации воздействуют друг на друга своим нахождением в системе и выходом из нее (что является результатом взаимодействия системы со средой). Иными словами, внутрисистемные связи, как и связи с внешней средой - это одновременно и результат, и причина функционирования системы.

В применении к социальной психологии организации это означает, что отдельные элементы ее структуры - личности, субъекты - одновременно являются и формирующими систему, и формируемыми ею. Зависимость интраперсонального от интерперсонального (в частности, «Я» человека от влияния группового опыта, опыта культуры) существенна. Воздействие личности на группу - это другая сторона проблемы.

Третье положение системного анализа касается целостности системы. Свойства, или качества, системы возникают только в результате взаимодействия ее компонентов, и не присущи отдельным элементам.

В применении к анализу организации такими качествами целостной системы выступают два базовых феномена - культура (корпоративная культура) и структура организации. Мы рассматриваем оба феномена именно как производные целостной системы, ее функционирования в постоянно меняющейся среде.

Наконец, четвертая базовая характеристика организации как системы концептуальность: система - это концепция, особая форма которой отражает цели и ценности индивидуума или группы, разработавших эту концепцию.

В конечном счете, порождение и функционирование организационной системы - это всегда процесс ценностного, идеального воплощения неких конструктов (диспозиций, идей, интересов, ожиданий и т.д.), таким образом, из интерперсональных они становятся интраперсональными, функционируя уже на новом уровне. Это положение особенно важно для отражения именно психологической сущности функционирования организации. Пространство знаний, трансформируемое в пространство смыслов и ценностей (и обратно) - это, согласно А.Н. Леонтьеву, и есть предмет собственно психологического анализа.

Итак, мы рассмотрели основные положения, касающиеся анализа организации как системы. Такими положениями являются: структурность организации, многоуровневость ее анализа, связь системы с внешней средой (открытость), концептуальность системы. Мы также определили, что при рассмотрении важнейших системных качеств организации на первый план выступают два глобальных феномена - культура организации и ее структура.

Наконец, мы выявили социально-психологический план анализа, организации. В качестве элементов и подсистем нами рассматриваются отдельные личности и их неформальные объединения, действующие как субъекты. Кроме того, данный план анализа предполагает выявление взаимосвязи микро- и макросистем, то есть интраперсональной и интерперсональной уровней.

**Методы изучения эмоционального интеллекта в психологии  
профессиональной деятельности  
Васильева В.А. (Тверь)**

В течение последних двух десятилетий в психологической науке наблюдается повышенный интерес к феномену эмоционального интеллекта. В психологии труда также активно ведется исследование сущности эмоционального интеллекта (ЭИ), его структуры, взаимосвязи с когнитивными процессами и влияния на результативность человеческой деятельности. Столь пристальное внимание к данному конструкту обусловлено следующими предпосылками:

- все больший удельный вес в мировом экономическом производстве приобретает непродовольственная сфера, связанная с реализацией товаров и услуг. Этот тип деятельности характеризуется субъект-субъектным типом отношений, высоким уровнем межличностного взаимодействия, повышенной эмоциогенностью. Динамичная бизнес-среда требует применения компаниями новых и прогрессивных методов, обеспечивающих конкурентоспособность и уникальность компаний. Здесь высокоразвитый ЭИ выступает как одно из средств достижения профессионального успеха;

- развитие научных теорий, в которых соотношение эмоциональных и познавательных процессов изучается не обособленно друг от друга, а во взаимосвязи, постепенно повлияли на развитие концепции ЭИ и оформление в самостоятельную научную теорию, которая расширяет сложившиеся научные представления о разнообразии человеческих способностей и соответствует последним сформировавшимся теориям о множественности интеллекта [9];

- отсутствие единой концепции ЭИ со стороны зарубежных и отечественных ученых, накопленный эмпирический материал требуют дальнейшего пристального изучения и дополнения теории ЭИ.

В конце двадцатого столетия большое число работ в психологии было посвящено взаимодействию эмоций и познания. Взаимное влияние эмоциональных и когнитивных процессов нашли свое отражение в концепциях интеллекта, определив различные подходы к его трактовке и исследованию. Одним из подходов, где человек рассматривается как единое «эмоционально-когнитивное существо», является концепция социального интеллекта, разработанная такими учеными, как Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Д. Гилфорд, Г. Айзенк [8]. Постепенное развитие представлений о включенности эмоциональных явлений на познание позволили выделить ЭИ в самостоятельный конструкт, представляющий собой унитарную умственную способность. И.Н. Андреева отмечает, что ЭИ имеет под собой научную основу и может рассматриваться как стандартный вид интеллекта [2].

Термин ЭИ был введен после публикации Дж. Мейером и П. Соловеем, где определен как совокупность дискретных когнитивных способностей, которые могут быть разделены на четыре класса, опирающиеся на перцепцию и оценку эмоций. Концепция включает такие ветви, как: идентификация и понимание эмоций, понимание и анализ эмоций, управление эмоциями, повышение эффективности мышления. Также была предложена методика его измерения с помощью тестов, в дальнейшем получившая название MSCEIT. Методика построена на выполнении восьми субтестов по каждому из четырех блоков. Подсчет баллов производится на основе консенсуса или экспертных оценок [6].

Расширение представлений об ЭИ произошло с появлением модели ЭИ, основывающейся на смешении когнитивных способностей и личностных черт, включившей такие межличностные навыки и компетенции, как коммуникабельность, адаптируемость, управление стрессом и общее настроение [5]. В качестве методики измерения предлагаются опросники, основанные на самоотчете.

Дальнейшая популяризация ЭИ породила возникновение смешанной модели с пятью широкими областями [3]: знание и распознавание эмоций, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление отношениями с другими людьми. Данная модель выступает как обобщенное представление ЭИ. Акцент концепции Д. Гоулмена делается на взаимосвязи ЭИ и достижении профессиональной успешности. Эти тезисы подтверждаются последними диссертационными исследованиями (Петровская А.С., Манянина Т.В., Егоров И.А.).

Развитие теории ЭИ повлекло возникновение других вариантов усовершенствования концепции ЭИ совместно с внедрением новых методик его измерения [2]. В рамках отечественной психологии Д.В. Люсиным была разработана концепция ЭИ. В ней ЭИ выступает как психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. Данная модель включает два основных компонента: способность к пониманию эмоций, в рамках которой человек может идентифицировать свои эмоции и эмоции окружающих и дать им вербальное выражение, и способность к управлению эмоциями, которая означает, что индивид может контролировать и при необходимости вызывать те или иные эмоции [8]. Ученым был разработан опросник для измерения межличностного и внутриличностного ЭИ, а также понимания и управления эмоциями, названный «ЭИИИ».

Следует отметить, что существуют и другие методики для измерения ЭИ. Вот некоторые из них:

- Emotional Competence Inventory – ECI. Это метод, разработанный Д. Гоулманом, в котором люди оценивают сотрудников организации или организацию в целом. Структура теста состоит из блоков

определения самосознания, управления своими эмоциями, осознания социальных взаимодействий, социальных навыков.

- Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue. TEIQue базируется на модели Петридиса, концептуализируя ЭИ с точки зрения личности. Тест включает в себя 15 шкал и организован в рамках четырех факторов: психологическое благополучие, самоконтроль, эмоциональность и коммуникабельность.

- Многофакторный тест эмоционального интеллекта (Multi-factor Emotional Intelligence Scale (MEIS). Данный тест был разработан на базе методики MSCEIT. Тест состоит из 141 задания. Оценка правильности ответов основывается на заключениях экспертов или ответах большинства респондентов, ранее выполнявших задания.[11]

- Levels of Emotional Awareness – LEAS. Методика, разработанная американскими учеными, помогает прийти к осознанию сложных и базовых эмоций.

- Emotional Accuracy Research Scale – Ears. Методика связана с измерением способности распознавания эмоций в межличностном контексте, главный акцент уделяется эмпатии, как основного компонента ЭИ.[10]

- авторские методики, например Методика Диагностики Эмоционального Интеллекта (МДЭИ). МДЭИ представляет собой тестовую методику измерения уровневых и структурных особенностей и включает набор задач-ситуаций, с помощью которых оцениваются 4 способности эмоционального интеллекта:

- способности к пониманию собственных эмоций
- способности к пониманию эмоций других людей
- способности к регуляции собственных эмоций
- способности к регуляции эмоций других людей. [1] С помощью данной методики исследователям удалось выявить взаимосвязи особенностей эмоционального интеллекта с уровнем тревожности и депрессии здоровых испытуемых.

Все вышеописанные методики измерения ЭИ можно классифицировать по трем основным группам: методы, основанные на самоотчете и самооценке, методы, основанные на выполнении заданий и методы экспертной оценки, например, технологии «ассесмент-центр». Однако валидность тех или иных методов диагностики ЭИ ставится под сомнение учеными. Так, применение опросников требует от людей точного самоотчета относительно своего поведения и своих умений и навыков, составляющих понятие ЭИ. Еще одна из проблем использования опросников на ЭИ состоит в том, что они, как правило, слабо коррелируют с интеллектуальными тестами и более тесно – с личностными опросниками. [7] Методики, основанные на выполнении заданий, являются наиболее традиционными для диагностики интеллекта. Как отмечают исследователи, они показывают неплохую критериальную валидность, но все же нуждаются в дальнейшей доработке, так как задачи, решаемые на уровне эмоционального интеллекта, при переносе на ситуацию выполнения заданий могут содержать искажения. Также здесь возникает вопрос о том, какие задачи могут и должны входить в методику диагностики ЭИ. Технологии «ассесмент-центр» хорошо диагностируют возможности ЭИ, но отличаются достаточной трудоемкостью и вызывают сомнения касательно прогностической валидности [4].

Таким образом, на сегодняшний момент оптимальным вариантом для измерения ЭИ является использование одновременно разных методических подходов к оценке ЭИ. Требуется дальнейшее изучение феномена ЭИ, научно объясняющее когнитивные процессы, обуславливающие индивидуальные различия в области ЭИ. Разработка единой полной концепции ЭИ позволит устранить неточности в методиках измерения психологического конструкта и позволит обеспечить их высокую критериальную валидность.

#### Литература:

1. Авдеева Л.И., Вахрушева Л.Н., Гризодуб В.В., Садокова А.В. Новая методика оценки эмоционального интеллекта и результаты ее применения. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 6. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 01.11.2012).
2. Андреева И. Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2008. - № 5. – С. 83 - 95.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе – М.: АСТ. - 2010. - 476 с.
4. Матвеева Л. Г., Горшенин Д. В. Опыт разработки методики диагностики эмоционального интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007 - т. 4 - № 4 - С. 149-160.
5. Робертс и др. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2004. Т 1.- № 4.- С. 3-26.
6. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2010. – 176 с.
7. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. –М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. – 351 с.
8. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования /Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН». - 2004. — С. 12
9. Gardner H. Intelligence reframed. N. Y.: Basic Books, 1999.
10. Geher G., Warner R. M., Brown A. S. Predictive validity of the emotional accuracy research scale // Intelligence, 2001 – Vol.29, Ablex Publishing Corp. – P. 373 – 388.

11. Kendra C. What is Emotional Intelligence? [Электронный ресурс] URL: <http://psychology.about.com> (дата обращения: 05.11.2012).

***Волевая сфера личности и акцентуаций характера спортсменов-подростков\****  
***Огородова Т.В., Вдовина Д.В. (Ярославль)***

Понятие «спортсмен» обычно ассоциируется с понятием «человек сильной воли». И хотя сущность самой воли как в общей психологии, так и в психологии спорта истолковывается до сих пор неоднозначно, фактически ни у кого не вызывает сомнений, что качества, свойства или способности личности, обозначаемые этим словом, необходимы в высшей степени в любом виде спорта.

Волевые качества — это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности.

А.Ц. Пуни считает, что «у каждого человека волевые качества выступают как единая целостная система, но структура звеньев этой системы у разных людей неодинакова. Более того, у одного и того же человека в различных видах деятельности она изменяется. Поэтому, совокупность волевых качеств, следует рассматривать как подвижную, динамическую систему, звенья которой могут по-разному соотноситься, связываться между собой» [3].

В ряду волевых качеств целеустремленность занимает особое положение, без достаточного развития этого качества невозможно использование всех остальных. Человека целеустремленного отличает умение направлять свою деятельность, исходя из главного, наиболее важного мотива. В этом есть определённая сложность, в актуализации волевых качеств. Так как мотивы отличаются не только по степени важности, по мере личной и общественной значимости, но и по времени, т.е. по срокам возможности удовлетворения потребности, осознание которой стало мотивом.

Целеустремленность определяется, прежде всего, постановкой ясной цели; при этом имеется в виду, не только сознание того, чего следует достичь, но и умение предвидеть способы и средства достижения цели. Целеустремленный человек всегда ищет правильные пути и способы для достижения цели. Чёткое осознание и принятие перспективных и промежуточных целей — необходимое условие формирования и совершенствования целеустремленности. Это волевое качество, объединяя и как бы цементируя всю структуру остальных волевых компонентов, создаёт условия функционирования личности [4].

Совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии. Поэтому воспитывать волю у ребенка в отрыве от его общего психологического развития практически невозможно. В противном случае вместо воли и настойчивости как, несомненно, положительных и ценных личностных качеств могут возникнуть и закрепиться их антиподы: упрямство и ригидность.

В подростковом возрасте, как отмечает А.И. Высоккий, происходит коренная перестройка структуры волевой активности. В отличие от школьников младших классов подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). В то же время волевая сфера подростков весьма противоречива. Это связано с тем, что при значительно возросшей общей активности подростка механизмы его волевой активности еще недостаточно сформированы. Внешние же стимуляторы (воспитательные воздействия и пр.) в силу критичности подростков, их стремления к независимости воспринимаются иначе, чем в младшем школьном возрасте, и поэтому не всегда вызывают соответствующую волевою активность [1].

В старших классах усиленно формируется моральный компонент воли. Воля проявляется школьниками под влиянием идеи значимой для общества, товарищей. Часто волевая активность у старшеклассника приобретает характер целеустремленности [1].

Необходимо отметить, что нуждается в корректировке сложившееся представление о слабом развитии воли у детей. Доказательств того, что максимум волевого усилия ребенка меньше такового у взрослых, пока нет, поскольку о таких психологических категориях, как волевое усилие, сила мотива, степень выраженности способности, можно лишь судить (по косвенным признакам), но нельзя их измерить. Если же рассматривать другие компоненты волевой регуляции — сознательный характер управления волевым усилием, моральный компонент воли и т.д. — то, несомненно, следует признать большую развитость этих компонентов у взрослых, чем у детей.

Целью нашего исследования было изучение волевой организации и акцентуаций характера спортсменов подросткового возраста. В исследовании приняли участие спортсмены СДЮШОР ХК «Локомотив» г. Ярославль: хоккеисты команды Локомотив-97 (возраст 14-15 лет) всего 20 человек; футболисты СДЮШОР футбольный клуб «Шинник-97» (возраст спортсменов 13-14 лет) всего 20 человек; футболисты СДЮШОР № 13 (возраст 13-15 лет) всего 30 человек.

---

\* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011



Диагностический аппарат исследования составили: опросник «Диагностики волевых качеств личности» М.В. Чумаков; методика «Диагностики акцентуаций характера» К. Леонгард–Г. Шмишек (подростковый вариант). Определение достоверности различий выборочных средних проводилось с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

В результате исследования выявлена связь целеустремленности с настойчивостью и внимательностью ( $r=0,567$   $p=0,007$ ). Это свидетельствует о высокой мотивации, т.к. игроки по-настоящему увлечены игрой в хоккей, а так же проявлением высокой концентрации в течение длительного периода (игры, тренировки), требующей выраженных волевых усилий. Настойчиво добиваться своего и внимательно следить за всем происходящим это определяет возможность достижения высоких результатов.

Получены значимые различия игроков команд Локомотив-97 и Шинник-97 по показателям выдержки, настойчивости и внимательности. Степень напряженности игры в хоккей отличается от игры в футбол. От хоккеистов требуется максимальная отдача в короткие временные промежутки. Игра проходит в более динамичных условиях, при высоких скоростях, силовой борьбе. Последствиями несобранности, недостатка концентрации может быть не только потеря инициативы, пропущенная шайба, но и серьезная травма. Поэтому к развитию волевых качеств хоккеиста предъявляются самые высокие требования.

Анализируя средние показатели волевых качеств с помощью U-критерия Манна-Уитни, мы получили следующие различия по показателям ответственности и внимательности. Футболисты ДЮСШ №13 более ответственны, чем игроки команды Шинник-97, возможно это объясняется тем, что организационные моменты их деятельности требуют проявления большей самостоятельности, инициативы, в то время как у клубной команды, ориентированной на профессиональный уровень, более жестко заданы требования, нормы, стандарты тренировочной и соревновательной деятельности. Значимое отличие установлено по показателю внимательности. Игроки команды Шинник-97 более внимательны в игре и деятельности. Постоянные нагрузки и напряженный соревновательный график требуют от футболистов постоянной высокой концентрации, внутренней отдачи, подтверждения статуса клубной команды, что воспитывается руководством спортивной школы и тренером.

Исследование взаимосвязей акцентуаций характера и волевых качеств юных спортсменов выявило у команды Локомотив-97: обратную связь циклотимной акцентуации и инициативности ( $r=-0,766$ ,  $p=0,001$ ). Смена настроения циклотимного типа мешает инициативности в деятельности спортсмена. В этом состоянии характерна замедленность реакций и мышления, снижение эмоционального отклика. Установлена связь ответственности и демонстративности ( $r=0,518$ ,  $p=0,05$ ). Демонстративность проявляется в самоутверждении личности, в постоянном стремлении произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре внимания. Хоккейный матч – это публичное действие. Спортсмен осознает, что зрители на трибунах, родители, друзья, болельщики, следят не только за ходом игры, но и за его индивидуальными действиями, точностью передач, меткостью бросков, взаимопониманием с партнерами по звену. Сыграть ярко, красиво, забить гол стремится каждый игрок, выходя на площадку.

Выявлена обратная связь возбудимости и решительности ( $r=-0,522$ ,  $p=0,05$ ). Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального оценивания своих поступков, а обусловлена импульсом, влечением. Рассматривая решительность как волевою составляющую личности, необходимо подчеркнуть проявления логичности, обдуманности действий.

Хоккеисты с дистимной акцентуацией имеют низкие показатели целеустремленности, установлена обратная связь ( $r=-0,535$ ,  $p=0,05$ ). Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется в поведении, общении, особенностях восприятия жизни, что противоречит целеустремленности, для которой важна позитивность мышления.

В результате проведенного исследования рассмотрены особенности волевой сферы личности спортсмена-подростка. Волевые качества выступают, как взаимно дополняемая структура личности. Волевая сфера спортсмена определяет возможность максимального результата и профессионального роста. Диагностика акцентуаций характера позволяет реализовать индивидуальный подход в разработке программ личностного развития спортсмена, осуществления психологического сопровождения спортивной деятельности, решения проблемы стабильности спортивных результатов.

#### Литература:

1. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. -Рязань, 1979. - с. 94.
2. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал.-1989.-№2.
3. Пуни А.Ц. Некоторые вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте // В сб. Психология и современный спорт. – М., Физкультура и спорт, 1973.- с. 46.
4. Рудик П.А. Психология воли спортсмена. -М., 1973. - с. 26.

## *Эмоциональный интеллект: профессиональные различия* *Ветрова И.И. (Москва)*

Сегодня термин эмоциональный интеллект обладает множеством значений. Отчасти это следствие самой истории этого поля исследования. Тем не менее, подходы к эмоциональному интеллекту как к способности [6] или как к набору личностных качеств, способствующих жизненному успеху [2, 3], подразумевают, что он является одной из основных составляющих личности. Также ожидается, что эмоциональный интеллект будет сказываться во множестве различных жизненных ситуаций. По этой причине методики оценки эмоционального интеллекта набирают все большую популярность в корпоративной, образовательной, клинической, медицинской и научных областях.

Тест эмоционального интеллекта Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT, произносится «Мэскит») разработан для оценки эмоционального интеллекта [7]. Это шкала способностей, то есть в этом тесте измеряется, как хорошо люди выполняют задачи и решают эмоциональные проблемы, а не просто ответы на вопросы, например, об их субъективной оценке их эмоциональных компетенций. MSCEIT был разработан в русле традиции тестирования интеллекта и сформировался главным образом под влиянием складывавшегося научного понимания эмоций и их функционирования [4, 5].

Ответы в тесте MSCEIT репрезентируют реальные способности человека решать эмоциональные проблемы. Это означает, что количество баллов относительно независимо от самооценки, набора ответов, эмоционального состояния и других факторов. Эмоциональный интеллект может быть описан единым уровнем общей эффективности. В то же время он может быть разделен на подобласти опытного (основанного на опыте) и стратегического эмоционального интеллекта. Эти области связаны с Моделью четырех ветвей эмоционального интеллекта, которая занимает центральное место в изучении этой проблематики. Это – первый инструмент измерения, который дает валидные показатели в каждой из четырех центральных областей эмоционального интеллекта: способность (1) точно воспринимать эмоции; (2) использовать эмоции в мышлении, решении проблем и в творчестве; (3) понимать эмоции; и (4) управлять эмоциями для личностного роста. Эта модель подробно описана в книге Дж. Мэйера и П. Сэловея [6].

С 2006 года в лаборатории психологии развития Института психологии РАН ведется работа по русскоязычной адаптации методики MSCEIT [1]. Заключительным этапом этой адаптации является стандартизация. На данном этапе собраны результаты 1961 респондента (774 мужчин и 1187 женщин) в возрасте от 16 до 72 лет. После выявления поло-возрастных различий были предложены нормы отдельно для мужчин и женщин в 5 возрастных группах: 16-19 лет, 20-29 лет, 30-39 лет, 40-49 лет, старше 50 лет [8].

Ввиду того, что основной областью применения данной методики является корпоративная среда и отбор персонала, мы предприняли попытку описать стандартные профили эмоционального интеллекта у людей различных профессий. Не все респонденты группы стандартизации указали свою профессию или должность. Однако нам удалось выделить 16 профессиональных групп, в состав которых вошли 1424 человека (543 мужчины и 883 женщины) в возрасте от 17 до 72 лет.

Учитывая полспецифичность разных профессий, мы не стремились уравнивать в каждой группе количество мужчин и женщин. Но при анализе полученных результатов данный факт принимался во внимание.

Поскольку эмоциональный интеллект оказывает влияние в первую очередь на коммуникацию, было важно выделить группы профессионалов с разным уровнем коммуникационной нагрузки. На основе этого предположения были выделены группы:

1. Менеджеры – респонденты, работающие в постоянном контакте с другими людьми (например, менеджер по продажам, менеджер по работе с клиентами и т.п.). Всего 277 человек (83 мужчины и 194 женщины) в возрасте от 19 до 58 лет.

2. Специалисты – респонденты, в должностные обязанности которых не входит постоянная коммуникация с клиентами (например, бухгалтер, аналитик, юрист организации и т.п.). Всего 252 человека (63 мужчины и 189 женщин) в возрасте от 19 до 66 лет).

3. Специалисты по отбору персонала – выделены в отдельную группу, т.к. чаще всего имеют профильное образование и должны обладать специфическими навыками области коммуникации. Всего 31 человек (3 мужчины и 28 женщин) в возрасте от 22 до 49 лет).

4. Преподаватели – респонденты, которые активно участвуют в коммуникации на определенном уровне (учителя, преподаватели вузов). Всего 32 человека (18 мужчин и 14 женщин) в возрасте от 21 до 72 лет.

Вторым критерием для выделения групп стал показатель профессионального успеха – уровня занимаемой должности. В соответствии с этим критерием были выделены следующие группы (также по этому критерию оценивались и уже описанные группы специалистов и менеджеров):

5. Безработные – респонденты, не имеющие на момент тестирования работы и не получающие образование. Всего 20 человек (5 мужчин и 15 женщин) в возрасте от 20 до 66 лет.

6. Помощники руководителя – респонденты, занимающие должности заместителя руководителя, несущие дополнительные обязанности по сравнению со своими коллегами-специалистами. Всего 16 человек (4 мужчины и 12 женщин) в возрасте от 22 до 50 лет).

7. Руководители – респонденты, достигшие в профессиональном плане определенных успехов и имеющие людей в подчинении (руководители отдела, департамента, начальники отделов и т.п.). Всего 144 человека (43 мужчины и 101 женщина) в возрасте от 22 до 62 человек.

8. Высшее руководство – респонденты, достигшие в профессиональном плане значительных успехов и руководящие большим штатом сотрудников (топ-менеджеры, генеральные директора и т.п.). Всего 21 человек (16 мужчин и 5 женщин) в возрасте от 24 до 53 лет.

9. Индивидуальные предприниматели – респонденты, несущие ответственность за успех предприятия в первую очередь перед собой. Всего 19 человек (7 мужчин и 12 женщин) в возрасте от 23 до 52 лет.

Кроме того, были выделены дополнительные профессиональные группы, имеющие свою специфику работы и полученного образования.

10. Инженеры. Всего 68 человек (47 мужчин и 21 женщина) в возрасте от 21 до 68 лет.

11. Летчики. Всего 40 человек (мужчин) в возрасте от 23 до 52 лет.

12. Медики. Всего 91 человек (34 мужчины и 57 женщин) в возрасте от 21 до 56 лет.

13. Музыканты. Всего 136 человек (16 мужчин и 120 женщин) в возрасте от 19 до 37 лет.

14. Актеры-студенты. Всего 18 человек (10 мужчин и 8 женщин) в возрасте 16-18 лет.

15. Военные – срочнотрудовые и кадровые. Всего 51 человек (мужчины) в возрасте от 18 до 25 лет.

16. Еще одной достаточно многочисленной группой оказались студенты – респонденты, находящиеся на определенном этапе выбора профессионального пути. Всего 248 человек (121 мужчина и 127 женщин) в возрасте от 16 до 27 лет.

В ходе анализа данных были выдвинуты гипотезы, что существуют различия в уровне эмоционального интеллекта между различными профессиональными группами, а также между специалистами, достигшими разного уровня профессионального успеха. Кроме того, была предпринята попытка описать профили эмоционального интеллекта, характерные для разных профессий.

При сравнении по первому критерию – коммуникативному – было показано, что эмоциональный интеллект наиболее развит у специалистов по отбору персонала, особенно в области понимания и анализа эмоций. Между менеджерами и специалистами значительных различий выявлено не было, что может быть объяснено определенной разнородностью респондентов внутри этих групп. Преподаватели продемонстрировали средний уровень эмоционального интеллекта, однако профиль ветвей эмоционального интеллекта соответствует профилю специалистов по отбору персонала с преобладанием ветви «Понимание и анализ эмоций».

Наиболее результативным показал себя второй критерий сравнения – по уровню достигнутого профессионального успеха. При этом соотношение уровня эмоционального интеллекта и достигнутого статуса не прямолинейно.

Безработные респонденты действительно показали невысокий уровень эмоционального интеллекта. Однако это не значит, что именно невысокий эмоциональный интеллект лежит в основе их нынешнего положения.

Самый высокий уровень эмоционального интеллекта продемонстрировали помощники (заместители) руководителей. Причем для них характерно гармоничное развитие всех областей эмоционального интеллекта, но с преобладанием именно опытного домена. Руководители и представители высшего руководства также демонстрируют неплохие результаты в области эмоционального интеллекта, но с большей выраженностью стратегического домена – области понимания и анализа эмоций.

Специалисты и менеджеры показали результаты более высокие, чем представители других, более специфичных, профессий. Однако при сопоставлении по уровню достигнутого профессионального статуса они оказались на одном уровне с руководителями. При этом для всех трех групп характерен профиль с преобладанием стратегического эмоционального интеллекта за счет области понимания эмоций.

При выделении специфичных профессиональных групп, самой отличающейся группой оказались летчики. Они показали высокие результаты в области опытного эмоционального интеллекта, по которым статистически значимо превзошли другие профессиональные группы. Инженеры, наоборот, показали достаточно невысокий уровень эмоционального интеллекта, что изначально и предполагалось в силу специфики образования и работы.

Медики и музыканты также не обладают высокими показателями эмоционального интеллекта. Однако, у медиков ведущей является область сознательного управления эмоциями, а у музыкантов – область идентификации эмоций. Актеры и военные продемонстрировали самый низкий результат по эмоциональному интеллекту. Это могло бы быть объяснено и возрастными особенностями эмоционального интеллекта – эти две группы наиболее «младшие» во всей выборке. Однако сопоставив с ними по возрасту группа студентов продемонстрировала хороший средний результат и ровный профиль развития всех ветвей эмоционального интеллекта. Предположение об изначально более развитом эмоциональном интеллекте у актеров не получило своего подтверждения. Что не исключает возможности развития эмоционального интеллекта у них по мере взросления и совершенствования навыков актерского мастерства. Более же низкие показатели эмоционального интеллекта у военных вполне соответствуют стереотипному представлению о военных, как людях малочувствительных и невосприимчивых к эмоциям.

Таким образом, было показано, что измерение эмоционального интеллекта является наиболее актуальным именно в корпоративной среде и имеет здесь хорошие перспективы как при отборе персонала, так и при оценке сотрудников.

#### Литература:

1. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0). Русскоязычная версия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
2. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
3. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995.
4. Mayer J.D., DiPaolo M.T, Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // Journal of Personality Assessment, 1990. № 54. P. 772-781.
5. Mayer J.D., Geher G. Emotional intelligence and the identification of emotion // Intelligence, 1996. № 22. P. 89-113.
6. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: Educational implications/ Eds. P. Salovey, D. Sluyter. New York: Basic Books, 1997. P. 3-31.
7. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence. Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002.
8. Vetrova I.I. Emotional intelligence in Russia: gender and age differences // 1st International Krakow Conference in Cognitive Science: Consciousness and Volition. Kraków, Poland, 27-29 September, 2012 / Ed. Sebastian Tomasz Kolodziejczyk. Kraków: Department of Cognitive Science Jagiellonian University, 2012. P. 46-47.

### ***Связь психологического благополучия с осмысленностью жизни и удовлетворенностью ею в разных возрастных периодах Драпак Е.В., Волкова А.В. (Ярославль)***

Проблема психологического благополучия начала широко обсуждаться со второй половины прошлого века в американской школе, начиная с работ Брэдбурна [1]. В отечественной психологии внимание к данному феномену стали уделять лишь последнее десятилетие и можно назвать небольшое количество работ, посвященных изучению данной проблемы. На наш взгляд, проблема психологического благополучия особенно актуальна в контексте психологического консультирования. Поскольку конечная цель консультирования в разных школах – благополучие субъекта.

Само понятие имеет разное содержание у разных авторов. В нашем исследовании мы опирались на определение психологического благополучия К. Рифф, которая определяет его как «интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении удовлетворённости собой и собственной жизнью» [2].

Целью нашей работы было выявление взаимосвязи психологического благополучия, осмысленности жизни и удовлетворенности ею в разных возрастных периодах.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

- «Шкала психологического благополучия, К. Рифф»;
- «Шкала субъективной удовлетворенности, Diener».
- Методика СЖО (смысло-жизненных ориентаций) Д.А.Леонтьева.

Среди гипотез, поставленных и доказанных в ходе исследования, были следующие:

1. Разные возрастные периоды различаются по структуре психологического благополучия, смысло-жизненным ориентациям и удовлетворенностью жизнью.

2. Существует зависимость между психологическим благополучием, смысло-жизненными ориентациями и удовлетворенностью жизнью.

3. В разных возрастных периодах взаимосвязь между психологическим благополучием, смысло-жизненными ориентациями и удовлетворенностью жизнью различна и имеет свою специфику.

В исследовании принимали участие 4 выборки общей численностью 120 человек. Подбор выборки осуществлялся на основе периодизации психического развития Э. Эриксона

В нашей работе мы проводили анализ:

- средних результатов по каждой методике;
- значимых различий между выборками по У-критерию Манна-Уитни;
- корреляционных связей как между шкалами внутри одной методики, так и между шкалами методик.

(Коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Остановимся подробнее на полученных результатах.

Анализ средних значений по каждой шкале в каждой возрастной группе: при представлении средних результатов важно отметить такие моменты, как: динамику интегральных показателей психологического благополучия, осмысленности жизни и удовлетворенностью ею.

Что касается психологического благополучия, то можно отметить следующее: наиболее низкие показатели отмечаются в подростковом возрасте и в старости. А своего пика уровень психологического благополучия достигает в ранней зрелости. Такая динамика может быть объяснена тем, что уровень психологического благополучия в данном возрастном периоде складывается из тех компонентов, баллы по которым выше у этой выборки, а именно: «положительные отношения с окружающими», «личностный рост», «цель в жизни», «самопринятие». Эти параметры позитивного функционирования реализованы в ранней зрелости в большей степени, по сравнению с другими возрастными периодами.

Средние показатели по общей шкале «осмысленность жизни» распределились следующим образом: можно сказать, что наиболее осмыслена жизнь у представителей выборки ранней зрелости (молодости), Исходя из понимания осмысленности жизни Леонтьева, это достигается за счет наличия целей, связанных с основными сферами жизни: профессиональным самоопределением, удовлетворением, получаемом при их достижении, а так же за счет удовлетворения от того, что многие цели уже достигнуты.

Анализируя средние данные по шкале «удовлетворенность жизнью», мы можем сказать, что динамика удовлетворенности жизнью меняется с возрастом, достигая своего пика в молодости и старости (в этих выборках - самые высокие показатели). Это можно объяснить тем, что этих возрастных периодах решаются основные задачи (по Эриксону): интимность и эго-интеграция.

Попарно сравнивая выборки, мы получили значимые различия по отдельным компонентам психологического благополучия и осмысленности жизни.

По показателю психологического благополучия значимые различия получились между подростковом (юношеским) возрастом и ранней зрелостью; между ранней зрелостью (молодостью) и старостью.

По показателю осмысленности жизни различия получились между подростковом (юношеским) возрастом и ранней зрелостью; между подростковом (юношеским) возрастом и зрелостью; между ранней зрелостью (молодостью) и старостью. Учитывая, что в тесте СЖО жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов, эти расхождения могут быть объяснены тем, что с каждым возрастным периодом цели (в будущем) являются более определенными, осмысленными; в прошлом уже есть те результаты, которые приносят удовлетворение (окончание учебного заведения, создание семьи, устройство на работу и т.д.).

По показателю удовлетворенности жизнью нет различий.

Анализ корреляций:

На 3 этапе нашей работы мы проводили анализ корреляционных связей как между шкалами внутри одной методики, так и между шкалами методик в каждой возрастной группе.

Структура психологического благополучия меняется в зависимости от возрастного периода: в каждом возрастном периоде преобладают разные составляющие психологического благополучия.

Изменяются связи между составляющими структуры психологического благополучия (их количество и уровни значимости), а так же степень организованности системы в целом: в подростковом (юношеском) возрасте=5, в ранней зрелости =5, в зрелости=9, в старости=7.

Структура смысло-жизненных ориентаций меняется в зависимости от возрастного периода. Так, в подростковом (юношеском возрасте) смысло-жизненные ориентации сконцентрированы в будущем, иными словами, наличие целей в будущем придает осмысленность жизни в целом.

В ранней зрелости смысло-жизненные ориентации сконцентрированы в основном в прошлом, т.е. осмысленность жизни им в большей степени придает удовлетворенность прожитой частью жизни и своими успехами.

В зрелости смыло-жизненные ориентации сконцентрированы в прошлом, настоящем и будущем.

В старости смыло-жизненные ориентации сконцентрированы в большей степени в настоящем.

Удовлетворенность жизнью связана с возрастом: динамика удовлетворенности жизнью меняется с возрастом, достигая своего пика в молодости и старости (в этих выборках - самые высокие показатели).

Взаимосвязь уровня психологического благополучия и уровня осмысленности жизни прослеживается в разных возрастных периодах, а именно: в подростковом (юношеском) возрасте, в ранней зрелости, в средней и поздней зрелости, однако уровень значимости этой связи меняется в зависимости от возраста. Иными словами, уровень осмысленности жизни сопряжен с уровнем психологического благополучия. Однако, различный уровень значимости связан с тем, что компоненты психологического благополучия по-разному соотношены и связаны со временем:

- в подростковом возрасте большинство компонентов психологического благополучия в большей степени связаны с оценкой своих прошлых достижений и результатов;

- в ранней зрелости большинство компонентов сосредоточено в настоящем: реализация этих параметров обеспечивает удовлетворенность своим настоящим и получение удовольствия от процесса своей жизни;

- в зрелости с компонентами психологического благополучия связаны с тремя временными отрезками: прошлым, настоящим и будущим.

- в старости компоненты психологического благополучия концентрируются в настоящем.

Уровень психологического благополучия и уровень удовлетворенности жизнью связаны во всех возрастных периодах кроме старости.

Уровень осмысленности жизни и удовлетворенность жизнью связаны только в ранней взрослости и зрелости.

Литература:

1. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. - 320 p.
2. Фесенко П.П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций. // Научные труды аспирантов и докторантов. 2005\*9 (46) / Факультет научно — педагогических кадров Московского гуманитарного университета; Ред. совет: Е.Д. Катульский и др.; Сост., научн. Ред. В.К. Криворученко. - М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. - Вып. 46. – 140 с. с. 35-48.

### ***Формирование проектной компетентности студентов вуза***

***Володина Ю.А. (Брянск)***

Современная система подготовки квалифицированных кадров в рамках вузовского образования характеризуется внедрением инновационных психолого-педагогических технологий, средств, методов и форм обучения. Усиление процесса проектизации знаний, культуры и производства, появление проектных разработок научно-исследовательских программ, творческих планов, целевых программ и систем управления хозяйственно-экономическими, производственными, социально-культурными, образовательными и другими процессами ведет к формированию проектного стиля мышления. При этом модернизация среднего и высшего профессионального образования открывает новые перспективы для внедрения проектной деятельности в образовательный процесс.

Готовность студентов к профессиональной самореализации, участие в инновационной экономике, бизнесе и государственном управлении предполагает наличие концептуального проектного видения ситуации, выходящего за рамки обычной профессиональной деятельности. В соответствии с этим, формирование соответствующих профессиональных компетенций в условиях подготовки к профессиональной деятельности опирается на органическое соединение образовательной и исследовательской сторон, что с одной стороны, способствует активному вовлечению в образовательный процесс вуза результатов различных исследований (в том числе, собственных разработок студентов), а с другой стороны, интеграции студентов в творческий процесс научного поиска и апробации полученных знаний в практике проектно-исследовательской деятельности.

Исходя из этого, «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.» задает основу развития системы образования, в которой основополагающим компонентом становятся принципы проектной деятельности: открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений [1].

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предполагают освоение студентами в процессе подготовки к профессиональной деятельности проектных знаний, умений, навыков, компетенций, и в конечном итоге, формирование проектной компетентности как интегративной характеристики субъекта деятельности, выражающейся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности [3].

Рассматривая психологическую структуру компетентности, особенности компетентного подхода к подготовке студентов в вузе технологии конструирования профессиональных компетенций, психологические основы развития проектной деятельности и психодиагностическую структуру проектной компетентности (В.И. Байденко, В.А. Болотов, О.А. Галстян, И.А. Зимняя, И.А. Коваленко, Н.В. Кузьмина, Н.В. Матяш, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, и др.), мы уточнили содержание основных проектных знаний, умений, навыков, компетенций и опыта деятельности студентов и рассмотрели их в системе проектного образования, в соответствии с 4 основными компонентами проектной компетентности студентов [2]:

1. Мотивационно-регуляторный компонент (наличие мотивации к проектной деятельности, наличие личностных качеств, обеспечивающих реализацию познавательных потребностей в проектной деятельности, проектное переживание, видение мира, анализ и текущий контроль своей деятельности, ориентация на творчество в деятельности).

2. Когнитивный компонент (владение системой знаний о проектной деятельности, самостоятельность мышления, интеллектуальная активность, проявление креативности в проектной деятельности).

3. Операционально-практический компонент (информационно-аналитические умения, коммуникативные умения и навыки, методические умения и навыки, инструментальные умения и навыки, опыт творческой проектной деятельности, прогностические умения, презентационные умения).

4. Рефлексивный компонент (готовность и способность к личностному и профессиональному самосовершенствованию и самореализации, рефлексия проектной деятельности).

Следует отметить, что процесс формирования личности и её определённых качеств является довольно сложным. Он не будет успешным, если будущий специалист в этом процессе будет выполнять функции объекта. Если студент в образовательном процессе ставится в положение активного субъекта познавательной и практической деятельности, то процесс формирования его проектной компетентности будет наиболее эффективным.

Целью эмпирического исследования было изучение процесса формирования проектной компетентности студентов гуманитарных и технических специальностей вуза (классический университет). Экспериментальную выборку составили студенты 1-5 курсов специальностей «Педагогика и психология», «Информационные технологии» в количестве 80 человек (ЭГ1т, КГ2т, ЭГ1gm, КГ2gm). Для обработки результатов и их статистического анализа использовались методы описательной статистики, критерий Колмогорова-Смирнова для установления нормальности распределения, корреляционный анализ, t-критерий Стьюдента. Статистическая обработка производилась с применением статистических пакетов Statplus 2009 и SPSS 17 rus.

Для отслеживания результатов проектной работы (педагогического эффекта от включения студентов в учебное проектирование) мы рассмотрели понимание студентами способов достижения позитивных изменений на различных этапах творческого и профессионального проектирования; знания, умения, навыки, способности и личностные качества на каждом этапе проектной деятельности, и, опираясь на выделенные компоненты проектной компетентности студентов, особенности ее развития в соответствии с основными этапами творчества.

Включение студентов в проектную деятельность явление не новое. Отдельные элементы проектирования применяются при обучении студентов различных специальностей, в частности учебными планами высших учебных заведений предусмотрены дипломное и курсовое проектирование, в технических вузах – творческое проектирование инновационных проектов, в гуманитарных вузах – проектирование профессиональной позиции, карьерное проектирование и т.п..

Однако следует отметить, что в целом проектная деятельность как комплексная форма педагогической работы со студентами вуза, обеспечивающая их подготовку к профессии на протяжении всего периода обучения, зачастую не используется. Обычно даются объяснения-инструкции, потом предъявляется примерный образец проектирования того или иного продукта, затем формируются действия по образцу на уровне простого воспроизведения, что не позволяет студентам выйти за рамки привычного, реализовать свои творческие замыслы в практической работе. То, что проектируется зачастую остается только теоретической разработкой на бумаге.

Исходя из этого, мы изучили процесс профессиональной подготовки студентов технических и гуманитарных специальностей и построили обучение студентов экспериментальных групп (ЭГ1т, ЭГ1gm.) в соответствии с основными этапами проектной деятельности (исследовательским, технологическим, заключительным), которые предполагали теоретическую разработку творческого проекта и реализацию его на практике. В контрольных группах процесс обучения включал лишь отдельные проектные элементы (продуцирование творческих идей, творческая переработка существующих проектов на основе современных технологий и др.). На основании констатирующего и итогового срезов, мы проследили произошедшие изменения в развитии уровней проектной компетентности студентов в целом и отдельных ее компонентов, в частности.

Результаты эксперимента показали, что в начале овладения опытом творческого проектирования студенты экспериментальных групп постоянно обращаются к алгоритму проектирования, используя который, им легче систематизировать и структурировать возникающие творческие идеи, формулировать проектные решения, разрабатывать критерии их оценки.

Причем и для студентов экспериментальных групп, и для студентов контрольных групп, на начальных этапах творческое проектирование (выбор темы, обоснование принятого решения) вызывает затруднения. Привыкшие к репродуктивной деятельности в процессе школьного обучения, студенты 1 курса с неуверенностью вступают в групповые дискуссии, «мозговой штурм», имитационные игры.

На последующих этапах обучения реализация технологии творческого проектирования в ЭГ становится более успешной в связи с систематическим включением студентов в проектную деятельность на всех учебных дисциплинах. Студенты постоянно выполняют ряд последовательных проектных операций (обоснование и выбор проекта, выбор модели проекта, конструкции и материалов для изготовления, экологическое обоснование, экономический расчет, технология изготовления (продумывание последовательности проведения работ), анализ полученных результатов), что организует их деятельность, придает ей самостоятельный характер, позволяет влиять на ход выполнения проекта, изменять его по собственному замыслу, активизирует личностную позицию, формирует представление о будущей профессиональной деятельности.

В то же время, реализация отдельных элементов проектной деятельности в контрольных группах студентов приводит к определенным затруднениям в образовательном процессе (вызывает непонимание студентами необходимости выполнения творческих проектов, переходу с репродуктивного стиля освоения учебного материала к эвристическому и затем к творческому, студенты стремятся к внешней оценке своих проектов, не могут выработать собственные оценочные критерии, не стремятся довести творческие идеи до

практического воплощения, используют возможность «скачкообразного» проектирования, когда идея сразу доводится до реализации, не учитываются теоретические сложности ее обоснования и экономическая эффективность, в результате чего, идея оказывается невостребованной и отбрасывается как ненужная и др.). Это выражается в типичных высказываниях студентов, характеризующих их отношение к проектной деятельности: «очень трудно выбрать тему собственного творческого проекта – 41%, можно оформить проект по шаблону – 34%, нет необходимости до конца разрабатывать и практически реализовывать новый проект – 14%», «думаю, что защита творческого проекта на занятиях абсолютно не нужна – 47%», «зачем разрабатывать проекты, если они все равно не востребованы – 53%».

К последнему курсу наблюдаются значительные содержательные отличия в выполнении проектной деятельности студентами и отношении к ее результатам. Проектная компетентность студентов ЭГ проявляется в возрастающей самостоятельности в творческом проектировании, завершении своей деятельности, достижении практических результатов, самоутверждении через них в профессии. Результаты КГ позволяют говорить о том, что самостоятельный поиск теоретических предположений, обоснование предстоящей деятельности, выбор оптимальных альтернатив практически студентами не используется в образовательном процессе. Моделируемые идеальные ситуации не находят практическое преломление в процессе объективации проекта по ходу выполнения практических действий. Постигнутые в процессе изучения наук гуманитарного и естественно-математического цикла законы и закономерности теоретического характера оказываются невостребованными в практическом опыте. Это приводит к тому, что студенты КГ оказываются не способными предложить идеи новых проектов и их решения в профессиональных областях.

Анализ результатов КГ студентов, как технических, так и гуманитарных специальностей, позволил установить, что наибольшее воздействие на формирование проектной компетентности в данных группах студентов оказывают методические приемы, влияющие на формирование рефлексивных способностей: кейс-технологии, дискуссии, методы арт-педагогике и активного социально-психологического обучения, проблемные лекции и семинары, используемые как составные элементы учебных занятий.

Важным, на наш взгляд, является тот факт, что улучшение (повышение) результатов отмечено не у всех студентов экспериментальных групп. Изменения происходили для каждого студента не одинаково, не в равной степени (один или два показателя изменялись значительно, остальные - в меньшей степени либо оставались на прежнем уровне). С нашей точки зрения, данный факт можно объяснить исходя из индивидуальности и уникальности личности каждого студента, которая определяет характерный только для него уровень взаимодействия с миром и развития соответствующих компетенций.

На основании полученных данных, нами была разработана психодиагностическая методика «Оценка проектной компетентности студентов», позволяющая оценить уровень развития проектной компетентности по 4 шкалам (целеустремленность, гностичность, освоенность проектной деятельности, самоконтроль) и степень ее сформированности на исследовательском, технологическом и заключительном этапе проектной деятельности студентов.

#### Литература:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Российская нация. 2008. 26 ноября. URL: <http://www.rosnation.ru>
2. Матяш Н.В. Проектная компетентность как результат образования // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2011. № 3.
3. Федеральные государственные стандарты ВПО [Электронный ресурс] // Российское образование. Федеральный портал. URL: <http://www.edu.ru>

### *Психологические способы регуляции и манипулирования массовым сознанием*

*Волохова Е.П. (Санкт-Петербург)*

С возникновением феномена «массового общества» и событий, связанных с массовым участием людей, возникла необходимость понять механизмы регуляции, планирования общественного поведения. В этом смысле существует достаточный теоретический и эмпирический материал по технологии манипулирования как целенаправленного воздействия на общество. Были среди прочих поставлены задачи проанализировать методологические проблемы в изучении способов регуляции и манипулирования массовым сознанием и подобрать методики для изучения когнитивных и эмоциональных аспектов массового сознания. Наиболее удобным является рассмотрение феномена общественного мнения, как оно формируется, а, самое главное, какие установки являются информативными, каким образом человек может сопротивляться доминирующему мнению.

При анализе общественного мнения уделяется внимание двум обстоятельствам: тому, как граждане узнают о вещах, которые по большей части находятся за пределами их непосредственного опыта, и тому, как получаемая информация преобразуется в общественное мнение. Например, К.Г. Юнг утверждал, что слухи, циркулирующие в толпе, призваны воздействовать на эмоциональное состояние людей, возбуждать или успокаивать эмоции. Слухи не вызывают долговременных раздумий, рассуждений. Они способствуют краткосрочному всплеску эмоций. Слух является проявлением коллективного бессознательного.



Г. Олпорт и Л. Постмэн сформулировали закономерность, согласно которой интенсивность слухов (вероятность возникновения, скорость и размах распространения, влияние на поведение толпы) является функцией, производной от степени заинтересованности людей в предмете слуха и уровня неопределенности, имеющийся информации по интересующему людей вопросу. Для возникновения слухов необходимо, чтобы данное событие было достаточно важным, происходило в ситуации, беспокоящей людей, представляющей угрозу для их безопасности. Информация, передающаяся в виде слухов не ясна и не доступна для проверки.

Склонность к распространению слухов встречается, в основном, у людей с сильной внушаемостью. Чем нелепее и проще слух, тем больше у него шансов на успех распространения в толпе. Под слухами понимаются процессы межличностного общения, в ходе которого эмоционально значимый сюжет становится достоянием обширной и рассредоточенной аудитории. Своевременное выявление эмоциональной насыщенности слуха, определение границ его распространения, интенсивность и циркуляция может помочь вынести суждение о доминирующих настроениях в конкретной социальной общности. Сам факт о появлении слуха, стихийно возникшего или преднамеренно распространяемого, свидетельствует о том, что существует интерес людей к данной социальной проблеме, причем этот интерес не удовлетворяется СМИ.

Также Шерковин и Назаретян называют несколько критериев, по которым можно классифицировать слухи:

1) уровень циркуляции слухов;

2) тип эмоциональных состояний сюжетом информации и ее эмоциональной насыщенностью. Этот слух возникает на основе переживаемого людьми страха. Страх, разделенный с большим количеством людей переживается индивидом легче. Потому люди склонны делиться с другими своими страхами, создавая «слухи-пугало». Сюжеты слухов варьируют от просто пессимистических до откровенно панических;

3) информационный критерий, оценивающий достоверность слухов, степень соответствия сообщаемой в слухе информации реальным фактам. Выделяют типы слухов: 1) абсолютно недостоверные слухи; 2) недостоверные слухи с элементами правдоподобия; 3) правдоподобные слухи, отражающие реальные факты, но не подтвержденные СМИ; 4) достоверные слухи с элементами неправдоподобия.

Установлена следующая закономерность: с одной стороны, в процессе распространения слуха информация, заложенная в нем, изменяется, трансформируется, что снижает степень ее достоверности; с другой стороны, достоверность информации повышается, если сюжеты слухов стимулируют развитие событий.

Далее, называются три тенденции в изменении информации, заложенной в слухе: сглаживание, заострение, адаптация. Тенденция сглаживания информации – сюжет слуха становится короче за счет исчезновения той информации, которая кажется аудитории несущественной; тенденция заострения – увеличение масштабов тех деталей, которые представляются существенными, напр., количество жертв, степень достигнутых успехов и т.д. Тенденция адаптации – приспособление информации к доминирующей в аудитории модели мира, к этнической и социокультурной специфике.

4) источник возникновения слухов: стихийно возникающие и умышленно сфабрикованные;

5) сила влияния слуха на психику и массовое поведение.

Существуют два типа, в частности, политических сообщений – убеждающие и подсказывающие. Убеждающие сообщения – это доводы, аргументы или образы, создающие рациональные основания для принятия той или иной точки зрения. Политические сообщения могут включать неявные и даже действующие на подсознание образы, а суждения могут быть эмоционально окрашенными. Подсказывающие сообщения содержат контекстуальную информацию об идеологическом значении убеждающих сообщений. Значение подсказывающих сообщений состоит в том, что они дают гражданам возможность воспринимать отношения между убеждающими сообщениями, которые граждане получают, и их собственными предрасположенностями, например, политическими и в результате критически реагировать на убеждающие сообщения.

Массовые политические процессы объясняются, по мнению ряда исследователей (Э. Фромм, Г. Олпорт и др.), психологическими качествами индивида или малой группы. Для анализа политики принципиальное значение имеют представления о психологических типах людей, входящих в прямое взаимодействие с государством. Также необходимо учитывать, что на восприятие человеком политических событий влияют, прежде всего, эмоционально-чувственные ощущения, которые определяют субъективные образы лидеров, государства, власти. Таким образом, человек воспринимает политическую реальность в зависимости от своих чувств и эмоций, действующих по своим законам, и могут неадекватно отражать окружающий мир. Зная законы формирования психологических образов, можно определить их структуру и направленность, тем самым успешно влияя на отношения граждан к государству и на их индивидуальное поведение.

Но в политической жизни в человеке включаются иррациональные механизмы, роль их тем больше, чем меньше человек понимает суть и причины политических событий.

СМИ сделали возможным осуществление многих демократических и тоталитарных идей, казавшихся ранее утопичными, значительно изменили способы легитимации и осуществления власти, структуру ее ресурсов. В постиндустриальном обществе власть знаний и информации становится решающей в управлении обществом, оттесняя на второй план власть денег и государственного принуждения.

В функции СМИ входит не только беспристрастное, фотографическое освещение тех или иных фактов, но и их комментирование и оценку, т.е. в каком-то смысле манипулирование общественным мнением. Например, доступ к СМИ – необходимое условие формирования влиятельной политической оппозиции, поэтому широко используются методы психологического внушения, подавляющие разум обычного человека,

такие как страх и вера, доверие и ненависть. От того, какую информацию, в какой форме и с какими комментариями получают субъекты политики, во многом зависят их последующие действия. Иметь важную информацию значит иметь власть; уметь отличать важную информацию от неважной означает обладать еще большей властью; возможность распространять важную информацию в собственной режиссуре или умалчивать ее означает иметь двойную власть. Таким превосходством обладают СМИ, именно они сами определяют, что нужно и что не нужно выносить на суд общественности.

СМИ пользуются двумя способами распространения информации – последовательным и фрагментарным. Первый способ чаще использует пресса, второй – телевидение. Но и тот, и другой способы способствуют созданию и внедрению в массовое сознание социально-политических мифов – иллюзорных идей, утверждающих определенные ценности и нормы и воспринимаемых преимущественно на веру, без рационального, критического осмысления. К технологии манипулирования относятся, среди прочих, такие способы, как полуправда, когда подробно и объективно освещаются незначительные факты и умалчиваются более важные, наклеивание ярлыков, также существуют приемы лингвистического манипулирования, когда человека за одно и то же действия можно назвать героем или террористом в зависимости от преобладающей на данный момент оценки событий.

Еще один популярный прием – это «спираль умолчания». Он состоит в том, чтобы с помощью ссылок на сфабрикованные опросы общественного мнения или другие факты убедить граждан в поддержке большинством общества удобной манипуляторам политической позиции. Подобный прием можно встретить как в тоталитарных режимах, так и современных демократических. Сегодня в России успешно развивается целое направление рекламного бизнеса – имидж-мейкинг, т.е. создание привлекательных для избирателей образов политических деятелей. Такого рода рекламно-манипулятивная деятельность превращает выбор граждан из свободного сознательного решения в формальный акт, заранее запрограммированный специалистами по формированию массового сознания.

Так, была проанализирована одна из официальных информационных программ российского телевидения – программа «Время» на предмет использования приемов манипулирования и создания определенного общественного мнения в пользу одной из политических партий. Программа прошла в эфир накануне выборов, 21 ноября 2007 года, длилась она 1 час. 12 минут.

Итак, 21 час.01 мин – 21 час.20 минут были посвящены выступлению Президента В.В.Путина перед сторонниками партии «Единая Россия», в рамках которого выступали известные люди, такие как Калашников, Ф. Бондарчук и т.д. Общая тема - обсуждение проблем 1980-х-1990-х гг, выпады против конкурентов без называния имен (например, обвинения в воровстве «некоторых» кандидатов, занимавших ведущие посты в период 90-х гг.), статистика (за Путина проголосовали бы более 30 млн. граждан).

21.20 – 21.30

Описание остальных 10 партий, участвующих в выборах, из них 3 мин. посвящены партии СПС, где звучали обвинения в воровстве, коррупции, незаконных банковских операциях, в основном, произносили фамилию Б. Немцова.

21.30 – 21.36

Интервью с мэром Москвы Ю. Лужковым, где он прямо призывает голосовать за партию «Единая Россия», поскольку «поддержка «Единой России» - то голосование, которое хочет общество».

21.36 -21.42

Реклама, в том числе политическая.

21.42 – 21.52

Репортаж о Государственной Думе после окончания работы, а также видеорепортаж о том, как Б.Немцов ударил студента. В результате был сделан общий вывод о том, что принадлежность к другим партиям, кроме «Единой России» - это раскол общества.

21.52 – 21.55

Интервью со спикером Государственной Думы Б. Грызловым о подведении итогов работы парламента, в том числе упоминание национальных проектов, которые были осуществлены партией «Единая Россия».

21.55 – 21.57

Интервью с главой членов Избиркома о подготовке к выборам, в том числе приводится статистика по данным ВЦИОМа, за «Единую Россию» проголосовали бы 62,1% избирателей.

21.57 – 22.05

Интервью с первым заместителем премьер-министра С. Иванова, который позиционировал себя как беспартийного, оценил предвыборную кампанию и объяснил, почему будет голосовать за Партию «Единая Россия».

22.05 – 22.12

О футболе.

Из этого можно сделать вывод, что прямая и косвенная пропаганда партии «Единая Россия» составляет 49 минут от всего эфирного времени.

Итак, для того чтобы быть эффективным, манипулирование должно опираться на менталитет и бытующие представления населения. Хотя под воздействием пропаганды эти представления постепенно могут измениться. Препятствиями для манипулирования является собственный опыт людей, а также не

контролируемые властью системы коммуникаций: семья, родственники, интеракционные группы и т.д. однако, политическое манипулирование способно обходить эти барьеры, учитывая некую монополию действующих лиц на СМИ. Наиболее слабы у населения защитные механизмы против манипулирования в области новой проблематики, по отношению к которой у него еще не сложилось мнение.

Также существует серьезная проблема концентрации СМИ, она проявляется в резком сокращении численности местных газет, в образовании мощных национальных и транснациональных корпораций, контролирующих обширные информационные пространства, в усиливающейся зависимости мелких теле- и радиостанций от информационных гигантов. Другая опасность - цензура в тоталитарных и авторитарных государствах, с одной стороны, и самоцензура в демократических странах.

Критическое восприятие сообщений возрастает с уровнем включенности. Аксиома сопротивления – люди склонны критически воспринимать аргументы, не согласующиеся с их политическими предрасположенностями, но только лишь в той мере, в какой они обладают контекстной информацией, необходимой для понимания отношений между этими аргументами и своими политическими предрасположенностями. Граждане, обладающие низким уровнем внимания к политике, зачастую не будут подозревать о том, что будут означать для них принятие убеждающих сообщений в идеологическом плане, а в результате это принятие будет ошибочным. В соответствии с данным тезисом граждане рассматриваются как автоматически реагирующие, не рассуждающие существа: если они хорошо информированы, то механически реагируют на политическое сообщение на основе подсказок об идеологическом значении этих сообщений, а если слабо и не способны идентифицировать подсказки, то склонны некритически воспринимать любую предлагаемую им информацию. Критическое отношение связано с обладанием контекстной информации. Люди охотнее воспринимают информацию от своих «лидеров мнений», т.е. игнорируют надежность источника информации. Малоинтересованные ориентируются на значимость источника сообщений. Сильноинтересованные учитывают силу аргументов.

Большинство политических проблем не требует высокой вовлеченности публики. Даже неосведомленный человек обладает основаниями для ответа о предпочтениях. Чем более абстрактна связь между предрасположенностями и политическим вопросом, чем больше имплицитного знания требуется для ее восприятия, т.е. чем более сложна логическая цепочка между ними, тем более важна политическая осведомленность. Осведомленность повышает вероятность сопротивления убеждающим сообщениям только тогда, когда хотя бы до некоторой степени неясно полное значение вопроса.

Аксиома доступности – чем ближе по времени данное представление было актуализовано, обсуждалось или обдумывалось, тем меньше времени требуется для актуализации этого и аналогичных представлений в памяти, в сознании. Иначе будет попросту забыто.

Ответ на вопрос формируется на основе мобилизованных в сознании суждений. Аксиома реакции – индивиды отвечают на вопросы интервью, обдумывая только те суждения, которые оказываются немедленно доступны или мобилизованы в их сознании. При ответе в сознании воспроизводится доминирующее суждение (Туранжо и Расински). Люди обновляют свои установки по мере получения новой информации (но онлайн-обработки данных говорят, что могут использоваться заложенные в память установки). Люди не обновляют все установки целиком и систематически.

Таким образом, осведомленность – основа сопротивления убеждающим сообщениям: если в памяти человека хранится большой объем инерционных суждений (оппозиционных), то ни одно из сообщений доминантной кампании не будет оказывать на него сильного воздействия. Однако если у данного индивида мало предварительной информации или же он не имеет доступа к альтернативным информационным потокам, то тогда сообщения доминантной кампании будут производить большой эффект. Информация – высокоизбирательный и стереотипизированный образ происходящего. И даже если бы было не так, сама общественность вряд ли хотела бы поддерживать высокую информированность о безграничном мире, находящемся далеко за пределами ее непосредственного опыта.

#### Литература:

1. Блумер Г. Коллективное поведение // Психология масс. - Изд. дом «Бахрах - М», 2006.
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, назначение. М., 1995.
3. Назаретян А.П. Психология стихийного массового поведения. М., 2001.
4. Почебут Л.Г. Социальные общности.- Изд-во С.-Петербургского университета. 2005.
5. Почебцов Г.Г. Слухи как семиотический феномен // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия. Киев, 1990.
6. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я»// Психология масс. - Изд. дом «Бахрах-М», 2006.
7. Шерковин Ю.А., Назаретян А.П. Слухи как социальное явление и как орудие психологической войны // Психологический журнал. Т.5. №5.1984.

***Изучение личностных качеств, влияющих на принятие решений  
у студентов факультета социальной работы  
Габидуллина М.Ш., Абитов И.Р. (Казань)***

Каждый день во всем мире люди принимают решения. Кому-то решения даются легко, а для кого-то принятие решений - это тяжкий труд. Проблема принятия решений была, есть и будет актуальной до того дня, пока люди будут жить, и принимать решения.

Мы проанализировали литературу по проблеме принятия решений. Анализ литературы показал, что многие ученые психологи приходят к выводу, что принятие решений – это сложный психологический механизм, включающий в себя несколько этапов: осознание проблемы, разрешение проблемы и проверка принятого решения. Человек всегда старается принять такое решение, которое принесет ему максимальную пользу.

Мы провели эмпирическое исследование, целью которого стало выявление основных личностных качеств, влияющих на принятие решений. В качестве испытуемых выступили студенты 2 курса очного отделения факультета социальной работы Казанского государственного медицинского университета.

При проведении эмпирического исследования мы использовали следующие методики: методику Е.П. Ильина по изучению решительности; опросник «Личностные факторы принятия решений» Т.В. Корниловой; тест на принятие решений В.В. Бондаренко.

По результатам проведенного исследования, можно сделать следующие выводы. По шкале решительности у студентов наблюдаются средние значения (4 балла). Робость также выражена на среднем уровне (5, 35 баллов). Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что уровень рациональности у студентов средний (52,91 баллов), а вот готовность к риску чуть превышает средние значения (60 баллов). Это говорит о том, что в целом студенты принимают решения, руководствуясь полученными знаниями и опытом.

Отрицательный показатель корреляции между робостью и готовностью к риску ( $p < 0,01$ ) говорит о том, что студенты, у которых высокий уровень робости, имеют низкий уровень готовности к риску. Так же наше исследование выявило отрицательную взаимосвязь между показателями решительности и робости ( $p < 0,05$ ).

Мы выяснили, что основными личностными качествами студентов факультета социальной работы влияющими на их решительность являются робость, рациональность и готовность к риску. Самые решительные люди – это люди со слабо выраженной робостью и с высокой готовностью к риску.

***Нейропсихологический подход в анализе особенности мышления у неуспевающих  
младших школьников в условиях столичного мегаполиса  
Глебов В.В., Глебова Е.В. (Москва)***

Реалии сегодняшнего дня свидетельствуют об ухудшении состоянии экологии окружающей среды и об усилении рассогласованности взаимодействия общества и природы, которая в условиях крупных городов достигает критического предела. Все это, безусловно, воздействует на человека вообще и на детскую популяцию в частности. Одним из сложных моментов данного аспекта является проблема увеличения детей не справляющихся с программой школьного обучения, в основе которой лежит несформированностью правильных приёмов учебной деятельности [1].

В настоящее время представителями различных научных дисциплин в области нейропсихологии, психофизиологии и экпсихологии отмечают увеличение трудностей усвоения и освоения школьных программ детьми 1-2 классов общеобразовательных школ. Всемирная организация здравоохранения связывает факт снижения успешности обучения в школе с одной стороны, с условиями жизни, экологией природной и социальной, которые оказывают неблагоприятное воздействие на соматическое и нервно-психическое здоровье детей. С другой стороны, инновационные программы характеризуются высокими требованиями к подготовке детей к обучению в школе и повышенной загруженностью режима дня школьников, что также является условием увеличения трудностей обучения этих детей в школе, снижения эффективности усвоения материала. Третьим фактором школьной неуспеваемости является не всегда своевременная и квалифицированная диагностика трудностей обучения детей, выявление их причин и механизмов (А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, Л.С. Цветкова, и др.) [2].

Говоря об учащихся, отличающихся несформированностью правильных приёмов учебной деятельности, можно отметить тот факт, что они не умеют учиться по-настоящему. Учебная деятельность, как и всякая другая, требует владения определёнными навыками и умениями. Даже такие несложные, с точки зрения взрослого, действия, как заучивание стихотворения, счёт в уме, списывание букв по образцу, можно выполнить различными способами. Ребёнок, учась в школе, сталкиваясь с незнакомой или малознакомой для него деятельностью, часто вынужден самостоятельно искать способ выполнения. Найденный им способ не всегда является рациональным и адекватным. Если его не обучать специально необходимым приёмам и навыкам, он будет интуитивно находить их сам, и они не всегда будут эффективными [3].

Начальная школа предъявляет особые требования к развитию мышления, потому что именно в начальной школе закладывается тот фундамент, на котором потом строится обучение в дальнейшем. На сложный характер формирования таких высших психических функций как письмо, чтение и счет, и на участие в этом процессе операций мышления указывали выдающиеся отечественные и зарубежные психологи (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Weems S. A., E. Zaidel, Wolfe, Michael B. др.) [2].

В этой связи обоснованно предположить, что несформированность мышления негативно отразится на успешности обучения ребенка в школе. Поскольку мышление в начальной школе еще находится в процессе своего формирования, которое происходит в результате взаимодействия и взаимовлияния с другими ВПФ, в системе с которыми оно развивается, слабость развития одних функций будет неизменно влиять на формирование других, образуя варианты развития. Согласно нейропсихологическим исследованиям в их основе лежат различные факторы, связанные с несформированностью соответствующим им блоков мозга [4, 5]. Таким образом, изучение особенностей сформированности мышления в этом возрасте у детей с различной успеваемостью и особенностей межфункционального взаимодействия мышления и других ВПФ позволяет выделить факторы, лежащие в основе его формирования и определить пути и методы его коррекции и диагностические методы причин школьной неуспеваемости [3].

Методика. Исследование было выполнено на базе нескольких московских школ: №26, №130, №37, расположенных относительно благоприятной экологической территории. В исследовании приняли участие ученики 1-2 классов – всего 61 человек в возрасте от 7,5 до 9 лет. Дети не имели признаков аномального развития и были признаны медицинскими работниками практически здоровыми. Из учащихся было сформировано две группы: основная, из неуспевающих детей – всего 37 человек, и контрольная, в которую вошли дети, успевающие по школьным предметам – 24 человека. В качестве показателей успеваемости рассматривалась успеваемость по трем основным предметам: русскому языку, чтению и математике. С психологической точки зрения выбор этих предметов обусловлен тем, что в процессе их изучения начинают активно применяться новые методы на основе использования операций вербального мышления. В группу детей, испытывающих трудности школьного обучения, были отнесены те, кто не успевал по одному или нескольким из этих предметов.

В качестве основной методики была выбрана «Методика нейропсихологической диагностики детей» Л.С. Цветковой (2000), ее экспресс вариант [4].

Результаты исследований. В результате нейропсихологического анализа ВПФ у детей контрольной и основной групп мы получили следующие результаты.

1. Дети из контрольной группы лучше справлялись практически со всеми заданиями, чем дети основной группы.

2. Низкие результаты в контрольной и основной группах были получены при выполнении проб на зрительное восприятие. Эти результаты свидетельствуют о слабости зрительно-гностических функций, несформированности перцептивного образа предмета и образов-представлений.

3. Дети контрольной группы продемонстрировали высокий уровень развития произвольных движений и действий, акустического восприятия, фонематического слуха и вербальной памяти.

В результате анализа полученных результатов в основной группе с применением математических методов обработки результатов обнаружена тенденция к выделению трех групп детей, представляющих различные варианты развития ВПФ у неуспевающих младших школьников. Каждый вариант представлен группой детей с различными симптомокомплексами несформированности ВПФ.

Основу первого варианта развития ВПФ составляет синдром несформированности вербально-гностических и вербально-мнестических процессов, который является ведущим синдромом у 52% детей основной группы. Возникает при недостаточном развитии височных отделов, преимущественно левого полушария. В основе данного синдрома лежит слабость фактора фонематического слуха, фактора нестойкости речевых следов и фактора «выделение существенных признаков» в зрительно-предметном восприятии (по Л.С. Цветковой).

Заключение. Таким образом, мы получили три варианта развития ВПФ, в системе с которыми формируется мышление в данный возрастной период. Эти функции взаимодействуют друг с другом и взаимовлияют друг на друга. Рассмотрим, особенности межфункционального взаимодействия мышления и других ВПФ, которые возникают при каждом варианте развития ВПФ.

При первом варианте развития ВПФ мышление неуспевающих младших школьников характеризуется низкой степенью сформированности динамического компонента мышления, и проявляется у группы детей с синдромом несформированности произвольных движений и действий. Данный вариант развития мышления имеет низкие показатели по параметрам ориентировочной основы деятельности, планирования, регуляции, контроля, критичности и мотивации, а также повышенную инертность, импульсивность. Данный вариант несформированности мышления связан с незрелостью коры передних отделов мозга (1-ый блок по А.Р. Лурия).

При втором и третьем вариантах развития ВПФ особенности мышления проявляются в низкой степени сформированности операционального компонента и соотносятся с незрелостью задних гностических зон коры головного мозга (2-ой блок по А.Р. Лурия).

У неуспевающих младших школьников, которые входят в группу с синдромом несформированности вербально-гностических и вербально-мнестических процессов (2-ой вариант развития) несформированность мышления проявляется в трудностях работы с текстом (запоминания текста и отдельных фрагментов, фактического и смыслового его понимания, выделения основной мысли и скрытого смысла, формулирования мысли, понимания значений слов и т.д.).

Особенности мышления неуспевающих младших школьников, которое формируется в синдроме несформированности зрительно-пространственных процессов и связано с низкой степенью сформированности операционального звена невербального мышления, проявляется в трудностях решения наглядных задач (слабость зрительно-пространственного гнозиса, зрительные агнозии, в трудности анализа наглядных конструкций, понимании смысла сюжетных картин, понимании логико-грамматических конструкций и т.д.).

Здесь необходимо отметить, что важное место в анализе сформированности мышления занимает проблема понимания. Этот процесс играет существенную роль в протекании интеллектуальной деятельности. У истоков всякого мыслительного акта лежит понимание, которое формируется в процессе развития ребенка в результате взаимодействия и взаимовлияния с другими психическими функциями. Особенности его сформированности будут проявляться по-разному, в зависимости от состояния других ВПФ. Трудности понимания вербального и невербального материала у неуспевающих учащихся младших классов с разными синдромами несформированности ВПФ имеют свои специфические особенности:

Так, трудности понимание смысла предъявляемого материала имеют место в группе с низкой степенью сформированности произвольных движений и действий. При этом отмечается сформированность понимания значений как вербальных, так и невербальных стимулов.

Низкая степень сформированности понимания, как на уровне значений, так и на уровне смыслов и проявляется как при выполнении вербальных, так частично и невербальных заданий характерна для детей с синдромом несформированности вербально-гностических и вербально-мнестических процессов. Данная особенность имеет тенденцию к увеличению при более сильной выраженности синдрома и уменьшается при более слабой выраженности данного синдрома.

При синдроме несформированности зрительного и зрительно-пространственного восприятия мышление неуспевающих младших школьников характеризуется трудностями понимания значений невербальных стимулов и частично вербальных при сформированности понимания основной мысли и скрытого смысла.

Подводя итог можно отметить, что несформированность таких факторов как фонематический слух, сужение объема слухового восприятия и снижение вербальной памяти лежит в основе трудности формирования мышления как на вербальном, так и на невербальном уровнях, что связано с их ведущей ролью в процессах мышления, в то время как снижение зрительного восприятия и пространственного анализа и синтеза проявляются в большей степени при решении невербальных мыслительных задач.

Литература:

1. Безруких М.М., Мачинская Р.И., Сугрובה Г.А. Дифференцированное влияние функциональной зрелости коры и регуляторных структур мозга на показатели познавательной деятельности у детей 7-8 лет. Физиология человека. 1999. Т.25. №5. С.14-21.
2. Глебова Е.В. Особенности мышления неуспевающих младших школьников (нейропсихологический анализ // Начальная школа плюс до и после. №8. 2007. С. 92-96
3. Цветкова Л.С. Нейропсихология и афазия: новый подход. Москва-Воронеж, 2000. С. 589.
4. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва-Воронеж, 2000. С. 299.
5. Wolfe, Michael B. W. Memory for Narrative and Expository Text: Independent Influences of Semantic Associations and Text Organization, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2005 Mar Vol. 31(2) 359-364.

### ***Особенности взаимоотношений в молодежных субкультурах***

***(на примере субкультур «Аниме» и «Толкиенисты»)***

***Гнедых Д.С. (Санкт-Петербург)***

Проблемам молодежи и феномену субкультуры посвящены исследования многих ученых: С.И. Левиковой, Е.Л. Омельченко, Т.Б. Щепанской, А.В. Мудрика, И.С. Кона, А.Н. Ковалевой, С.В.Косарцевой и др.

Исследования взаимоотношений участников внутри той или иной субкультуры даст представление о том, какие нормы и правила в ней поддерживаются, несут ли они угрозу положительной социализации человека. Исследование отношений субкультур между собой, а так же к различным социальным группам позволит, во-первых, выявить те неформальные объединения, которые несут угрозу обществу, во-вторых, понять особенности взаимодействия и функционирование мира молодежных субкультур и прогнозировать их дальнейшее развитие.

Дадим краткую характеристику изученных нами субкультур. Аниме – японская анимация. В отличие от анимации других стран, предназначенной в основном для просмотра детьми, большая часть аниме рассчитана на подростковую и взрослую аудиторию. Поклонники японской анимации и составляют субкультуру «Аниме». Данную субкультуру относят к эскапистским субкультурам, ее участники могут ассоциировать и идентифицировать себя с персонажами аниме, погружаясь в выдуманные миры.

Толкиенисты – поклонники творчества писателя Дж. Р. Р. Толкиена, который создал в своих произведениях фантастический мир, получивший большую популярность. Представители данной субкультуры организуют и участвуют в ролевых играх по мотивам произведений писателя, а также отождествляют себя с некоторыми героями.

Целью исследования являлось изучение особенности межличностных отношений в молодежных субкультурах.

Предмет – специфика взаимоотношений молодежных субкультур с другими субкультурами.

Критерии выбора субкультур для участия в исследовании:

1. Время существования субкультуры примерно 10 лет.
2. Основа образования субкультуры – объединение по интересам к визуальным образам различной тематики, уход от реальности в той или иной степени в мир фантазий.

При отборе испытуемых в экспериментальную выборку мы руководствовались следующими критериями:

1. Самоидентификация себя с субкультурой.
2. Участие в процессах субкультурной коммуникации (посещение субкультурных событий, активное общение с представителями данной субкультуры и т. п.).
3. Стаж вовлеченности в субкультуру не менее полгода.

Эмпирическая база исследования:

1. Группа представителей субкультуры «Аниме», 30 человек. Возраст – 15-26 лет, средний возраст – 19 лет. Молодых людей – 7 человек, девушек – 23 человека. Средний стаж вовлеченности в субкультуру – 4,5 лет.

2. Группа представителей субкультуры «Толкиенисты», 30 человек. Возраст – 15-33 года, средний возраст – 22 года. Молодых людей – 9 человек, девушек – 21 человек. Средний стаж вовлеченности в субкультуру – 6 лет.

3. Контрольная группа, 30 человек, не причисляющие себя к молодежным субкультурам. Возраст – 19-24 лет, средний возраст – 21 год. Молодых людей – 7 человек, девушек – 23 человека.

Методики исследования: методика Шварца для изучения ценностей личности; методика «Уровень субъективного контроля» Роттера; шкала социальной дистанции (шкала Э. Богардуса, вариант Л. Г. Почебут); методика «Виды агрессивности» (разработана Л. Г. Почебут на основе методики Басса-Дарки); методика «Пульсар» Л.Г. Почебут; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

Данные обрабатывались с применением программы компьютерного анализа данных в психологии и социальных науках – SPSS 17.0 for Windows.

Общий уровень агрессии в контрольной группе составляет 14,97 баллов, у представителей субкультуры «Аниме» – 18,48 баллов, у толкиенистов – 17,19 баллов, что означает среднюю степень агрессивности и адаптационных возможностей.

Общий уровень толерантности в контрольной группе – 85,70 баллов, в группе поклонников аниме – 82,41 баллов, у толкиенистов – 83,30 баллов. Данный результат характерен для респондентов, для которых свойственно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, проявляющихся в зависимости от ситуации.

По показателям методики «Пульсар» респонденты всех трех групп характеризуют свои коллективы как достаточно зрелые, способные выполнять групповые задачи.

Согласно полученным данным по методике «Шкала социальной дистанции», представителям субкультуры «Аниме» свойственна наибольшая социальная дистанция с такими субкультурами, как скинхеды (-2,11), гопники (-2,41) и футбольные фанаты (-0,74), и наименьшая социальная дистанция к представителям своей же субкультуры (2,37), толкиенистам (1,48) и ролевикам (1,30). Толкиенисты склонны к наибольшей социальной дистанции со скинхедами (-2,07), гопниками (-2,19) и эмо (-0,70), и к наименьшей к ролевикам (2,07), поклонникам аниме (1,96) и представителям своей же субкультуры (1,41).

Согласно результатам t-критерия Стьюдента для независимых выборок, ценности «самостоятельность», «защита окружающей среды», «духовная жизнь» и «единство с природой» важнее для толкиенистов, чем для поклонников аниме. Поскольку в произведениях Толкиена природные явления часто носят не случайный характер, а герои могут ими управлять, для толкиенистов представляется важным быть в гармонии с природой. К тому же толкиенисты проводят ролевые игры на открытом воздухе на природе, что также может повлиять на их уважительное отношение к ней. А ценность «богатство» для поклонников аниме более значима, чем для толкиенистов. Скорее всего, это связано с тем, что на свое увлечение представители субкультуры «Аниме» тратят довольно много денег.

На основе корреляционного анализа ценностей методики Шварца можно сделать следующие выводы по изученным нами субкультурам:

1. В дружбе представители субкультуры «Аниме» занимают больше эгоцентрическую позицию, а толкиенисты – альтруистическую. У толкиенистов одна из форм проведения совместного досуга – ролевые игры, которые предполагают взаимопомощь и общение между собой, вследствие чего понятие дружбы и приобретает больше альтруистический характер. У поклонников аниме, напротив, совместное проведение досуга не предполагает активных действий и сотрудничества, а чаще заключается в просмотре японской анимации и ее обсуждении.

2. Контроль и доминирование над окружающими у толкиенистов проявляется через заботу о них, а у поклонников аниме – через достижение авторитета. Толкиенисты, участвуя в организации ролевых игр, чувствуют свою ответственность за мероприятие и ее участников. Для представителей субкультуры «Аниме» обладание авторитета в группе позволяет занимать лидерские позиции.

3. Подчинение жизненным обстоятельствам у представителей субкультуры «Аниме» связано с достижением успехов, а для толкиенистов это означает отказ от наслаждений в жизни. Придуманный мир толкиенистов полон приключений, которые и будут считаться достижением удовольствия и новых впечатлений. Плыть по течению жизни – это значит жить без приключений. Поэтому, в представлении толкиенистов подчинение жизненным обстоятельствам не связано с получением наслаждения от жизни. Поклонники аниме предпочитают получать выгоду из сложившихся обстоятельств, особо на них не влияя.

Общий уровень интернальности статистически достоверно выше в контрольной группе, чем у представителей обеих субкультур. Проявление общего экстернального локуса контроля у представителей субкультур «Аниме» и «Толкиенисты» может быть обусловлен уходом от реальности в мир фантазий, где существуют некие волшебные силы, которыми можно объяснить свое поведение.

У всех трех групп наибольшая социальная дистанция наблюдается к скинхедам и гопникам, а наименьшая – к поклонникам аниме, толкиенистам и ролевикам. Скинхеды и гопники являются агрессивными молодежными субкультурами, которые могут угрожать безопасности окружающих, поэтому представители опрошенных нами субкультур и контрольная группа предпочитают держать с ними большую дистанцию.

По результатам корреляционного анализа было выявлено, что чем больше у толкиенистов социальная дистанция к скинхедам, тем выше активность участников субкультуры в сотрудничестве между собой и решении общих задач. У поклонников аниме наблюдается другая тенденция: чем больше они объединяются и сплачиваются между собой, тем меньшей становится их дистанция к скинхедам. Возможно, это связано с тем, что сплоченность между собой дает уверенность в своих силах и чувство безопасности.

Выбор представителей субкультуры «Аниме» в пользу толкиенистов, и наоборот, может означать некое сходство в характере увлечений данных субкультур – увлечение вымышленными мирами, уход в фантазии.

Авторитет и стремление к формальному лидерству среди толкиенистов внутри субкультуры не поощряется, и к тем, кто решается доминировать над членами группы, пытаются держать большую дистанцию. Участие в субкультуре для толкиенистов – это не стремление достичь высокого статуса среди своих единомышленников, не самоутвердиться за их счет, а способ самовыражения своей индивидуальности. У представителей субкультуры «Аниме» наблюдается похожая взаимосвязь – чем больше выражено стремление участников к автономности, тем больше толерантность по отношению к членам своей же субкультуры.

Толкиенисты имеют статистически достоверно меньшую дистанцию к субкультуре ролевикиков, чем поклонники аниме и контрольная группа. Толкиенисты и ролевики – родственные субкультуры, поэтому социальная приемлемость и толерантность по отношению друг к другу будет выше. Также была выявлена следующая взаимосвязь: чем выше уровень организованности субкультуры толкиенистов, тем большую дистанцию они соблюдают по отношению к ролевикам. То есть, не смотря на родственность субкультур, толкиенисты считают себя автономными от ролевикиков.

Представители субкультуры «Аниме» и толкиенисты, также как и молодые люди, не причисляющие себя к субкультурам, имеют среднюю степень агрессивности и адаптивного поведения. Данные молодежные субкультуры не несут угрозы для общества, не настроены агрессивно по отношению к окружающим.

По результатам методики «Пульсар» субкультуры «Аниме» и «Толкиенисты» являются достаточно зрелыми, что характеризуется следующими признаками: хорошим знанием предмета своего увлечения и стремлением его пополнять; выработанными взаимоприемлемыми нормами поведения, общей задачей; не слишком хорошо развитой организацией совместного досуга; наличием поддержки и взаимопомощи участников; принятием решений путем общего голосования; искреннем переживании участниками общих достижений и неудач. Это также может указывать о нестрогой иерархии и распределении обязанностей, то есть общение в субкультурах «Аниме» и «Толкиенисты» носит демократический характер.

Практическое значение результатов: полученные данные могут быть использованы психологами в разработке психодиагностических программ и в процессе психологического сопровождения представителей изученных нами субкультур. На основе результатов исследования могут быть сформулированы практические рекомендации педагогам, школьным психологам и социальным работникам, взаимодействующими с представителями неформальных молодежных объединений.

Литература:

1. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 109-115.



2. Кон И. С. Психология ранней юности. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с. (Психологическая наука – школе).
3. Косарецкая С.В. О неформальных объединениях молодежи / С. В. Косарецкая, Н. Ю. Синягина. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 159 с. – (Семейная библиотека).
4. Левикова С.И. Молодежная субкультура: Учебное пособие. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 608 с.
5. Мудрик А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
6. Омельченко Е.Л. Молодёжные культуры и субкультуры. М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 2000. 264с.
7. Щепанская Т. Б. Символика молодежной субкультуры. СПб.: «Наука», 1993. 352 с.

### *Когнитивные механизмы социального взаимодействия*

*Говорин А.С. (Санкт-Петербург)*

В традиции когнитивной науки человек рассматривается как индивид «информационно-ядный», целью которого является обработка и получение информации. Уже после этого первичного желания идут потребности витальные (сохранение жизни и продолжение рода) и социальные [7].

Подобный редукционизм порицается многими академическими направлениями психологии, выдвигающими тезис, что подобное определение стирает «человеческое» в человеке, оставляя «за бортом» личность как таковую.

Как с известным пессимизмом писал М. Минский, крупнейший автор в области психологии искусственного интеллекта и один из создателей когнитивной науки: «Вообще-то я не очень верю в то, что нечто формально-логическое могло бы служить хорошей моделью человеческого мышления. Особенно я сомневаюсь в том, чтобы логика, запрещающая рефлексивность и самонаправленность, могла бы являться адекватной для психологии: мышление нельзя считать достаточно развитым, если оно не способно обращаться к анализу самого процесса мышления» [11].

Это противоречие между мышлением и логикой особенно заметно на примере социального поведения. Множество экспериментальных данных отклоняют представление о человеке, как разумном экономисте, разработанных в рамках кейнсианской модели. Согласно последней, человек всегда ведет себя так, чтобы максимизировать свои прибыли и минимизировать убытки. Подробное перечисление «анти-экономического» поведения содержится в работах нобелевских лауреатов Д. Каннемана и А. Тверски [5].

Многие авторы, в частности, социобиологи, рассматривают этические задачи на социальное взаимодействие отличными от общего поля логики поведения человека [17]. Эти авторы полагают, что эволюционные механизмы поведения человека в социуме и механизмы решения им других задач образовывались по разным схемам, что отчасти обуславливает гетерохронность их развития в онтогенезе. Для изучения этого поля была сформирована парадигма «этических дилемм» [16].

На факультете психологии СПбГУ было проведено исследование, демонстрирующее определенную универсальность законов работы механизма сознания на материале «этических задач». В нем приняли добровольное участие 16 человек, возрастом от 17 до 30 лет, не имеющих от ношения к психологии. В исследовании моделировалась известная в социальных науках модель, получившая название «дилеммы узника». К. Поппер высказывал мнение, что принципиальный ответ «дилеммы узника» послужит для обоснования новой парадигмы психологии, которая позволит разрешить вопросы об изначальной детерминированности человеческого поведения. Дилемме узника посвящено множество работ в областях социологии, психологии, экономики и других наук, среди которых можно назвать работы В. Лефевра [6] и Д. Хофштадтера [10], первым сформулировавшего принципиальность решения «дилеммы узника» для вопросов сознания, и поставивших проблему в явном виде в поле когнитивных наук.

Принципиальность «дилеммы узника» состоит в том, что, как и во множестве ситуаций человеческих интеракций, она является «игрой с ненулевой суммой». То есть с точки зрения классической логики невозможно разработать оптимальную стратегию выигрыша, проводя которую можно было в игре с любым соперником достигать оптимального или хотя бы нулевого результата.

Испытуемых (после подписания ими информированного согласия о готовности участвовать в эксперименте) предлагали написать о себе в свободной форме ряд характеристик. 10 из них относились о том, как они принимают решения, 10 - личная информация, по которой, по мнению самих испытуемых, нельзя было судить о том, как они принимают решения. Затем их препровождали в отдельную аудиторию и сообщали им условия ролевой ситуации. «Вы – посетитель далекой страны, которая известна своим неукоснительно жестким соблюдением законов. Вас задержали по обвинению, сущности которого Вам не рассказали. Известно и то, что в соседней камере находится такой же узник, оказавшийся в аналогичной ситуации. Известно, что решение судья будет принимать через час с начала эксперимента и исходя из следующих позиций:

А. Если оба обвиняемых признают себя виновными, обоим будет назначено легкое наказание. Б. Если оба обвиняемых признают себя невиновными, обоим будет назначено тяжелое наказание. В. Если один из

испытуемых признает себя виновным, а другой невиновным, то «невиновного» немедленно отпускают на свободу, а виновного покарают со всей возможной суровостью.

Через 50 минут вы должны будете дать решение о признании себя виновным или невиновным».

Испытуемым предъявлялась информация об их гипотетическом «сопернике» (состоящая, естественно, только из пула информации, которую «соперник» отнес к группе личных фактов, то есть обладающая в рамках данных условий нулевой практической значимостью). Информация была представлена в виде записок, которые приносил «узнику» «тюремщик»-экспериментатор. После каждого обмена информацией вплоть до окончательного решения участников исследования просили назвать свое решение на данный момент и гипотетическое решение своего «соперника». Для каждого вида решения испытуемых просили указать свою субъективную уверенность верности ответа в процентах (от 0% -совсем не уверен до 100% - абсолютно уверен), которая и выступала главной изучаемой переменной. После эксперимента с испытуемыми проводился шеринг для снятия психоэмоционального напряжения, рассказывалось о целях и задачах исследования.

По итогам статистического анализа ответов участников эксперимента выяснилось, что несмотря на то, что большинство из участников исследования изменяли свой ответ, при каждом изменении ответа на отличный от первого, их субъективная уверенность в новом ответе понижалась. ( $p=0.01$ ) Это противоречит данным, полученным в решении задач на общую осведомленность, где имел место факт ПОВЫШЕНИЯ уверенности при повторении через некоторое время условий задачи, особенно, если ответ был неправильным. [14]

То есть значимость первого ответа, который был дан, в сущности, случайно, настолько высока, что люди, изменяя его, в результате обработки некоей иррелевантной задачи информации. (Среди личных фактов, данных испытуемым, попадались и такие «Я радуюсь, когда вижу радугу») испытывали неуверенность. В одном из случаев выборки конечный ответ о признании своей виновности-невиновности (идентичный тому, который был дан первым) был дан с вероятностью всего 5%.

Следует отметить и то, что в сущности испытуемым предлагалась изначально абсурдная задача – просили указать уверенность в своем собственном ответе, не давая им ни какой возможности воспринять новую информацию (считать таковой получаемую информацию о «сопернике» по определению было нельзя) о задаче и поэтому спрашивалось, в сущности «Насколько вы уверены, что повторите свой ответ?» Сама по себе динамика ответов об уверенности (не наблюдаемая только у одного испытуемого, который повторял ответ «невиновен» с уверенностью в 100%) говорит о том, что процесс решения постоянно меняется. Возможно, причина этого - внутренняя оценка принимаемого решения, сличаясь с гипотетическими конструктами, наличествующими в сознании.

То есть испытуемый был готов к переживанию неуверенности (которая, является соматически неприятным переживанием) [4]., лишь бы не отказываться от своего ответа. Схожий эффект был исследован при изучении поведения студентов на экзамене, проведенном Мэндлером и Сарансоном (Mandler, S.B. Saranson, 1952 цит. по [9]) и даже вопросов судей во время вынесения судьями приговоров, что было выяснено при дискурс-анализе судебных отчетов Р. Сикурилем [13].

Этот эффект объясним с позиций «позитивного выбора», подробно описанный в работах В.М. Аллахвердова и его коллег [1].

Сознание склонно поддерживать выдвинутые им единожды гипотезы, защищая их от опровержения. Это говорит и качественный анализ ответов испытуемых. Не имея НИКАКОЙ информации о своем гипотетическом сопернике (которого в ряде экспериментальных проб даже не существовало), испытуемые измышляли ее и на основе этих измышлений строили свое поведение. Данный эффект, впервые описанные еще в работах З. Фрейда, получил название «рационализация», и был назван в работе В.М. Аллахвердова «законом Фрейда-Фестингера».

Логико-прагматические диалоговые модели в таких случаях показывают свою несостоятельность, не описывая полностью весь объем и спектр полученных результатов. В классической логике [3] содержится следующее определение: не прямое (косвенное) доказательство - это доказательство, в котором истинность выдвинутого тезиса обосновывается путем доказательства ложности антитезиса. Это соответствует привычному в методологии науки принципу фальсификации. Но человеческое сознание, как было показано, например, в экспериментах У. Вайзона [2] действует, исходя из принципа верификации, или прямого доказательства – а именно, выбрав некий тезис случайно, оно продолжает защищать его, пока не наберется «критическая масса» опровергающих доказательств. То есть сознание наращивает и использует «защитный пояс» вокруг собственных гипотез (определение И. Лакатоса) и для того, чтобы сохранить их, прибегает к рационализациям, то есть информации, изначально в задаче не присутствующей.

В рамках исследования «повторяющейся дилеммы узника», подробно исследованной в работах Р. Аксельрода [12] было найдено так же интересное следствие – несмотря на то, что в долгосрочной перспективе более «эгоистичные» стратегии (предполагающие выигрыш за счет проигрыша соперника) обладают более высокой перспективой, в краткосрочных итерациях большинство людей предпочитает более «опасный» вариант сотрудничества, чреватый в том числе и потерями. Что было доказано и на материале описываемого исследования – испытуемые значительно чаще выбирали вариант «сотрудничества» (взаимного легкого наказания).

Можно предположить, что в сознании человека, помимо чисто прагматических факторов выгоды присутствуют и иные, возможно, эволюционно укрепленные установки, регулирующие варианты поведения с

другими людьми в разных социальных ситуациях. [16]. Возможно также, что помимо чисто прагматического выигрыша, человек стремится к увеличению своего «социального капитала» [2], одним из ключевых элементов которого является представление о самом себе как человеке, достойном, с которым выгодно и безопасно поддерживать социальные контакты. Это некая «мета-гипотеза», которую необходимо поддерживать и при решении других задач. В рамках представлений школы В.М. Аллахвердова эта «мета-гипотеза» и служит аналогом «личности», перебрасывая некий мостик от когнитивной науки к классической персонологии.

Литература:

1. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс — СПб.: ДНК, 2000. – С. 368.
2. Бурдые, П. Различение: социальная критика суждения. М., РОССПЭН, 2004. - 680 с.
3. Гетманова А. Д., Никифоров А. Л., Панов М. И., Уемов А. И., Яшин Б. Л., 222 стр., издатель: "Перспектива (ТК Велби)".
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства - СПб.: Питер, 2001. — с. 138.
5. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности. — Харьков: Гуманитарный центр, 2005. — 632 с.
6. Лефевр В. Рефлексия. — М.: Когито-центр, 2003. — С. 496.
7. Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М, Прогресс, 1978– 252 с.
8. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2006. - 589 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. - 860 с.
10. Хофштадтер Д., Деннет Д. Глаз разума: Фантазии и размышления о самосознании и о душе. Антология. Самара: Бахрах-М, 2003. 432 с.
11. Язык и моделирование социального взаимодействия / под ред. В.В. Петрова, М.: Прогресс, 1987. -480 с.
12. Axelrod R. The Complexity of Cooperation: Agent-Based Models of Competition and Collaboration. Princeton, New Jersey: Princeton University Press 1997.- p.515.
13. Cicourel, A. Cognitive sociology. Language and Meaning in Social Interaction. — NY: Englewood Cliffs, 1974. - p.350.
14. Clayman R., Overconfidence on repeated task solution, Social Psychology bulletin, 2001, vol.2, p.132-141.
15. Guntrip, H. Personality Structure and Human Interaction. New York: International University Press., 1961. - p. 255.
16. Kohlberg, L. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. New York: Harper & Row, 1981. p. 344.
17. Trivers, Robert L. (March 1971), "The Evolution of Reciprocal Altruism", Quarterly Review of Biology 46: 35–57.

***Изучение структуры субъектности старшеклассников  
с разной эффективностью учебной деятельности  
Гончарова Е.О., Кибальченко И.А. (Таганрог)***

Идея субъектности получила развитие в зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в XX веке в рамках персонологического направления (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Юнг и др.), и трудах отечественных психологов и педагогов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.). Идеи субъектности в отечественной психологии представлены в концепциях персонализации (А.В. Петровский, В.А. Петровский), индивидуальности (А.Г. Асмолов), адаптации, социализации (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.). В философских и психолого-педагогических исследованиях изучены отдельные теоретико-методологические аспекты и механизмы развития субъектного потенциала личности (А.В. Брушлинский, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, Е.И. Исаев, В.Н. Келасьев, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, А.С. Огнев, Е.А. Сергиенко, Т.В. Эксакусто и др.), развитие субъектной активности и субъектного опыта учащихся (Т.П. Войтенко, А.П. Рябищенкова, В.Э. Чудновский, И.С. Якиманская, А.А. Волочков, А.К. Осницкий и др.).

Становление субъектности в культурно-историческом аспекте определяет личностное развитие, осуществляющееся по мере того, как человек овладевает компонентами субъектности в той или иной деятельности. Степень сформированности субъектности представляет собой целостную, устойчивую индивидуальную характеристику, обладающую определенной внутренней структурой взаимосвязанных компонентов, проявляющихся в деятельности человека. Степень сформированности субъектности и ее отдельных компонентов положительно взаимосвязана с различными аспектами субъективного благополучия [3].

В рамках теоретического анализа литературы, мы провели контент-анализ где нами были рассмотрены различные варианты структур субъектности, в работах таких авторов как М.В. Исаков, Е.Н. Волкова, И.А. Серегина, Н.И. Дунаева, Т.А. Ольховая, М.Ю. Энеева, Н.Я. Большунова. На основе работ этих авторов мы пришли к следующему выводу, что структура субъектности включает в себя следующие элементы: активность,

рефлексивность, ценностные ориентации и саморегуляцию. Это же подтверждается и в других исследованиях. Например, косвенно данную структуру подтверждают исследования Н.А. Лызь, которая пишет не о структуре субъектности, а об основных характеристиках субъекта. По ее мнению, основными характеристиками субъекта, обеспечивающими его продуктивную самостоятельность и позволяющими реализовать функции самоорганизации, саморазвития, управления разными видами деятельности и жизнедеятельностью в целом, являются: ценностные ориентации, субъективный контроль, умения саморегуляции, рефлексивность [8]. Таким образом, структура субъектности напрямую взаимосвязана с характеристиками субъекта, что вполне логично.

Отдельную проблему исследования представляет собой изучение взаимосвязи субъектности и её отдельных компонентов с объективными показателями эффективности различных видов деятельности субъекта, в первую очередь, учебной. Необходимо отметить, что наиболее яркими проявлениями человека как субъекта обладают старшеклассники на переломном отрезке жизни (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн). Психологические особенности старшеклассников таковы, что они сознательно ищут пространство для приложения своих сил, стремятся усовершенствовать окружающую их действительность. Это связано с их возрастными особенностями, а именно: формированием самосознания, возросшим стремлением к самопознанию, развитием рефлексии. Во многих исследованиях посвященных ранней юности, обнаружена особая роль поисков смысла жизни, решения проблемы собственной идентичности, расширения границ собственного «Я». В регуляции личностной активности участвуют образ «Я», идеал, ценности, самооценка уровень притязаний и система отношений человека к различным сторонам жизни. (Ю.А. Миславский, Э.А. Грибенникова) [2]. Старшеклассники вступают во взрослую жизнь, выстраивают для себя временную перспективу, иначе оценивают значение жизни.

Благодаря интеллектуальному развитию старшеклассников, интенсивному росту их самосознания, решению ими проблем личностного и профессионального самоопределения, смысла жизни, субъектность приобретает специфические черты и зависит от множества факторов, как внутренних, так и внешних.

Одним из таких факторов является эффективность учебной деятельности (УД), которую мы рассматриваем с двух сторон: объектной и субъектной. Показателями эффективности УД, соответственно успеваемость как объективный показатель и учебно-познавательный опыт как интеллектуально-субъектный показатель.

Среди основных характеристик, обеспечивающих эффективность учебной деятельности и ее результата, называют обучаемость, активность, характеризующие легкость, скорость усвоения социокультурного опыта, а значит и содержания образования (А.А. Волочков); индивидуальная база знаний как предпосылка и часть опыта (Falmagne, Коррер, М.А. Холодная); общие способности как способность решать задачи на основе имеющихся знаний, обучаемость как способность приобретать знания, креативность как способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии (В.Н. Дружинин); организация внутреннего опыта, которая позволит построить ментальные модели ситуаций, планировать поступок (П. Гарденфорс); обобщенность умений, придающих свободу, мобильность, целенаправленность и быстроту совершаемым действиям, познавательный интерес как основной мотив учебной деятельности, актуализация познавательных интересов (Г.И. Щукина).

На наш взгляд, учебно-познавательный опыт можно рассматривать, как один из базовых критериев оценки эффективности УД, так как он аккумулирует, объединяет все выше изложенные критерии эффективности УД. Поскольку учебно-познавательный опыт – это продукт учебно-познавательной деятельности обучающихся. В связи с этим, главный продукт этого опыта составляют знания (понятия, представления, умозаключения); оценка, контроль и управление деятельностью и поведением; интеллектуальное развитие; способы учебной работы, умения и навыки разного уровня; рефлексивные способности [6]. Таким образом, учебно-познавательный опыт может быть критерием эффективности УД.

Соответственно, целью нашего исследования становится изучение структурных особенностей субъектности старшеклассников с разной эффективностью учебной деятельности. Мы предположили, что структура субъектности старшеклассников с уровнем эффективности учебной деятельности выше среднего, в сравнении со старшеклассниками с низким уровнем эффективности учебной деятельности, будет отличаться по следующим критериям: полнота (отсутствие «выпадающих» из структуры элементов); иерархичность с доминирующей подсистемой – активность; интегрированность (большая часть конструкта входит в один фактор).

Отдельная проблема – подбор методов диагностики структуры субъектности старшеклассников. В данном исследовании были использованы следующие методики.

Для диагностики успеваемости, как показателя результативности учебной активности, будет проведена работа с документами по итоговой аттестации старшеклассников за полугодие.

«Методика рефлексивной самооценки учебно-познавательного опыта» И.А. Кибальченко. Данная методика состоит из трёх серий в соответствии с компонентами учебно-познавательного опыта и критериями его структуры. Методика апробирована в 1999 - 2000г. на старшеклассниках (110 человек) из массовых школ городов Самары, Орла, Макеевки, Таганрога и Неклиновского района [5]. Изменения методики валидизированы для старшеклассников и студентов в 2007-2008 гг.

Вопросник учебной активности школьников (ВУАШ), предназначен для измерения индекса общей выраженности и отдельных структурных компонентов учебной активности подростков и старшекласников (А.А. Волочков) [1].

Для определения уровня развития рефлексивности, как составляющей регулятивного компонента, используется методика А.В. Карпова [4]. Она направлена на определение индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности личности.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросанова. Методика предназначена для изучения стилевых особенностей саморегуляции деятельности человека, наиболее существенных индивидуальных особенностей саморегуляции и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных её видах [9].

Методика «Прогрессивные матрицы Равена» для определения уровня интеллекта. Методика предназначена для изучения способностей к систематической, планомерной, методической деятельности, интеллектуальной силы, умственной производительности человека [11].

Тест Рокича «Ценностные ориентации» основан на прямом ранжировании списка ценностей. Последнее обстоятельство заставляет многих авторов сомневаться в надежности методики, так как ее результат сильно зависит от адекватности самооценки испытуемого. Поэтому данные, полученные с помощью теста Рокича желательно подкреплять данными других методик.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, направлен на изучение смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа «Я». Система ценностей человека представляет собой осознаваемую, интернализированную часть системы его личностных смыслов. Результат осознания целей и смысла собственной жизни представляет собой смысложизненные ориентации человека [7].

Методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана, направлена на выявления когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность, характеризующего особенности произвольного интеллектуального контроля в ситуации принятия решения в условиях неопределенного перцептивного выбора [10].

По результатам пилотажного исследования были определены тенденции, отражающие структурные особенности субъектности старшекласников с разной эффективностью учебной деятельности. В связи с этим целесообразно проведение основного этапа исследования, что позволит описать структуру субъектности старшекласников на теоретическом и эмпирическом уровнях.

#### Литература

1. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход /А.А. Волочков. Пермь, 2007. – 376 с.
2. Гущина Т.Н. Ценностные ориентации как фактор развития субъектности старшекласника. Ярославский педагогический вестник. №1. 2010 – 29 с.
3. Исаков М.В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. – Москва, 2008. – С. 242: ил. РГБ ОД, 61:08-19/76.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // «Психологический журнал». Т. 24. №5, 2003. – С. 45 – 57.
5. Кибальченко И.А. Методика диагностики учебно-познавательного опыта подростков: Методическое пособие по курсу «Психодиагностика». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2001. – 35 с.
6. Кибальченко И.А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся // Под ред. А.В. Непомнящего. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2010. – 414 с.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненные ориентиры (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2006. 18 с.
8. Лызь Н.А. Субъектные качества студента как основа самоуправляемой учебной деятельности.
9. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004.
10. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1994. - 156 с.
11. Экспериментальная психология: Практикум: Учебное пособие для вузов / Т.Г. Богданова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.Л. Григоренко и др. / под ред. С.Д. Смирнова, Т.В. Корниловой. - М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.

### ***Влияние уровня развития конфликтной компетентности медицинских работников на эффективность лечения Горшкова В.А. , Кашапов М.М. (Ярославль)***

Данная тема, на наш взгляд, является актуальной и с теоретической и с практической точки зрения. Она позволяет раскрыть психологический компонент эффективности лечения.

В последнем, десятом, пересмотре международной классификации болезней (МКБ-10) понятие «психосоматическое заболевание» было исключено. Это связано с тем, что научное медицинское сообщество официально признало, что в каждой болезни есть психологическая составляющая. Этот аспект делает наиболее

актуальным субъективный фактор в процессе лечения. Повышает значимость не только медикаментозного, физиологического воздействия на больного, но и психологического.

Эти факты заставляют нас по-новому взглянуть на проблему эффективности лечения, ее зависимости от компетенций врача.

В первую очередь встает вопрос об эффективности лечения - что это и как ее определить? На первый взгляд, это некая положительная динамика. Однако как быть с заболеваниями, которые в принципе не поддаются лечению? Возможно ли говорить об эффективности лечения неизлечимых болезней? В таком случае, можно отметить, что успешным будет лечение, способное сдерживать заболевание в состоянии ремиссии.

Говоря о медицинских, объективных, составляющих, нельзя забывать и о психологической, субъективной, составляющей. Можно ли считать лечение эффективным, если с пациентом не согласованы методы и перспективы, результаты лечения, если он не удовлетворен ни процессом, ни результатом лечения? Таким образом, мы можем констатировать, что помимо позитивной динамики или ремиссии заболевания, эффективность лечения - это еще и согласованность картины болезни врача и внутренней картины болезни пациента, а так же согласованность результатов лечения, его целей.

Поэтому мы считаем необходимым связать эффективность лечения с наличием комплаенса. Комплаенс, в широком смысле слова, определяется как соглашение между врачом и пациентом. И.Харди считает, что комплаенс проявляется в признании факта болезни, в принятии к сведению заключений врача и в сотрудничестве больного с врачом [Харди И. Врач, сестра, больной: Психология работы с больными / И.Харди, М.Алекса. – Будапешт: Изд-во АН Венгрии, 1988. – 338с.]. Наличие комплаенса напрямую влияет на эффективность лечения (общая картина болезни, вера в возможность излечения, исполнение предписаний, сниженное эмоциональное напряжение). Чтобы установить комплаенс необходимо преодолеть противоречия в видении болезни и результатов лечения между больным и врачом.

Умение увидеть эти противоречия и решить их с использованием оптимальной стратегии - это конфликтная компетентность врача, умение удержать противостояние в продуктивной конфликтной форме.

Конфликтная компетентность предполагает два уровня:

1) способность к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформление для удержания воплощенного в нем противоречия, и владение способами регулирования для разрешения;

2) умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия.

Являясь неотъемлемой частью общей коммуникативной компетентности, она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. Иными словами конфликтная компетентность это умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению [Хасан Б.И. Красноярское наследие Г.П. Щедровицкого // Журнал практического психолога. № 3, 2004., Д.И. Фельдштейн. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. // Вопросы психологии, №6, 1988.].

В настоящее время понятие «конфликтная компетентность» занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках и является широко распространенным. При этом сохраняется устойчивый и все возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтной компетентности. Однако, несмотря на имеющиеся в психологической науке исследования социальных конфликтов (С.М. Емельянов, А.В. Карпов, В.В. Новиков, Л.А. Петровская, А.И. Пригожин, Т.Н. Привалихина и др.), посвященные рассмотрению данного понятия, конфликтная компетентность изучена все же в недостаточной степени. Понимание конфликта как интегральной характеристики представляет собой методологическую основу для данного вида компетентности.

На наш взгляд важным является изучить развитие конфликтной компетентности, ее формирование в процессе профессионализации.

Профессионализация, в частности, та ее составляющая, которая связана с непрерывным и многоэтапным процессом профессионального образования, есть форма социализации, подчиненная выполнению чрезвычайно значимой для общества функции – воспроизводству и развитию его профессионального потенциала, подготовке необходимого для социума на определенном этапе его исторического существования количества специалистов требуемого профиля и квалификации.

В настоящий момент идет работа по созданию методики на определение уровня конфликтной компетентности. Исходя из определения данного понятия, должна отражаться способность человека распознавать конфликтную ситуацию и уметь применить подходящую стратегию. Что бы уметь применить подходящую, т.е. наиболее эффективную стратегию для данного случая, необходимо владеть различными стратегиями, знать их особенности, плюсы и минусы. Таким образом, человек с высоким уровнем коммуникативной компетентности не имеет преобладающего типа реагирования на конфликт, не имеет основной, ключевой стратегии. Для диагностики этой части конфликтной компетентности мы можем использовать в качестве основы для модификации методику Томаса «Оценка поведения в конфликте», М.М. Кашапова на определения ведущего типа реагирования.

Для определения способности распознавать конфликтные ситуации необходим принципиально новый методологический блок. Распознавание — это способность выделять проблемные ситуации, преобразовывать их. Это некоторые особенности мышления — беглость мышления, способности к анализу и синтезу, способность выделить схожие признаки и отнести ситуацию к определенному типу ситуаций, требующего определенной стратегии или совокупности стратегий. Кроме того, конфликтная компетентность подразумевает под собой способность к конструированию конфликтной ситуации — т.е. наличия творческого мышления, способности создавать, творить ситуацию.

Созданием этой методики мы занимаемся совместно с Башкиным М.В. и с Воскресенским А.М. Для основы методики нами была выбрана структура конфликтной компетентности личности, ее компоненты и элементы, выделенная в диссертации М.В. Башкина.

1. Когнитивный компонент:

а) информационный элемент представляет собой систему знаний личности о конфликтах и способах поведения в них;

б) креативный элемент предполагает переход личности от привычного взгляда на природу конфликта как деструктивного явления к осознанию его творческой сущности и положительной роли конфликта для личностного развития.

2. Мотивационный компонент конфликтной компетентности отражает состояние внутренних побуждающих сил личности, которые благоприятствуют оптимальному поведению в конфликте. Конфликтная компетентность предполагает, на наш взгляд, доминирование в поведении личности мотивации стремления к успеху, способствующей конструктивному разрешению конфликта. Прямо противоположный тип мотивации (мотивация избегания неудач), с нашей точки зрения, напротив, препятствует успешному разрешению конфликтной ситуации.

3. Регулятивный компонент: содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы.

а) эмоциональный элемент: способность личности управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, умение открыто выражать эмоции без оскорблений оппонента, способность к эмпатии);

б) волевой элемент: способность к волевой саморегуляции в конфликте (к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой);

в) рефлексивный элемент: способность личности производить реконструкцию конфликта и осуществлять коррекцию своего поведения.

Литература:

1. Зазыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе. — М., 1999.
2. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / Под ред. проф. А.В. Карпова. — М.-Ярославль: Ремдер, 2003. — 183 с.
3. Коротких Р.В. Теоретическое обоснование врачебной этики и медицинской деонтологии в современном здравоохранении: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. — Москва, 1989.
4. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: ПИТЕР, 2000.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. — Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. — 344 с.
6. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. — Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. — 60 с.
7. Культура общения врача // Учебно-методическая разработка для студентов и преподавателей / Сост. Ю.М. Орлов. — М., МЗ СССР, 1 ММИ, 1989. — 47 с.
8. Платонов К.К. Методологические проблемы медицинской психологии. — М.: Наука, 1977. — С.37.
9. Психологические факторы успешности обучения в медицинском вузе / Под ред. В.А. Аверина, Б.С. Кибрика. — Ярославль: изд-во ЯГМИ, 1990.
10. Психология общения медицинского персонала в лечебно-профилактических учреждениях / Под общей редакцией А.К. Хетагуровой. — М.: ООО Изд. дом «Медицинский вестник», 2003. — 95 с.
11. Ташлыков В.А. Значение эмпатического отношения врача к больному в процессе психотерапии неврозов // Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии / Под ред. М.М. Кабанова. — Л.: ЛМИПИ, 1976. — С. 121-122.
12. Урванцев Л.П. Для чего нужна медицинская психология // Вестник высшей школы. — М. — 1988. — № 7. — С.33-36.
13. Урванцев Л.П. Коммуникативные способности врача: к постановке проблемы. // Способности и деятельность. — Ярославль, 1989. — С.86-94.
14. Урванцев Л.П. Некоторые психологические аспекты профессиональной подготовки врача // Психологические проблемы рационализации деятельности (Отв. ред. Карпов А.В.) — Ярославль, 1987. — С. 33-41.
15. Урванцев Л.П. Психология в работе врача. — Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 1993. — 80 с.
16. Урванцев Л.П. Психология в соматической клинике. — Ярославль, 1998.

17. Урванцев Л.П. Психологические аспекты в работе с больными: внутренняя картина болезни. // Новости медицины и фармации. - Ярославль, 1994, С.40-41.
18. Урванцев Л.П., Васильева Л.Н. Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего врача // Ярославский психологический вестник.– Ярославль, 2003. – Выпуск 9. – С. 99-105.
19. Урванцев Л.П., Кодочигова И.А. Психологические аспекты общения в диаде «Врач-больной»// Ярославский психологический вестник. - Москва-Ярославль, 2001. – Вып. № 5. – С. 96-108.
20. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

***Родительская компетентность и проблема родительского воображения***  
***Горикова В.А., Пережигина Н.В. (Ярославль)***

В современном обществе остро стоит проблема асинхронного и дисгармоничного развития когнитивных процессов у детей. Первичные нарушения под влиянием искаженных воздействий среды обрастают вторичными нарушениями (низкий социальный интеллект, нарушения поведения и т.д.). Ключевую роль в становлении нервной и психической систем ребенка играют его родители. Особую роль в этом процессе играет мать, т.к. рождение и воспитание ребенка является ее природным предназначением и ярко отражается в женской нейропсихологической организации. Т.о., можно говорить о том, что в современном обществе остро стоит проблема осознанного материнства и родительской компетентности. С нашей точки зрения ядерной частью родительской компетентности (особенно материнской) является особый вид воображения, позволяющий осуществлять прогноз и творческое предвидение эффекта своих воспитывающих действий, выделять цели своего родительского поведения как на бытовом уровне взаимодействия с ребенком, так и определяя его жизненную траекторию и участвуя в ней - «родительское воображение».

Обобщая различные подходы к пониманию воображения (Р. Арнхейм, О.И. Никифорова, А.П. Нечаев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, О.М. Дьяченко, Н.В. Пережигина) мы выделяем особый специфический интегральный вид воображения — родительское воображение. Это прежде всего прогноз будущего ребенка, план, программа достижения этого будущего, представление как решать определенные задачи, прогноз решения критических ситуаций, создание программы, планирование своего поведения. Способность сопоставлять планируемую ситуацию с реально существующей и, в соответствии с этим, менять программу своего поведения. Родительское воображение включает в себя представление человека о себе как о родителе и представления о своем ребенке. Эти представления могут быть осознанными и неосознанными (интуитивными). Они включают в себя эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющую. Родительское воображение имеет свою структуру: 1) цель - образ, детерминирующий развитие системы воображения родителя - будущее ребенка (его успешность, как он выглядит, чем занимается, кто рядом с ним и т.д.); 2) функциональная система обслуживающая как сам образ — уточнение качественных особенностей образа-цели, их конкретизация; так и контрольная система строящаяся самим родителем для своего поведения и поведения ребенка, для достижения цели-образа. (Что должен делать ребенок, чтобы стать тем, как его видит родитель (вообще может и хочет ли он этого), что должен делать родитель, чтобы помочь ребенку достичь цели и реализоваться как личность, интеллектуальная, успешная и здоровая.). Проанализировав литературу по родительской компетентности (А. А. Бодалёв, М. О. Ермихина, Р. В. Овчарова, В. В. Столин, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова) мы пришли к выводу, что родительское воображение входит в структуру родительской компетентности.

В исследовании применялись следующие методы и методики: тест родительского отношения В.В. Столин и А.Я. Варга, модифицированная методика Гилфорда и Торренса на определение уровня развития воображения у матери и ребенка, проективная методика направленная на определение уровня родительского воображения, экспертная оценка для определения успешности детей, математико-статистические методы обработки результатов.

В исследовании приняли тридцать пар мать-ребенок. Возраст детей от шести до десяти лет, матерей от двадцати девяти до сорока шести. В процессе исследования выборка была разделена на четыре группы: «успешные дети», «неуспешные дети», «родители успешных детей», «родители неуспешных детей». За критерий разделения выборки была принята успешность детей как комплексный критерий (успешность в когнитивной, эмоционально-личностной, социальной и физической сфере), которая определялась методом экспертной оценки.

Согласно данным исследования, родители успешных детей имеют тип родительского отношения, который включает в себя следующие компоненты:

- высокая тревога за ребенка
- стремление к его благополучию и высокую степень участия в достижениях ребенка, в его чувственной сфере
- маленькая дистанция
- высокий уровень принятия, в том числе и при неудачах ребенка
- отсутствие обесценивания возможностей, вера в силы ребенка.



Согласно данным корреляционного анализа у родителей успешных детей нет жестких связей между типами родительского отношения, что подчеркивает высокую гибкость и вариативность родительского поведения в целом, а так же гибкость и вариативность построения родительского поведения, зависимость преобладания того или иного типа родительского отношения от особенностей ситуации, состояния ребенка, поставленных целей. Эти данные позволяют нам делать вывод о благоприятном типе родительского отношения и о гибкости родительских воспитательных стратегий, что является основной компонентой родительской компетентности и косвенно указывает на наличие достаточного уровня воображения в целом, так и его специфической формы – родительского воображения. Таким образом, мы можем говорить, что родители успешных детей имеют высокий уровень родительской компетентности.

Данные по типу родительского отношения родителей неуспешных детей свидетельствуют о сочетании выраженности шкал инфантилизации и отвержения с неопределенным в целом родительским отношением, что можно охарактеризовать как отсутствие общих линий, детерминирующих характеристик, устойчивости и определенности в целом в родительском отношении, кроме того присутствует негативное отношение к ребенку, его силам, способностям, неуверенность в его успехах, недооценка его в целом, тенденция к инвалидизации ребенка, непринятие, отвержение. Обобщая данные по типу родительского отношения и по уровню успешности, мы можем говорить, что родителям неуспешных детей соответствует низкий уровень родительской компетентности.

Согласно данным исследования родители успешных детей имеют долгосрочный прогноз (в среднем десять лет) на жизнь своих детей, они доверяют будущему своих детей, оставляют его вариативным, не настаивают на достижении его каким то одним путем, верят, что у их детей есть силы подтвердить благоприятный прогноз, все это сопровождается благоприятным эмоциональным взаимоотношением между детьми и родителями. Дети подтверждают этот благоприятный прогноз. Они уже являются успешными и имеют долгосрочный (в среднем девять лет) прогноз на свое благополучное будущее. Исходя из этого мы можем говорить о высоком уровне родительского воображения родителей успешных детей. Эти данные подтверждаются результатами корреляционного анализа с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена. Были выявлены значимые положительные корреляции между успешностью детей и уровнем сформированности образа будущего.

Мы выявили, что родителям успешных детей, которые, как выше обосновано, имеют высокий уровень развития родительской компетентности, соответствует высокий уровень родительского воображения.

У неуспешных детей и их родителей прогноз на будущее составляет один год, при этом образ будущего имеет репродуктивный характер, т.е. перспектива, целевое видение жизни своего ребенка у родителей в данной группе нет. Их дети, так же не имея перспективы, представления своего будущего, являются в целом неуспешными. Согласно анализу данных успешности детей, неуспешные дети часто имеют нормальный уровень успешности в когнитивной сфере, однако имея низкий уровень успешности в остальных сферах (физической, эмоционально-личностной, социальной) высока вероятность вторичных нарушений в когнитивной сфере. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что родители неуспешных детей, имеют низкий уровень родительской компетентности и низкий уровень родительского воображения.

Данные корреляционного анализа (ранговый коэффициент корреляции Спирмена) демонстрируют тесную связь между успешностью детей и уровнем и качеством образа будущего матери ( $r_s = 0,77$ ;  $p < 0,001$ ) и уровнем и качеством образа будущего ребенка ( $r_s = 0,92$ ;  $p < 0,001$ ).

Обобщая данные качественного и математического анализа, мы можем говорить о том, что успешность детей напрямую зависит от наличия и качества родительского прогноза и родительского воображения в целом, а, т.к., успешность ребенка является главной характеристикой родительской компетентности, главным критерием ее уровня развития, мы можем сделать вывод, что родительское воображение является интегральной составляющей родительской компетентности.

Важно отметить, что у детей — успешных и неуспешных нет статистически значимых различий в уровне развитии воображения, т.е. потенциал детей изначально схож, возможности развития есть у всех детей. Кроме того, родители, имея разный уровень развития родительского воображения и родительской компетентности, рисуют разную перспективу на будущее, дети принимают этот прогноз и соответствуют ему, становятся разными. Этот факт еще раз подчеркивает актуальность и теоретическую значимость изучения родительского воображения как интегральной составляющей родительской компетентности, как залога благополучия детей.

#### Выводы

1. Родительское воображение — это интегральная составляющая родительской компетентности
2. Существует положительная корреляция между уровнем родительского воображения и интегрированностью структур воображения матери и воображения ребенка.
3. Существует положительная корреляция между уровнем родительского воображения, спецификой воображения матери и общим уровнем воображения матери.
4. Существует положительная корреляция между уровнем родительского воображения, спецификой воображения ребенка и общим уровнем воображения ребенка.

#### Литература:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974. 393 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

3. Бехтерев В.М. Избранные произведения. Л., 1954.
4. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии. СПб: Речь, 2005. 293 с.
5. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970.
6. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1992.
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. М., 1988.
8. Земска М. Семья и личность. М., 1986.
9. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. М., 2002.
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М., 1991.
11. Дьяченко О.М. Развитие воображения в дошкольном возрасте: Развитие воображения дошкольника. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж Психологический Институт Российской Академии Образования, 1996.
12. Журнал психологии, неврологии и психиатрии. Т. 1 «Экспериментальные данные к вопросу о воображении» проф. А.П.Нечаев, М. 1922.
13. Маховер К. Проективный рисунок человека. М.: Смысл. 1996. 90 с.
14. Пережигина Н.В. Роль организации когнитивного опыта ребенка старшего дошкольного возраста в развитии продуктивного воображения. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
15. Пережигина Н.В. Роль организации когнитивного опыта ребенка старшего дошкольного возраста в развитии продуктивного воображения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Пережигина; Ин-т дошкол. образования и семейн. воспитания Рос. акад. образования. - М., 1999. - 24 с.
16. Пережигина Н. В., Солондаев В. К Проблеме нормы и патологии психического и моторного развития. Ярославль: ЯрГУ, 2006. С. 107-108.
17. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.
18. Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
19. Шведовская А.А. Особенности реализации различных стратегий взаимодействия в диадах «ребенок – мать» // Психолог в детском саду. 2005. № 4.

***Психологическое сопровождение беременности в условиях  
рефлексивного тренинга***

***Григорьева Е.С. (Сыктывкар)***

В последние годы значение психологического сопровождения семьи в период ожидания ребенка подчеркивается не только самими психологами и психотерапевтами, но и другими специалистами, такими как акушеры-гинекологи и педиатры. Практика показывает, что наиболее эффективной оказывается такая форма работы с будущими родителями, которая предполагает одновременное участие всех этих специалистов в сопровождении столь важного периода в жизни пары. Психологическая подготовка к рождению ребенка позволяет скорректировать эмоциональное состояние беременной женщины, улучшить отношения в паре, способствует формированию принятия ребенка и изменений в жизни семьи. Кроме того, общение со специалистами позволяет будущим родителям получать адекватную и актуальную для них информацию.

По нашему мнению, при работе с будущими матерями необходимо не просто обучать их поведению в родах и уходу за ребенком, но и содействовать их личностному развитию, рефлексии своего состояния и отношения к материнству и самой себе.

Нами был создан и апробирован тренинг, направленный на подготовку беременных женщин к материнству. Целью тренинга является повышение уровня осознанного использования рефлексии как средства оптимизации эмоционального состояния и характера переживания беременности.

В работе с будущими матерями мы понимаем рефлексиию как индивидуальное качество (рефлексивность), помогающее личности осознать и присваивать новый жизненный опыт, а также изменения в себе и своей жизни, вызванные ожиданием ребенка и формированием новой внутренней роли «Я-мама». Формирование новой Я-концепции позволяет еще до появления ребенка принять свою новую жизнь, психологически подготовиться к ней.

Поскольку рефлексивность является психическим свойством индивида, становится возможным активное воздействие, формирование этого свойства. В данном случае субъект оказывается в состоянии частично регулировать, осознанно управлять особенностями своего функционирования.

Содержание программы тренинга предполагает развитие и стимулирование рефлексии, с помощью которой воздействуют на следующие психологические структуры: Я-концепция женщины, ее самопонимание и самосознание; эмоциональная сфера личности; физическое самочувствие, осознание работы своего тела в период беременности; когнитивная сфера, осознание своего состояния, понимание того, что происходит, приобретение и применение новых знаний и навыков; коммуникативная сфера личности, активизация пренатального развития и общения с ребенком.

Всего будущие мамы посещали 10 занятий общей продолжительностью 40 академических часов. Продолжительность одного занятия – 4 академических часа. Тематика занятий отвечает общим потребностям будущих родителей в информации. Раскрывались темы психологии беременности, родов и рождения, саморегуляции в период беременности и родов, образа ребенка и образа матери, имеющих у женщин, развития и воспитания детей, а также сохранения отношений с супругом после появления ребенка в семье. Несмотря на то, что темы являются стандартными для такого рода групп, наш тренинг имеет особую специфику, а именно: формирование рефлексивного отношения и рефлексивного проживания всех этих периодов в жизни человека.

Тренинг предполагает развитие рефлексии как универсальной категории, универсальной способности, что будет позволять обучаемым использовать и применять ее в любых условиях и при решении любых задач.

Кроме того, мы используем рефлексиию как средство для обучения саморегуляции и развития отношений в диаде «мать-дитя». С помощью упражнений, активизирующие рефлексиию, становится возможным осознание женщинами своего отношения к материнству, себе как матери, ребенку, готовности к родам. Активизация рефлексии проводилась также с помощью рефлексивных вопросов, обязательно задаваемых после упражнений, обсуждения и проработки личных трудностей и ведения во время участия в тренинге дневника.

В тренинге приняли участие 44 женщины. Возраст испытуемых – от 20 до 38 лет (среднее – 27 лет). Уровень образования в основном высокий (36 беременных (82 %) имеют высшее образование). Семейное положение благополучное (95 % имеют партнера). Срок беременности испытуемых в начале тренинга – от 10 до 37 недель (среднее – 28 недель). Первую беременность вынашивают 33 женщины (75 %), 4 женщины (9 %) имеют детей.

Таким образом, выборка испытуемых включает в себя беременных с разным сроком беременности (1, 2 и 3 триместр), разного возраста, с разным опытом материнства. Это дает нам возможность утверждать, что созданный нами тренинг адаптирован на достаточно разнообразной выборке беременных женщин, а полученные результаты считать достоверными.

Обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS Statistics Version 19. Использовался Т-критерий Вилкоксона. Эффективность тренинга для улучшения общего психологического и физического самочувствия беременных подтверждается полученными данными: за время участия в тренинге нервно-психическое напряжение беременных достоверно снизилось (Тэмп.=98,500, при  $p \leq 0,001$ ). Снижение нервно-психического напряжения позволяет утверждать, что общее состояние регуляторных систем организма женщин улучшилось, исчезло имеющееся перенапряжение, увеличилось состояние физического комфорта.

Эмоциональное состояние женщин до и после тренинга было благополучным. Стабильность эмоционального благополучия является важным показателем эффективности нашей программы. В течение занятий и после тренинга беременные чувствовали себя благополучно. Уровень спокойствия значимо увеличился (Тэмп.=627,500, при  $p \leq 0,011$ ), т.е. после тренинга беременные чувствуют себя благополучно, снизился уровень тревожности, повысилось чувство уверенности в благополучном развитии событий.

Помимо этого, проводилась оценка рефлексивных способностей беременных с помощью методики субъективного шкалирования, адаптированной нами для данных целей. Женщинам предлагался ряд тем, касающихся беременности, родов и материнства, в результате попарного сравнения которых выявлялись наиболее и наименее волнующие их темы. При этом испытуемых просили рассуждать вслух. Экспериментатор фиксировал количество рефлексивных выходов, пауз, мыслительных единиц.

Анализ полученных данных показал, что после тренинга сдвиг значений исследуемого признака «количество рефлексивных выходов» достоверно увеличивается (Тэмп.=323,000 при  $p \leq 0,019$ ). Т.е. тренинговые занятия способствовали повышению частоты использования рефлексии как универсальной категории. Будущие мамы при второй оценке важности тем, связанных с беременностью и материнством, чаще пользовались рефлексией, т.е. прислушивались к своим ощущениям, осознанно делали выбор.

Мы рассматриваем паузы в рассуждении испытуемых как возможные показатели скрытой, бессознательной рефлексии. Значимых сдвигов в сторону увеличения или снижения по количеству пауз обнаружено не было, т.е. до и после тренинга женщины применяли бессознательную рефлексиию для решения задачи выбора приблизительно с одинаковой частотой.

Мыслительные единицы представляют собой, по нашему мнению, продукты совершенной ранее рефлексии. Это различные «внешние» комментарии, рассуждения, выводы, не отражающие проработки испытуемым своих мыслей, чувств, опыта, наблюдения за собой и своим состоянием. На эти мыслительные единицы испытуемые опираются при необходимости сделать выбор, не прислушиваясь при этом к себе. Количество мыслительных единиц, зафиксированные экспериментатором в ходе диагностики методом субъективного шкалирования после тренинга, значимо снизилось по сравнению с тестированием до тренинга (Тэмп.=9,000, при  $p \leq 0,01$ ). Это, вероятно, говорит о снижении потребности искать некие «опоры», аргументы и оправдания для своего выбора, а также большей ясности своего отношения к тем или иным темам беременности, родов и последующего материнства.

Эффективность рефлексивного тренинга подтверждается также обратной связью, полученной от женщин. Будущие мамы, по их словам, чувствовали себя психологически комфортно, уровень спокойствия увеличился, активизировалась внутренняя работа над собственной личностью и эмоциями. Они также были

удовлетворены количеством полученной информации и практических навыков, возможностью осуществлять обмен мнениями в группе.

В качестве рекомендаций по проведению данного тренинга можно привести следующее:

1. Подготовка к материнству должна быть сосредоточена не только на обучении родовому поведению и первоначальному уходу за ребенком, а включать психологическую подготовку к материнству в целом. Необходимо обучать женщин как пренатальному общению с ребенком, так и общению с ним сразу после рождения, в первый год жизни и далее. Особое внимание нужно уделять вопросам осознанного воспитания детей. Крайне важным является просвещение женщин относительно появления новых социальных ролей, изменения семейной структуры, а также обучать их способам решения семейных конфликтов. И, наконец, необходимо привлекать внимание беременных женщин к осознанию изменений в собственной личности, обучать методам саморегуляции и рефлексии для сохранения эмоционального комфорта и внутренней гармонии.

2. Наилучшие результаты достигаются при подготовке к родительству обоих супругов. Те женщины, которые посещали даже несколько занятий с мужем, отличались от остальных большей готовностью к материнству, чувствовали себя уверенно, ощущали поддержку, активнее участвовали в упражнениях. Поэтому считаем необходимым предоставление женщинам возможности посещать занятия с мужем.

3. В ходе каждого занятия необходимо организовывать чаепития и динамические паузы для снятия физического дискомфорта и переутомления беременных.

4. При подготовке к родам не рекомендуется чрезмерно акцентировать внимание беременных на информации о патологиях родовой деятельности и т.п., т.к. это приводит к увеличению тревоги и нервно-психического напряжения. Беременным достаточно обладать минимумом информации, которая позволит им осуществлять ориентацию в процессе родов, знать, что будет происходить с ними и ребенком. Чрезмерный уход в медицинские аспекты беременности, ее осложнений, нормального и патологического протекания родового процесса и ухода за ребенком, что достаточно часто происходит при подготовке беременных неподготовленным медицинским персоналом, не позволяет будущим мамам овладеть необходимыми навыками, а лишь усугубляет ощущение тревоги и напряжения.

5. Психологическая работа с беременными должна быть ориентирована на формирование осознанного родительства, обучение пренатальному общению с ребенком, естественному родовому поведению, основам развития и воспитания ребенка в первые годы после рождения, а также навыкам бесконфликтного общения, саморегуляции, рефлексии.

Итак, предложенная нами программа сопровождения беременности в условиях рефлексивного тренинга оказалась достаточно эффективной и позволила психологически подготовить женщин к родам и появлению в семье нового члена, информировать их о значении качественного психологического общения между матерью и ребенком. Кроме того, работа в условиях рефлексивного тренинга способствовала эмоциональному принятию женщинами самих себя, осознанию изменений в своей личности.

### ***Профессия и индивидуальные особенности личности Гримсолтанова Р.Э. Гримсолтанова Т.Э. (Грозный)***

Почти 2500 лет назад, знаменитый врач Гиппократ сформулировал первую классификацию человеческого темперамента. Он разделил всех людей по темпераменту, в зависимости от преобладания жидкости в организме, на четыре группы: кровь (сангвиник); лимфа (флегматик); желчь (холерик); черная желчь (меланхолик).

Темперамент (лат. *Temperamentum* – надлежащее соотношение частей) – устойчивое объединение индивидуальных особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности.

Темперамент составляет основу развития характера, поскольку с физиологической точки зрения, темперамент это тип высшей нервной деятельности человека.

Темперамент - это проявления в психике человека врожденного типа нервной деятельности. Следовательно, к свойствам темперамента относятся, прежде всего, врожденные и индивидуально-своеобразные свойства человека. В чем же заключается их своеобразие? Нечто подобное можно наблюдать в динамике психической деятельности разных людей. У одних людей психическая деятельность протекает равномерно. Такие люди внешне всегда спокойны, уравновешенны и даже медлительны. Они редко смеются, взгляд их всегда строг и голоден. Попадая в трудные ситуации или смешные положения, эти люди остаются внешне невозмутимыми. Их мимика и жесты не отличаются разнообразием и выразительностью, речь спокойная, походка твердая. У других людей психологическая деятельность протекает скачкообразно. Они очень подвижны, беспокойны, шумливы. Речь их порывиста и страстна, движения хаотические, мимика разнообразна и богата. Нередко такие люди при разговоре машут руками и топают ногами. Они суетливы и нетерпеливы. Свойства темперамента и есть те природные свойства, которые определяют динамическую сторону психической деятельности человека [3].

Основой же индивидуальных различий в нервной деятельности является проявление и соотношение свойств двух основных нервных процессов - возбуждение и торможение.

Психологические свойства темперамента и физиологические свойства нервной системы тесно взаимосвязаны. Биологический смысл этой взаимосвязи заключается в том, что с ее помощью достигается наиболее четкое, тонкое и своевременное приспособление к среде. Там, где приспособительная функция какого-либо свойства нервной системы не может быть осуществлена при помощи одного присущего ей свойства темперамента, она осуществляется при помощи другого присущего ей свойства темперамента, которое компенсирует первое. Например, низкая работоспособность слабого типа может иногда компенсироваться длительным отсутствием эмоционального пресыщения.

Особенности темперамента следует учитывать при профессиональном отборе. Профессия оператора пульта управления автоматической системы, например, требует своевременного и быстрого реагирования на изменения в работе многих агрегатов и быстрого принятия правильных решений; дисциплина в классе требует, чтобы ученик мог сдерживать свои чувства и желания. Эти требования нельзя произвольно изменить, так как они зависят от объективных причин – от содержания деятельности. Темперамент это единственная особенность человека, которое не зависит от него. Известная степень приспособления темперамента к требованиям деятельности возможна также благодаря перевоспитанию (тренировки) отдельных свойств темперамента.

Хотя темперамент, не может определять отношений личности, ее стремлений, и интересов, ее идеалов, т.е. всего богатства содержания внутренней жизни человека, однако характеристика динамической стороны имеет существенное значение для понимания сложного образа поведения человека, характера человека. То, насколько человек проявляет уравновешенность в поведении, гибкость, динамичность и экспансивность в реакциях, говорит о качественных особенностях личности и ее возможностях, определенным образом складывающихся на трудовой и общественной деятельности индивида. Таким образом, темперамент не является чем-то внешним в характере человека, а органически входит в его структуру. Жизненные впечатления, воспитание и обучение на естественной основной ткани темперамента - типе высшей нервной деятельности - постепенно ткуют узоры [1].

Личность и темперамент связаны между собой таким образом, что темперамент выступает в качестве общей основы многих других личностных свойств, прежде всего характера. Он, однако, определяет лишь динамические проявления соответствующих личностных свойств.

От темперамента зависят такие свойства личности, как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность. Впечатлительность - это сила воздействия на человека различных стимулов, время их сохранения в памяти и сила реакции на них. Одни и те же стимулы оказывают на впечатлительного человека большее воздействие, чем на недостаточно впечатлительного. Впечатлительный человек, кроме того, дольше помнит соответствующие воздействия и дольше сохраняет реакцию на них. Да и сила соответствующей реакции у него значительно больше, чем у менее впечатлительного индивида.

Темперамент в некоторой степени влияет на развитие способностей человека, особенно тех, в состав которых входят движения с такими их существенными характеристиками, как темп, скорость реакции, возбудимость и тормозимость. В первую очередь это способности, включающие в свой состав сложные и точные движения с непростой траекторией и неравномерным темпом. К ним также относятся способности, связанные с повышенной работоспособностью, сопротивляемостью помехам, выносливостью, необходимостью длительной концентрации внимания [2].

Темперамент не определяет путь развития специфических особенностей характера, темперамент сам преобразуется под влиянием качеств характера. Развитие характера и темперамента в этом смысле является взаимообусловленным процессом.

Характер - это индивидуальное сочетание существенных свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, в его поступках.

Характер, как и темперамент, является достаточно устойчивым и мало изменяемым. Темперамент на форме проявления характера, своеобразно окрашивает те или иные его черты. Так, настойчивость у холерика выражается в кипучей деятельности, у флегматика - в сосредоточенном обдумывании. Холерик трудится энергично, страстно, флегматик - методично, не спеша. С другой стороны, и сам темперамент перестраивается под влиянием характера: человек с сильным характером может подавить некоторые отрицательные стороны своего темперамента, контролировать его проявления [5].

Характер в отличие от темперамента обусловлен не столько свойствами нервной системы, сколько культурой человека, его воспитанием. Существует такое понятие, как акцентуации характера.

Акцентуация характера – чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая крайний вариант психической нормы, граничащей с психопатией. Как считает известный немецкий психиатр К. Леонгард (им предложен этот термин), у 20-50% людей некоторые черты характера столь заострены (акцентированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам. При акцентуации характера личность становится уязвима не к любому (как при психопатиях), а лишь к определенным травмирующим воздействиям, адресованным так называемому «мету наименьшего сопротивления» данного типа характера при сохранении устойчивости к другим. Акцентуация может быть выражена по-разному – различают явные и скрытые акцентуации, которые могут переходить друг в друга под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют особенности воспитания, социального окружения, профессиональной деятельности, физического здоровья.

Оформляясь к подростковому возрасту, большинство акцентуаций, как правило, со временем сглаживаются, компенсируются и лишь при сложных, травмирующих ситуациях, длительно воздействующих на «слабое звено» характера, могут не только стать почвой для острых эмоциональных реакций, неврозов, но и явиться условием формирования психопатии [4].

Так, на базе ЧГУ, нами было проведено исследование типа темперамента и акцентуаций характера студентов.

Основой для проведения данного исследования, послужил интерес к особенностям типа темперамента и акцентуаций характера в зависимости от науки. А так как, стержнем, основой характера является темперамент, мы провели исследование сразу обоих понятий.

Выборка студентов была не случайна. Для чистоты исследования, мы выбрали прямо противоположные друг другу науки, поскольку выдвигаемая нами гипотеза подразумевает различия типов темперамента и акцентуаций характера студентов в зависимости от научного направления. Исследование проводилось среди 35 девушек 1 курса ИЧиОФ (институт чеченской и общей филологии), и 16 юношей, а также 19 девушек 1 курса факультета математики и компьютерных технологий.

Цель нашего исследования состоит в том, что бы сравнить различия темперамента и характера студентов точных и гуманитарных наук.

Для решения задач, мы подобрали одни из популярных методик по выявлению типа темперамента и акцентуаций характера.

Проведенное исследование показывает, что у студентов первого курса разных научных направлений, выявлена разница типов темперамента и акцентуаций характера.

По данным исследования темперамента среди студентов ИЧиОФ, преобладание холериков составляет на 40% больше; меланхоликов также на 3% больше среди студентов ИЧиОФ, тогда как сангвиники на факультете математики и компьютерных технологий, составляют 17%. В ИЧиОФ их процент равен нулю. Что касается флегматического типа темперамента, то на факультете математики и компьютерных технологий процент испытуемых составляет на 14% больше, чем у испытуемых ИЧиОФ. Также выявлен процент амбовертов. Их на факультете математики и компьютерных технологий больше на 11%, чем в ИЧиОФ.

Итак, данные исследования типа темперамента ИЧиОФ таковы - холерики - 66%; меланхолики – 26%; флегматики - 3%; сангвиники – 0%; амбоверты- 6%.

На факультете математики и компьютерных технологий: холерики - 26%; меланхолики - 23%; флегматики – 17%; сангвиники – 17%; амбоверты – 17%.

Что касается данных исследования акцентуаций характера среди испытуемых, то они показали следующие результаты: демонстративный тип акцентуации преобладает у филологов на 17,1%; педантичный на 8,5%; возбудимый тип на 11,3%; гиперимный на 22,8%; экзальтированный тип на 37,4%; эмотивный тип на 8,6%; циклотимный на 42,8%. Тогда, как тревожный тип составляет абсолютно одинаковый процент среди испытуемых – 11,4%. Застревающий и дистимный тип составляют 0% в обеих группах испытуемых.

Данные исследования акцентуаций характера ИЧиОФ.

Демонстративный – 22,8.

Застревающий тип – 0%.

Педантичный тип – 8,5%.

Возбудимый тип – 17%.

Гипертимный тип- 42,8%.

Дистимный тип – 0%.

Тревожный тип- 11,4%.

Экзальтированный тип- 51,4%.

Эмотивный тип- 31,4%.

Циклотимный тип- 54,2%.

Данные исследования акцентуаций характера факультета «Математика и компьютерные технологии».

Демонстративный –5,7 %.

Застревающий тип – 0%.

Педантичный тип – 0%.

Возбудимый тип – 5,7%.

Гипертимный тип- 20%.

Дистимный тип – 0%.

Тревожный тип- 11,4%

Экзальтированный тип- 14%.

Эмотивный тип- 22,8%.

Циклотимный тип- 11,4 %.

По результатам данного исследования, видно, что на разных факультетах лидируют разные типы темперамента и акцентуации характера. Что позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза, подтверждена.

Однако мы планируем продолжить работу в дальнейшем для исследования влияния выбранной профессии на формирование характера и трансформации темперамента.

#### Литература:

1. Белоус В.В. Темперамент и деятельность. Учебное пособие.- Пятигорск, 1990. С.102-112.
2. Немов Р. С. Психология Кн.1. С – 401-402.
3. Павлов И. П. Полн. собр. Соч. Т.3.Кн.2. М.-Л., 1951. С.269.
4. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия: - М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с. С.31-32.
5. <http://nbad.narod.ru/character.htm>

### ***Психологическое сопровождение школьного обучения и семейного воспитания детей в предупреждении подростковых суицидов Грицай Л.А. (Рязань)***

В последние десятилетия в научной литературе и общественных кругах широко обсуждается вопрос о необходимости психологического сопровождения детей с целью предупреждения детских и подростковых суицидов.

У ученых вызывает серьезную тревогу тот факт, что число детей и подростков, имеющих деструктивную активность личности, направленную на осознанное лишение себя жизни, постоянно растет.

В настоящее время Россия занимает третье место в мире по количеству самоубийств на душу населения [7, с. 49] и около 20% таких самоубийств приходится на детский и подростковый возраст (а это 12,7% от общего числа умерших от неестественных причин молодых людей до 18 лет) [3].

Более того, как полагает педагог-психолог социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних О. Карпова, частота суицидальных действий среди молодежи в течение последних двух десятилетий удвоилась; у 30% лиц в возрасте 14-24 лет бывают суицидальные мысли, 6% юношей и 10% девушек совершают суицидальные действия [5].

Причины суицидального поведения детей и подростков специалисты видят, в первую очередь, в чертах, свойственных этому возрасту: повышенной агрессивности, повышенной конфликтности, протестном поведении, ранимости, повышенном чувстве достоинства, эмоциональной неустойчивости, застенчивости, сочетающейся с максимализмом [2, с. 18].

Как отмечает В.Ф. Войцех, возможность детского и подросткового суицида особенно велика в период возрастного кризиса (возраст с 11 до 15 лет), когда подросток начинает себя осознавать как личность, как равноправный член общества и семьи. Из-за этого часто возникают конфликты с родителями, что ведет к потере взаимного контакта, формированию отчуждения. Суицидальные мысли и фантазии у подростков довольно часты, и их реализации могут способствовать, казалось бы, малозначимые события, чему благоприятствуют эмоциональная неустойчивость и импульсивность ребенка [2, с. 18].

С данной позицией согласен и директор Центра психолого-медико-социального сопровождения «Озон» психолог Е. Цымбал, отмечающий, что «чем старше ребенок, тем выше уровень его суицидальной активности; психологические трудности воспринимаются им как безвыходные в силу ограниченности жизненного опыта, поэтому подростковый возраст дает большое количество суицидов» [6].

При этом психологи отмечают, что только в 10% случаев суицидальное поведение детей и подростков имеет цель покончить собой, а в 90% – это своеобразный «крик о помощи», попытка детей привлечь внимания взрослых к своим проблемам [5].

И в первую очередь необходимо обратить внимание на тот факт, что именно семейные и школьные проблемы, по мнению специалистов в данной области, могут вызвать подростковый суицид. Так, например, согласно мнению зарубежных авторов, 40 % суицидентов воспитывались в неполных или неблагополучных семьях. Более того, именно семейные конфликты являются наиболее распространенной причиной суицидальных кризисов [6].

Как свидетельствует педагог-психолог центра «Психологические консультации» И. Ларина, работающая с подростками, совершавшими суицидные попытки, большинство ее пациентов боятся родителей и имеют опыт домашнего насилия. Именно это, по ее мнению, приводит таких подростков к депрессии, агрессии и к суицидальным наклонностям [1].

Также, согласно исследованиям социологов, в целом неблагополучной является обстановка, окружавшая суицидентов подросткового возраста в школе. Им были присущи конфликты как со сверстниками, так и с учителями [4].

Безусловно, помимо семейных и школьных проблем, вызывающих попытки самоубийств в подростковой среде, необходимо учитывать и тот факт, что около 95% подростков-самоубийц имеют психологическое расстройство на момент его совершения. Факторы, которые увеличивают риск суицида среди подростков, включают раннюю алкоголизацию и употребление наркотиков. Подростки начинают употреблять пиво в среднем с 13 лет, это влечет нарушения в психике [8].

Поэтому, на наш взгляд, психологическое сопровождение школьного обучения и семейного воспитания детей с целью предупреждения подростковых суицидов должно включать в себя работу на следующих этапах: диагностическом, коррекционно-терапевтическом и профилактическом.

Первый – диагностический – этап предполагает выявление в школьной среде детей и подростков, склонных к суицидальному поведению.

Подобная диагностика включает в себя комплекс методик, позволяющих определить степень тревожности, агрессивности, раздражительности, впечатлительности подростка, особенностей его взаимоотношений в родителями, сверстниками и учителями. Она может включать в себя беседу, наблюдение, анкетный опрос, изучение продуктов творческой деятельности учащихся (сочинений, рисунков и т.п.), а также круга его интересов, любимых книг, телепередач, музыки и даже наиболее часто посещаемых им Интернет-сайтов.

При этом параллельно должна проводится подобная диагностика с родителями ребенка (конечно же, по желанию последних).

Сопоставление результатов диагностики и должно выявить как степень взаимопонимания между родителями и детьми, так и необходимость дальнейшей психолого-терапевтической поддержки данной семьи и данного ребенка.

На втором – коррекционно-терапевтическом – этапе необходима организация целенаправленного взаимодействия педагогов и родителей с целью поддержки «трудного» подростка.

Сюда входит как семейная терапия (то есть работа внутри семьи подростка, склонного к суицидальному поведению), так и групповая терапия, включающая работу с несколькими семьями проблемных подростков с целью повышения сплоченности членов семьи и формирования стрессоустойчивости подростков путем его психологической подготовки к сложным реалиям современной жизни, становления готовности к преодолению трудностей.

Также терапевтическая работа с такими детьми должна основываться на принципах уважения к личности ребенка как дома, так и в школе, недопущения его унижения и предъявления к нему повышенных требований.

Возможна организация занятий в школе в субботнее время (удобное для большинства работающих взрослых) для детей и их родителей с участием школьного психолога и других специалистов с целью сообщения информации о суицидах и их последствиях, а также формирования у учащихся таких понятий как «ценность человеческой жизни», «цели и смысл жизни».

Помимо этого подобные школьные занятия с семьями подростков, склонных к суицидальному поведению, могут предполагать включение родителей и повзрослевших детей в совместную деятельность в различных творческих секциях, кружках и клубах по интересам.

В рамках этого направления эффективной формой сотрудничества может стать проведение семейных спортивных мероприятий, туристических походов, связанных с необходимостью работать «в одной команде». В такой совместной деятельности, которая может быть организована для нескольких семей, воспитывающих трудных подростков, родители могут поделиться своим педагогическим опытом, а дети – ближе узнать друг друга и понять, что те проблемы, которые им приходится преодолевать, также являются значимыми и для их ровесников.

Важным аспектом психологического сопровождения трудных подростков, в рамках взаимодействия школы и семьи является профориентация, которая может помочь детям спроектировать свою будущую жизнь, стимулировать интерес к своей личности и способностям.

Помимо этого необходимо, чтобы подросток с подобными проблемами был включен в процесс постоянного (но незаметного для него самого!) наблюдения со стороны как педагогов, так и родителей. При этом возможно создание электронных дневников не только успеваемости, но и душевного самочувствия таких детей, позволяющих родителям вовремя узнавать о проблемах и конфликтах своего ребенка.

Третий – профилактический – этап предполагает преемственность работы с подростком, склонным к суициду, до периода окончания им школы (возможно продолжение этой работы в том образовательном учреждении, куда потупит он учиться). На наш взгляд, ведущую роль на этом этапе работы должна сыграть семья подобного школьника. Атмосфера семейного внимания, тепла и поддержки будет лучшей средой, позволяющей такому подростку оставить мысли о смерти и с надеждой смотреть в будущее.

Однако все вышеперечисленные меры поддержки подростков, склонных к суицидальному поведению, возможны лишь при условии готовности их родителей сотрудничать с педагогами школы, где учится их ребенок, и другими специалистами в данной области.

Если же родители отказываются это делать, то в первую очередь необходимо выяснить причины такого отказа. Возможно, в целом благополучная семья просто стыдится столь малодушного поступка своего ребенка (если ему все-таки удалось совершить суицидальный акт, при котором он остался жив) или же родители, узнав о склонности своего сына или дочери к суициду, не хотят «вмешивать» в это «посторонних людей». В такой ситуации психологам и педагогам можно предоставить семье право оказывать помощь своему ребенку самостоятельно и только в назначенное время посещать психологическую консультацию. Если же семья сама по себе неблагополучна или (что еще хуже) асоциальна, то в такой семье даже при нежелании родителей сотрудничать с командой специалистов оставлять ее наедине со своими проблемами ни в коем случае нельзя.

В семьях данного типа важное значение приобретает оказание долгосрочной психологической и социально-педагогической поддержки, как самой семье, так и воспитывающимся в ней трудным детям.

В основе такой поддержки лежит проблемно-ориентированный поход, направленный на решение конкретных проблем данной семьи, в первую очередь, проблемы воспитания и адаптации трудных детей к



условиям жизни. Это подход опирается на то, что родители способны самостоятельно разрешить непонимание со своим ребенком, поддержать его в жизни, задача социального педагога – создать им условия для этого.

В таких тяжелых случаях с семьями необходимо работать в согласовании с командой специалистов. В нее входят как психолог, социальный педагог, администрация школы, в которой учится трудный ребенок из такой семьи, так и профессионалы-консультанты (нарколог, психиатр, психотерапевт и т. д.), специалисты заинтересованных ведомств: правоохранительных органов, отделов социальной защиты населения, органы опеки и попечительства.

Главная цель такой работы – сделать все, чтобы семья сохранила свою целостность, в противном случае – изолировать ребенка от разрушающего его личность негативного влияния со стороны семейного окружения.

Таким образом, модель психологического сопровождения школьного обучения и семейного воспитания в предупреждении подростковых суицидов предполагает широкое использование форм и методов профилактики и компенсирующей коррекции, когда подростку оказывается, с одной стороны, эмоциональная поддержка родных и близких, а с другой – грамотная психолого-педагогическая и медико-социальная помощь, позволяющая вывести его из состояния суицидальности и сформировать те качества личности, которые в дальнейшем дадут возможность полноценно строить свою будущую жизнь.

#### Литература

1. Базанова Е. Россия вышла на первое место в мире по числу самоубийств среди подростков и лидирует по количеству убийств детей и молодежи в Европе. — The New Times, № 35, 25 октября 2010 года // <http://newtimes.ru/articles/detail/29351>
2. Войцех В.Ф. Что мы знаем о суициде / под ред. В.С. Ястребова. – М.: ИПМЗСР РФ, 2007.
3. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. П.Р.ООН. – М., 1996.
4. Зубенко И. Детский и подростковый суицид – серьезная проблема здравоохранения и образования // [http://www.stpravda.ru/20080429/Detskij\\_i\\_podrostkovyj\\_suicid\\_sereznaya\\_problema\\_zdravoohraneni\\_30442.html](http://www.stpravda.ru/20080429/Detskij_i_podrostkovyj_suicid_sereznaya_problema_zdravoohraneni_30442.html)
5. Карпова О. Подростковый суицид – это страшно // <http://www.guvdso.ru/ship7.html>
6. Самоубийства в современном мире // [http://www.memoid.ru/node/Samoubijstva\\_v\\_sovremennom\\_mire#cite\\_note-rians-35](http://www.memoid.ru/node/Samoubijstva_v_sovremennom_mire#cite_note-rians-35)
7. Сухинин С. По числу суицидов Россия занимает третье место в мире. – Infox.ru, 8 октября 2010 года.
8. Шульга О. Убийственный выход. — Трибуна, 23 сентября 2009 года // <http://www.tribuna.ru/news/2009/09/23/news7927/>

### ***Свободный психолингвистический ассоциативный эксперимент как метод изучения концептов Данцевич Е.А. (Минск, Беларусь)***

Одним из ведущих тенденций в психолингвистике является изучение концептосферы – совокупности взглядов каждой личности на окружающую действительность, заложенных в минимальных единицах – концептах. В свою очередь, под концептом автор представленной статьи, вслед за М.В. Пименовой, понимает – «что человек знает, считает, представляет об объектах внешнего и внутреннего мира и есть то, что называется концептом. Концепт - это представление о фрагменте мира» [4].

Изучение концептосферы предполагает рассмотрение термина «языковое сознание» и его исследование, поскольку язык является средством доступа к сознанию человека, его концептосфере, к содержанию и структуре концептов как единиц мышления. Ведь именно концептосфера, по нашему мнению, отражает и раскрывает культурный опыт учащегося, его осведомленность, начитанность, общий кругозор. Все приобретенные знания становятся богатством личности, ее неотъемлемой частью и достоинством, духовным достоянием. На представление о мире, особенности усвоения знаний влияет окружение, в котором растет человек, образовательная среда, принадлежность к той или иной нации, которая обладает своими традициями, ценностями, культурой. Именно эти особенности наиболее ярко проявляются в языке.

Анализ психолингвистической литературы позволил сделать вывод о том, что наиболее целесообразным и адекватным экспериментальным методом изучения структуры языкового сознания является психолингвистический ассоциативный эксперимент. Кроме того, этот метод является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики. Эксперимент направлен на изучение ассоциаций, сложившихся у носителя языка на основе его опыта. В процессе анализа экспериментального материала следует учитывать возраст испытуемых, образовательный уровень, профессиональную направленность, что в совокупности оказывает влияние на ответы участников эксперимента. Многими исследователями отмечается влияние перечисленных категорий на характер ассоциаций, а также отражение индивидуальных особенностей испытуемых и их личностных смыслов в процессе ассоциирования [3].

Ценность и значимость исследований, в которых применяется психолингвистический ассоциативный эксперимент, связана с теоретической разработкой проблематики языкового сознания, которая включает описание ассоциативного поля концепта, выделения его ближней и крайней периферии, объединение

ассоциатов в направления ассоциирования и их интерпретация. Таким образом, ассоциативный эксперимент позволяет сделать ряд выводов о сущности исследуемых концептов.

Так, в рамках образовательного процесса, огромное значение представляет учебно-методическая сторона таких исследований. Например, подобного рода исследования позволяют определить, чем отличается содержание концептов в сознании учащихся и в сознании их преподавателей. В свою очередь, это позволит наметить адекватные пути формирования концептов в сознании учащихся в процессе обучения, а также позволит выявить существующие пробелы в знаниях учащихся и то, что достаточно хорошо ими усвоено. Более того, подобного рода исследования позволяют выявить особенности сознания учащихся различных образовательных сред (средняя школа, гимназия, лицей и т.д.). Не следует оставлять без внимания и тот факт, что ассоциативный эксперимент выявляет и национальную, культурную специфику сознания.

Следуя психолингвистическому подходу в процессе исследования, ученые отмечают, что в формировании структур сознания применяются социальные знания. Языковое сознание существует для человека, прежде всего, в форме значений, смыслов, в амодальном образе мира (А.Н. Леонтьев) [2, 5].

Тезисы А.П. Клименко и Н.П. Бутенко «Ассоциативные структуры в языковом сознании» подтверждают тот факт, что одной из частей языкового сознания являются связи между элементами словаря, характерные для данного общества на данном этапе его развития. Следовательно, эти связи могут быть выявлены в ассоциативных экспериментах. Авторы делают заключение о том, что ассоциативные отношения обладают определенной общностью для носителей языка и могут быть структурированы в соответствии с направлениями ассоциирования [5].

Поскольку психологический подход к языковому сознанию предполагает определение того, что человеку дает употребление языка и осуществление речевых процессов, ассоциативный эксперимент можно рассматривать в качестве решения более фундаментального вопроса – описание картины мира того или иного человека, возрастного периода, народа. Это связано с тем, что в рамках описываемого подхода языковое сознание рассматривается как один из уровней в структуре целостной картины мира человека. Так, А.А. Леонтьев понятие «языковое сознание» сопоставляет с понятием «образ мира», так как «образ мира» - это отображение в психике индивида предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии [2, 6].

Исследователями в области психолингвистики отмечается, что принадлежность к определенному народу, одной культуре делает ассоциативное поле концепта достаточно стабильным, а связи регулярно повторяемыми. Отражая психологическую составляющую значения слова, ассоциативный эксперимент открывает возможность построения семантической структуры слова и вскрывает существующие в сознании носителя языка семантические связи слов [1]. Так, в описываемом исследовании проведем сопоставительный анализ направлений ассоциирования и ядра концептов «Беларусь» и «белорусский народ».

В свободном психолингвистическом ассоциативном эксперименте приняли участие 221 человек: 99 юношей и 122 девушки в возрасте 14 – 16 лет. Эксперимент проводился на базе СШ №135 г. Минска, СШ №184 г. Минска, гимназии 22 г. Минска, гимназии 8 г. Минска. Испытуемым была предложена инструкция следующего характера: «Вы можете назвать любые ассоциации, возникающие по отношению к словосочетанию «белорусский народ», которые могут быть выражены словами любой части речи, словосочетаниями, целостными предложениями. Вы можете процитировать известные Вам пословицы, поговорки, строки из стихотворений и песен. Вы можете писать все, что приходит Вам в голову, не относясь к этому критически, даже если Вам кажется, что это бессмысленно. Все Ваши ответы будут правильными».

По результату анализа полученных реакций на слово-стимул «белорусский народ» и «Беларусь» были выделены направления ассоциирования у учащихся раннего юношеского возраста. Цель представленной статьи - продемонстрировать только схожие направления ассоциирования исследуемых концептов. Рассмотрим последовательно каждое из выделенных направлений ассоциирования.

Так, на оба стимула выявлены ассоциаты, которые были объединены в направления «качества белорусского народа или ассоциации, связанные с характером белорусов»: гостеприимный (66), добрый (56), трудолюбивый (46), дружный (27), сильный (23), независимый (22), дружелюбный (18), толерантный (18), умный (17), честный (17), чистый (17); патриот (4), уравновешенность (1), целеустремленность (1), гостеприимство (2), дружелюбие (2) и др. В особое направление были сгруппированы «абстрактные понятия»: гордость (7), доброта (7), дружба (7), независимость (7), жизнь (6), война (5), любовь (5), свобода (5), труд (5); Родина (46), страна (17), независимость (8), патриотизм (8), победа (8), чистота (7), детство (6) и др; «выдающиеся люди Беларуси, имена собственные»: А. Г. Лукашенко (10), Я. Колас (9), Я. Купала (8), Ф. Скорина (3), Е. Полоцкая (4), О. Громыко (2), А. Тихонович (2), М. Богданович (2), Азаренко (1), В. Караткевич (1), Д. Домрачева (1), Я. Поплавская (1), Мицкевич (1) др; «составляющие народности, символика: нация (10), гимн (1), гимн нашей страны (1), флаг (2), народ (2); национальная еда хлеб (7), dranікі (6), картошка (6), бульба (4) и др; «культура народа, образование»: традиции (7), культурное наследие (1), литература (1), народное искусство (1), народные песни (1), народные сказки (1), предания (1) и др; «география Беларуси, Беларусь в географическом пространстве»: Беларусь (6), Минск (4), Витебск (2), Брест (1), Гомель (1), Гродно (1), Двина (1), Жодино (1), маленькая страна (1), Менск (1), Могилев (1), Полесье (1), Хатынь (1) др; «история»: ВОВ (2), крывічы (2), радзімычы (2), СССР (2), Великая Отечественная война (1), во время второй мировой войны погиб каждый четвертый (1), войны с монголо – татарами (1), восстание (1), вошли в состав

Речи Поспалитой (1), герой (1), Грунвальдская битва 1410 (1), дрыгавічы (1), мировая и отечественная война (1), племена крывічэй, радзімічэй, дрыгавічэй (1), победа (1), победа в ВОВ (1) и др; «семейно-родственные отношения» семья (11), друзья (3), дедушка (1), дом (1), друг (1), родны (1), родня (1), родственники (1) и др; «природа»: солнце (3), зубр (2), аист (1), васильки (1), голубое небо (1), дерево (1), камень (1), поле (1), поле цветов (1) и др; «произведения о Беларуси, цитатные выражения»: "Каб любіць Беларусь нашу мілую, трэба у розных краях пабываць" (2), "мой родны кут, як ты мне мілы" (1), "мужыцкая праўда" (1), "На росстанях" (1), "Новая земля" (1), "только вместе мы большая сила, не разлей вода...." (1), «каб любіць Беларусь нашу мілую, трэба у розных краях пабываць» (1), песня "Касіў Ясь канюшыну" (1), «трэба дома бываць часцей; трэба дома бываць не гостем; каб душою не ачарсцвець...» (1) и др; спорт: хоккей (2), БАТЭ (1); «промышленность, экономика страны»: Белаэ (1) и т.д.; «органы государственного управления, политическая лексика»: президент (3), сильная власть (2), демократия (1), конституция (1) и т.д. Приведенные ассоциаты и направления ассоциирования указывают на то, что концепты «Беларусь» и «белорусский народ» в сознании учащихся вызывают схожие реакции. Это, с свою очередь, говорит о некоторой семантической близости концептов.

Опираясь на данные психолингвистического ассоциативного эксперимента, можно сделать вывод о схожем содержании концептов «Беларусь» и «белорусский народ» в сознании учащихся 14-16 лет. Вместе с тем, проанализировав направления ассоциирования определяется набор основных понятий, которые стали символами в сознании учащихся раннего юношеского возраста относительно концептов «Беларусь», «белорусский народ».

На наш взгляд, это люди Беларуси, которые оказали влияние на ход исторических событий; которые путем своих достижений прославляют страну среди других народов; это выдающиеся писатели и талантливые деятели культуры Беларуси.

В направлениях ассоциирования отражены и известные строки из стихотворений белорусских авторов, посвященные родной стране. Эти стихотворения являются неотъемлемой частью культуры Беларуси, и именно по ним, представители разных национальностей узнают о какой стране идет речь.

История как основополагающий элемент страны и ее народа также выделена в направление ассоциирования, куда вошли даты значимых исторических событий; племена, населяющие территорию Беларуси; названия войн, в которых принимала участие родная страна и ее народ; некоторая политическая лексика.

Показателем развития страны является достижения экономики и промышленности. Так, к этому направлению ассоциирования были отнесены крупнейшие предприятия Беларуси, продукция которых известна и за пределами Беларуси.

Неотъемлемой частью каждого народа является ее культура. В процессе интерпретации экспериментального материала, в направление «культура» вошли народные предания, сказки, традиции белорусского народа.

Эмоциональную связь учащихся с родной страной и народом отражает направление ассоциирования «семейно-родственные отношения».

#### Литература:

1. Белянин, В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин. – Москва: Флинта: Московский психолого – социальный институт, 2008. – 232 с.
2. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. / А.А. Леонтьев.- Москва: Смысл, 1999, 287 с.
3. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – Москва: Издательство Московского государственного университета, 1988. – 207 с.
4. Попова, З.Д. Семантико – когнитивный анализ языка. / З.Д. Попова, И.А. Стернин.- Воронеж: Истоки, 2007. – 250 с.
5. Стернин, И.А., Быкова, Г.В. Концепты и лакуны / И.А. Стернин, Г.В. Быкова // Языковое сознание: формирование и функционирование / Отв. ред. Н.В.Уфимцева. Москва, 1998.
6. Шмелев, А.Г. Практикум по экспериментальной психосемантике / А.Г. Шмелев, В.И. Похилько, А.Ю. Козловская – Тельнова. – Москва: Изд –во МГУ, 1988. 207 с.

### ***Трансляция моделей поведения в конфликтной ситуации в зависимости от характера детско-родительских отношений Джантемирова М.М., Ерина С.И. (Ярославль)***

Создание гармоничных отношений, благополучного психологически комфортного климата в семье должно стать первой задачей супругов и родителей, так как без этого невозможно формирование здоровой полноценной личности ребенка. Отклонения в семейных отношениях негативно влияют на формирование личности ребенка, его характера, самооценки и других психических качеств личности. Влияние семьи на формирование личности ребенка признается многими педагогами, психологами, психотерапевтами, психоневрологами.

Конфликтная атмосфера в семье объясняет ту парадоксальную ситуацию, когда «трудные» дети растут в семьях с хорошими материальными условиями и относительно высокой культурой родителей (в том числе и педагогической) и, наоборот, когда в плохо обеспеченных семьях у родителей с низким образованием растут хорошие дети. Ни материальные условия, ни культура, ни педагогические знания родителей зачастую не способны компенсировать воспитательную неполноценность стрессовой, напряженной атмосферы семьи.

В настоящий момент наблюдается значительный рост исследований, посвященных детско-родительским отношениям и развитию подростка в семье. Однако проблема связи передачи моделей поведения в конфликтной ситуации в зависимости от характера детско-родительских отношений изучена недостаточно. Поэтому наше исследование направлено на поиск связей между моделями поведения в конфликтной ситуации и характером детско-родительских отношений.

Детско-родительское отношение - один из видов человеческих отношений. Это система разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, ребенка по отношению к родителю, особенностей их восприятия, понимания и оценок друг друга, а также совокупность поведенческих откликов (целей, намерений и т.п.) [1].

Детско-родительские отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений и, в этом смысле, они достаточно специфичны. Е.О. Смирнова, раскрывая специфику детско-родительских отношений, считает, что, во-первых, они характеризуются сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя. Во-вторых, имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребенка. Эта двойственность выражается, например, в том, что родитель должен, с одной стороны, уберечь ребенка от опасности, а с другой стороны, дать ребенку опыт самостоятельности во взаимодействиях с внешним миром. С одной стороны, родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой - научить его заботиться о себе самому. На данную двойственность в отношениях указывает в своей эпигенетической концепции и Э. Эриксон, называя ее «двойственной интенцией», которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему, и лишь сам ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой. А. С. Спиваковская пишет о внутренней конфликтности детско-родительских отношений («существенный кризис»): взрослеющий ребенок стремится к отделению от родителей, которые всячески пытаются его удержать возле себя, при этом желая его развития и взросления. В-третьих, особенность родительского отношения заключается в постоянном его изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей. Те отношения, которые сложились в младенчестве, оказываются неприемлемыми для ребенка трех лет и более. В отечественной психологии достаточно подробно разработана проблема периодизации психического развития ребенка (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина и др.).

Зарубежные психологи характеризуют отношения родителей и детей как асимметричные, отражая дисбаланс прав и обязанностей субъектов этих отношений, претерпевающий существенные изменения по мере взросления ребенка [2]. Так, маленький ребенок имеет больше прав, чем обязанностей, нежели в подростковый период, где количество обязанностей увеличивается.

Цель нашего исследования - изучить зависимость передачи моделей поведения в конфликтной ситуации от характера детско-родительских отношений.

Гипотезы. Мы предполагаем, что:

1. Модели поведения в конфликтной ситуации передаются от родителей к детям без значительных изменений.

2. Стиль воспитания связан с передачей моделей поведения в конфликтах.

3. Конфликтность в семье меньше при принятии родителями ребенка, взаимодействии с ним.

В исследовании приняли участие 25 пар родителей и их детей – всего 50 человек. Испытуемые-дети – подросткового возраста. Заполнение методик предлагалось, как правило, мамам, так как они больше времени проводят с детьми. Как итог, объект исследования – семья.

Характеристика методик исследования. Были использованы три методики: методика диагностики родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина, тест К.Томаса на формы поведения людей в конфликтных ситуациях, а также методика на детско-родительские отношения подростков (ДРОП) (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская).

Методика А.Я. Варга и В.В. Столина позволяет исследовать педагогические, социальные установки, включающие в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты родителей по отношению к детям. Тест К.Томаса направлен на изучение характерных для людей форм поведения в конфликтных ситуациях, и каким образом можно стимулировать продуктивное поведение. Методика ДРОП позволяет выяснить полную и дифференцированную картину детско-родительских отношений с точки зрения подростков.

Методы математической статистики. После проведения методики, обработки сырых баллов испытуемых все результаты обрабатывались при помощи:

- интеркорреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена;
- для выявления статистически значимых различий между ответами родителей и детей по шкалам методики использовался критерий Вилкоксона.

Результаты и выводы. По критерию Вилкоксона для выявления статистически значимых различий между ответами родителей и детей по шкалам методики значимые различия выявились по шкалам сотрудничество ( $p < 0,01$ ) и приспособление ( $p < 0,01$ ). По остальным шкалам значимых различий нет.

Как показывают результаты (коэффициент корреляции Спирмена) по связи шкал теста Томаса, коэффициенты корреляции имеют высокий положительный уровень, то есть показатели шкал теста у детей прямо коррелируют с показателями тех же шкал у родителей на высоком уровне значимости ( $p < 0,001$ ). Отсюда можно сделать предположение о том, что модели поведения в конфликтной ситуации передаются от родителей детям. Также наблюдаются значимые отрицательные корреляции у таких шкал, как соперничество (родители) и приспособление (дети) ( $r = -0,43$ ;  $p < 0,05$ ), сотрудничество и приспособление ( $r = -0,57$ ;  $p < 0,01$ ), избегание и компромисс ( $r = -0,44$ ;  $p < 0,05$ ). Это может говорить о том, что чем больше у родителей развиты формы поведения при конфликте такие как соперничество, сотрудничество и избегание, тем меньше у их детей развиты приспособление и компромисс соответственно.

Также при помощи рангового коэффициента корреляции Спирмена была выявлена связь между шкалами методик ОРО и ДРОП. Наблюдается отрицательная корреляция шкалы принятие-отвержение методики ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) со шкалами принятие ( $r = -0,50$ ;  $p < 0,05$ ), эмпатия ( $r = -0,40$ ;  $p < 0,05$ ), эмоциональная дистанция ( $r = -0,54$ ;  $p < 0,01$ ) методики ДРОП (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская). Если родитель отвергает ребенка, то тем меньше последний ощущает принятие и эмпатию от взрослого, велико чувство эмоциональной дистанции. Родитель, принимающий ребенка, понимающий его чувства и с нормальной эмоциональной дистанцией, положительно влияет на развитие личности последнего. Ребенок чувствует отношение родителя к нему и, в отсутствие отвержения, имеет более благоприятную почву для развития. Шкала принятие-отвержение (ОРО) положительно коррелирует со шкалой конфликтность (ДРОП) ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,05$ ), а шкала кооперация (ОРО) – со шкалой принятие (ДРОП) ( $r = 0,55$ ;  $p < 0,01$ ). Исходя из этого можно предположить, что чем больше отвержение ребенка родителем, тем большая конфликтность наблюдается в семье. Также чем больше у взрослого развито стремление к сотрудничеству с ребенком, проявление со своей стороны искренней заинтересованности и участия в его делах, тем сильнее ребенок чувствует принятие со стороны родителя, и тем благоприятнее атмосфера для развития.

На основании проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы:

1. Модели поведения в конфликтной ситуации передаются от родителей к детям без значительных изменений.

2. Стиль воспитания связан с передачей моделей поведения в конфликтных ситуациях.

3. Конфликтность в семье меньше при принятии родителями ребенка, взаимодействии с ним.

В современном мире все больше возрастает понимание семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и развитие общества в целом. Вместе с тем в условиях нарастающего материального и социального расслоения общества происходят изменения семьи. Материальная нестабильность, стремление обеспечить благополучие семьи значительно сокращают время, силы и внимание родителей к воспитанию детей, приводят к игнорированию их психологических потребностей, чрезмерности или недостаточности требований, увеличивают строгость санкций за нарушение ребенком требований родителей, приводят к неустойчивости стиля семейного воспитания.

В настоящий момент наблюдается значительный рост исследований, посвященных детско-родительским отношениям и развитию подростка в семье. Однако проблема связи передачу моделей поведения в конфликтной ситуации в зависимости от характера детско-родительских отношений изучена недостаточно. Поэтому наше исследование было направлено на поиск связей между моделями поведения в конфликтной ситуации и характером детско-родительских отношений. В целом, проведенная работа показала необходимость продолжения серии подобных исследований.

Литература:

1. Андреева Т.В. Социальная психология семейных отношений. СПб, 1998.
2. Алешина Ю.Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. М., 1994.
3. Общая психодиагностика. Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.
4. Психология подростка. Полное руководство. Под ред А.А. Реана. СПб, 2003.
5. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. - СПб., 2001. - 656 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»).
6. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб, 2001.
7. Системная семейная психотерапия / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб, 2002.

### ***Психологические аспекты использования социальных сетей для рекрутинга***

***Дубко А.В. (Санкт-Петербург)***

Социальные сети, став неотъемлемой частью повседневного общения, стали затем проникать и в другие сферы жизни, отличные от неформального дружеского общения. С момента своего появления они многими рассматривались как ключ к развитию качественного новых стилей взаимодействия [3]. Однако, несмотря на ожидания, новой коммуникативной реальности так и не возникло – в сети просто переключались существующие паттерны, слегка приспособив себя под особенности сетевого взаимодействия [2]. Другой областью, где социальные сети вызвали неподдельный бум, рекрутинг. Казалось, с тем количеством пользователей, которые присоединяются к сетям, степенью раскрытия информации, а также процессами распространения сообщений

самими пользователями, социальные сети должны стать идеальным инструментом рекрутинга, который, в условиях ужесточения борьбы за таланты, делает рекрутинговые мероприятия ведущим направлением в стратегическом планировании организации. Действительно в каждом посте, посвященном рекрутингу через социальные сети, обязательно затрагивается тема их растущей популярности и все увеличивающегося числа компаний, которые планируют или уже используют их для рекрутинга. Тем не менее, прошло уже 6 лет с момента запуска Вконтакте и 9 лет с внедрения специализированной профессиональной сети LinkedIn, а традиционные сайты вакансий по-прежнему функционируют и не собираются сдавать своих позиций. Поэтому в данной работе мы детально рассмотрим основные аспекты использования социальных сетей в рекрутинговых мероприятиях и, таким образом, выявим слабые стороны в их сегодняшнем использовании.

Большинство существующих определений социальных сетей ограничивается описанием внешних характеристик феномена, указывая в основном две отличительных черты: возможность создавать профили с личной информацией и возможность связываться с другими пользователями. Но Boyd и Ellison (2007) указывают на третью ключевую черту социальных сетей, которая находится между двумя предыдущими, связывая их в единую конструкцию: возможность “просматривать и проходить по ссылкам на имена в своем списке контактов и в списках, созданных другими пользователями внутри этого сервиса” [5] возможность делать видимыми списки своих контактов и расширять эту сеть. В социальных сетях фраза “важно не то, что ты знаешь, а то, кого ты знаешь” стала основополагающей. Именно публичность связей и двусторонность их признания (в сетях недостаточно создать связь, она должна быть подтверждена другой стороной) добавила новое содержание виртуальной идентичности (в физическом мире мы обычно не ходим, размахивая списком своих знакомых). С другой стороны, возможность навигации по спискам контактов и обнаружение латентных связей расширило возможности рекрутинга наиболее подходящих людей.

По результатам проведенного нами контент-анализа блог-постов об использовании социальных сетей для рекрутинга, нами был выявлен ряд преимуществ, который упоминается большинством рекрутеров. Выделенные нами преимущества подтверждают результаты исследований других ученых, например, С. Абель [4]. Их можно разделить на ресурсные и функциональные. Ресурсные преимущества связаны с повышением эффективности по традиционным показателям: снижение стоимости, доступ к большему числу кандидатов, увеличение скорости публикации вакансий и скорости реакции на вакансию, а функциональные – те преимущества, которые принципиально отличают социальные сети от существующих средств. Прежде всего, это возможность доступа к географически удаленным, а главное пассивным кандидатам. Ключевой проблемой традиционных средств рекрутинга является невозможность привлечь человека вакансией, если он не ищет ее. В социальных сетях информация распространяется несколькими путями, каждый из которых через сформированные самим участниками профессиональные связи (членство в профессиональных сообществах, связи с коллегами из профессиональной сферы) или выложенные данные (образование, места работы, квалификация) отображает информацию о вакансии на странице участника. Кроме того, сами компании, продвигая свой бренд в социальных сетях, строят его на сети своих сотрудников, которые будучи аффилированными с компанией, косвенно вносят вклад в ее престиж и статус в сети. Таким образом, сами компании облегчают своим конкурентам поиск мишеней для переманивания специалиста.

Другим преимуществом и одновременно способом рекрутинга, специфичным для сетей, являются таргетированные рекламные сообщения, когда запуская рекламное объявление (например, о вакансии) компания может, как никогда прежде, детализировать целевую аудиторию, тем самым достигая только наиболее подходящих кандидатов.

Кроме того, раз обозначив свою связь с компанией, неподходящие кандидаты включаются в лояльное сообщество вокруг страницы компании. Связь с ними не теряется и может быть актуализирована при необходимости, а компания получает доступ к их кругу знакомств. В отличие от физического взаимодействия, стойкий, но пассивный интерес к компании в сетях не остается незамеченным: он выражается в присоединении к сообществу компании. Таким образом, всегда можно отследить, кто компанией интересуется, и при желании сделать им деловое предложение. Так, многие западные компании переходят к стратегии: “Пусть они [кандидаты] придут к нам” [6], в отличие от стратегии “забросим сеть – авось кто попадется”, характерной для сайтов вакансий, вкладывая средства в развитие корпоративной страницы, контент, развитие связей страницы с профессиональными сообществами и лидерами мнений.

Ряд рекрутеров подчеркивает, что социальные сети делают процесс общения с кандидатом более персональным, позволяя познакомиться с корпоративной культурой и показать уникальный дух компании. Однако приемы, для этого используемые, могут нанести удар по имиджу компании.

Ничто не может быть лишено недостатков, поэтому социальные сети также вызывают целый ряд опасений. Наиболее часто упоминается в постах угроза дискриминации при использовании социальных сетей для рекрутинга. У этой проблемы есть два измерения. Во-первых, как показывают исследования, социальные сети непропорционально отражают соотношения разных социальных слоев. Так, в исследованиях Taleo было обнаружено, что только 5% от всех пользователей LinkedIn составляют Афро-Американцы, что соответствует менее чем половине их популяции в Америке [8]. Во-вторых, профили в сетях изобилуют персональной информацией. Доступными рекрутеру оказываются данные о сексуальной ориентации, религиозных убеждениях, политической позиции, национальности и т.п. Поэтому один намек на использование социальных профилей при рассмотрении кандидатуры может привести к обвинению в дискриминации. Как пишет Rob

Pickell: “Если у рекрутера есть доступ к этим данным, трудно доказать, что они не оказали влияния на его кадровое решение”[7]. Для российского бизнеса проблема возможной дискриминации оказалась менее актуальной. Так, в 2011 56% работодателей не рассматривали необходимость создания особой политики в отношении использования социальных сетей для проверки кандидата, 29% имели некие, но неофициальные убеждения и только 15% официально запрещали или разрешали использование сетей для проверки прошлого кандидатов [1].

Другая озвучиваемая экспертами проблема социальных сетей связана с массовостью социальных сетей. Огромное число пользователей порождает обилие нерелевантной информации, которую необходимо отсеивать в поиске нужных кандидатов, что превосходит перерабатывающие возможности рекрутера и ведет к переутомлению.

Наконец, третья опасность социальных сетей также является обратной стороной их преимуществ. Социальные сети работают за счет персонализации общения, возможности придать бренду более человеческое лицо, поэтому корпоративные новости разбавляются дискуссиями сотрудников на странице компании, историями об их работе, вопросами от потенциальных кандидатов. Без привлечения сотрудников к продвижению страницы компании, она останется формальностью и не станет по-настоящему социальной. Однако если позволить свободу мыслиеизъявления, придется столкнуться с отрицательной обратной связью, публикуемой самими сотрудниками на официальной странице компании, что не лучшим образом может сказаться на образе компании в глазах потенциальных кандидатов. В том, как компания решает данную проблему, кроется существенная причина успеха или неудачи ее сетевой политики.

Те, кто осмеливаются использовать социальные сети на практике, применяют их в трех направлениях: публикация вакансий различными способами, по сути идентичная работе сайтов вакансий, проверка прошлого кандидатов и продвижение бренда вкупе с попытками сформировать круг лояльных последователей вокруг страницы компании. Рассмотрим их по порядку: для публикации вакансий компании используют собственную официальную страницу в сетях, профессиональные сообщества и таргетированные рекламные сообщения. Современные социальные сети опирались на принцип – лучше всего друг другу подойдут люди, у которых уже есть общие знакомые. В отношении работодателя и кандидата этот принцип также работает, поэтому сети контактов уже работающих сотрудников компании рассматриваются как наиболее вероятные кандидаты, которые в свою очередь относятся к предложению о работе от знакомого человека с большим доверием и вниманием.

Необходимым спутником рекрутинговых мероприятий является продвижение бренда, чтобы компания распознавалась потенциальными кандидатами и воспринималась как желаемое место работы. Ключевая идея – создать вокруг страницы компании активную среду последователей, интерес которых будет поддерживаться актуальным и оригинальным контентом, публикуемым на странице компании. Эта среда последователей и их сеть контактов может быть в нужный момент актуализирована для поиска наиболее подходящих кандидатов на вакансию.

Что касается проверки кандидата с помощью его профиля, то в настоящее время сети используются как источник личной информации, косвенно указывающей на возможную пригодность или непригодность кандидата. Так, рекрутеры рассматривают как положительные признаки: наличие заполненных, поддерживаемых профилей в ведущих социальных сетях (Facebook, LinkedIn, Twitter), связи с профессиональными сообществами, связи с сотрудниками компании, данные о волонтерской деятельности, данные о достижениях/ публикациях/социально одобряемых хобби. Отрицательно рассматриваются упоминания об употреблении алкоголя, наркотиков, низкая грамотность. Надо отметить, что материалы, свидетельствующие о недавних случаях сильного опьянения, воспринимаются менее негативно нежели грамматические ошибки. “54% рекрутеров отрицательно реагировали на орфографические и пунктуационные ошибки по сравнению с 47% негативных отзывов в отношении упоминаний алкогольного опьянения” [9].

Тем не менее, все указанные элементы являются лишь косвенными указателями на личностные качества, а актуальной проблемой на сегодняшний момент является считывание личности кандидата по его профилю, создание системы маркеров, позволяющих по элементам профиля судить о профессиональной пригодности и личностных качествах кандидата.

Как вы убедились, любая составляющая социальных сетей для рекрутинга двойственна – то, что является их конкурентным преимуществом по сравнению с традиционными средствами, одновременно является причиной проблем. Поэтому неудивительно, что многие опасаются полагаться на социальные сети и если внедряют их в план мероприятий, то делают это очень осторожно. Чаще всего среди причин отказа от использования социальных сетей называют следующие: “они для общения, а не для работы”; “отнимают слишком много времени”, что на самом деле является следствием следующей (реже указываемой причины) “не умею ими пользоваться эффективно”, наконец, зачастую есть либо корпоративный запрет на использование социальных сетей на работе, и ради HR-отдела никто его снимать не собирается или имеет место предубеждение начальства.

Таким образом, основными причинами недоиспользования социальных сетей являются неумение и неготовность потратить ресурсы. Хотя социальные сети действительно снижают временные и денежные затраты, на начальном этапе они требуют значительного финансирования и изменения принципов рекрутинга. Неумение вкупе с требованиями немедленного результата и нежеланием вкладывать деньги в развитие сетей

приводит к тому, что они используются шаблонным образом для публикации вакансий и для проверки совместимости кандидата с корпоративной культурой, а область персональных сетевых связей, являющаяся одной из наиболее сильной стороной остается недооцененной.

#### Литература

1. Игнаткина В.В. Социальные сети в современном рекрутинге // Медиаскоп. Выпуск №2, 2012 <http://mediascope.ru/node/1093>
2. Лепехин Н.Н., Дубко А.В. Доверие к виртуальной идентичности в Интернет-среде // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. 2011. Вып. 4. С. 145–151.
3. Соколов М. Онлайн-дневник, теории виртуальной идентичности и режимы раскрытия персональной информации // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. СПб: СПбГУ, 2007.
4. Abel S. The role of Social Networking Sites in recruitment: Master Thesis // University of Twente, 2011.
5. boyd, d. m., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
6. Clements J.E. Three Powerful Strategies for Using Facebook for Recruitment, 2012 <http://ezinearticles.com/?Three-Powerful-Strategies-for-Using-Facebook-for-Recruitment&id=7254380>
7. Pickell R. Use Social Media for Recruiting, Screening, and Background Checks? // About.com, 2012 <http://humanresources.about.com/od/selectemployees/qt/why-use-social-media-for-recruiting-and-screening.htm>
8. Rogers K. How to Safely Use Social Media as a Recruitment Tool // FOXBusiness, 2012 <http://smallbusiness.foxbusiness.com/legal-hr/2012/05/24/using-social-media-as-recruiting-tool/#ixzz2C0QbHboU>
9. Schawbel D. How Recruiters Use Social Networks to Make Hiring Decisions Now // The Time, 2012 <http://business.time.com/2012/07/09/how-recruiters-use-social-networks-to-make-hiring-decisions-now/#ixzz2C0O8b3bR>

### ***Исследование когнитивных и когнитивно - социальных особенностей депривированных подростков***

***Ермакова Т.Н. (Ювяскюля, Финляндия), Владимиров И.Ю. (Ярославль)***

Процесс социализации, являющийся одним из важнейших этапов становления человека как личности и члена социума, серьезно отличается у детей, воспитывающихся в детских домах.

По данным статистики из на 2010 год в России один из 38 детей – депривированный ребенок [3]. В данном контексте под термином депривация, психическая депривация понимается «биологически адекватная, но психологически ограниченная среда» (определение Д. Хебба) [2]. Под ограничением Хебб понимает недостаток определенных элементов среды, которые необходимы для нормального развития и сохранения психических функций.

Особенности психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей (в домах ребёнка, детских домах и интернатах) – актуальная проблема нашего времени. Данной проблематикой занимались такие ученые как А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, М. Ю. Кондратьев, И. В. Дубровина, В. С. Мухина, Н. М. Неупокоева, Н. К. Радина, Л. И. Рюмшина, Т. И. Юферева и др. [1, 4, 5, 6, 7]. Предметом практически всех исследований данной группы детей является развитие эмоционально-волевой сферы, нарушения общественной и познавательной активности. Характер этих исследований более ориентирован на социально-психологическую сторону развития личности.

Наше же исследование своей целью ставит исследование специфики когнитивной сферы подростка (а именно - мышления) и социально-когнитивной (восприятие окружения). Изучая качественно различные когнитивные структур у детей – воспитанников детских домов, можно анализировать факт важности семейного воспитания и нормального социального взаимодействия для развития мышления, становления личности ребенка, понимания им своего места в обществе, отражения этого в сфере мышления.

В ходе исследования особенностей способа мышления детей из детского дома, нами была проверена гипотеза о том, что у детей, воспитывающихся в депривированной среде будет формироваться определенная особенность, названная нами «стереотипия». Данного рода феномен выражается в нескольких факторах:

- показатели когнитивной сферы (ригидность мышления – характеризующаяся особенными временным характеристикам, большей полезависимости, меньшей познавательной активностью) и
- показатели социальной сферы, то есть обедненность оценок в представлении об окружающих.

Предмет исследования - особенности представлений испытуемых о своем окружении и особенности их мыслительной сферы.

Объект исследования - особенности представлений депривированных детей о различных партнерах по общению и характеристики их мыслительной сферы.

Экспериментальную группу составили 16 подростков из детского дома (8 юношей и 8 девушек, 16-17 лет). Для контрольной выборки были выбраны 16 подростков, воспитывающихся в семьях, того же возраста, 9 девушек и 7 юношей.

Используемые методики.



1. Групповой вариант методики «Включенные фигуры» К.И. Эттриха «АКТ-70».
2. Методика, предложенная А. и Э. Лачинсами для выявления ригидности мыслительных процессов.
3. Методика диагностики направленности на поиск/припоминание информации Горшиной Е.А., Владимирова И.Ю.

4. Методика семантического дифференциала (СД), направленная на выявление особенностей отношения и восприятия объектов окружающей среды (я, незнакомый человек, друг и т.п.) по 19ти шкалам (злой – добрый, слабый – сильный, беспомощный – могущественный, податливый – непоколебимый, и т.п).

Анализируя результаты статистической обработки, можно утверждать, что когнитивная сфера депривированных детей характеризуется:

- пассивностью (нежеланием найти новый способ решения задачи);
- выраженной полезависимостью;
- застреванием, негибкостью;
- большими временными затратами на решение мыслительной задачи;
- узостью суждений;
- отсутствием вариативности.

Результаты обработки результатов методики семантического дифференциала свидетельствуют о разном содержательном наполнении опыта у подростков рассматриваемых групп. Наблюдаются различия в восприятии объектов социального окружения.

В течение исследования мы выявили, что шкала, по которой депривированные дети оценивают объекты социального окружения узка и бедна по своему качественному содержанию. Наблюдается также некая «целостность» в процессе восприятия, то есть факторы включают большее количество шкал, нет «уровневого» восприятия, какое было отмечено у семейных подростков (под уровнями понимается различные аспекты, выделенные нами: общая эмоциональная характеристика объекта, характеристика объекта в профессиональном, формальном взаимодействии и характеристика объекта в неформальном общении).

Образ партнёра недостаточно сформирован, отсутствуют адекватные эталоны его оценки, слабости механизмов регуляции, уплощённости личностно-эмоционального компонента.

Объект «Я» у детдомовских детей встроен в более формальную среду, более эмоционально холодную. У семейных же детей – в круг близких людей. В то время как объект «Близкий человек» не включен у детдомовских детей ни в одну структуру, но имеет очень слабую связь с группой «эмоционально близких» объектов.

#### Литература

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Зависимость типа привязанности ребёнка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и Доме ребёнка) // Психологический журнал, 1999, том 20, № 1, с. 39-48.
2. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: учебное пособие СПб: Питер, 2009. - 96 с.
3. Дети в России. 2009: Стат. сб./ЮНИСЕФ, Росстат. М.: ИИЦ «Статистика России», 2009. – 121 с.
4. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997г. - 331 с.
5. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб.: Питер, 2005г. - 304 с.
6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. №3. – С. 5-12.
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с.

### ***Создание образов как механизм психотерапевтического эффекта визуализации***

***Ефимова А.Д. (Вологда)***

Визуализация представляет собой метод коррекции психологического состояния человека, основанный на его способности воображать и представлять. Это способность настолько сильная, что с помощью её человек способен воображать свой собственный мир, конструировать психологическую реальность. Каждый человек может научиться создавать своё позитивное состояние, используя силу визуализации.

Возможности работы с образами получили широкое освещение и применение в рамках психотерапевтической практики. Известно, что З. Фрейд активно использовал зрительные образы, возникающие в ходе психоанализа пациентов. Полученные в ассоциативном эксперименте, они служили материалом, который в дальнейшем подвергался интерпретации. Более известным термин «визуализация» стал благодаря К. Юнгу, проводившему всестороннее исследование человеческого сознания и психики. Хотя до К. Юнга это понятие существовало в восточной философии буддизма, в которой данная техника рассматривается как приём медитации. Образы визуализации в психоаналитической психотерапии рассматриваются как одна из форм получения материала для анализа и в настоящее время [2].

Отношение к зрительным образам сложилось и в гуманистической психотерапии. Возникновение эмоций, связанных с образом, обеспечивает возвращение к повторному переживанию психотравмирующего опыта с дальнейшей возможностью его отреагирования. В гештальт-терапии взаимодействие с воссозданным образом части личности рассматривается как важный этап большинства психотерапевтических процедур и экспериментов. В современных экзистенциальных подходах переживание эмоций, связанных с произвольными визуальными образами, выступает как существенный элемент экзистенциального опыта и личностного роста в целом. В когнитивной психотерапии зрительные образы составляют план автоматизированного мышления, элементами которого может быть «самопредвидение» – произвольное создание образа возможных, как правило, негативных последствий. Примером такого самопредвидения может быть яркое визуализированное представление падения с высоты в пропасть или картины негативных социальных последствий в конфликтной ситуации. Такие самопредвидения обладают мощной регулятивной функцией поведения, поскольку они сопровождаются соответствующими эмоциональными переживаниями. Указанные примеры иллюстрируют интерес различных психотерапевтических школ к визуальным образам [3].

Исследование эффектов визуализации как целенаправленного создания образов представлено в работе врачей-супругов Саймонтов, успешно применивших данную технику с онкологическими больными в начале 1970-х годов. К. Саймонтон, врач, директор Далласского центра онкологических исследований (США) и его жена С. Мэтьюз-Саймонтон, психолог, совместно с другими специалистами Центра проводили специальные психологические тренинги со 159 неизлечимыми пациентами, которым оставалось жить менее года. В результате комплекса медико-психологических мероприятий четверть пациентов перешли в категорию практически здоровых, а остальные прожили от двух и более лет. Перед проведением визуализации Саймонтоны предлагали больным расслабиться, используя упражнения на прогрессивную релаксацию, разработанные Э. Джейкобсоном. Саймонтоны предлагали больным создавать образ собственной иммунной системы, во много раз превышающей по силе раковые клетки. Однако чтобы применение этого метода давало результаты, образы действительно должны быть яркими, устойчивыми и должны воспроизводиться клиентом в течение указанного времени. Использование данной техники три раза в день улучшало состояние пациентов. Саймонтоны обнаружили, что больные, лечение которых шло медленно и неэффективно, в своих образах представляли раковые клетки как более мощного противника, чем образы, связанные с приемом таблеток и химиотерапией. Исследования Ж. Рену, Н. Холла, Х. Безедовских также показали, что визуализация благотворно воздействует и на иммунную систему [4]. Таким образом, используя направленное воображение, мы можем программировать работу нашего тела и психики.

Помимо этого, было доказано, что техника визуализации может использоваться как эффективный метод регуляции эмоциональных состояний в сочетании с другими методами релаксации (с прогрессивной релаксацией Джейкобсона, самовнушением и музыкальным сопровождением), обеспечивая оздоровительный эффект. Остаётся актуальным для изучения механизм воздействия визуализации, обуславливающий соответствующий результат.

Существенным компонентом техники визуализации является психический процесс воображения. Воображение обеспечивает как реконструирование на основе прошлого опыта, так и создание совершенно новых элементов. Сущность воображения заключается в способности подмечать и выделять в предметах и явлениях специфические признаки и свойства, а также переносить их на другие предметы. Благодаря воображению, в творчестве человек способен придавать своим продуктам деятельности индивидуальность, особенность и неповторимость. Подобный продуктивный характер воображения возможен при использовании особых средств, образов особого типа, которые можно назвать символическими. В символическом образе слиты особое условное обозначение реальности и отношение к ней человека [1].

Благодаря образам воображения человек во время техники визуализации способен уходить от реальности, создавая новые условия для творчества, основанные на позитивных моментах прошлого, настоящего и будущего. Так как функцией воображения является построение и создание новых образов, то техника визуализации направлена на построение позитивных, ресурсных образов, материал для которых, так или иначе, сохраняется в памяти у каждого человека. Визуализируя, человек перерабатывает эти данные, сопоставляет их с желаемым результатом, корректирует, конструирует, ставит цель и представляет конечный результат.

Следовательно, можно сказать, что воображение является неотъемлемым компонентом визуализации, основанной на способности к созданию зрительных образов. Известно, что наибольшую часть информации человек получает именно посредством зрения. Именно поэтому зрительные образы, используемые в ходе визуализации, помогают человеку в наилучшей степени настроить своё сознание на нужный лад. Так, одной из главных функций воображения выступает функция регулирования эмоциональных состояний. С помощью воображения можно управлять психофизиологическим состоянием организма, настраивать его на предстоящую деятельность. При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снижать порождаемую ими напряженность.

Известны факты, свидетельствующие о том, что с помощью организованного воображения, волевым путём человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела. Эта же функция воображения широко используется во многих современных методах психотерапии, где через произвольное воображение человека на него же оказывается определённое

психотерапевтическое влияние. Наконец, через своё воображение человек может повлиять на собственное восприятие, память, мышление, речь и другие психические процессы.

Значение воображения в деятельности человека связано с его участием в произвольной регуляции познавательных процессов. С помощью искусно создаваемых образов человек может обращать внимание на нужные события, посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями, которые играют не менее важную роль в технике визуализации. Воображение участвует в формировании внутреннего плана действий, то есть способности выполнять их в уме, манипулируя образами. Таким образом, техника визуализации основывается на главных функциях воображения. То есть регулятивная функция воображения максимально полно реализуется в методе визуализации.

Регулятивные возможности техники визуализации могут использоваться с целью релаксации. Так, в данном случае рекомендуется искать или придумывать символы и образы, связанные в сознании человека с абсолютным спокойствием. Цель визуализации – представить конечный позитивный результат, к которому относится излечение от заболеваний, снятие стресса, приобретение позитивного настроения, появление мотивации к достижению успеха, уверенность в себе и будущем.

Итак, визуализация является способом преодоления депрессии, стресса, апатии, перенапряжения как физического, так и психологического. Для каждого человека эффективность образов визуализации может быть сугубо индивидуальна. Так, для кого-то это картинка райского уголка, омываемого лазурным морем и берегом с золотисто-белым песком, кто-то представляет себе любимого человека – дорогого сердцу спутника жизни, третий может в своих мыслях оказаться в какой-то пережитой ситуации, которая у него вызывает особые положительные эмоции. Так или иначе, образ визуализации должен стимулировать переживания радости, удовлетворения, спокойствия и счастья.

Учитывая то, что разум оперирует образами и представляет собой когнитивный способ влияния на чувства, визуализация – это метод сознательного формирования образов в уме, приводящих к переживанию позитивных эмоций. Замечено, что даже однократные визуализации очень сильно влияют на сознание, так, яркая, позитивная картина вызывает положительные чувства, а негативная – отрицательные.

Поскольку создаваемые образы существенно влияют на характер переживаний, важно обучать людей регулировать содержание образов, формировать соответствующие умения и навыки по их конструированию, для того чтобы каждый мог оптимизировать собственное эмоциональное состояние и управлять жизнью и деятельностью.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. / Л.С. Выготский. - СПб, 2003.
2. Зеленский В. Базовый курс аналитической психологии / В. Зеленский // К. Юнг творческая биография. - 2004.
3. <http://ezotera.ariom.ru>
4. <http://psyjournals.ru>

### ***Разработка методики «Моральные дилеммы “свой–чужой”» для детей 3–11 лет***

***Знаменская И.И., Созинова И.М. (Москва)\****

Моральные дилеммы как инструмент исследования моральных суждений используются довольно часто как в отечественной, так и в зарубежной психологии (см., напр.: [3, 10, 12, 13, 15]). Моральная дилемма представляет собой проблемную ситуацию, выход из которой предполагает два взаимоисключающих решения, причем оба решения не являются безупречными с моральной точки зрения. Принципиальное строение таких дилемм заключается в том, что морально одобряемый поступок может привести к тяжелым последствиям и, напротив, морально порицаемый поступок может привести к положительному эффекту [17].

Наше исследование проводилось в рамках актуальной психологической проблемы: онтогенеза морального поведения, а конкретнее — динамики формирования отношения к «чужому». «Свой» — это члены той или иной группы, к которой относит себя индивид (семья, род, социальная группа, биологический вид и т.д.). «Чужие», соответственно, это члены аутгруппы. Если «свой» выступает в качестве агрессора, перед респондентом встает моральная дилемма. Он может руководствоваться, с одной стороны, базовым принципом «свой всегда прав» [14], а с другой — общепринятыми моральными ценностями, в том числе — защиты жертвы от агрессора [17]. С помощью моральных дилемм можно выявить время формирования в онтогенезе разных аспектов морального поведения (интуитивного выбора и его рационального обоснования).

В доступной нам русскоязычной литературе подходящего инструмента для запланированного исследования найдено не было. Поэтому было решено разработать оригинальную методику: моральные дилеммы, основанные на конфликтах типа «свой–чужой».

Разработка методики. Дилеммы были сформулированы по следующей схеме (текст дилемм см. в [4]):

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-36-01392-а2) и Совета по грантам Президента РФ для поддержки ведущих научных школ России (№ НШ-3010.2012.6)

1. «Волк»: Животное («чужой») причиняет вред человеку («своему»);
2. «Инопланетяне»: Человек («свой») причиняет вред инопланетянину («чужому»);
3. «Девочки»: Человек причиняет вред человеку;
4. «Белки»: Человек причиняет вред дикому животному;
5. «Собаки»: Человек причиняет вред домашнему животному.

Дилеммы были сформулированы в соответствии с целями исследования, т.е. были построены на конфликте «свой–чужой», герои были понятны и знакомы детям, а ситуации — абстрактны, чтобы избежать стереотипных ответов и готовых (социально одобряемых) решений.

Дилемма типа «Человек–человек» была контрольной для проверки гипотезы о том, что динамика формирования морального отношения к жертве в конфликте «свой–свой» имеет иной характер, нежели в конфликте «свой–чужой».

После проведения пилотажного исследования была исключена дилемма ««Волк»», поскольку она не обладала дифференцирующей способностью: все дети вставали на сторону «жертвы» — «своего». Таким образом, детям предъявлялось четыре дилеммы.

Последовательность предъявления была рандомизирована с помощью таблицы случайных чисел, сгенерированной в программе Statistica. Это позволяет сбалансировать и минимизировать влияние одних ответов на другие.

Для второй серии исследования (дети 3–5 лет) было подготовлено два набора дилемм (они предъявлялись разным детям по порядку: первому ребенку — первый, второму — второй, третьему — первый и т.д.). Текст дилемм разделялся на несколько частей: а) Представление жертвы; б) Описание ресурса; в) Представление агрессора; г) Указание на то, что герои не могут поделить ресурс; д) Обозначение интересов жертвы; е) Обозначение интересов агрессора; ж) Вопрос ребенку о возможном разрешении конфликта (в чью пользу?).

Четыре дилеммы в наборе распределялись следующим образом: две начинались с представления жертвы, и интересы жертвы тоже представлялись первыми, т.е. «абвгдеж», а две другие дилеммы начинались с представления агрессора и его интересов: «вбагедж». Балансировка была сделана для минимизации влияния побочных переменных, в том числе последовательности представления героев и их интересов.

Для облегчения понимания дилемм во второй серии использовались картинки: иллюстрации к рассказам, наглядно демонстрирующие героев дилеммы и ресурс, который они не могли поделить (см. [4]). Это было необходимо, поскольку дошкольникам сложно удерживать довольно громоздкие условия дилемм в голове [16, 18, 20]. Рисунки были подготовлены А.С. Знаменским в программе Paint.

Участники исследования

В выборку первого этапа исследования вошли 42 ребенка (17 девочек, 25 мальчиков) в возрасте от 80 до 134 мес. (медиана 109).

Во втором этапе исследования приняли участие 34 ребенка (от 3 лет 4 мес. до 6 лет 10 мес,  $M = 59.4$ ,  $Me = 60$ ; ст. откл. = 8,9), 14 девочек и 20 мальчиков.

Процедура исследования

Беседа (индивидуальная) записывалась на диктофон.

Первый блок: знакомство, демографический опрос, создание шкалы оценки поступков персонажей. Ребенку предлагалось проранжировать картинки-рожицы, обозначающие разные эмоциональные состояния (грусть — две степени, нейтральное состояние и радость — две степени), от «очень плохо» до «очень хорошо». Дошкольников просили расставить рожицы от «самой грустной» к «самой веселой».

Второй блок: предъявление дилемм (4 дилеммы, рандомизированный порядок предъявления, одна из двух форм). К каждой дилемме прилагалось по три рисунка: агрессор, жертва, ресурс. При первом упоминании на стол перед ребенком выкладывался рисунок. После первой истории задавались контрольные вопросы на понимание. Если ребенок справлялся с ними, исследование проводилось дальше, если нет — текст дилеммы повторялся или разъяснялся до полного понимания ребенком всех условий.

Вопросы по дилеммам: 1) «На чью сторону ты станешь?» или «Кому ты поможешь?»; 2) «Почему?»; 3) «Оцени, пожалуйста, поступок ... (агрессора)»; 4) «Почему ты оценил именно так?».

Анализ данных

Для исследования интуитивных компонентов морального поведения анализировался выбор ребенком стратегии: защита жертвы или поддержка «своего» (см. подробнее [8, 9]).

Для анализа рациональных компонентов морального поведения проводился контент-анализ ответов [1]. Тематической единицей контент-анализа считалась каждая новая связка «субъект–предикат» с оригинальным содержанием. Были выделены следующие категории:

а) «Свой вид» («свой–чужой»): в данную категорию вошли высказывания, связанные с представлением о том, что человек принципиально отличается от других видов животных и инопланетян. И, как следствие, надо защищать «своих» [2], «свой всегда прав» [14, 21].

б) «Ценность жизни». Данная категория относится к общечеловеческим ценностям и соответствует 6-ой стадии морального развития по Колбергу. «Чужие» не рассматриваются как объекты, они тоже субъекты [11].

в) «Социальные правила». Конвенциональные правила, усвоенные ребенком в процессе социализации [6, 19]. Если ребенок отвечал на вопрос выученным правилом, выдавал стереотипный ответ, интервьюер просил его разъяснить смысл.

Также были выделены дополнительные переменные для анализа речи детей:

а) По полноте ответа выделялись две категории: частичный ответ с опорой на одну сторону конфликта; полный ответ с опорой на обе стороны конфликта [7].

б) Динамика разговора оценивалась с помощью анализа тематической прогрессии [1]: выделялось количество рем. В качестве рем нами рассматривались связки «субъект–предикат», вносящие новое содержание, смысл, не содержащийся в тексте дилемм, но с некоторой вероятностью выводимый из текста.

в) Оценивалось количество альтернативных решений — это вариантов развития событий, предлагаемые ребенком в процессе работы с дилеммой, которые снимают конфликт в принципе.

г) Было выделено два типа решений [10]: Ортодоксальный — ребенок придерживается одного пути решения вне зависимости от активности интервьюера («качаний» к разным полюсам конфликта, контраргументов). При этом ребенок настаивает на своей точке зрения, демонстрируя проработанность и понимание проблемы. Колеблющийся — ребенок принимает то одну сторону конфликта, то другую.

Заключение

Первый этап апробации методики завершен. Было выявлено, что:

- 1) дилеммы обладают дифференцирующей способностью;
- 2) нет значимых различий между мальчиками и девочками как в выборе стратегии, так и в обосновании выбора (точный критерий Фишера,  $p > 0,15$ );
- 3) нет связи между последовательностью предъявления дилемм и выбором ребенком той или иной стратегии (точный критерий Фишера,  $p > 0,33$ ).

Методика «Моральные дилеммы “свой–чужой”» отвечает заявленным целям. В ходе исследования были получены важные результаты, свидетельствующие о гетерохронности формирования интуитивных и рациональных компонентов морального поведения [5], о постепенном переходе к стратегии поддержки «жертвы», причем наиболее поздно она формируется для видов, не представленных в субъективном опыте (инопланетян), а наиболее рано — для представленных раньше (собаки) [8, 9]; о возрастном тренде частоты актуализации категории «Ценность жизни» [4].

Таким образом, разработанная нами методика может использоваться в исследованиях, посвященных формированию у детей нравственного отношения к «чужим», пониманию детьми «своих» и «чужих», анализу онтогенеза морального поведения.

#### Литература

1. Алмаев Н.А., Малкова Г.Ю. Формальные коэффициенты оценки речевой продукции в интервью: опыт разработки и применения // Вопросы психологии. 2007. №5. С. 46–52.
2. Далай-Лама, Экман П. Мудрость Востока и Запада. Психология равновесия. СПб.: Питер, 2011.
3. Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 41–51.
4. Знаменская И.И. Моральные дилеммы типа «свой–чужой»: обоснование выбора младшими школьниками // Психологические исследования: Вып. 6 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 48–61.
5. Знаменская И.И. Человек и животные: «свой» и «чужие» в понимании детей 3–11 лет // Материалы VI Российской конференции по экологической психологии, 24–25 октября 2012 г. М.: Психологический институт РАО, 2012. С. 156–158.
6. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академический проект, 2006.
7. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009.
8. Созинова И.М., Знаменская И.И., Крылов А.К., Александров Ю.И. Системный анализ нравственного развития: решение моральных дилемм «свой»/«чужой» на последовательных стадиях онтогенеза // Материалы 4-й Всероссийской конференции «Психология индивидуальности», 22–24 ноября 2012 г. М., 2012. (в печати).
9. Созинова И.М., Знаменская И.И., Александров Ю.И. Формирование нравственного предпочтения "своего"/"чужого" у детей 3–11 лет // Материалы VI Российской конференции по экологической психологии, 24–25 октября 2012 г. М.: Психологический институт РАО, 2012. С. 381–384.
10. Темнова Л.В. Специфика мыслительного процесса решения нравственных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. н. М.: 1991.
11. Чернявский А. Альберт Швейцер и Эммануэль Левинас: этика как тема еврейско-христианского диалога // Континент. 2009. Т. 142. № 4. С. 326–339.
12. Arutyunova K.R., Alexandrov Yu.I., Znakov V.V., Hauser M.D. Moral Judgments in Russian Culture: Universality and Cultural Specificity // Journal of Cognition and Culture (in press).
13. Cushman F., Young L., Hauser M. The role of conscious reasoning and intuition in moral judgment // Psychological science. 2006. V. 17. N. 12. P. 1082–1089.
14. Fehr E., Bernhard H., Rockenbach B. Egalitarianism in young children // Nature. 2008. V. 454 (28). P. 1079–1083.

15. Fu G., Evans A.D., Wang L., Lee K. Lying in the name of the collective good: a developmental study // *Developmental science*. 2008. V. 11 (4). P. 495–503.
16. Kochanska G., Padavich D.L., Koenig A.L. Children's narratives about hypothetical moral dilemmas and objective measures of their conscience: mutual relations and socialization antecedents // *Child development*. 1996. V. 67. P. 1420–1436.
17. Kohlberg L. Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization // *Handbook of Socialization Theory and Research* / Ed. Goslin D.A. Chicago: Rand McNally, 1969
18. Pellizzoni S., Siegal M., Surian L. The contact principle and utilitarian moral judgments in young children // *Developmental Science*. 2010. V. 13. Is. 2. P. 265–270.
19. Smetana J.G. Preschool children's conceptions of moral and social rules // *Child development*. 1981. V. 52. P. 1333–1336.
20. Smetana J.G., Schlagman N., Adams P.W. Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions // *Child development*. 1993. V. 64. P. 202–214.
21. Tomasello M., Warneken F. Share and share alike // *Nature*. 2008. V. 454 (29). P. 1057–1058.

***Личностные детерминанты вузовской адаптации\****  
***Иконникова Д.А., Мехтиханова Н.Н. (Ярославль)***

Период обучения в вузе является одним из важнейших в жизни человека: личность социализируется, происходит формирование новых личностных качеств, освоение новых социальных ролей. Данный период характеризуется протеканием ряда специфичных процессов: профессиональное самоопределение, развитие профессионально важных качеств, формирование системы ценностных ориентаций, адаптация к условиям обучения и окружающей среде. При этом именно адаптация является условием протекания остальных процессов.

Проблеме вузовской адаптации посвящено огромное количество работ. Существует различное понимание адаптации разными авторами. Адаптацию можно понимать как состояние, явление, свойство, процесс или результат. Так, П.К. Анохин понимает под адаптацией форму изменения среды и организма путем применения действий, соответствующих ситуации для достижения одновременного равновесия между средой и организмом [1]. Адаптация как результат понимается как наличие приспособленности к некоторому фактору среды. В психологической науке большой интерес представляет социальная адаптация, которая рассматривалась как процесс и результат активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды, а также постоянный процесс интеграции индивида в общество. В нашей работе, мы рассматривали вузовскую адаптацию. Под адаптацией студентов к учебной деятельности (вузовская адаптация) понимается выработка оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента [3].

Мы уделили наибольшее внимание изучению тех личностных характеристик студентов, которые будут обеспечивать успешное приспособление в ВУЗе. Такими характеристиками, по нашему мнению, являются уровень нейротизма, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность, интернальность, тип межличностного взаимодействия, ответственность.

Особенно важным в контексте адаптации нам представляется изучение ответственности, которая изучена в отечественной психологии явно недостаточно. Понятие ответственности, в самом широком смысле – это обязанность отвечать за свои поступки и действия, а также их последствия. В толковом словаре Ожегова ответственность определяется через понятие «обязательности» как необходимость, безусловность исполнения чего-либо [4]. В психологии ответственность – это специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий, и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни [5].

Ответственность можно рассматривать в разных контекстах:

Как объективное обстоятельство.

В данном случае, это обязанность человека выполнить необходимое и обеспечить нужный результат, та или иная расплата за невыполнение должного; это объективная нагрузка, обязанность сделать, проконтролировать, дать качественные ответы на вопросы о том, что было поручено субъекту деятельности.

Ответственность как объективное обстоятельство имеет две стороны.

- ответственность как обязанность человека выполнить то или иное (организовать выполнение), обеспечить заданный результат;

- ответственность как материальные или правовые негативные последствия за нарушение человеком тех или иных к нему требований, та или иная плата (расплата).

Как внутреннее состояние человека, его чувство и переживание.

---

\* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №12-06-00377.

Здесь ответственность выступает как чувство ответственности, как желание отвечать за порученное.

Ответственность как внутреннее состояние, чувство и переживание бывает очень разным. Это и чувство ответственности, переживание гордости за порученное, а также тяжесть груза ответственности.

Под чувством ответственности в данном случае подразумевается - внутреннее ощущение обязанности отвечать и готовность отвечать за то или иное, а переживание ответственности - личный способ нести груз ответственности.

Как характеристика самого человека, как его личностная черта, позиция и социальный навык.

В данном случае категория «ответственность» включает следующие моменты:

- привычка подходить к любому делу продуманно, внимательно и доводить дело до конца;
- смелость брать на себя ответственность, способность отвечать за многое и многих;
- готовность отвечать за сделанное;
- авторская позиция, т.е. убежденность в том, что происходящие с ним события зависят прежде всего от него самого и его действий, а не от внешних обстоятельств.

Как у члена общества, у человека множество самых разных видов ответственностей: социальная ответственность, гражданская ответственность, личная ответственность (моральная или финансовая) и т.д.

Личная ответственность как социальный навык и черта личности является важнейшей жизненной ценностью. Пока человек не умеет брать на себя личную ответственность, ему обычно отказывают в самостоятельности. Тот, кто берет на себя больше ответственности, получает право быть более самостоятельным, получает право на свое: на личные права и личную территорию.

Как правило, ответственный человек имеет более высокое самоуважение и лучшие жизненные перспективы, в таких людях нуждается общество [2].

В нашей работе под ответственностью мы будем понимать такую характеристику человека, его личностную черту, которая будет проявляться в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий, и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений в окружающем мире и в собственной жизни.

Целью эмпирического исследования являлось изучения личностных детерминант вузовской адаптации, т.е. тех личностных характеристик, которые обуславливают успешное приспособление к новому учебному заведению. Такими характеристиками, по нашему мнению, являются уровень нейротизма, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность, интернальность, тип межличностного взаимодействия, а также такая личностная черта как ответственность. В качестве показателя вузовской адаптации была взята академическая успеваемость.

Методы исследования:

1. Методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера.
2. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП) в адаптации И.Г. Сенина, В.Е. Орла.
3. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.
4. Регистрация успеваемости. У всех испытуемых была зарегистрирована успеваемость по итогам сданных экзаменов.

Испытуемые: В исследовании приняли участие 50 студентов факультета психологии, обучающиеся на 1, 2, 3, 4 курсах.

Обработка данных: результаты по методикам обрабатывались с помощью программы Excel и Statistica 6.0, использовался корреляционный анализ Спирмена, U- критерий Манна-Уитни, среднее- арифметическое и стандартное отклонение.

Проведенный анализ результатов показал, что наша гипотеза подтвердилась полностью: успешность учебной (вузовской) адаптации взаимосвязана с развитием некоторых личностных характеристик, а также с выбором определенных типов межличностного взаимодействия.

Действительно, успешность вузовской адаптации связана с такой личностной характеристикой как интернальность, также выяснилось, что наиболее приспособлены студенты, выбирающие альтруистический тип межличностных взаимоотношений. В ходе корреляционного анализа была выявлена значимая взаимосвязь между успеваемостью (средним баллом по результатам всего периода обучения) и общей интернальностью. Это можно объяснить следующим образом: чем более сам человек чувствует свою ответственность за происходящие с ним события, тем больше он намеревается сделать и делает шаги для того, чтобы управлять этими событиями. В нашем случае, такой человек с интернальным локусом контроля, будет иметь более высокую успеваемость, нежели экстернал, которому свойственно видеть причины происходящего во внешних обстоятельствах и людях.

Также было установлено, что успеваемость и нейротизм связаны между собой положительной взаимосвязью. Можно предположить, что испытуемые с высокой успеваемостью более склонны к невротизации, по причине большой загруженности в учебной деятельности. Они чувствуют себя ответственными за выполнение всего массива работы, и, как следствие, склонны воспринимать всю учебную работу как источник постоянного стресса. Возможно, в данном исследовании оказала влияние такая побочная переменная как время проведения исследования. Для всех студентов конец учебного года - время напряженной

учебы, связанная с выполнением трудных, кратковременных и долговременных проектов. Скорее всего, именно поэтому наиболее успевающие люди получили довольно высокую оценку по показателю нейротизма.

Интересной представляется отрицательная взаимосвязь между успеваемостью и степенью открытости опыту. Чем выше успеваемость, тем меньше открытость опыту. Успеваемость обеспечивается совокупностью стандартизированных процедур, таких как лекции, семинары, обсуждения и т.д. В основном, критерием оценивания студентов в ВУЗах выступает степень усвоения материала, который изложил преподаватель. Вероятнее всего, испытуемым с высокой успеваемостью легче усваивать этот материал из-за его регламентированности, последовательности. Таким людям привычнее придерживаться проверенного, испытанного способа работы, что и предлагается преподавателями. Доказывает данное положение тот факт, что люди свободно, нестандартно мыслящие довольно редко являются хорошо успевающими.

При использовании сравнительного анализа всех 3-х групп выявилось, что группа с высоким показателем успеваемости чаще всего ведет себя в отношениях как альтруист, и реже всего как независимый, ориентированный на собственные цели и потребности. Возможно, это связано с тем, что эти испытуемые чувствуют ответственность за учащихся студентов данной группы, т.к. в основном, в коллективе, ориентируются на сильных студентов. В интересах отличников помогать неуспевающим студентам, пусть даже жертвуя собственным временем. Это положение доказывает наблюдение за студентами психологами, которые не остаются равнодушными к неуспевающим учащимся.

Также была выявлена отрицательная взаимосвязь между интернальностью в области межличностных взаимодействий и зависимым типом поведения в отношениях. Личность, которая считает себя способным управлять событиями в своей жизни и в своих отношениях склонно вести себя уверенно, не опасаясь сопротивлений, не тревожась по любому поводу, а главное независимо от мнений других людей. Всего вышеперечисленного нельзя сказать о зависимом человеке, который искренне считает правыми других, который нуждается в помощи и поддержке.

Подводя итоги, можно сказать, что на успешность вузовской адаптации влияют такие характеристики личности как интернальный локус контроля, а также выбор альтруистической стратегии поведения в межличностных взаимодействиях. Также выявилось, что успешность учебной адаптации связана с уровнем нейротизации личности. Нейротизм у «отличников» значимо выше, чем у испытуемых с низкой успеваемостью. Этот факт, возможно, является следствием огромного массива работы, выполняемый ими. Когда такие студенты перегружены работой, они склонны слишком остро переживать любые трудности, они становятся более тревожными и в критических ситуациях часто теряются. У студентов же с низкой успеваемостью слабая заинтересованность в получении хороших оценок, они не считают нужным работать на износ, и поэтому являются более спокойными и менее тревожными.

Литература:

1. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. - М.: Медицина, 1975. – 407 с.
2. Краткий психологический словарь/ Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М. Г. -Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
3. Смирнов А.А. Живаев Н.Г Психология вузовской адаптации: Учебно-методическое пособие, ЯрГУ, 2009.
4. <http://slovarozhegova.ru>
5. <http://www.psychologos.ru>

### ***Исследование рефлексивности как механизма интеграции личности Ильчук С.Г. (Ярославль)***

В статье излагаются результаты одноименной работы, проведенной в 2009-2010 г.г. Основной идеей работы являлось рассмотрение процесса развития, интеграции личности, в основе которого лежат структуры культурного и индивидуального опыта – миф, архетип, ритуал. Как процесс, развитие интегрирует механизм рефлексии. Итак, в ходе работы нами проведен теоретический анализ по вопросу рефлексивности как процессуального аспекта сознания, как одного из центральных в актуализации личности метакогнитивного процесса. Также рассмотрены понятия миф, архетип и ритуал, в возможных связях, как комплекса схем и мотивообразов на основе которых через рефлексивность происходит развитие личности. В работе произведена попытка интеграции этих структур в один концепт, где каждая из них занимает свое место в целостном процессе саморазвертывания личности.

Вводимые конструкты, операционализация:

Личность – высшее интегральное понятие, целостная осознающая и саморегулирующаяся динамическая система отношений, совокупность интенциональных условий и их реализация. Личность есть активный процесс самоосуществления, проявление архетипа Самости, управляющего сознательным Я.

Рефлексия – процессуальный аспект сознания, его процессуальное содержание. Рефлексия есть данность психики самой себе, что есть базовая и атрибутивная характеристика психики.

Миф – целостный сюжет запечатляющий мотив, причинность, схему действия в метафорической форме, в этой же форме объясняющий реальность. Миф это процесс и результат переживания мира.



Архетип (греч. «первообраз») – мотив-образ; первичные схемы образов, воспроизводимые бессознательно и априорно формирующие, направляющие активность воображения, и способствуют внутреннему единству как человеческой культуры, так и человека в частности. Здесь наш акцент на архетипе как целостности, глубокой символично-знаковой структуре.

Ритуал – установленная последовательность символических действий, этапов, событий, цель которых есть взаимодействие с реальностью; последовательность действий несущих собой смену статуса участника, в том числе и осознание этих изменений.

Исследование проходило в два этапа. Первым этапом испытуемые разделялись на две группы по параметру рефлексивность (высокий уровень выраженности и низкий уровень выраженности), с помощью методики измерения выраженности рефлексии разработанного Карповым А.В. и Пономарёвой В.В.

Вторым этапом исследования, испытуемым, предлагалось оценить набор объектов-качеств по 10 униполярным шкалам (-3; +3), – метод семантического дифференциала. Набор объектов сформирован нами самостоятельно – это качества, которые в сознании человека связаны с целостностью, реализацией личности: ясный, осознанный, мудрый, единый и т.д. Говоря о этих качествах во временной перспективе (чтобы проследить динамику личностного мифа), каждое качество оценивается в каждый период жизни: до рождения, новорожденный, ребенок, подросток, юный, взрослый, зрелый, старый, перед смертью, после смерти.

Деление на две группы было необходимо для дальнейшего анализа получившихся в ходе проведения семантического дифференциала результатов, где в обработке ключевым фактором являлся уровень рефлексивности испытуемого, потому как высокорефлексивные и низкорефлексивные личности характеризуются качественно различными наборами личностных и когнитивных свойств, в основе которых лежат две различные системы базовых характеристик, определяющих строение структуры личности. Иными словами мы предположили, что получим различные семантические пространства.

Обработка ответов испытуемых на втором этапе включала построение групповых матриц и матриц усредненных данных. Далее матрица была подвергнута процедуре факторного анализа по методу главных компонент с использованием вращения варимакс нормализованных. Максимальное количество факторов – 10. Были также построены семантические пространства, осями которого были выбраны факторы, выделенные с помощью факторного анализа.

В ходе обработки результатов, мы получили 4 фактора, три из которых означены как: 1) осознанность (обращенность в будущее), 2) целостность (обращенность на настоящее) и 3) архетипичность (обращенность в прошлое). Каждый фактор включает в себя совокупность качеств и качества входящие в факторы у низкорефлексивных (НР) и высокорефлексивных (ВР) различны. Четвертый фактор, или поле обозначен как «поле символа».

Результаты показали качественные различия в осознании прошлого, настоящего и будущего, а также «поля символа» у ВР и НР испытуемых:

1. Наблюдается отставание низко рефлексивных (НР) от высоко рефлексивных в реализации представленных качеств (запаздывание НР на двух этапах относительно ВР), что может быть объяснено различным полем активности обусловленным уровнем развития рефлексивности, – у ВР это настоящее, реализация интенций здесь и сейчас; у НР полем активности является будущее, их реализация в планах.

2. Четвертый фактор, названный «полем символа» в сути являет собой исследованный комплекс МАР. Различия: для ВР символ это настоящее, НР – отчужденное, - для высоко рефлексивных испытуемых миф, архетип и ритуал является настоящим, жизненным. Группировка качеств представленным образом говорит о том, что уровень развития рефлексивности влияет на уровень осознания «поля символа».

3. Различия в семантических пространствах – общая для высоко и низко рефлексивных динамика и группировка периодов, но большая разница в баллах и их дифференцировке, - у ВР эти показатели выше по всем трем факторам (прошлое-архетипичность, настоящее-целостность, будущее-осознанность), что можно объяснить большей степенью отрефлексированности, осознанности своего жизненного пути.

4. Выявлены существенные различия в оценке возраста «перед смертью» по параметрам целостность и осознанность – у НР эти показатели намного ниже и резко падают, в то время как у высоко рефлексивных баллы по данным качествам выше. Это может указывать на различное понимание длительности поля активности – высоко рефлексивные считают старость более активным и осознанным возрастом, что можно связать с другими по сравнению с низко рефлексивными личностями стратегиями адаптации и поведения, а также более высокой степенью дифференцированности и осознанности когнитивной и личностной подсистем.

5. Новый контекст рассмотрения рефлексивности и личности дает нам основания также сделать вывод: МАР (миф, архетип, ритуал) является комплексом архаических интенций, схем, на основе которых развивается личность. Этот комплекс осознается через механизм рефлексии, что и есть процесс инеграции личности, который в свою очередь, является процессом и результатом осознания.

Мы можем сделать вывод: степень выраженности рефлексивности связана с качественными особенностями осознания своего жизненного пути, механизмов и закономерностей развития, осознания интенций и их реализации, а главное указывает на наличие прямой связи интегрированности личности с уровнем развития рефлексивности.

Важным также является рассмотрение понятий мифа, архетипа и ритуала как целостного комплекса мотиво-образов и схем на основе которых развивается личность и сегодня, что является методологически,

теоретически значимым, дает возможность рассматривать личность как комплекс отношений, интенций, процесс развития, интеграции на основе архаических схем с помощью механизма рефлексивности.

Мы говорим о модели личности, в которой утверждаем, что человек есть личность данная в потенциале, и процесс развития есть во многом процесс саморазворачивания, самоактуализации, непременно в адекватных социально-культурных условиях через метакогнитивные механизмы и их процессуальные аспекты. Рефлексия здесь выступает как средство, механизм усвоения. Мы также говорим, что обретение самости, возвращение целостности и реализация потенциала личности напрямую связаны с осознанием этих процессов и их механизмов. «Личность есть великая идея и выражение сущности чего бы то ни было, иерархично: сущность явлена в эйдосе (энергия), эйдос явлен в мифе, миф – в символе, символ – в личности, личность явлена в энергии сущности» [1].

Литература:

1. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии [Текст] / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1993. – С. 877–879.

### ***Психологическая характеристика стилей игры шахматиста Имамова А.У. (Волгоград)***

Тайны шахматной борьбы нельзя познать без человека, его переживаний и его психологии. Характер человека и стиль его игры в шахматы находятся в линейной зависимости друг от друга. Черты личности влияют на стиль игры на шахматной доске. Соответственно определив стиль игры можно рассказать о многих качествах человека. Для начала попробуем определить, какие встречаются стили шахматной игры.

Стиль шахматиста — это устойчивое индивидуальное своеобразие в оценке проблемных позиций на доске. Существует традиционная классификация стилей игры шахматистов, которая разделяет стили игры по обобщенному принципу стратегия-тактика и выявляет стиль позиционный и стиль комбинационный. Такое разделение нуждается в дополнении, так как даже внутри каждой группы шахматистов одного из двух стилей можно найти значительные различия в психологических особенностях воображения, анализа и в технике расчета. В последнее время говорится и о третьем стиле в шахматном творчестве, которому дано название универсального. Здесь предполагается гармоничное сочетание в игре позиционных и комбинационных элементов. Традиционная классификация стилей игры в настоящее время еще не базируется на серьезных исследованиях личностных черт шахматистов.

Критерием классификации стилей игры шахматистов должны являться не только игровые, но и психологические особенности личности. Такой особенностью будет являться процесс принятия решения. Он формируется и разворачивается как закономерная и целеобусловленная интеграция многих иных психических процессов: когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных и образований [1].

Стиль игры проявляется тогда, когда позиция содержит не единственный путь решения, а несколько примерно равноценных способов игры, т. е. своеобразие стиля игры шахматиста обнаруживается в проблемных ситуациях [2]. У каждого шахматиста оценка многих сходных позиций обладает уже известным постоянством и у каждого шахматиста есть определенные вкусы во всех стадиях партии. Временной параметр процесса принятия решения в шахматах мы учитывать не будем (быстрый, медленный), так как мы берем качественную характеристику игры. Хотя, несомненно, время процесса обдумывания и принятия решений влияет на игру шахматиста. Нужно исходить из того, какие мыслительные процессы происходят в голове у шахматиста и что при этом он чувствует. Итак, попробуем это понять. Всё начинается с того, что игрок задумывает некий ход. Далее он смотрит дальнейшие варианты развития ситуации на доске. Если он не видит угрозу своей позиции и замечает положительные моменты (в маневре, в атаке и т.д.), то он спокойно делает ход. А если же наоборот, он в своих просчетах видит, что задуманный ход может приводить к неизвестной позиции, то здесь и проходит разделение игроков на два типа.

У первого типа игроков во время процесса принятия решения появляется чувство тревоги, при возникновении которого многие шахматисты пытаются делать максимально укрепляющие ходы, так называемые спокойные вспомогательные ходы, не вызывающие усложнений ситуации и придающие защищенность своей позиции. Такие ходы и такую игру мы будем классифицировать как прочный стиль игры. Главный принцип такого стиля – максимальная защищенность и уход от тревожности. В проблемных ситуациях, игроки этого стиля стараются выбирать ходы, которые не приведут к неопределенной и усложненной позиции, стараются избегать неизвестных ходов и пытаются играть по знакомым шаблонным позициям.

Представим, что ту же позицию играет другой шахматист. Он видит угрожающие моменты, но вместо того, чтобы делать укрепляющие ходы, он всё равно делает тот задуманный ход. Он не играет по позиционным шаблонам, а сам интуитивно выбирает варианты. Такой выбор хода мы назвали вольным стилем игры. Так как процесс принятия решения у него происходит без тревожности и шаблонной защищенности.

Итак, мы выделили две качественные характеристики стилей игры в зависимости от процесса принятия решения и таким образом дополнили существующую классификацию стилей игры. Таким образом, классификация стилей игры шахматиста выглядит следующим образом:

- 1) позиционный;
- 2) комбинационный.;
- 3) прочный стиль;
- 4) вольный стиль.

Чтобы эмпирически обосновать нашу теоретическую аргументацию была составлена методика для выявления стилей игры шахматистов. Данная методика выявляет лишь творческие вкусы, ту манеру борьбы, которая больше нравится шахматисту. С помощью этой методики оцениваются 4 шкалы – предпочтение в дебюте, стратегия игры, отношение к риску и достижение преимущества. Каждая шкала содержит по 4 вариантов суждений, относящихся к 4 стилям игры. Респондент должен распределить 10 баллов по каждой шкале по степени игровых предпочтений. Баллы, набранные по всем 16 пунктам, суммируются для каждой стилевой направленности отдельно.

Гипотеза исследования состоит в том, что шахматисту, предпочитающему определенный стиль игры, характерны определенные личностные черты. И, следовательно, после определения стилевого предпочтения шахматиста были выявлены его личностные черты по методике Р. Кэттела. Всего были исследованы сто шахматистов с разными игровыми уровнями. По результатам диагностики была составлена первичная матрица в программе SPSS версии 17.0, в которой зависимыми переменными выступают стили игры, а независимыми – личностные черты. Оба переменные относятся к метрической шкале. Для того чтобы определить зависимость стилей игры от личностных черт был применен множественный регрессионный анализ, который исследует влияние множества предикторов на критерий.

После проведенного исследования получились следующие результаты:

**Позиционный стиль.** Шахматисты позиционного стиля характеризуются расчетливой постановкой партии. Они просчитывают ходы и любят открытую игру, где можно строить планы по передвижению фигур. Позиционная игра – игра маневрирования и стратегии. Позиционное преимущество определяется лучшим расположением фигур и пешек, их возможностью передвигаться свободно и взаимосвязанно. Действия определяются главным образом требованиями позиции. Оценка позиции основывается на логических умозаключениях.

**Характеристика игроков:**

$ПС = (-M) + A + Q4$ , где ПС – позиционный стиль игры, (-M) – фактор практичности, А – фактор общительности, Q4 – фактор напряженности.

**Комбинационный стиль.** Манера игры характеризуется стремлением к сложным, обоюдоострым, динамичным позициям со свободной фигурной игрой и возможностью широкого применения тактических средств. Игра в таких позициях носит конкретный характер и требует высокой концентрации внимания, глубокого проникновения в особенности положения, фантазии, находчивости, смелости, веры в свои силы.

**Характеристика игроков.** Такой стиль игры выбирают смелые по натуре люди, которые не боятся рисковать, уверены в себе и в своих возможностях.

$КС = M + (-I)$ , где КС – комбинационный стиль игры, М – развитое воображение, (-I) – жесткость.

Стоит заметить, что у игроков и позиционного и комбинационного стилей выражен фактор М с противоположными значениями – практичность – развитое воображение.

**Прочный стиль.** Игроки прочного стиля предпочитают, как и позиционисты, спокойные варианты, но они в отличие от них больше настроены не на маневрирование фигур, а на укрепление своей позиции. Такой стиль на доске в чистом виде встречается редко, потому что если постоянно делать укрепляющие и выжидающие ходы, то это максимум приведет к ничьей. В таком стиле в основном играют дебюты, потихоньку развиваются, укрепляются, а затем в какой-то момент готовят атаку с какого-нибудь фланга. Поэтому противнику не нужно расслабляться при виде спокойных ходов.

**Характеристика игроков.**

$ПрС = O + (-H) + G$ , где ПрС – прочный стиль, О – тревожность, (-H) – робость, G – нормативность поведения.

**Вольный стиль.** Название этого стиля говорит само за себя. Шахматисты, предпочитающие этот стиль, не готовят с особой тщательностью дебюты, они любят разыгрывать различные позиции, не стараясь запоминать заготовленные варианты. Во время игры движутся по своей интуиции, а не по четкому построенному плану. Не играя по шаблонам, они могут легко ориентироваться в различных позициях.

**Характеристика игроков.** Его выбирают люди, которые не любят подчиняться существующим правилам, а хотят сами создавать эти правила.

$ВС = (-G) + (-L)$ , где ВС – вольный стиль игры, (-G) – подверженность чувствам, (-L) – доверчивость.

Соотношение стилей игры и личностных факторов шахматистов.

Позиционный стиль - общительность, практичность, напряженность.

Комбинационный стиль - развитое воображение, жесткость.

Прочный стиль - нормативность поведения, тревожность, робость.

Вольный стиль - подверженность чувствам, доверчивость.

Как можно заметить из полученных результатов, шахматисты позиционного и комбинационного стиля имеют противоположные результаты. А результаты приверженцев вольного стиля игры прямо пропорциональны результатам игроков, выбирающим прочный стиль игры. Если позиционисты практичны, то

у комбинационных игроков наоборот, развито воображение. Если шахматисты прочного стиля отличаются нормативностью поведения, то стиль игроков вольного стиля определяют чувства и подверженность к ним.

Результаты нашего исследования могут быть полезны для широкого круга людей. Это и шахматисты, и тренера и психологи. Зная психологические особенности шахматиста, можно будет предопределить его возможный стиль игры и наоборот, увидев стиль игры на доске можно дать характеристику личностных черт.

В одной партии один шахматист может применять несколько стилей игры, в зависимости от позиции на доске и от того, какие личностные черты преобладают. Он может стратегически маневрировать и затем начать тактически атаковать. Это не значит, что он не является игроком одного стиля. Стиль шахматиста как мы уже выяснили, определяется не только его вкусами, но и личностными чертами.

Однако не стоит забывать, что стиль игры меняется, совершенствуется и развивается. Он также зависит не только от личностных черт, хотя они и являются главным определяющим фактором, но и от психических состояний, которые переживает шахматист непосредственно за доской. Перспективы дальнейших исследований заключаются в анализе всех жизненных процессов (жизненные стили) и психических состояний личности, которые оказывают влияние на стиль игры за доской.

В данном исследовании рассматривалось влияние психологических черт личности на формирование стиля игры шахматиста. В ходе теоретического анализа проблемы раскрыта актуальность темы исследования, выяснена специфика отношений стилей игры и личностных черт как самостоятельных категорий психических явлений.

Теоретическое осмысление проблемы позволило выдвинуть предположение о том, что стиль шахматной игры определяется личностными чертами.

По авторской методике выявления шахматных стилей проведено обширное предварительное исследование, подтвердившее эффективность выбранной схемы исследования для решения поставленных задач и наметившее пути дальнейших эмпирических исследований.

Полученные результаты позволили сформулировать практические рекомендации, заключающиеся в том, что при организации шахматных тренировок и при подготовке к соревнованиям необходимо учитывать влияние личностных факторов на стиль игры шахматиста.

Литература:

1. Карпов, А.В. Механизмы когнитивной интеграции в процессах принятия решения / А. В. Карпов // Вестник интегративной психологии. – 2009. - №7. – С. 13-16.
2. Крогиус, Н.В. О психологии шахматного творчества / Н. В. Крогиус. - М.: ФиС, 1969 – 93 с.
- 3.

### ***Логический аспект выведения классификации жизненных стилей Имамова А.У. (Волгоград)***

Впервые понятие жизненный стиль употребил в 1926 году А. Адлер, который подразумевал под ним уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, определяющих неповторимую картину существования человека.

Многие ученые создавали различные классификации типов личности. Адлер связывал типы личности с жизненным стилем и утверждал, что жизненный стиль складывается из того, каким образом сочетаются в человеческой личности две движущие силы – стремление к превосходству и социальный интерес. Он выделил такие типы личности, т.е. установки, связанные со стилями жизни:

1. Управляющий тип: высокое стремление к превосходству и незначительный социальный интерес.
2. Берущий тип: у них нет социального интереса, они стремятся получить от других как можно больше.
3. Избегающий тип: у этих людей нет ни достаточного социального интереса, ни должной активности, необходимой для решения собственных проблем.
4. Социально полезный тип: это зрелая полноценная личность, в ней соединены высокая степень социального интереса и высокий уровень активности.

На мой взгляд, классификацию типов личности нельзя соотносить с классификацией жизненных стилей.

Стиль жизни – это жизненная программа личности, построенная осознанно или бессознательно, различающаяся ритмом протекания в зависимости от видения жизненного смысла и целей индивида.

Жизненная программа – это не только установки личности и картина его существования, но и целый механизм создания индивидуального бытия, это гибкий каркас, который можно перестраивать по мере того, как обретается новый смысл жизни.

О смысле жизни и его поиске уже написано немало работ экзистенциальными психологами, выделены виды понимания личностью смысла жизни, но как сказал канадский психолог Поль Вонг «исследования смысла жизни тормозятся недостатком четко определенных и широко принятых понятий. Некоторые из используемых понятий, такие, как смысл жизни, жизненная цель, осмысленность, бессмысленность уже в достаточной степени проработаны, но еще несут на себе груз философских интерпретаций».[The human quest for meaning: a handbook of psychological research and clinical applications / Wong P. T. P. & Fry P. S. (Eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.]

Смысл жизни – в целях человека. Цель есть у каждого человека. Например, если человек хочет получать низменные удовольствия – это является его целью. Кто-то ставит высокие цели, достичь которые можно лишь через много лет. На долгие годы это будет являться его смыслом жизни. Цель жизни – это нечто глобальное и одновременно поверхностное. Цели в жизни будут всегда и, таким образом, человеку не дано постичь истинный смысл жизни, потому что, пока человек существует, у него всегда будет смысл жизни. Люди, которые совершают суициды – это те люди, которые теряют свой жизненный смысл. Смысл жизни – это нечто сверхбытийное, постичь которое невозможно, пока человек находится в бытие.

Каждый человек находит смысл жизни в чем-то своем – для кого-то это работа, для кого-то семья, для кого-то развлечения, свобода и т. д. К. Юнг и А. Адлер утверждали, что смысл жизни обретается к пяти годам и уже в это время формируется жизненный стиль. Однако в это время лишь накладывается фундамент жизненной программы, который может перестроиться в дальнейшем или рухнуть совсем. Например, некоторых детей с детства воспитывают как целеустремленного, показывают ему правильный образ жизни и говорят, что нужно делать, для того, чтобы добиться того, того и того. Ребенок, конечно, всё это впитает. У него уже будет заложено, что нужно к чему-то стремиться, чтобы получить то и то, он будет в этом видеть смысл жизни. Однако по мере взросления, его убеждения, установки, наложенные ему в детстве, могут изменяться.

Итак, как мы уже сказали, стиль жизни – это жизненная программа, которая изменяется только после обретения нового смысла жизни. В зависимости от того, как меняются цели и насколько глубоки и конкретны эти цели, стиль жизни может изменяться.

Цель – это стремление, установка. Результатом достижения цели, может быть какой-то предмет или действие. Цели бывают разноплановые и разнонаправленные. От постановки целей меняется ритм жизни. Главные характеристики ритма протекания жизни включают рациональное и эмоциональное составляющие.

Таким образом, цели жизни различаются:

- в зависимости от переживаемых эмоций:

- бурные (при достижении цели человек испытывает сильные эмоции; цели в этом случае желаемые);

- неэмоциональные (при достижении цели не проявляются какие-либо особенные чувства, это в основном цели, которые ставятся на каждый день).

- в зависимости от рациональности целей:

- продуманные (действия тщательно обдумываются, составляется план);

- спонтанные (цели не имеют четкого плана, главный ориентир – желаемый результат).

После анализа и расчленения рассматриваемых понятий, мы можем вывести следующую классификацию жизненных стилей:

I. Стили жизни в зависимости от эмоциональной сферы личности:

- Гедонистический жизненный стиль.

Его выбирают люди, предпочитающие брать от жизни всё, (гедонизм в пер. с греч. «удовольствие») и получать удовлетворение от всего, что они делают. В жизни у этих людей всё должно быть любимым: любимое дело, любимые люди вокруг, любимые развлечения. Они стремятся создавать вокруг себя уют и комфорт, любят, когда окружающие оценивают их способности. Им не нравится однообразие. Если они направят свои желания в нужное русло, то могут заполучить свою желанную цель. Однако если они останавливаются на примитивных желаниях получать низменные потребности, то могут уйти в это с головой и остаться ни с чем. Основные представители – возбудимые типы личности.

- Монотонный стиль жизни.

Если человек ведет размеренный спокойный образ жизни и смысл жизни для него является банальное: построить дом, посадить дерево, вырастить детей – это значит, он является представителем монотонного стиля жизни. Люди с таким стилем жизни предпочитают стабильность. Они больше, чем другие уверены в завтрашнем дне: он будет таким же, как и остальные. Живут по укладу: дом, работа, дом. Такие люди могут, и рады бы что-то изменить в жизни, только привычный уклад их устраивает больше.

Они не ставят высоких целей и живут по девизу: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе». Люди конформного типа чаще выбирают этот стиль жизни.

II. Стили жизни в зависимости от эмоциональной сферы личности:

- Продуманный жизненный стиль.

Этот стиль выбирает человек, который всегда ставит перед собой различного рода цели, и не может жить без составления жизненного плана. У них есть главная цель и второстепенные установки. Это типичные представители искателей смысла жизни в постановке конкретных целей. Они всегда стремятся к совершенствованию и самоактуализации. В основном, к такому стилю относятся рациональные типы.

- Авантюрный стиль жизни.

Данный жизненный стиль противостоит предыдущему. Люди, живущему по этому стилю, принимают иногда совсем необдуманные решения. Им нравится риск, и они хотят попробовать что-то неизведанное. Они любят испытывать судьбу и крутые повороты событий. Основные представители – гипертимные типы.

Некоторые люди могут иметь не один жизненный стиль. В какой-то период они предпочитают жить по одному стилю, а иногда – по-другому. Например, в подростковом возрасте, когда еще у некоторых не сформированы жизненные позиции и человек еще находится на перепутье, у него не будет ярко выражен жизненный стиль. Некоторые люди на протяжении всей жизни не могут определиться со своим жизненным

стилем – они постоянно находятся в поисках смысла, целей, идеала. Они мечутся с одной колеи в другую, и таким образом, так и не поняв, что им нужно от жизни, разбрасываются на всякие мелочи и теряют свой потенциал. Некоторым из таких людей нравится находиться в поиске, нравится пробовать себя в разных ипостасях, но у таких людей, как правило, быстрее, чем у остальных, ослабевают механизмы психологической защиты.

Те люди, которые определились со своим стилем жизни очень рано, имеют четкий выраженный стиль. Некоторые жизненные ситуации способствуют обострению или подавлению жизненного стиля. Яркий пример связан с выбором профессии. Например, получается так, что человек выбирает не ту профессию по разным причинам. Он знает свои способности и у него была цель добиться многого в той специальности, о которой он мечтал. Однако, выбрав другую профессию, которая не только не развивает его личностные качества, но и подавляет их, его поведение, взгляды могут измениться, вплоть до изменения мировоззрения и жизненного стиля.

Поэтому нужно очень ответственно подходить к любым жизненным выборам. Если вы четко поставили цель и знаете, чего хотите от жизни и как этого добиться, то нужно стремиться только к этому и сопротивляться тем обстоятельствам, которые пытаются вас подчинить себе и изменить вас.

Однако в двойственности при выборе жизненного стиля есть также положительные моменты, которые связаны с гибкой адаптацией человека к жизненным ситуациям. Это непредсказуемые личности, которые, не колеблясь, могут принимать решения, которые могут быть разными по направленности. Они имеют запасной вариант выбора жизненных условий.

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995.
2. The human quest for meaning: a handbook of psychological research and clinical applications / Wong P. T. P. & Fry P. S. (Eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

### ***Влияние характера произведения искусства на его эмоциональную оценку Кабанова Д.М., Владимиров И.Ю. (Ярославль)***

Цель исследования: изучение особенностей эмоционального восприятия произведений искусства.

Предмет исследования: объективные факторы (характер), влияющие на эмоциональное восприятие произведений искусства. Под характером мы будем понимать эмоциональный тон и стилистическое направление произведений искусства.

В ходе исследования мы выдвинули ряд гипотез:

Гипотеза №1: произведения разных стилистических направлений оказывают разное эмоциональное воздействие.

Гипотеза №2: произведения живописи, имеющие изначально заданный эмоциональный тон будут оценены дифференцированно.

Методика исследования. Стимульным материалом исследования послужили произведения живописи, относящиеся к стилистическим направлениям импрессионизма и реализма. Данные направления живописи имеют свои стилистические особенности, средства выразительности и, соответственно, они могут быть оценены испытуемыми дифференцированно [1, 2, 7]. Приглашенные для участия в исследовании художники-эксперты совместно с нами подобрали перечень стимульного материала и на основании профессиональных художественных знаний и интуиции дифференцировали работы по принципу эмоционального тона как «нейтральные», «положительные» и «отрицательные» [3, 8].

Для данного исследования мы использовали 12 произведений пейзажной живописи, дифференцированные по критерию стилистического направления (реализм, импрессионизм) и критерию эмоционального тона («отрицательные», «положительные», «нейтральные»).

Выборка испытуемых составила 15 человек, в возрасте от 18 до 50 лет. Произведения искусства испытуемые оценивали по семи шкалам СД с градацией от -3 до 3.

Полученные данные мы подвергли процедуре факторного, кластерного и дисперсионного анализов.

Процедура факторного анализа позволила выделить два значимых фактора, соотносимых с классическими осгудовскими факторами [4, 5, 6] – фактор «активности» и фактор «оценки».

Анализируя расположение объектов (картин) в семантическом пространстве, следует обратить внимание на сходное расположение «нейтральных» произведений живописи.

«Нейтральный» реализм испытуемые оценили по двум предложенным факторам как средний. Полученный результат частично подтверждает нашу гипотезу №2 о различном воздействии эмоциональной тона, так как в целом испытуемые оценили «нейтральный» реализм как мы и предполагали.

Практически та же тенденция прослеживается с «нейтральным» импрессионизмом, только в данном случае испытуемые были склонны оценивать его как более «пассивный». Это может быть связано с тем, что произведения «нейтрального» импрессионизма выполнены в пастельных, нежных тонах, что придает картине спокойствие, а следовательно и пассивность. Так же значимую роль мог сыграть сюжет, который в случае данных картин не предполагает явной динамики.

Одну из картин «положительных» произведений реализма, испытуемые были склонны оценивать как «хорошую» и «пассивную». Это может быть связано с доминированием пастельных, приглушенных тонов в картине.

Картины, принадлежащие к направлению импрессионизма, две из которых носят «отрицательный» эмоциональный тон и одна «положительный», были оценены испытуемыми как «активные» и «плохие». Так как основные цвета, использованные в картинах, являются противоположными полюсами спектра цветового восприятия (в данном случае это - зеленый- красный, желтый -синий) [2], поэтому их взаимное присутствие в картине может привести к оценке данной как «плохой».

Как мы видим, наши гипотезы частично подтвердились, так как «отрицательный» импрессионизм испытуемые оценили как «плохой».

Картина «положительного» эмоционального тона, принадлежащая к направлению импрессионизма была оценена как «хорошая» и «активная». Прекрасно передающая реальный солнечный свет, картина является ярким представителем направления импрессионизма.

Кластерный анализ позволяет увидеть что фактор «оценки» является значимым. Объекты (картины) образовали два больших кластера. Картины первого кластера («отрицательный» реализм и импрессионизм ) объединяет яркость, насыщенность, наличие цветовых контрастов. Активность картин выражается в буйстве красок.

Второй кластер представлен картинами «нейтрального» и «положительного» импрессионизма и реализма. Картины данного кластера объединяет цветовая гамма. Преобладают приглушенные пастельные тона, картины наполнены нежным солнечным светом.

Влияние стилистического направления на оценку на примере шкалы «Душный -Прохладный»

По шкале «душный-прохладный» испытуемые были склонны оценивать реализм как более «прохладный».

Можно предположить, что значимую роль в такой оценке сыграли холодные оттенки, преобладающие в картинах и цветовое решение в целом.

Влияние стилистического направления на оценку на примере шкалы «Родной-Чужой»

По шкале «родной-чужой» у испытуемых прослеживалась тенденция оценивать реализм как более «родной». В этом случае значимую роль мог сыграть сюжет картин. Все пейзажи реализма, использованные нами в качестве стимульного материала, были выполнены русскими художниками. На картинах изображены близкие русскому человеку березовые рощи, сосновые боры. Следует сказать, что пространственные представления и их сюжет формируют и восприятие действительности, происходит своего рода проекция. Увиденное на картине человек проецирует на действительность.

Отсюда и определения: «левитановский пейзаж», «шишкинская роща», «васнецовский лес».

Влияние эмоционального тона на оценку на примере шкал «Расслабленный - Напряженный», «Прекрасный - Ужасный», «Мягкий - Твердый»

Если рассматривать влияние эмоционального тона, то можно твердо сказать, что те картины, которые по мнению художников-экспертов носят «отрицательный» эмоциональный тон, испытуемые были склонны оценивать как «тяжелые», «напряженные», «ужасные», «твердые» (фактор оценки- «плохой»). Следовательно, испытуемые были склонны оценивать «отрицательные» картины, как «плохие», что частично подтверждает нашу гипотезу №2 о влиянии эмоционального тона.

Влияние эмоционального тона на оценку на примере шкалы

«Активный - Пассивный»

По шкале «активный - пассивный» произведения «нейтрального» эмоционального тона испытуемые оценивали как «пассивные», что также отчасти подтверждает нашу гипотезу №2 о влиянии эмоционального тона. Подобная оценка может быть связана с тем, что нейтральные произведения живописи, их «спокойный» колорит передают зрителю ощущение покоя, а следовательно и пассивности.

В заключение можно сказать, что характер (эмоциональный тон, стилистическое направление) произведений живописи вызывает определенное воздействие на его эмоциональную оценку, однако значимых различий выявлено не было, поскольку выборка в нашем исследовании была достаточно мала, чтобы подтвердить наши предположения. Или же эксперты не смогли достоверно определить эмоциональный тон картин.

Выводы:

Эмоциональное воздействие - сложный феномен. Существует множество факторов влияния, скрытых от нас, поскольку эмоциональное воздействие произведений искусства определяются не только объективно изображенными предметами и цветовым решением картин, но и ассоциациями на основании прошлого опыта [1].

Все рассмотренные данные являются значимыми на основании критерия Фишера.

Результаты исследования показали следующее:

1. Фактор деления произведений искусства по критерию эмоционального тона оказал относительно существенное влияние на их эмоциональную оценку испытуемыми.

2. Фактор деления произведений искусства по критерию стилистического направления не показал значимых различий в эмоциональной оценке испытуемых.

3. Фактор оценки картин по критерию эмоционального тона оказался более существенным, чем фактор стилистического направления.

4. Значимую роль в эмоциональной оценке испытуемыми произведений искусства сыграло цветовое решение картин.

Заключение

Таким образом, в рамках данной работы мы рассмотрели некоторые теоретические и методологические проблемы изучения влияния произведений искусства на человека и его эмоциональную оценку.

Мы разработали авторскую задачу, с помощью которой смогли изучить некоторые особенности влияния характера произведения искусства на его эмоциональную оценку.

Проблема, представленная в рамках данной работы, является весьма актуальной и одной из ряда фундаментальных проблем искусствоведения и психологии искусства.

Результаты, полученные при исследовании предложенной проблематики, могут быть применены не только в чистой теоретической психологии, но и в прикладной психологии, например, в психологии рекламы.

Литература:

1. Беда Г.В. Живопись и ее изобразительные средства. – М.: Изд-во «Просвещение», 1977. - 188 с.
2. Крючкова В.А. Антиискусство: Теория и практика авангардистских движений. - М.: Изобраз. искусство, 1984. - 304 с. (Зрение и изображение. О познавательном характере художественного образа).
3. Костеневич А.Г. Французская живопись 19- начала 20 века в Эрмитаже. Ленинград.: Издательство «Аврора», 1979. - 168 с.
4. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.- 177 с.
5. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988 .- 208 с.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. –2-е издание, доп. – СПб.: Питер, 2005. - 480 с.
7. Петров В.М. Количественные методы в искусствоведении. Выпуск 1.Пространство и время художественного мира. - М.: Смысл, 2000. - 204 с.
8. Прокофьев В.Н. Об искусстве и искусствоведении. Статьи разных лет. М.: Сов. художник, 1985, 304 с., 132 ил.

### ***Психологические проблемы сопровождения беременности Калинина Д.А., Саковская О.Н. (Ярославль)***

Беременность и роды - это очень сложные и многогранные явления, которые сопровождаются рядом психологических сложностей. В число психологических особенностей беременной женщины входят быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к резким переменам настроения, низкая концентрация внимания, особая чувствительность к стрессовым факторам, повышение тревожности, и изменение ее характера [2] .

К настоящему времени проведено множество исследований, посвященных изучению психологических особенностей беременных женщин (Ю.И. Шмурак [6], М.Е. Ланцбург [3], Н.П. Коваленко [2]), типов переживания беременности (П. Ниемеля [4], Г.Г. Филиппова [5], И.В. Добряков [1]), их влияния на качество родов и на последующий контакт с ребенком, разработано множество методов работы с женщинами с целью улучшения качества беременности и родов (Н.П. Коваленко [2], Ю.И. Шмурак [6]).

В консультативной, психокоррекционной и психотерапевтической практике, применяются самые разнообразные техники групповой работы: телесно-ориентированная терапия, семейная терапия, игровая, арт-терапия, психодрама, психосинтез, аутотренинг, транзактный анализ и т.д. В руках грамотного психолога интеграция методик дает возможность работы с различными аспектами материнской сферы, однако, зачастую они применяются по принципу эклектизма. Отсутствие у психолога-консультанта аутентичной позиции и четкого понимания задач психологической помощи с учетом перспективы развития ребенка и семьи после родов, отсутствие понимания места каждого используемого средства в решении этих задач, не только снижает эффективность работы психолога, но часто и, превращает его деятельность во вторжение в психологическое пространство женщины с целью апробирования конкретной психологической техники. Необходимость следования известному принципу медицины: «Не навреди» становится особенно значимой, когда речь идет о беременности и родах. В связи с этим, особое значение приобретают работы последних лет, в которых предприняты попытки обоснования применения тех или иных психологических методов в консультировании беременных женщин (В.В. Абрамченко, И.В. Добряков, М.Е. Ланцбург, М.В. Швецов).

Несмотря на то, что многие специалисты подчеркивают необходимость психологического сопровождения беременных женщин, и в современной психологии разработано множество методов психологического сопровождения данного периода, востребованность психологической помощи в этой сфере невелика. Так в Ярославле в 2011 году зарегистрировано 7147 новорожденных, при этом в крупнейший в городе центр, предлагающий психологическое сопровождение беременности обратилось порядка 300 человек. Поэтому, для успешного внедрения разработок отечественной перинатальной психологии в практику, становится актуальным изучение мотивов обращения за психологической помощью.



В психологии разработано множество методов работы с психологической проблематикой периода беременности, однако для их практического применения необходимо соотнести их с запросами женщин, реально обратившихся за психологической помощью.

Мы предприняли исследование мотивов обращения за психологической помощью беременных женщин, на материале анализа психологических «запросов» клиентов Семейного центра «Растем вместе», посетивших курсы психологической подготовки к родам в 2011- 2012 гг.

Под «запросом» мы понимаем мотивы женщины, побудившие ее обратиться за психологической помощью; потребность, которая была осознана женщиной, сформулирована и озвучена как задача, требующая решения, и вызвала необходимость обратиться за помощью к специалисту.

Цель исследования: проанализировать запросы беременных женщин обращающихся за психологической помощью.

Объект исследования: женщины в период беременности, обращающиеся к психологу.

Предмет исследования: мотивы обращения к психологу.

Исследование проводилось с использованием метода структурированного интервью.

Интервьюирование – это метод получения информации в ходе непосредственного устного общения. Предполагает регистрацию и анализ ответов на вопросы, а также анализ невербального поведения опрашиваемых.

В исследовании приняли участие 207 человек. В выборку вошли беременные женщины со сроками 17-35 недель (в основном третий триместр). Интервью было включено в работу групп психологической подготовки к родам и проводилось в период с сентября 2011 г. по март 2012 г. На первом (вводном) занятии женщинам предлагалось ответить на два вопроса: 1) что Вас беспокоит? 2) что Вы хотите получить в процессе работы в группе?

Результаты исследования.

Анализ результатов исследования позволил выделить следующие группы запросов:

1. Информация о том, как вести себя в родах.
2. Информация о том, как ухаживать за ребенком.
3. Преодолеть страхи.
4. Как правильно выбрать роддом.
5. Для общения.
6. Морально подготовиться.
7. Люблю, чтобы все было подготовлено.
8. Другое.

Наиболее часто встречаются первая (37%), вторая (16%) и третья(28%) группы, что указывает на преобладание информационного запроса (Информация о родах и уходе за ребенком) и потребности преодоления страхов. При этом многие женщины считали, что преодолеть страх им поможет информирование о правильном поведении в родах (техниках дыхания, самообезболивания), о процессе родов.

Участовавшим в исследовании женщинам предлагалось принять участие в тренинговой программе, с использованием методов арт-терапии, включавшей в себя 3 встречи по 2 часа по следующим темам: пренатальное воспитание, контакт с ребенком до рождения; как справиться с тревогой и страхами; женские силы или где взять ресурсы. В период с сентября 2011 г. по март 2012 г. в работе арт-терапевтической группы приняло участие 3 человека (из 207). Подавляющее большинство участниц исследования не заинтересовались участием в тренинге.

Ряд женщин озвучили запросы, помещенные нами в группу «другое»: ситуация развода во время беременности; принятие решения рожать вне брака; тревога, связанная с негативным опытом предыдущих родов; тревога в связи со смертью ребенка во время предыдущих родов; тревога, вызванная опытом преждевременных индуцированных родов в связи с патологией в развитии ребенка во время предыдущей беременности. В ходе работы группы сформулировали потребность в индивидуальной психотерапии.

Большинство участниц исследования (97%) обратились за психологической помощью находясь на третьем триместре беременности

Анализ и интерпретация результатов:

Результаты исследования показали, что чаще всего за психологической помощью беременные женщины обращаются, находясь на третьем триместре беременности. Наиболее распространенными являются мотивы, связанные с получением информации и преодолением страхов. Эти данные находятся в соответствии с материалами других исследователей, которые отмечают в третьем триместре, во-первых, возрастание интереса к информации о родах и ребенке, а во-вторых, усиление страхов. Филиппова Г.Г. подчеркивает, что «адекватность представлений матери о родах и послеродовом периоде, своих возможностях и особенностях ребенка является существенным показателем успешного развития ее материнской сферы и дальнейшего благополучного отношения к ребенку» [5]. «Прямое обучение — вот то оформление третьего триместра беременности, которое сформировалось в общественном опыте».

Магденко О.В., Коваленко Н.П., анализируя в своих работах динамику психоэмоционального состояния беременных, относят, к особо травмирующим эмоциональным состояниям страх боли во время родов, страх за ребенка, страх родить неполноценного ребенка, обостряющийся в конце беременности [2].

Несмотря на то, что мотивом обращения являлось преодоление страхов, женщины все же наиболее заинтересованы в получении информации. При этом многие ученые отмечают, что именно методы арт-терапии являются наиболее эффективным средством работы с проблематикой периода беременности. Так, например, с точки зрения Н.П. Коваленко «особой эффективностью отличаются методики активации творческого потенциала (методики арт-терапии) и беременной и членов ее семьи, что помогает в этот ответственный для семьи период обнаруживать новые ресурсы и дополнительные возможности для совладания с трудностями психологического и физиологического характера» [2].

Выводы. В подавляющем большинстве женщины обращаются за психологической помощью на третьем триместре беременности. Мотивы обращения за психологической помощью наиболее часто связаны с потребностью в информации о родах и жизни с ребенком. Беременные также часто имеют потребность преодолеть страхи, снизить тревогу, но женщины предпочитают справляться с ними за счет снижения неопределенности, путем усвоения максимального объема информации по вопросам о родах и уходе за ребенком. Методы арт –терапии остаются мало востребованы. Запросы на индивидуальную психотерапию возникают после предварительной работы с психологом в группе.

Заключение. Несмотря на то, что запрос большинства будущих матерей к психологу состоит в подготовке к родам и формулируется как информирование о родах и способах ухода за ребенком, обучение техникам дыхания, обезболивания, снятие страха перед родами и т.п., работа психолога не может сводиться к ответу на этот запрос, хотя в конечном итоге удовлетворяет и его. Специалисту важно уметь смотреть глубже и находить в ходе терапевтического процесса способы вскрыть более глубокие причины обращения беременной женщины за помощью, помогать клиентам их осознать, сформулировать и проработать. Как правило, это эмоциональные, коммуникативные, экзистенциальные и др. проблемы.

Психолог, в отличие от большинства родителей, представляет, перспективы формирования родительской сферы, качества, которые потребуются от родителя на разных этапах развития ребенка, подоплеку многих страхов, причины эмоциональных нарушений. В его задачу входит диагностика готовности к родительству на момент обращения и содействие в индивидуальной и групповой работе укреплению предпосылок для развития этих качеств. При этом надо понимать, что качественное психологическое сопровождение беременности будет способствовать желанию родителя обращаться за психологической помощью и в дальнейшем, в процессе роста и развития ребенка.

Сформулированная таким образом цель психологического сопровождения беременных позволяет посмотреть на работу с женщинами в гораздо более широком контексте, чем это принято на занятиях стандартных школ будущих матерей.

Литература:

1. Добряков, И.В. Перинатальная психология. - СПб.: Питер, 2010. – 234 с.
2. Коваленко, Н.П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщин в период беременности и родов: автореф. дис. ...канд. психол. наук. - СПб., 1998. – 20 с.
3. Ланцбург, М.Е. Психологическая помощь в оптимизации диадических отношений на основе ресурсного подхода // Рождение и жизнь: Материалы международной конференции по клинической психологии детства. - СПб: Изд. СПб ГПМА, 2010, - С. 138–141.
4. Ниємеля, П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Проблемы психологии личности. – М., 1982.
5. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
6. Шмурак, Ю.И. Пренатальная общность // Человек. – 1993. - №6. – С. 24-27.

***Феномен «жизненного самоопределения» - актуальность исследования  
в современных условиях  
Калюжная Н.Б. (Кострома)***

«Самоопределение (англ. self-determination) – процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы».

До последнего времени исследовалась, в основном, сфера профессионального самоопределения. В остальных сферах исследования самоопределения носили (по мнению некоторых авторов) «формальный и декларативный характер». Глобальные изменения в обществе (на постсоветском пространстве) привели к необходимости для каждого человека выработать собственное отношение к происходящему. Самоопределение, таким образом, стало необходимой частью процессов, связанных с принятием жизненно важных решений. Идеологический вакуум потребовал от каждого самостоятельного самоопределения (в плане понимания собственной истории, личных «корней», принадлежности к культурным традициям и многому другому).

Человек как субъект собственной жизни, сам детерминирует характер жизненного самоопределения – более широкого понятия, чем личностное и профессиональное самоопределение. Смысл жизненного

самоопределения заключается в том, что человек, самоопределяясь, актуализирует ту систему ценностей, которая поднимает его жизненную активность на принципиально иной уровень. Это – уровень жизненного «пути».

Выбрав позицию на своем жизненном пути, человек соотносит с ней свое будущее, свое настоящее – реальные достижения и недостатки, переоценивает свое прошлое. Он выступает при этом как субъект собственного развития, определяющий свою собственную программу, в основе которой лежит потребность в самосовершенствовании, в построении себя как личности, по сути дела, речь идет о развитии личности. Что это значит?

«Расширение границ собственных возможностей и есть управление развитием». Самоопределение (некая внутренняя правда, которую человек говорит сам себе) влечет за собой следующий шаг – ответственность за то, что с ним происходит. Ответственность за свои выборы, решения, действия или бездействие порождают логику самоограничения или самопреодоления.

Самоопределение можно понимать как установление внутренних ограничений на собственную деятельность, и одновременно, как расширение границ собственных возможностей, направленных на реализацию замыслов, осуществляемых в рамках принятых ограничений.

Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения.

Результат самоопределения – выход человека на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям и «формирование духовной самооценности – способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать свое природное и космическое предназначение». Ситуация самоопределения (а не просто выбора из альтернатив), может рассматриваться как единица творческого процесса развития личности. «Этот процесс переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни».

### ***Экспериментальное исследование смысловых установок (на примере кыргызских подростков 14-16 лет) Карасаева А.М. (Санкт-Петербург)***

В статье излагаются результаты исследования базовых смысловых установок у подростков 14-16 лет в Кыргызской Республике. Опрос проведен дважды: зимой 2010 года, перед второй «Тюльпановой» революцией, и два года спустя, весной 2012 года. В 2010 году это были 96 учащихся школы-гимназии, а в 2012 году – 209 учащихся юридического колледжа.

Общая цель исследования – выявить актуальные смысловые установки у подростков. Смысловая установка рассматривается как звено исполнительных механизмов деятельности, в котором аккумулировано жизненное значение происходящего для человека, что проявляется в различных формах человеческой активности. Проявление смысловых установок у подростков обычно примерно соответствует уровню их развития [4].

Основная тенденция психического развития в подростковом возрасте – это формирование смысловой системы как «смысловой сферы личности». Это непрерывное изменение и поиск личностных смыслов, в том числе и в связи с профессиональной деятельностью. У подростков появляется задача самостоятельно выстроить систему норм, целей и ценностей для ориентировки в жизни. И наличие определённых смысловых установок экономит силы и время реагирования на происходящее, вызывает у человека состояния уверенности в себе, субъективной защищённости и удовлетворённости [3].

При характеристике места и роли смысловой установки в душевном мире человека мало указать на меру её осознанности. Важно также, достаточна ли эта мера для изменения установки, для её преобразования в интересах развития человека. А за этим всегда стоит изменение объективных отношений человека с действительностью. Регулятивная роль смысловых установок выделяет их среди других субъективных образований, а их ситуативная устойчивость отличает смысловые установки от фиксированных социальных установок. Изменения в последних, как правило, происходят под воздействием достаточно новой вербальной информации об объекте. А смысловая установка – гораздо более прочное образование, и для её изменения явно недостаточно осознать привлекательность и/или непривлекательность объекта [2].

В нашем исследовании смысловых установок используется уже апробированный инструментарий. Это, в частности, стандартизованный опросник «Смысловые базовые установки» (СБУ): адаптация А. Д. Ишковым и Н. Г. Милорадовой опросника «Шкала дисфункциональности» Д. Бернса. Кроме того, мы использовали ассоциативный тест, который позволил нам выявить собственное содержание смысловых установок.

В 2010 году были получены сравнительно высокие средние баллы по шкалам «Требовательность к себе» (7,19) и «Ответственность за других» (7,95). Это вполне объясняется подростковым стремлением к безупречности и сильным переживанием неудач. Юношеский максимализм проявляется, в частности, в

стремлении брать на себя ответственность за события, которые фактически неподвластны. Сравнительно низкий средний балл был получен по шкале «Зависимость от достижений» (4,79). В 14-16 лет ещё недостаточен опыт индивидуальных достижений, и соответствующие эталоны дифференцированы не у всех. Наличие идеалов, усвоенные нормы и правила общественного поведения свидетельствует о развитии личности у подростков, о формировании у них «внутреннего плана» социальных отношений. И это является существенным фактором для мотивации и организации собственного поведения. Однако этот «внутренний план» у многих подростков ещё недостаточно обобщён и устойчив, ещё недостаточно организован.

По двум шкалам опросника «Смысловые базовые установки» («Требовательность к себе» и «Ответственность за себя») были обнаружены достоверные (статистически значимые) различия между мальчиками и девочками. Девочки более требовательны к себе и ответственны, чем мальчики, и это связано с большей совестливостью и тревожностью девочек.

В 2012 году при использовании того же опросника были получены практически такие же результаты. Это даёт основание утверждать, что проявления базовых смысловых установок единообразны у учащихся подростков 14-16-и лет. Причём и в 2010-м, и в 2012-м гг. шкала «Зависимость от достижений» не связана со школьной успеваемостью. В подростковом возрасте уровень притязаний и школьная успеваемость оказываются ортогональными.

В то же время в исследовании 2010 года были выявлены неслучайные корреляционные связи в нескольких парах шкальных оценок. Это сопряжённость вербальной зависимости и эмоциональной зависимости ( $r=0,48$  при  $p<0,001$ ); эмоциональной зависимости и требовательности к другим ( $r=0,38$  при  $p<0,001$ ); зависимости от достижений и ответственности за себя ( $r=0,32$  при  $p<0,005$ ), а также ответственности за себя и вербальной зависимости ( $r=0,36$  при  $p<0,001$ ).

В 2012 году две корреляции остались: между вербальной зависимостью и эмоциональной зависимостью ( $r=0,49$  при  $p<0,001$ ) и между зависимостью от достижений и ответственностью за себя ( $r=0,36$  при  $p<0,001$ ). Есть основание для того, чтобы судить о тенденциях в развитии смысловых установок в подростковом возрасте. Самоуважение подростков зависит от мнения окружающих. Подростки чутко реагируют на высказывания в свой адрес, и им необходима эмоциональная поддержка. В подростковом возрасте формируется ответственность за себя и свои поступки. Подростки учатся интерпретировать значимые события своей жизни как результат собственной деятельности. Учащиеся с высокими оценками по шкале «Зависимость от достижений» в ассоциативном тесте чаще описывают себя посредством личных характеристик, в том числе указывая на свои недостатки. Например: «немного неграмотная», «иногда грубый», «не пунктуальный» и т.д. А учащиеся с низкими оценками по шкале «Зависимость от достижений» в ассоциативном тесте перечисляют свои социальные роли: «дочь» или «сын», «ученик» или «ученица» и т.д.

Учащиеся с высокими показателями по шкалам «Вербальная зависимость» и «Эмоциональная зависимость» при характеристике себя ограничивались тавтологией («Я – это я»), либо писали только о негативных сторонах: «лень», «депрессия», «медлительность», «непонимание»... Вероятно, такое негативное отношение к себе объясняется отсутствием эмоциональной родительской поддержки. И это подтверждается ассоциациями у таких подростков на категорию «Родители»: «недопонимание», «обида», «не разговаривают»...

В исследовании 2010 года в ответах школьников-гимназистов не было обнаружено ни одного примера идентификации себя с какой-либо профессиональной деятельностью. В 2012 году таких примеров было 5 из 209 возможных. Для ответов учащихся юридического колледжа это количество кажется удивительно малым.

В целом по ассоциативному тесту были получены следующие результаты. Для девочек «урок» – это, прежде всего, «оценка» (65%), затем «ответ» (44%), а потом «интерес» (41%). Мальчики же ассоциируют «урок», в первую очередь, с «интересом» (61%), затем с «оценкой» (48%) и «скукой» (37%). Девочки понимают урок как формальный процесс, больше ориентированы на оценку.

«Перемену» девочки и мальчики ассоциируют одинаково: «отдых», «радость» и «шум».

Девочки ассоциируют «новости» с «интересом» (59%), «сенсацией» (44%) и «информацией» (41%). Для мальчиков же «новости» – это «информация» (70%), «интерес» (54%) и «политика» (33%).

«Учителя» девочки ассоциируют со «строгостью» (46%), «непониманием» (41%) и «журналом» (39%). Мальчики же ассоциируют «учителя» со «справедливостью» (50%), «строгостью» (44%) и «пониманием» (44%). Таким образом, для подростков учитель – это, прежде всего, строгость. У девочек превалирует негативное восприятие учителя, в то время как мальчики воспринимают учителя как справедливого и понимающего.

«Экзамен» для девочек – это «страх» (67%), «билет» (65%) и «шпаргалка» (41%). У мальчиков «экзамен» – это «страх» (54%), «билет» (50%) и «оценка» (50%). И у мальчиков и у девочек экзамен вызывает страх. Можно сказать, что мальчики ориентированы на оценку как на конечный результат, а девочки – на помощь от шпаргалки как на процесс сдачи экзамена.

Девочки ассоциируют себя («я»), прежде всего, с «личностью» (67%), затем с «общительностью» (56%) и «ответственностью» (56%). Для мальчиков же «я» ассоциируется с «добротой» (52%), «ответственностью» (50%) и «общительностью» (50%). Можно сказать, что мальчики понимают себя, прежде всего, через свои личностные качества. Девочки же понимают себя, прежде всего как носителя личностных качеств.

С помощью  $\phi^2$ - критерия Фишера были выделены достоверные (статистически значимые) различия между ассоциациями у мальчиков и у девочек.

Девочки достоверно чаще ассоциируют себя с личностью как целым, мальчики же чаще склонны ассоциировать себя со своими личностными характеристиками. Мальчики воспринимают учителя как справедливого, а девочки реже ассоциируют справедливость с учителем. Мальчики ассоциируют новости, прежде всего, с информацией; для девочек это гораздо менее очевидно. Ассоциация интереса с уроком характерна для мальчиков; для девочек урок ассоциируется, прежде всего, с оценкой.

В 2010 году категория-стимул «Наша страна» вызвала, в основном, положительные ассоциации. Например, такие: «горная», «красивая», «дом», «семья» и т.д. Эмоциональная окраска ассоциаций была весьма однородна, и это объясняется временем опроса: после первой революции в Кыргызской Республике прошло 5 лет, а вторая начнётся только через несколько месяцев. В 2012 году при опросе было много ассоциаций негативной окраски. Например, такие: «коррупция», «кризис», «безработица»... Тем не менее, было и много выражений, свидетельствующих о сильной любви к родине. Например: «отдам жизнь за родину», «никуда отсюда не уеду», «лучшая страна на свете»... Ассоциации со своей страной у мальчиков чаще раскрывали их любовь к родине и экономическую ситуацию, а у девочек это были ассоциации, раскрывавшие социальную ситуацию.

Таким образом, можно сказать, что форма смысловых установок у подростков мало изменилась. Содержание стало иным в связи с социальными, политическими и экономическими переменами в стране. Но полного изменения личностных смыслов у подростков, на наш взгляд, не произошло.

Изменения смысловой установки не произойдёт от одного лишь осознания её объективного содержания или от того, что эмоции, эти «глаза, видящие смысл ситуации», приоткроют для самого человека этот смысл. Будут меняться «отношения» – в понимании В. Н. Мясищева [5]. И фиксированные социальные установки, выражающие эти отношения, будут «скользить по поверхности сознания» и сигнализировать о неблагополучии переживаемого. А изменения смысловой установки и переосмысления ситуации не произойдёт. Не произойдёт до тех пор, пока не изменится содержание реальных жизненных отношений, лежащих в их основе. В связи с этим Б. А. Еремеев пишет, что «человек как субъект деятельности зарождается и формируется при преодолении препятствий, внешних и внутренних, в процессе созидания. Начинается созидание с продуцирования того, что имеет смысл для самого творца» [1].

#### Литература:

1. Еремеев Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006 г.) /Под общ. ред. И. А. Баевой, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш / Пер. Н. Л. Регуш, С. А. Чернышевой. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. – С. 101-103.
2. Карасаева А. М. К исследованию смысловых установок // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социально-гуманитарные и экономические науки. XXI век» к 10-летию филиала РГГУ в г. Магадане. – Магадан: «Экспресс-полиграфия», 2012. - С. 176-179.
3. Карасаева А. М. Предшествующий опыт как фактор формирования смысловой установки // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т.1. – М.: ООО «Российское психологическое общество», 2012. - С. 445-446.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. – 488 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1972. – 356 с.
6. Узнадзе Д. Н. Теория установки. – Москва-Воронеж, 1997. – 448 с.

### ***Исследование взаимосвязи обучаемости как общей способности и метакогнитивных процессов личности***

***Карпов А.А.(Ярославль)***

Постановка проблемы исследования. Одним из наиболее традиционных и широко представленных в психологии направлений является, как известно, исследование проблемы общих способностей в целом и обучаемости как одной из них, в частности. Содержание понятия обучаемости является на сегодняшний день малоизученным и недостаточно систематизированным. Методический аппарат, позволяющий диагностировать степень развития обучаемости, развит очень слабо. В своих различных определениях данное понятие представлено в целом ряде психологических дисциплин. В частности в возрастной психологии, педагогической психологии, психологии общих способностей.

Согласно классификации общих способностей, предложенной В.Н. Дружининым, обучаемость можно считать ее компонентом наряду с интеллектуальными и творческими способностями. Существует также и целый ряд других взглядов на определение обучаемости, в том числе с позиций возрастной, педагогической психологии, трудов Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Г.С. Костюка, Н.А. Менчинской, Л.Ф. Бурлачука, В.М. Блейхера, В.А. Самойловой, Л.А. Ясюковой и др.

Однако, несмотря на большое количество определений понятия обучаемости и их, как уже было сказано, низкий уровень обобщенности и систематизации, в нашей работе мы остановимся на обучаемости как одной из общих способностей в рамках классификации В.Н. Дружинина.

Появление в психологии понятия обучаемости предполагает существование такой общей способности, которая была бы аналогична общему интеллекту и, возможно, креативности [1, 2, 3].

Другим, гораздо более молодым, чем исследование творческих способностей направлением, является метакогнитивизм; оно в настоящее время не менее актуально и популярно в психологии. В силу своей «молодости» (метакогнитивизм возник в 1970-х гг.) это направление представляет собой своеобразную площадку для новых разработок и открытий, является в определенной степени малоизученным, а, соответственно очень перспективным. Исследованием метакогнитивных процессов личности занимались и занимается в настоящее время достаточно большое число психологов как в России, так и за рубежом (в США, Канаде, Австралии, Японии и т.д.). Несмотря на относительно небольшой период времени, в рамках которого изучается метакогнитивизм, его теоретическая база расширяется с каждым годом, создаются новые концепции, психодиагностические методики, а также новые направления и научные течения внутри самого метакогнитивизма. Активно работают специальные психологические лаборатории в университетах крупных городов Северной Америки и Европы, чья деятельность посвящена исключительно исследованиям в области метакогнитивных качеств личности. Кроме того, постоянно расширяется и спектр задач, решаемых этой психологической отраслью [4, 5].

Вместе с тем, как это нередко бывает в науке, два больших направления существуют и развиваются как бы параллельно и автономно друг от друга. Это с полным правом относится и к проблеме интеллекта, с одной стороны, и метакогнитивизму, с другой.

Исследования, выполненные на их «стыке» представлены в явно недостаточной степени; особенно это относится к экспериментальным исследованиям. Несмотря на постоянно возрастающее число исследований, как в области общих способностей и обучаемости, в частности, так и в области метакогнитивных процессов личности, практически не рассматривалось возможное наличие взаимосвязи данного класса процессов и уровня обучаемости, и, соответственно ее интерпретация. Иными словами, оба этих направления автономно развиваются очень интенсивно, а во взаимодействии друг с другом – явно недостаточно.

Вместе с тем, предположение о наличии такого рода взаимосвязи небезосновательно и имеет под собой ряд значимых предпосылок.

Проведенные нами ранее исследования показали, что существует зависимость между отдельными метакогнитивными процессами и уровнем выраженности интеллекта и уровнем креативности на аналитическом уровне, а также зависимость между уровнем развития интеллекта и уровнем развития творческих способностей и структурной организацией метакогнитивных процессов в целом. Интеллект и креативность, как известно, являются одними из общих способностей, выделенных В.Н. Дружининым наряду с обучаемостью. Поскольку нами уже была доказана взаимосвязь метакогнитивных процессов и качеств личности с интеллектом и креативностью, то вполне обоснованным будет и предположение об их взаимосвязи с обучаемостью [4, 5].

Помимо этого, существует целый ряд исследований, проведенных сотрудниками психологической лаборатории Колумбийского университета г. Вашингтона (США), направленных на изучение влияния метакогнитивных процессов у детей младшего школьного возраста на обучение. Наиболее значимыми направлениями исследований здесь являются такие, как применение мнемотехнических приемов в процессе обучения, распределение времени и метакогнитивный контроль в обучении, так называемый эффект большого временного промежутка, а также роль метакогнитивных процессов в совместном обучении (proximal learning) и т.д. На наш взгляд, заинтересованность лидеров американской школы метакогнитивизма в проблемах обучения неслучайна. Обучаемость, в общем смысле, можно считать результатом успешного развития метапроцессов, в основном, в период детства и подросткового возраста, на чем делается акцент американскими исследователями [6, 8].

Таким образом, сочетание высокой теоретической значимости данной проблемы с явно недостаточным уровнем ее разработанности в настоящее время обуславливают ее очевидную актуальность и, следовательно, необходимость ее исследования.

В связи с этим цель проведенного нами исследования заключалась в определении возможной взаимосвязи между степенью развития обучаемости (как отдельного вида общих способностей) и основными параметрами метакогнитивных процессов и свойств личности.

Данная цель конкретизировалась в следующих задачах:

- формирование выборки исследования, адекватной его целям;
- диагностика изучаемых факторов (переменных);
- статистическая обработка данных исследования и их последующая интерпретация.

Объектом исследования является уровень обучаемости и степень развития метакогнитивных процессов и свойств личности. Предмет исследования – возможная зависимость уровня обучаемости от степени развития метакогнитивных процессов и свойств личности.

Исходя из представленных целей и задач исследования, можно сформулировать следующую гипотезу: существует закономерная взаимосвязь между уровнем обучаемости и метакогнитивными качествами личности.

Методики исследования и его организация. В ходе исследования было использовано восемь психодиагностических методик.

1. Методика диагностики рефлексивности (методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой). Данная методика исследует такое свойство как рефлексивность, которое, по мнению авторов, может быть представлено у человека по степени выраженности на трех уровнях (высокоразвитая, средняя и слаборазвитая рефлексивность).

2. Опросник диагностики способностей к метарешениям А.В. Карпова. Методика состоит из 26 вопросов и имеет семибальную шкалу ответов.

3. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта. Американским психологом М. Грантом разработан исследовательский опросник, позволяющий оценить уровень выраженности и направленность рефлексии субъекта. Опросник состоит из двух шкал – саморефлексии и социорефлексии. Анализируется соотношение представленных двух форм рефлексии. Наиболее адаптивным считается средний уровень саморефлексии и высокий (или несколько выше среднего) уровень социорефлексии.

4. Шкала самооценки метакогнитивного поведения ЛаКоста. Данная методика была разработана в 1998 году и представляет собой достаточно легкий в применении и интерпретации, короткий опросник. Испытуемые должны оценить используемые ими мыслительные стратегии.

5. Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory). Данный опросник относится к довольно небольшому числу методик, существующих в настоящее время и исследующих метакогнитивные свойства личности. Основная его цель – проследить закономерности участия метапроцессов в ходе выполнения деятельности.

6. Опросник Д. Эверсон. В рамках методики изучаются четыре крупных блока, включающих метакогнитивные качества личности (метакогнитивная включенность в деятельность, использование стратегий, планирование действий, самопроверка).

7. Методика диагностики обучаемости “признаки четырехугольника”. Данная методика используется для диагностики динамического аспекта обучаемости как одной из общих способностей личности, включенной в ее когнитивную подсистему. Состоит из четырех последовательных этапов. Автор методики – Л.В. Занков.

8. Методика «Ребусы». Данная исследовательская методика была создана с целью измерения скоростного параметра обучаемости. Методика состоит из четырех уровней сложности, по шесть заданий на каждом уровне.

В исследовании приняли участие студенты и аспиранты ВУЗов г. Ярославля, а также сотрудники ряда коммерческих организаций. Общая выборка составила 100 человек.

Полученные результаты и их обсуждение. Все полученные в ходе проведенного нами исследования результаты были разделены на два больших блока. Первый блок – результаты всех испытуемых по методикам, направленным на диагностику уровня обучаемости. Второй блок – данные всех испытуемых по каждой из шести методик на диагностику метакогнитивных качеств личности.

Они далее подверглись обработке, в итоге которой в начале в соответствии с результатами, полученными по тесту на обучаемость, все испытуемые были разделены на четыре группы. В группу I помещены испытуемые с наиболее низким уровнем обучаемости, в группу II и III – преимущественно со средним уровнем обучаемости и, наконец, в группу IV – с высоким.

В результате этого нами были подсчитаны суммарные показатели по всем проведенным методикам для каждой из четырех групп испытуемых.

Таким образом, можно видеть, что по мере увеличения уровня обучаемости как общей способности имеет место повышающийся уровень развития метакогнитивных свойств личности. Следовательно, можно констатировать наличие прямой зависимости между данными категориями.

Следующим этапом нашей работы стало определение матриц интеркорреляций метакогнитивных свойств личности, соответствующих шкалам используемых в исследовании методик.

Это означает, что на основании уже полученных после проведения методик результатов, был осуществлен структурный уровень анализа взаимосвязи метакогнитивных свойств личности между собой. Вместе с тем, каждая из матриц вычислялась на основе вышеприведенных четырех групп испытуемых, образованных согласно критерию уровня обучаемости у каждого из них. В итоге, для каждой из четырех групп соответствует своя матрица интеркорреляций.

Помимо этого, по результатам построения данных матриц нами был выполнен подсчет индексов когерентности, дивергентности и организованности структур метапроцессов (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при  $r = 0,90$ ;  $r = 0,95$  и  $r = 0,99$ ), а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающий общую структурную организованность метакогнитивных качеств, наличие между ними значимых взаимосвязей. Индекс когерентности (ИКС) измеряется путем сложения положительных связей между элементами системы; индекс дивергентности (ИДС) – отрицательных связей, а общий индекс (ИОС) в данном случае вычислялся путем разности значений ИКС и ИДС. При суммировании числовых значений связей между элементами каждой из этих связей приписывается свой балл в зависимости от уровня значимости. Так, при  $r = 0,90$  балл равняется единице, при  $r = 0,95$  двум, при  $r = 0,99$  трем [7]. В качестве иллюстрации полученных структурограмм приведем данные для групп с очень низким и средним уровнем развития творческих способностей.

В результате вычисления структурных индексов оказалось, что для данной структуры ИКС = 19, ИДС = 11, ИОС = 8.

В результате вычисления структурных индексов оказалось, что для данной структуры ИКС = 19, ИДС = 11, ИОС = 8.

Индекс когерентности (ИКС) равен для данной структуры 33, индекс дивергентности (ИДС)  $\square$  -7, а общий индекс (ИОС) – 26.

Далее, на основании полученных значений ИКС, ИДС и ИОС был построен общий график зависимости структурной организации метакогнитивных качеств личности от степени развития обучаемости.

Исходя из полученных результатов видно, что существует прямая зависимость метакогнитивных процессов и качеств личности и уровня обучаемости как на аналитическом, так и на структурном уровнях. По мере увеличения уровня обучаемости, как одной из общих способностей, степень структурной организации метакогнитивных качеств существенно возрастает. Другими словами, испытуемые с наивысшей степенью развития обучаемости обладают наиболее высокими показателями по метакогнитивным процессам и свойствам личности и наоборот.

В итоге, выдвинутая нами гипотеза была полностью доказана и сформулированы следующие выводы.

Выводы. Таким образом, по результатам проведенного нами исследования можно сделать ряд важных выводов.

1. Существует зависимость между уровнем развития обучаемости, как одной из общих способностей, и метакогнитивными процессами и свойствами личности.

2. На аналитическом уровне эта зависимость заключается в том, что по мере повышения развития обучаемости, увеличивается степень развития метакогнитивных качеств.

3. На структурном уровне данная зависимость заключается в том, что по мере развития обучаемости, повышается общий уровень развития структурной организации метакогнитивных качеств.

Литература:

1. Бодалев А.А., О направлениях и задачах разработки проблемы способностей // Вопросы психологии/ А.А. Бодалев. – М., №1, 1984. С. 31-40.
2. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий. М., 1987. 320 с
3. Дружинин В.Н., Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
4. Карпов А.А. Взаимосвязь креативности и метакогнитивных качеств личности / Ярославский психологический вестник. Выпуск 27/ [Текст] / А.А. Карпов. – Москва – Ярославль, Российское психологическое общество, 2010. – 196 с.
5. Карпов А.А. Интеллект как детерминанта метакогнитивных качеств личности/ Вестник ЯрГУ. Серия «Гуманитарные науки» № 2 [Текст] / А.А. Карпов. – Ярославль, 2012.
6. Карпов А.А. Современное состояние метакогнитивизма в зарубежной психологии/ Научный поиск: Сб. научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. проф. А.В. Карпова. ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова / [Текст]/ А.А. Карпов.– Ярославль, 2011. – 260 с.
7. Карпов А.В., Скитяева И.М., Психология метакогнитивных процессов личности [Текст] / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 320 с.
8. Metcalfe J., Son L.K., Metacognitive and Control Strategies in Study-Time Allocation. Columbia University. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, Vol. 26, No. 1, Columbia University, 2000.

***Теоретический аспект психолого-педагогической направленности личности  
учителя для выполнения социального заказа общества в современной школе  
Качалов А.В. (Ярославль)***

Педагогическая наука и практика, вступив в XXI век, характеризуется принципиальными изменениями, которые произошли в современном обществе. Происходящие перемены обусловили необходимость перемен и в образовании; разработан пакет документов модернизации российского образования. На законодательном уровне, исходя из концепции государственных образовательных стандартов общего образования, образовательный процесс направлен на гармоничное развитие личности учащихся, основу которого составляет умение самостоятельно учиться – познавать мир через освоение и преобразование его в конструктивном сотрудничестве с другими. Исходя из концепции модернизации образования и федеральных государственных стандартов общего образования, современное образование направлено на развитие самостоятельности учащихся в учебной деятельности, их способности к самообучению и самосовершенствованию. Основа всех этих качеств закладывается еще в начальной школе. Поэтому перед современной начальной школой стоит задача организации процесса обучения таким образом, чтобы учение стало одной из ведущих личностных потребностей, определялось внутренними мотивами учащихся.



Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе. Впервые государственный документ такого уровня разрабатывался учеными: Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др.

Новый стандарт поставил задачу разработки новых учебно-методических комплексов, которая решается в настоящее время. Современная сфера образования переживает период перехода от обучения, ориентированного, прежде всего, на «усвоение всей суммы знаний, которое выработало человечество», к обучению, в процессе которого формируется человек, способный к самоопределению и самореализации и сохраняющий в процессе деятельности целостность гражданского общества и правового государства. Учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм, его желание раскрыть способности каждого ребенка – вот это всё и есть главный ресурс, без которого невозможно воплощение новых стандартов школьного образования.

Перед наукой встает проблема, каковы должны быть условия школьной жизни, чтобы каждый участник учебно-воспитательного процесса, каждый субъект образования мог получить знания, способы достижения поставленной цели, развить свои творческие задатки и превратить их в творческие достижения, не потеряв психического и физического здоровья, получить знания, умения и навыки для дальнейшей успешной социализации в общество.

Для осуществления государственного заказа повышения успешности школьников необходима новая модель высококреативной личности учителя начальной школы, способного решить поставленные задачи в обучении младших школьников. Возникает вопрос о становлении новой образовательной парадигмы в школьном образовании, которое предполагает осознание и преодоление в теории и на практике основных противоречий доминирующей системы традиционного обучения, среди которых выделяются следующие.

- Противоречия между обращенностью содержания учебной деятельности (следовательно, и самого обучающегося) в прошлое, определенное в знаковых системах «основ наук», и ориентации субъекта учения на будущее содержание профессиональной практической деятельности и всей культуры. Очень часто это лишает учащегося возможности столкновения с неизвестным, с проблемной ситуацией, активизирующей мышление.

- Двойственность учебной информации, которая заключается в том, что информация выступает как часть культуры и в то же время лишь как средство ее освоения, развития личности. Разрешение этого противоречия лежит на пути моделирования в образовательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили бы обучающемуся интеллектуально и духовно обогатиться и тем самым получить возможность участвовать в развитии самой культуры.

- Противоречия между целостностью культуры и ее овладением субъектом через множество предметных областей - учебных дисциплин как представительниц наук. В результате вместо целостной картины мира обучающийся получает осколки разбитого «зеркала», которые он сам собрать не в состоянии.

- Противоречия между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Иначе говоря, обучение предстает как технология передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала. В результате не только индивид, но и культура оказываются вне процессов развития.

- Противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения обучающимся. В традиционной педагогике оно не разрешается, так как ученик не объединяет свои усилия для производства совместного продукта - знания - с другими учениками

Разрешение этих противоречий невозможно в рамках традиционного подхода, так как они им и порождены.

Новый подход требует новых дидактических моделей и иной организации образовательного учреждения в целом: нельзя обеспечить личностную и культурную сообразность этих систем в условиях авторитарных форм построения учебного заведения.

Возможен принципиально другой подход и к пониманию субъектной активности. Суть его сводится к тому, что ученик не является только продуктом обучения. Каждый человек - носитель индивидуального, личного (субъектного) опыта. Он прежде всего стремится к раскрытию собственного потенциала, и нужно только помочь ему, предоставив соответствующие условия.

Если в центре внимания оказывается не некий усредненный (часто условный) ученик, а каждый школьник, рассматриваемый как личность в своей уникальности, то изменяется вектор движения: не от педагогических воздействий к ученику, а от самого ученика, который избирательно относится к этим воздействиям, не умаляя при этом роли учителя как организатора движения (Якиманская И. С, 1979).

Новое личностно-развивающее направление рассматривает систему «учитель-ученик», как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается, получая удовольствие и удовлетворение от своего труда.

Такому учителю необходим новый уровень профессионального развития, который связан, в первую очередь, с иным взглядом, иным способом мышления, поведения, отношением к себе и к ученикам как к свободным и ответственным людям. Вместе с тем это новое направление должно развиваться по принципу

достраивания, используя весь позитивный потенциал, накопленный в других направлениях. Решительно отвергается подход авторитарного метода, который предусматривает: стрессовую воспитательную стратегию, грубый деспотизм, подавление на каждом шагу естественной активности ребенка. Вместе с тем в основе обучения и развития должна лежать ясная, последовательная система предъявляемых ученику требований, а не аморфная педагогика, якобы предоставляющая необходимый простор для инициативы и самореализации личности. Доброжелательное отношение к ребенку, готовность принять его таким, какой он есть, должны сочетаться с умением установить определенные правила и границы.

В психологии довольно широко используется термин «профессиональное становление личности» (Е.М. Борисова, С. Г. Вершловский, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Ю. А. Поваренков, А.И. Щербаков и др.). Его методологической основой, должна стать система реконструированных принципов психического развития личности. Они были сформулированы в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, теории развития личности ребенка Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Д.Б. Элькони др. Ведущей детерминантой личностного развития, по мнению Л. С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, является творческая самодеятельность, самостоятельность личности, понимаемая как реальная, конкретная, жизненно важная деятельность ребенка, а не как абстрактная, или формальная, чистая активность. «Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных, творческих деяний определять образ человека - вот путь и такова задача педагогики» (Рубинштейн С. Л., 1986. С. 106). Но чтобы выработать у учащихся самостоятельность, нужно выработать ее у педагога. Самостоятельность учеников при несамостоятельности учителей приводит к анархии, вседозволенности, безответственности.

Исследования Ф. Н. Гонаболина раскрывают и систематизируют качества личности педагога, под которыми понимается прежде всего способность учителя к педагогическому труду. «Конечно, не все учителя - люди творческого склада. Но думать над своей работой, над тем, как лучше ее делать, может каждый учитель, и если это будет иметь место, начнут развиваться и способности, появится изобретательность, находчивость, найдутся необходимые пути и методы к преодолению трудностей и неудач... В самом деле, как бы ни старался человек хорошо петь, рисовать... он не сможет этого сделать, если у него нет соответствующих природных данных. Стать же хорошим учителем и воспитателем и с этой точки зрения развить в себе соответствующие способности может почти каждый человек» (Гонаболин Ф. Н., 1965. С. 89-93).

Большое внимание уделяет изучению личности учителя начальных классов Л.В. Трубайчук доктор педагогических наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета, которая отмечает, что интенсивное развитие начального образования, разнообразие альтернативных программ, кардинальное изменение процессуальной стороны обучения выдвинуло на первый план проблему качественного изменения личности учителя, его роли и деятельности в образовательном процессе. На сегодняшний день становится актуальной задача подготовки учителя начальных классов нового типа, обладающего глубокими знаниями в области психологии обучения, развития и становления личности ребенка, организации общения в учебной деятельности, а также владеющего специальными знаниями и умениями для внедрения инновационных технологий - в практику школьной жизни.

Учитель начальных классов — это учитель особой возрастной группы: младший школьник видит в своем учителе идеального человека.

Многочисленные исследования педагогов и психологов (И.С. Марьенко, Э.А. Черниковой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Е.А. Щербаковой и др.) позволили установить, что именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное накопление детьми положительного нравственного опыта. Во всех исследованиях показывается, что без целенаправленного формирования нравственного опыта невозможно воспитание у детей стойких убеждений, умения жить и работать по нормам морали.

Душевные богатства учащихся начальных классов множатся через душевное богатство учителя, так как дети данной возрастной группы во всем стремятся подражать и копировать своего педагога. Такие человеческие отношения, как душевная щедрость, чуткость к человеку, понимание и сострадание, проявляются в личности и младшего школьника через отношения учителя и ученика и остаются на всю жизнь. Отсюда особая роль, которая отводится учителю начальной школы, и особая ответственность перед детьми и государством.

Согласно стратегии стандартов второго поколения, современному учителю необходимо отказаться от (знаниевой) парадигмы образования и перейти к его новому содержательному аспекту, ориентированному на личностное, социальное, познавательное, коммуникативное развитие учащихся. На основании проведенных многолетних исследований (Митина Л.М. 1994, 1998, 2004, 2008, 2009) можно утверждать, что попытки реформирования, модернизации отечественной системы образования окажутся малоэффективными, если не будут приняты меры к решению проблем основного субъекта всех этих преобразований - учителя.

В последующие годы появились новые глубокие и содержательные исследования педагогических психологов: А. А. Бодалева, С. Г. Вершловского, С. Б. Елканова, И. И. Ильясова, В. А. Кан-Калика, С.В. Кондратьевой, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Г. Н. Мальков-ской, Т.С. Поляковой, П. А. Просецкого, В. А. Слостенина, И. В. Страхова, Г. С. Сухобской, Л. М. Фридмана, А. И. Щербакова и др. Они посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, т. е. изучению феноменологии педагогического труда.

Последние работы И. А. Зимней, А. В. Карпова, М. М. Кашапова, Ю. А. Поваренкова, Г. А. Ковалева, А.К. Марковой, А. Б. Орлова и др. открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Эти исследования подготовили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию труда учителя как целостной и развивающейся психической реальности. Подобный переход востребован и практикой школы, нуждающейся в преодолении (и предотвращении) таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризисы», «педагогические истощения», «сгорание», профессиональная стагнация учителя. Их преодоление предусматривает замену авторитарной стратегии обучения личностно-развивающей стратегией.

В современных социально-экономических условиях выявляется тенденция переориентации образования с типа «исполнителя», точно выполняющего действия по известному алгоритму, на тип «изобретателя», центрированного на нахождении новых, оптимальных путей в достижении целей. Создание исключительного, уникального продукта возможно только высококреативной личностью. Именно на креативности в работах последних лет авторы делают акцент [А.М.Матюшкин, 1989; М.А.Холодная, 1997; Э.Ландау, 2002].

В связи со сформировавшимся социальным заказом, образовательные институты: семья, ДОО, школа и др. - играют значительную роль в выявлении, поддержке и развитии креативности. Однако процесс развития креативного потенциала в детском возрасте сопряжен со сложностями выявления носителя этого ценного свойства. Распознавание креативности психологи и педагоги связывают с рядом трудностей: десинхрония в развитии творчески одаренных детей, сложности их идентификации, связанные с феноменом «скрытой креативности»; восприятие взрослыми креативного ребенка как недисциплинированного, «трудного» и т.д. [Э.П.Торранс, 1962; Е.Л.Яковлева, 1997; В.С.Юркевич, 1998; С.С.Фролов, 2000 и др.].

Решение задачи развития креативного потенциала ребенка связано с потребностью образовательных заведений в педагогах, эффективно преодолевающих данные сложности. В современной психологической науке выделяются два направления, исследующие профессионально важные качества учителя, которые делают его успешным в распознавании, поддержке и развитии креативности школьников. Первое, технологическое по своей сути направление, фиксирует методики и техники работы с креативными детьми [Н.С.Лейтес, 1996; В.С.Юркевич, 1996; L.Silverman, 1982; G.Hultgren & K.Seeley, 1982; Д.Мэйкер, 2001 и др.]. Второе направление объединяет исследования, посвященные профессионально-личностным качествам педагогов, которые могут обеспечить повышенную восприимчивость, чувствительность к поведению и потребностям креативных школьников [А.Х. Бабаева, 1992; Е.Л. Яковлева, 1997; Е.Л. Мельникова, 1998; Д.В. Ушаков, 2000; В.И. Панов, 2001 и др].

В рамках второго направления особый акцент делается на комплексном профессиональном качестве учителя - абнотивности [М.М.Кашапов, А.А.Зверева, 2001]. Под абнотивностью понимается комплексная педагогическая способность к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного ученика, умение заметить креативного ребёнка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку [М.М. Кашапов, А.А. Зверева, 2001].

Изучением творческого саморазвития педагога, базирующимся на понимании активной роли человека в процессе жизнедеятельности, становлении его субъектности занимались ученые (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и др.); развитием личности для максимальной творческой самореализации (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт); значением принципа деятельностного опосредования (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); формированием концепции осознанной регуляции личностью своего поведения (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, И.С. Бериташвили, А.К. Осницкий); идеи профессионально-творческого саморазвития (В.И. Андреев, Л.Н. Макарова, В.А. Сухомлинский, И.А. Шаршова).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет уточнить понятие (профессионализм деятельности), под которым мы понимаем качественную характеристику субъекта педагогического труда, отражающую высокую профессиональную квалификацию и компетентность, позволяющую осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью и подлежащую дальнейшему развитию. В свою очередь (профессионализм личности) определяется как качественная характеристика педагогического труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно деловых качеств, креативность (способность к творчеству), адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие педагога.

В работах российских психологов М.М. Кашапова, Ю.А. Адушевой был поднят вопрос о существовании особой комплексной составляющей профессионально важных качеств учителя, которые помогают ему в развитии креативности учеников. Исследование данного качества показало, что его наличие особенно необходимо для формирования творческого мышления профессионалов, оказывающих влияние на образовательную политику учебного заведения. Данное качество определено как абнотивностью комплексной способностью учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала.

Опираясь на ранее проведенные исследования, учитывались данные, согласно которым абнотивность как комплексная способность включает в себя креативность самого преподавателя, мотивационно-когнитивный компонент и рефлексивно-перцептивные способности.

Модель формирования абнотивности педагога в локальной профессиональной среде (школе) создает возможность охватить в единой системе специфику этого процесса и выступает в тесной взаимосвязи ее основных блоков: мотивационно-целевого, когнитивно-деятельностного, рефлексивного, эмоционально-волевого, личностного, коммуникативного. Происходит осознание учителем новых целей, касающихся принципиально отличающихся по своему содержанию от тех, которыми подчинена педагогическая деятельность в условиях традиционной школы. Педагог овладевает теоретическими и практическими знаниями, анализирует свою деятельность и делает выбор способов профессионального взаимодействия с учениками за который несет ответственность.

Значительный арсенал современных научно-практических и методических разработок по проблеме подготовки педагога к работе с креативными воспитанниками высших и общеобразовательных заведений уже накоплен (Ю.З. Гильбух, В.О. Моляко, О.Л. Музыка, М.М. Кашапова, И.Н. Татарина, Ю. Ульянова, Л.В. Шавинина, М.Г. Шемуда и др.)

При этом в психолого-педагогической науке и практике пока еще недостаточно внимания уделено развитию компонентов абнотивности педагогов начальных классов, деятельность которых имеет свои специфические особенности и непосредственно ориентирована на развитие личности школьника, повышение качества его обучения, выполнение основного заказа общества.

#### Литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М., 1996.
2. Гонаболин Ф.Н. Книга об учителе. М., 1965.
3. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: учеб. пособие. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 398 с.
4. Кашапов М.М. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности профессионала, Ярославль, 2012.
5. Медведская Е.И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога // Вопросы психологии. – 2007. №5 - С. 47-49.
6. Митина Л.М. Психологу об учителе. Москва, 2011.
7. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. М., 2003.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.
9. Трубайчук Л.В. Портрет учителя начальных классов // Начальная школа. – 2006. - №6 - С. 21.
10. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. - №6 - С. 3-12.

### ***Трудовая адаптация несовершеннолетних и их правовая защита в международном законодательстве\**** ***Кашапов М.М., Смирнов Д.А. (Ярославль)***

Проблемы адаптации несовершеннолетних к трудовой деятельности в настоящее время являются достаточно актуальными. Это обусловлено, помимо прочего, и тем, что как в России, так и в зарубежных странах, лица вынуждены вступать в трудовые отношения ещё до наступления совершеннолетия. При этом мы согласны с тем, что в том, как государство регулирует труд несовершеннолетних, отражается сущность его социальной политики и направленность на защиту детства и отрочества.

Под трудовой адаптацией понимается процесс взаимодействия работника с окружающей его производственной средой по поводу освоения новой для него трудовой ситуации [3].

А научной и учебной литературе обоснованно указывается, что адаптация к профессиональной деятельности, являясь многомерным и интегральным процессом, существенно сказывается как на эффективности деятельности отдельных индивидов и рабочих коллективов, так и на состоянии здоровья и продолжительности активного периода жизни [6]. Неспособность адаптироваться к условиям работы влечёт, в конечном итоге, серьёзные проблемы медицинского и психологического характера. Именно поэтому нормам, регулирующим труд несовершеннолетних, в большей степени, чем иным нормам трудового права, должна быть присуща защитная функция. Обусловлено это и социально-экономическими особенностями личности несовершеннолетнего работника. С отказом от социализма и переходом к рыночной экономике сырьевого типа в России всё ярче проявляются проблемы, характерные для стран третьего мира, как то: незащищённость детства, некачественное образование, прекаризация и люмпенизация населения (согласно статистике МВД РФ более 6 млн. несовершеннолетних находятся «в социально неблагоприятных условиях» [5]). В связи с этим в

---

\* Статья подготовлена в рамках исследований, финансируемых за счет гранта Российского государственного научного фонда № 12-06-00377.

России, как и в странах третьего мира, несовершеннолетними работниками являются в первую очередь дети из неимущих или неблагополучных семей, вынужденные сами добывать себе средства существования. Законы рынка действуют явно против таких работников [2].

С другой стороны, большое значение имеют и морально-этические и педагогические аспекты использования труда несовершеннолетних. Можно согласиться с Л.В. Щур-Трухановичем, который усматривает прямую зависимость между благосостоянием государства и уровнем его заботы о здоровье своих детей, обеспечении их права на образование, нормальное развитие и т.п., мерах, предпринимаемых для подготовки детей к полноценной жизни в обществе, для развития у них необходимых качеств и навыков [7].

Защита детей играет немаловажную роль и в международно-правовом регулировании труда, в частности, в актах Международной организации труда (МОТ). Так Декларация МОТ "Об основополагающих принципах и правах в сфере труда" от 18 июня 1998 г. называет действенным запрещение детского труда в числе четырёх основных принципов, которые государства-члены МОТ обязаны соблюдать и претворять в жизнь независимо от ратификации соответствующих конвенций.

Как известно, в наиболее бедных странах мира наибольший процент детей и молодёжи. В то же время, эти страны, как правило, не заинтересованы в повышении трудовправовых гарантий прав своих граждан ввиду того, что эти гарантии влекут дополнительные издержки, и, соответственно, понижают конкурентоспособность производимой в этих странах продукции. В полном объёме это распространяется и на труд детей и молодёжи, предложение которого в этих странах избыточно. Именно поэтому установление международных стандартов трудовых прав граждан (а в большинстве случаев инициаторами принятия таких стандартов выступают именно страны Запада) объясняется не только гуманитарными целями, но и стремлением богатых государств не допустить реализации развивающимися и наименее развитыми странами этих конкурентных преимуществ. Сложившаяся ситуация позволила Н.Л. Лютову вполне обоснованно резюмировать, что "фраза из Филадельфийской декларации МОТ о том, что "нищета в любом месте является угрозой для общего благосостояния", - это не просто красивый лозунг, а отражение боязни более богатых государств утратить конкурентные преимущества на международном рынке в результате более низких издержек на труд в развивающихся странах" [4].

Регламентация детского труда получила отражение в двух основополагающих конвенциях МОТ: Конвенции № 138 "О минимальном возрасте приёма на работу" (принята в Женеве 26 июня 1973 г.) и Конвенции № 182 "О запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда". Следует отметить, что МОТ действует достаточно осторожно и дипломатично. С одной стороны, декларируется обязанность государств-членов МОТ соблюдать основные принципы (включая запрет детского труда), закреплённые с основополагающих конвенциях. С другой стороны, МОТ прилагает значительные усилия для достижения наибольшей ратификации основополагающих конвенций. Это значит, что основополагающие конвенции распространяются на государства-члены МОТ только в части соблюдения основных принципов и прав. Вопрос о том, какие нормы конвенций относятся к основополагающим принципам и правам, а какие нет, относится к числу дискуссионных. Таким образом, МОТ, с одной стороны, налагает на государства-члены определённые обязательства, вытекающие из основополагающих конвенций, с другой стороны, даёт государствам, не ратифицировавшим основные конвенции, возможность манёвра в части трактовки относимости конкретных обязательств к основополагающим принципам и правам.

Конвенция МОТ № 138 содержит ряд норм, касающихся минимального возраста приёма на работу. Так, по общему правилу минимальный возраст не может быть ниже возраста окончания обязательного школьного образования, и, во всяком случае, не может быть ниже 15 лет. В то же время, минимальный возраст для государств, чья экономика и система образования недостаточно развиты, составляет 14 лет. Возможен и приём на работу несовершеннолетних в возрасте от 13 до 15 лет при соблюдении ряда условий.

В то же время, согласно ст. 3 Конвенции, для работы, которая по своему характеру может нанести ущерб здоровью, безопасности или нравственности подростка, минимальный возраст составляет 18 лет. Таким образом, на международном уровне закреплена норма, согласно которой подросток не может работать в тех отраслях промышленности, к которым он не может адаптироваться в силу особого характера самих работ. Однако перечни таких работ определяются государствами самостоятельно. Конвенция содержит единственное требование, что установлению таких перечней должны предшествовать консультации компетентных органов власти с соответствующими организациями предпринимателей и трудящихся. Кроме того, п. 3 ст. 3 Конвенции содержит исключение из вышеуказанной нормы, позволяющей привлекать на подобные виды работ лиц по достижении 16 лет при соблюдении двух условий: во-первых, здоровье, безопасность и нравственность таких работников должна быть полностью защищена; во-вторых, эти работники должны получить достаточное специальное обучение и профессиональную подготовку для работы в данной сфере деятельности.

Помимо этого, каждое государство-член МОТ может в одностороннем порядке исключать из сферы действия Конвенции отдельные виды работ, в отношении которых возникают "особые и существенные проблемы, связанные с правоприменением" (при этом не могут быть исключены виды работ, которые по своему характеру могут нанести ущерб здоровью, безопасности или нравственности подростка).

Также, если экономика и административный аппарат государства недостаточно развиты, оно также может ограничить сферу применения Конвенции. При этом Положения Конвенции в любом случае должны

применяться к работе в ряде отраслей (в частности, в шахтах и карьерах, обрабатывающей промышленности, строительстве, и т.п.).

Таки образом, конвенция МОТ № 138 является достаточно гибкой и, в конечном итоге, эта гибкость повлекла её неспособность в одиночку обеспечивать защиту детского труда. Результатом стало принятие МОТ Конвенции № 182 "О запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда".

Конвенция № 182 по своему характеру явно отличается от Конвенции № 138. Уже в ст. 1 рассматриваемого акта содержится жесткое указание на обязанность государства, ратифицирующего конвенцию, немедленно принять эффективные меры, обеспечивающие в срочном порядке запрещение и искоренение наихудших форм детского труда.

При этом Конвенция приводит закрытый перечень наихудших форм детского труда. Далее Конвенция содержит указание на ряд обязанностей государств, её ратифицировавших, как то: создание в приоритетном порядке программ по искоренению наихудших форм детского труда, разработка соответствующих механизмов контроля, принятие мер, необходимых для обеспечения соблюдения положений Конвенции (включая уголовно-правовые) и т.п.

Таким образом, Конвенция № 182 носит ярко выраженный защитный и императивный характер, направленный на искоренение ряда наиболее негативных явлений, связанных с детским трудом.

Следует отметить, что число ратификаций Конвенции № 182 на 1 января 2006 г. достигло 157, что свидетельствует о самых высоких темпах ратификации конвенций МОТ за всю историю организации. Высокими темпами продолжается ратификация Конвенции N 138, а уровень ее ратификации приближается к уровню ратификации других основополагающих конвенций[1].

Таким образом, действующее международное законодательство осуществляет лишь рамочную защиту адаптации несовершеннолетних работников к трудовой деятельности. А именно, регламентации подвергаются, как правило, лишь внешние условия адаптации несовершеннолетних (такие как рабочее время, характер работы и пр.). Среди характеристик личности, которые учитываются при обеспечении адаптации несовершеннолетнего к трудовой деятельности, международный законодатель называет лишь возраст. При этом Конвенция МОТ № 138 носит регулятивный характер, в силу чего её нормы являются весьма гибкими и диспозитивными, Конвенция МОТ № 182 носит ярко выраженный охранительный характер, что проявляется в её жесткости и императивности.

#### Литература

1. Богатыренко, З.С. Международная организация труда в XXI веке: новые условия и новые перспективы / З.С. Богатыренко // Трудовое право. – 2006. – № 4. – С. 35.
2. Васильев, В.А. Представительство несовершеннолетних работников / В.А. Васильев // Трудовое право. – 2009. – № 10. – С. 58.
3. Лукашевич, Н.П. Психология труда: учеб. пособие / Н.В. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. – Киев: МАУП, 2004. – С. 53.
4. Лютов, Н.Л. Эффективность деятельности МОТ: наднациональный уровень / Л.Н. Лютов. // Трудовое право. – 2008. – № 2. – С. 82.
5. Молчанов, А.В. Молодёжь в тисках социально-экономических противоречий / А.В. Молчанов // Трудовое право. – 2006. – № 9. – С. 50.
6. Панченко, Л.Л. Адаптация к профессиональной деятельности: учеб. пособие / Л.Л. Панченко. – Владивосток, 2006. – С. 3.
7. Щур-Труханович, Л.В. О возрасте, с которого допускается заключение трудового договора в Российской Федерации / Л.В. Щур-Труханович // Трудовое право. – 2006. – № 8. – С. 53.

### ***Роль распределения функций взрослого и ребенка в деятельностном подходе к коррекции познавательной сферы младших школьников***

***Киракосян А.Х. (Москва)***

Вопрос о движущих силах развития психики в отечественной психологии всегда решается в духе деятельности. Как писал А.Н. Леонтьев, «всякое знание, умение, навык формируются в сознательном, целенаправленном процессе – в процессе целенаправленного действия» [3, стр.158]. На этом основан деятельностный принцип коррекционной работы, выделяемый авторами [1, 2, 4, 5 и др.]. Определяя тактику проведения коррекционной работы, этот принцип означает, что главным способом организации коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности самого ребенка.

Однако работы в области коррекции познавательной деятельности учащихся значительно беднее описывают приемы реализации этого принципа, которые зачастую остаются не разработанными. Поэтому поиск и апробирование приемов реализации принципов деятельностной теории в области коррекции познавательной сферы является актуальной темой исследования.

Вместе с тем задача коррекции познавательной сферы учащегося является актуальной задачей для практики образования. Образование, являясь массовым и ориентируясь на среднего ученика, неминуемо связано с неуспешностью части учеников и необходимостью коррекционной работы.

Цель исследования состоит в выявлении условий для возникновения (проявления) активности со стороны ребенка, направленной на улучшение неуспешного действия при наличии изначально защитных реакций избегания к корректируемым действиям.

В нашем исследовании проверяется предположение о том, что одним из таких условий может быть иное распределение действий в совместной деятельности взрослого и ребенка, где за ребенком закрепляется не только исполнительская часть действия, но он подключается так же и к организационной его части. Под организацией мы понимаем здесь планирование предстоящего действия, определение его цели, последовательности операций, нужных для его выполнения, и их распределение между участниками (кто, что и в какой последовательности будет выполнять).

Испытуемыми в нашем исследовании выступили учащиеся 2-4 классов школы-интерната г. Москвы в общем количестве 75 человек. Проживая 5 дней в школе и только 2 дня дома, эти учащиеся, имея выраженный недостаток родительского тепла, склонны и к более выраженным защитным реакциям на успех.

По результатам диагностического этапа наиболее неуспешным и, вместе с тем, отвергаемым школьным предметом является чтение. Более половины учащихся обладая стабильно низкой техникой чтения (в отношении существующих норм), так же стремятся избегать занятий чтением, как на уроках, так и во внеурочное время. Пилотажное исследование в форме индивидуальных занятий чтением показало наличие стойких защитных реакций при необходимости производить действия чтения, выражающихся в его избегании. Поэтому исследование было решено проводить на материале чтения.

Исследование организовано по принципу корреляционного с экспериментальным варьированием независимой переменной и измерением меняющихся в обеих ситуациях зависимых переменных. Экспериментально было задано два разных способа разделения организационных функций между взрослым и ребенком (когда большая часть организационных действий выполнялась взрослым или же они были разделены между взрослым и ребенком в равной мере) и было замерено на одних и те же учащихся уровень их инициативности, самостоятельности (или меры необходимой помощи), доли контрольных действий, выполняемых ребенком, и эффективности занятий.

С целью снять защитные реакции и создать условия для активного участия ребенка в совместной со взрослым работе по коррекции навыков чтения, занятия проходили в форме включающей активности. Обычно в качестве включающей активности используют игру, однако, под цели нашего исследования была создана и апробирована форма кружка по записи аудиокниг.

Занятия проходили индивидуально и снимались на видео. Обработка данных происходила с помощью наблюдения за видеозаписью с фиксацией заранее выделенных компонентов (структурированное наблюдение), которыми выступали каждое действие как ребенка, так и взрослого в течении занятия и их параметры (кому принадлежит инициатива в каждом действии на занятии, мера самостоятельности ребенка/помощи взрослого в каждом действии, оценка каждого прочтения ребенка и другие). Для полученных данных использовались статистические методы анализа (корреляционный анализ, частотный анализ, параметрические и непараметрические критерии сравнения зависимых и не зависимых выборок, регрессионный анализ).

По результатам исследования обнаружена статистически значимая связь степени участия ребенка в организации занятия и степени его инициативности (как показатель активности), меры его самостоятельности/необходимой помощи, степени контроля и эффективности занятия по улучшению прочтения.

Выявлена положительная значимая связь между долей организационных действий, выполняемых ребенком и степенью его инициативности ( $r=0.792$ ,  $p<0.01$ ). То есть чем более ребенок участвует в организации занятия, тем более он инициативен на этом занятии. Эта связь подтверждает сделанное предположение о роли организационных действий ребенка для степени его активности на коррекционно-развивающих занятиях.

Доля выполняемых ребенком организационных действий так же положительно и значимо связана с долей действий контроля, выполняемых ребенком ( $r=0.607$ ). Когда ребенок принимает участие в организации занятия, он иначе относится и к качеству получаемого продукта. Если занятие ведет целиком взрослый, то и контроль качества продукта остается за ним. Если же ребенок включается в занятие как его организатор, то и он становится более заинтересован в качестве продукта, а следовательно, увеличивается доля действий контроля с его стороны.

Положительная значимая связь показана и для эффективности занятия, понимаемой как прирост прочтения заданного рассказа, отнесенный к потребовавшимся для этого усилиям. В качестве затрат усилий брались длительность работы и количество выполненных действий. По обоим критериям эффективности наблюдается значимая положительная связь ( $r=0.361$  и  $r=0.277$ ). Мы считаем эту связь следствием предыдущих. Естественно, когда ребенок выступает как более активный, самостоятельный и контролирующий, то и эффективность такого занятия будет выше.

Для сравнения степени выраженности измеряемых переменных в двух разных ситуациях занятия, где варьировалась степень организационного участия взрослого и ребенка, был использован  $t$  критерий Стьюдента. Первым типом занятий обозначается занятие, организуемое взрослым (взрослый решает, что будет делаться на занятии, в какой последовательности и кем эти действия будут производиться). Вторым типом занятия

обозначается занятие, где ребенок выполняет значительную часть организации занятия, взрослый же выполняет организационные действия лишь в той мере, в какой это необходимо для продолжения занятия и в какой их не выполняет ребенок.

По результатам сравнения получены статистически значимые различия на уровне значимости  $p < 0.01$  в уровне инициативности ребенка. Инициативность ребенка на занятиях второго типа в несколько раз выше, нежели на занятиях первого типа (средние значения составляют 0.09 и 0.45). Данные согласуются с данными корреляционного анализа.

Статистически значимые различия по  $t$ -критерию получены и для меры самостоятельности ребенка ( $p < 0.01$ ), которая статистически значимо выше на занятиях второго типа.

Данные сравнения зависимых выборок по  $t$  критерию подтверждают и полученные положительные значимые корреляции доли организационных действий, выполняемых ребенком и эффективности занятия. Эффективность занятия статистически значимо выше ( $p < 0.01$ ) на занятиях второго типа (средние значения по приросту прочтения составляют 0,46 и 1,06).

Таким образом, результаты подтверждают сделанное предположение. На одной и той же группе испытуемых показаны различия значимых параметров при условии различных способов распределения организационных функций между взрослым и ребенком. Важной новизной данного исследования является измерение не только действий ребенка (и параметров его действий), но и действий взрослого и их сопоставление. Обычно же действия взрослого предполагаются инструкцией или его экспериментальными намерениями. В данном случае произошло реальное измерение произведенных обоими участниками занятия действий. Результаты показывают, что при изменении (увеличении) доли организационных действий, выполняемых ребенком (и разделении ее со взрослым в равной мере), повышается инициативность ребенка (как показатель его активности), его самостоятельность (а значит и непосредственно его работа по улучшению заданного действия), увеличивается доля действий контроля, осуществляемых ребенком (что свидетельствует о принятии ответственности за полученный результат), повышается в итоге и эффективность занятия.

Отметим, что как правило, большинство методических пособий и коррекционных программ содержат как раз описание организационной части действий взрослого – что необходимо сделать взрослому, как организовать занятие, что оно было наиболее эффективным для ребенка. Наши же результаты, наоборот, показывают, что в ситуации коррекции и ситуации, когда традиционно действия организации и контроля выполняются взрослым, эффективно создавать условия, где бы сам ребенок мог принимать участие в организации занятия. Участие ребенка в организации занятия меняет его отношение к нему, создавая дополнительные условия для нивелирования защитных реакций и активной работы по улучшению неуспешного действия.

Литература:

1. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Изд-во Рос. пед. Агентство, 1997.
2. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004.
3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Изд-во Смысл, 2009.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. - Под ред. Дубровиной И.В. М.: Издательский центр «Академия», 1998.
6. Талызина Н.Ф. «Уверена, что будущее психологии за деятельностным подходом» // Психологический журнал. – 2005 – №4.

***Исследование гендерной идентичности студентов  
младших курсов города Ярославля  
Кириллов А.Е. (Ярославль)***

В век стремительных изменений, происходящих в современном обществе, наблюдается немало людей с искаженным половым самосознанием, утрачивается значение мужчины и женщины как ценности, сопровождающееся феминизацией мужчин и маскулинизацией женщин, негативно влияющее на отношение молодежи к институту семьи. Предотвращению этих явлений призвана служить психология, всё более и более простирающая свои корни в исследования гендерной идентичности, обращаясь не к бесполом студентам, а к внутреннему миру девушек и юношей, способствующая становлению самотождественности и целостности их личности, мужественности и женственности как ведущих качеств гендерной идентичности. В период студенческой юности происходит кризис в становлении такого сложного личностного образования, как тендерная идентичность, включающего осознание и самоприятие собственной половой принадлежности, развитие ценностных ориентации и полоролевого поведения, соответствующих своему биологическому полу, адекватным представлениям о маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности), нуждающегося в своевременной педагогической поддержке.



Гендерная идентичность - базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом большое значение имеет то, как человек сам себя категоризирует.

Впервые понятие «гендерная идентичность» было введено в 1955 году американским психологом новозеландского происхождения Джоном Мани. Сделал он это с целью описания внутренних чувств личности, с точки зрения ощущения себя мужчиной или женщиной, а так же чтобы акцентировать внимание на социокультурные факторы, непомерно влияющие на идентификацию индивида с полом.

Исследователем была проведена работа, целью которой, являлось выявление основных тенденций в рамках гендерной идентичности среди определённой части студенчества города Ярославль. Выявление течений и направлений изменения гендерных обличий студентов, со временем (от курса к курсу), в зависимости от вида и состава группы и рода получаемой студентами специальности.

Была предложена гипотеза, что в группах, с преобладанием того или иного пола, люди находящиеся в части с меньшим количеством участников будут изменять свои гендерные установки в сторону уподобления большей, с целью адаптации к сложившейся ситуации. Таким образом, при преобладании мужского пола в коллективе, женский будет стараться адаптироваться к нему, изменяя свои гендерные установки в сторону маскулинности, и наоборот. В группах со средними показателями деления (равноценно разделённые), процентное соотношение будет приблизительно равным.

Для работы была использована следующая методологическая база:

- анализ литературы по предложенной теме;
- методика Сандры Бэм.

Методика, используемая для исследования, принадлежит Сандре Бэм. Она была предложена в 1974 году для диагностирования у индивида психологического пола. Методика включает в себя 60 утверждений, которые имеют под собой определенные характеристики, присущие тому или иному полу. Испытуемому необходимо написать «да», если данная характеристика представлена его личностью, и, соответственно «нет», если ситуация обратна. Далее происходит подсчёт баллов, и делается заключение о феминности, маскулинности или андрогинности человека.

Данная методика была выбрана неспроста. Она крайне проста для работы и непривередлива для получения максимума эмпирических данных, необходимых для интерпретации результатов. Также она проверена многими поколениями психологов, и нет смысла сомневаться в её практической, для исследования, ценности.

Выборка данного исследования составляет 203 человека. Из них: 58 студентов факультета психологии ЯрГУ (21, 19, 18 – 1, 2, 3 курсы соответственно), 43 – юридического факультета ЯрГУ (10, 17, 16 – 1, 2, 3 курсы соответственно), 32 человека проходят обучение по специальности реклама ЯГПУ (10, 13, 9 – 1, 2, 3 курсы соответственно), 34 – филологи ЯГПУ (13, 7, 14 – 1, 2, 3 курсы соответственно) и 36 студентов факультета архитектуры ЯГТУ приняли участие в исследовании (16, 10, 10 – 1, 2, 3 курсы соответственно).

Выборка довольно обширна, что позволяет проследить тенденционные изменения в рамках гендерной идентичности и сделать, в конечном счете, умозаключение о стремлениях и флуктуациях гендерной обличий по студенческому сообществу города в целом.

Если рассматривать каждую личность отдельно, то получаются следующие показатели: 78% испытуемых имеют андрогинные черты характера, 14% имеют показатели «выше среднего», т.е. приближающиеся к границе между андрогинностью и феминностью, или андрогинностью и маскулинностью, 6% опрошенных имеют высокий уровень индекса идентичности, что говорит о ярковыраженных чертах маскулинности или феминности их личности, и 3% имели показатели, обратные для своего физиологического пола.

В ходе тщательного ознакомления с результатами заметно, что гипотеза не подтвердилась. Все средние показатели, полученные в ходе работы над эмпирическими данными, говорят о том, что гендерная идентичность у большей части студентов находится в андрогинной форме, так как находятся между показателями «+1» и «-1». Выход за рами этих показателей свидетельствовал бы о том, что личности обладают превосходством феминных черт (в случае, если показатель превысил бы «+1»), или маскулинных (если показатели находятся выше уровня «-1»).

Взаимосвязь между уровнем половой идентичности и соотношением полов в группе не обнаружена. Судя по всему, студенты, пребывающие в той или иной группе, проводят в компании с коллегами недостаточное количество времени, чтобы изменить свои тендерные установки.

Особых тенденций в динамике изменении гендерных обличий не обнаружено. Очевиден лишь тот факт, то в условиях современного общества студенты, вне зависимости от пола, охотнее прибегают к андрогинным чертам характера, чем, нежели ярковыраженным феминности или маскулинности, что отчасти было характерно для прошлого века.

**Эмоциональный интеллект, как одна из составляющих  
эмоциональной сферы руководителя  
Киселев Е.С., Дубиненкова Е.Н. (Ярославль)**

Важнейшей задачей любой организации является грамотное управление сотрудниками. Руководитель, выполняя грамотно свои функции, способствует продуктивному и качественному выполнению работы его подчиненных. Поэтому особо важной является проблема эффективности взаимодействия руководителя со своими подчиненными. Для повышения наибольшей эффективности своей деятельности наряду с обычными управленческими функциями руководитель должен играть роль морального лидера и мотиватора, повышая работоспособность и заинтересованность своих подчиненных, а также поддерживая оптимальную атмосферу в коллективе. Интерес к социальным и эмоциональным аспектам трудовой деятельности возник в науке еще в 20-е годы прошлого века. Исследования, проведенные в данной области, показали, что для сотрудников наряду с материальными потребностями не меньшее значение имеют социальные и эмоциональные потребности, необходимые для повышения эффективности их работы. Также было замечено, что чем больше интереса и участия руководитель проявляет к проблемам своих подчиненных, тем выше удовлетворенность сотрудников своей работой. Эти наблюдения послужили толчком к разработке специальных обучающих программ для руководителей, направленных на развитие их социальной и эмоциональной компетентности.

По мнению Д. Гоулмана, «любое лидерство всегда имело эмоциональную первооснову, и большая часть компетентностей, необходимых для успеха руководителя, имеет социальную и эмоциональную природу. В современной организации перед руководителем, несомненно, стоит задача создания в коллективе благоприятной атмосферы, направления коллективных эмоций в нужное русло, поскольку от успешности реализации этой функции во многом зависит продуктивность работы группы. Эффективный руководитель не только варьирует стиль своего руководства в зависимости от ситуации, но и способен применять многообразие навыков, связанных с эмоциональным интеллектом. Заражая группу своим оптимизмом, он тем самым мотивирует сотрудников к работе».

В российской практике эмоциональная компетентность также связывается с эффективностью руководства. Так, в исследованиях А.Л. Журавлева выделяется такая характеристика личности, как коммуникативная уравновешенность, очень близкая к понятию эмоционального интеллекта. Результаты его исследования свидетельствуют о том, что высокая эффективность деятельности руководителя соответствует его коммуникативной уравновешенности, сдержанности, умению владеть собой, а также способности организовывать ровное, спокойное общение.

Сбор данных осуществлялся с помощью следующих методик:

1. Опросник эмоционального интеллекта (Люсин Д.В.).
2. Опросник выявления симптомов эмоционального выгорания МВИ (К.Маслач, С.Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой).

В нашей работе мы рассматривали результаты общей выборки из 30 человек (18 женщин и 12 мужчин). Все опрошиваемые являются руководителями из разных организаций, со стажем руководства не менее одного года. Все респонденты связаны с бизнесом: из них 12 человек частные предприниматели, 15 человек являются генеральными директорами закрытых акционерных обществ, 3 человека – менеджеры среднего звена.

Из результатов достоверности различий по показателям руководителей мужчин и руководителей женщин можно сделать следующие выводы:

1. У руководителей мужчин уровень деперсонализации (деформация, обезличивание отношений с другими людьми: повышение зависимости от других или, напротив, негативизм, циничность установок и чувств по отношению к подчиненным), а также уровень выраженности редукции личных достижений (тенденция к негативному оцениванию себя, уменьшение значимости собственных достижений, ограничение своих возможностей, негативизм относительно служебных обязанностей, снижение самооценки и профессиональной мотивации, редуцирование собственного достоинства, снятие с себя ответственности или отстранение от обязанностей по отношению к другим) выше, чем у руководителей женщин. Мы предполагаем, что это связано с тем, что руководители, не обладающие способностью улавливать эмоциональное состояние окружающих их людей и направлять эти эмоции в нужное русло, в большей степени испытывают такие симптомы эмоционального выгорания, как цинизм по отношению к коллегам по работе и ощущение бесполезности, непродуктивности собственной деятельности.

2. Показатели по межличностному эмоциональному интеллекту (понимание собственных эмоций и управление ими) выше у женщин руководителей, нежели чем у мужчин. Возможно, это связано с тем, что женщины руководители способны понимать и управлять своими эмоциями оказываются способными к более эффективной деятельности за счет отсутствия симптомов эмоционального выгорания.

3. Показатели эмоционального интеллекта, а именно управление чужими эмоциями выше у женщин руководителей, чем у мужчин. Возможно, это связано с тем, что женщины руководители лучше понимая свои эмоции, обладают способностью улавливать эмоциональное состояние окружающих их людей и направлять эти эмоции в нужное русло, снимая тем самым эмоциональное напряжение в коллективе.

4. Показатель понимания своих эмоций выше у женщин руководителей, чем у мужчин. Следовательно, те руководители, которые умеют справляться со своими эмоциями, самостоятельно вызывать у себя определенные эмоциональные состояния и контролировать их интенсивность, оказываются способными к более эффективной деятельности.

5. Так же следует отметить, что показатели эмоционального интеллекта, а именно внутриличностный эмоциональный интеллект (понимание собственных эмоций и управление ими) и показатель понимания эмоций (способность к пониманию своих и чужих эмоций), несколько выше незначимых показателей и являются тенденцией значимых различий ( $p < 0,10$ ). Эти показатели являются более выраженными у руководителей женщин, чем у руководителей мужчин.

На основе рангового коэффициента корреляции Ч. Спирмена по женской выборке, выявлено, что:

1. Чем выше показатель эмоционального истощения (переживание сниженного эмоционального тонуса, утрата интереса к окружающему или эмоциональное перенасыщение, выражается в агрессивных реакциях, вспышках гнева, появлении симптомов депрессии), тем выше показатель деперсонализации (деформация, обезличивание отношений с другими людьми: повышение зависимости от других или, напротив, негативизм, циничность установок и чувств по отношению к подчиненным). Мы предполагаем, что это связано с тем, что снижение эмоционального тонуса порождает негативные реакции, которые проецируются как на себя, так и на подчиненных. Тем самым ухудшается психологический климат внутри коллектива.

2. Чем выше показатель деперсонализации (деформация, обезличивание отношений с другими людьми: повышение зависимости от других или, напротив, негативизм по отношению к подчиненным), тем ниже показатель управления эмоциями. Возможно, это связано с тем, что руководитель, испытывающий цинизм по отношению к своим сотрудникам, не способен понимать и направлять эмоциональное состояние своих подчиненных в нужное русло.

3. Чем выше показатель по редукции личных достижений, тем выше показатель управления чужими эмоциями. На наш взгляд это связано с тем, что руководитель, снимающий с себя ответственность и испытывающий негативизм относительно своих служебных обязанностей, перекладывает свои обязанности, на своих подчиненных влияя на их эмоциональное состояние.

4. Чем выше показатель межличностного эмоционального интеллекта (понимание эмоций других людей и управление ими), тем выше показатель понимания чужих эмоций. Это можно объяснить тем, что руководители, обладающие способностью улавливать эмоциональное состояние окружающих их людей и направлять эти эмоции в нужное русло, в меньшей степени испытывают цинизм по отношению к коллегам по работе и ощущение бесполезности, непродуктивности собственной деятельности.

5. Чем выше показатель внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание собственных эмоций и управление ими), тем выше показатель понимания своих эмоций. Т.е. те руководители, которые умеют справляться со своими эмоциями, самостоятельно вызывать у себя определенные эмоциональные состояния и контролировать их интенсивность, оказываются способными к более эффективной деятельности за счет отсутствия симптомов эмоционального выгорания.

6. Чем выше показатель понимания своих эмоций, тем выше показатель контроля экспрессии (совокупность выразительных движений, которые постоянно изменяются в соответствии с состояниями и отношениями человека). Возможно, это связано с тем, что руководитель, который умет справляться со своими эмоциями, самостоятельно вызывать у себя определенные эмоциональные состояния и контролировать их интенсивность, способен контролировать свои выразительные движения (выразительные движения лица, позы, походка, жесты, выражение эмоций в интонации и тембре голоса).

На основе рангового коэффициента корреляции Ч. Спирмена по мужской выборке, выявлено, что:

1. Чем выше показатель деперсонализации (тенденция к негативному оцениванию себя, уменьшение значимости собственных достижений, ограничение своих возможностей, негативизм относительно служебных обязанностей, снижение самооценки и профессиональной мотивации, редуцирование собственного достоинства, снятие с себя ответственности или отстранение от обязанностей по отношению к другим), тем ниже показатель редукции личных достижений (деформация, обезличивание отношений с другими людьми: повышение зависимости от других или, напротив, негативизм, циничность установок и чувств по отношению к подчиненным). Возможно, это связано с тем, что когда человек негативно оценивает себя, свои возможности и достижения, он ищет поддержки среди других людей. В данном случае руководитель будет обращаться к помощи своих коллег при принятии, каких либо решений.

2. Чем выше показатель понимания эмоций, тем выше показатель понимания чужих эмоций. То есть руководители, обладающие способностью улавливать эмоциональное состояние окружающих их людей, в меньшей степени испытывают такие симптомы эмоционального выгорания, как цинизм по отношению к коллегам по работе и ощущение бесполезности, непродуктивности собственной деятельности.

3. Чем выше показатель понимания эмоций, тем выше показатель управления своими эмоциями. На наш взгляд, это связано с тем, что руководители, которые умеют справляться со своими эмоциями, самостоятельно вызывать у себя определенные эмоциональные состояния и контролировать их интенсивность, оказываются способными к более эффективной деятельности за счет отсутствия симптомов эмоционального выгорания.

4. Чем выше показатель понимания чужих эмоций, тем выше показатель управления своими эмоциями. Возможно, это связано с тем, что руководитель умеющий чувствовать эмоциональное состояние своих

сотрудников, способен направлять свои эмоциональные состояния в нужное русло для повышения психологического климата внутри коллектива.

5. Чем выше показатель понимания своих эмоций, тем выше показатель контроля экспрессии (совокупность выразительных движений, которые постоянно изменяются в соответствии с состояниями и отношениями человека). Возможно, это связано с тем, что руководитель, который умет справляться со своими эмоциями, самостоятельно вызывать у себя определенные эмоциональные состояния и контролировать их интенсивность, способен контролировать свои выразительные движения (выразительные движения лица, позы, походка, жесты, выражение эмоций в интонации и тембре голоса).

Литература:

1. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998. 160 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управлять людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 302 с.
4. Егоров И.А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организаций на выполнение управленческих функций: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 24 с.
5. Журавлев А.Л. Влияние коммуникативных качеств личности руководителя на эффективность руководства коллективом // Психология личности и образ жизни / под ред. Е.В.Шороховой и др. М: Наука, 1987. 219 с.
6. Журавлев А.Л., Хашченко В.А., Хашченко Н.Н. Влияние фактора пола на формирование стиля руководства производственным коллективом // Социально–психологические резервы повышения эффективности деятельности трудового коллектива / отв. ред. А.Л.Журавлев. М.: Изд-во «ИП РАН», 1989. 151 с.
7. Замфир К. Удовлетворенность трудом. Мнение социолога. М.: Политиздат, 1983. 142 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. 512 с.
9. Купер Д., Робертсон И.Т., Тинлайн Г. Отбор и найм персонала: технологии тестирования и оценки. М.: Вершина, 2005. 336 с.
10. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ // Психологическая диагностика. 2006. N 4. С. 3–22.
11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Изд-во «ИП РАН», 2004. С. 29–39.
12. Орел, В.Е. «Феномен выгорания» в зарубежной психологии: эмпирическое исследование и перспективы [Текст] / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90–101.
13. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука, 2002. 275с.
14. С чего начинается лидер. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 232 с. (Серия «Классика Harvard Business Review»).
15. Bar-On R. The Bar-On model of emotional–social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. N 18. P. 13–25.

***Формирование экологического сознания как способ решения  
экологических проблем  
Ковтун Ю.Ю. (Белгород)***

Согласно основам конституционального строя, человек признается высшей ценностью. В настоящий момент, данный принцип регламентирует не только общественные отношения, но и отношения человека с природой. Благодаря научно-техническому прогрессу человек создал свой материальный мир, соизмеримый с миром природы. И в процессе создания этого мира, человек был безграничен в своем потребительском и эксплуататорском отношении к природе. Сегодня, очевидно, что зависимость благополучия человека от природы предполагает взаимозависимость природы и человека. Изучение отношений в рамках данной взаимозависимости является очень актуальным.

С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин утверждают, что решение экологических проблем требует перестройки господствующего антропоцентрического типа экологического сознания на эоцентрический. В связи с этой необходимостью, в рамках экологической психологии, появилось такое направление. Как психология экологического сознания [2].

Существует несколько подходов к пониманию экологического сознания. Так, В.И. Медведев и А.А. Алдашева, считают, что экологическое сознание является одним из базовых элементов мировоззрения. «Пожалуй, наиболее правильным и наиболее общим является определение экологического сознания как сформированной в виде понятийного аппарата системы отношения человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком» [3].

С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин определяют структуру экологического сознания как совокупность: представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе; субъективного (личностного) отношения человека к миру природы; соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы; жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость ценностей экологически ориентированных [2].

Г.В. Акопов и Е.И. Чердымова понимают экологическое сознание как сложное психическое образование, которое состоит из двух типов компонентов: структурных (экологическое внимание, экологическая память, экологическая перцепция, экологический аффект, экологическое мышление, экологическая воля) и функциональных компонентов (экологическое целеполагание, экологические знания, экологическое планирование, экологическое программирование, экологическое прогнозирование, экологическое отношение, экологическое принятие решения, экологическое самосознание, экологическая оценка, экологическая самооценка, экологический самоконтроль, экологическая ответственность) [1].

В.О. Скребец определяет экологическое сознание, как «высший уровень психического отражения природной и искусственной среды, своего внутреннего мира, рефлексия относительно места и роли человека в биологическом, физическом и химическом мире, а также саморегуляция данного отражения»[5].

В рамках онтологической парадигмы, В.И. Панов рассматривает экологическое сознание как особую форму бытия, которая является высшей формой развития психики и которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека с природой [4].

С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин, положив в основу типологию субъективного отношения к природе, выделили разные уровни развития экологического сознания и соответствующие им типы экологического сознания:

- архаический (выражает такое отношение человека к природе, когда он еще не выделяет себя из мира природы, не противопоставляет себя ему и полностью зависим от сил природы);
- антропоцентрический (предопределяет потребительское и эксплуататорское отношение к природе);
- эоцентрический (предполагает экологически-ориентированное отношение человека к природе).

Авторы подчеркивают, что для современной культуры характерно преобладание антропоцентрического типа экологического сознания, как системы представлений о мире, для которой подразумеваемой противопоставленностью человека как высшей ценности и природы как его собственности, объектное восприятие природы, прагматический характер взаимодействия с ней [2].

В.И. Панов, добавляет еще природоцентрический (или синергетический) тип экологического сознания. При котором человек осознает свое единство с природой как единство принципов своего развития с универсальными принципами развития природы. Система «человек-природа» понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе универсальных принципов бытия [4].

Факт, что экологическое сознание рассматривается как частный случай сознания вообще, позволяет, опираясь на экопсихологическую методологию, заниматься изучением того, какое место экологические представления и понятия занимают в структуре сознания, и как взаимосвязаны данные субстанции друг с другом.

Специфика экопсихологического взгляда в том, что «система «человек-природа (окружающая среда)» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении как общеприродные принципы развития, так и природу бытия человека...» [4]. В данном контексте, экологическое сознание выступает как системное качество психики (процессов, состояний и структур сознания), которое порождается и развивается во взаимодействии человека с окружающей средой (социальной и природной) и которое позволяет индивиду непосредственно ощутить и пережить единство с другими людьми, природой окружающего мира и своей собственной природой (там же).

Компоненты экологического сознания представляют собой систему отношений (личностных, эмоциональных и др.) к природе, другим людям, самому себе. Так как мы исходим из положения, что система «человек-природа (окружающая среда)» выступает как целостный, совместный субъект, отношение человека к окружающему миру (природе) должно быть неразрывно связано с отношением к себе.

Одним из компонентов структуры экологического сознания является духовно-нравственная сфера психики человека, представляющая систему этических ценностей, которые имеют общеприродный характер. Ценностная структура личности детерминирует поведение человека. И в основе всех действий потребительского и эксплуататорского характера по отношению к природе лежит определенный ценностный профиль. Поскольку формирование экологически-ориентированных ценностей у каждого человека продиктовано соотношением жизненных ценностей, анализ данного профиля может позволить разрабатывать принципы коррекции экологического сознания исходя из конкретной системы ценностей.

Базируясь на основных положениях экопсихологического подхода к развитию психики. Мы предположили, что существует взаимосвязь между компонентами экологического сознания, самоотношением и особенностями ценностной структуры личности.

В качестве инструмента исследования экологического сознания нами был использован опросник, разработанный сотрудниками Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО (В.И. Панов, М.О. Мдивани, Ш.Р. Хисамбеев, Э.В. Лидская.). Для изучения самоотношения мы использовали «Опросник самоотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев). Для исследования ценностной структуры личности

- методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой.

В выборку вошли 64 человека в возрасте от 20 до 35 лет.

Полученные данные были обработаны по методу ранговой корреляции Спирмена.

По методикам «Опросник экологического сознания» и «Опросник самооотношения» были получены следующие результаты:

Отрицательное воздействие природы на человека отрицательно коррелирует с интегральным показателем самооотношения (-0,463 ( $p < 0,05$ )), со шкалой самоуважения (-0,488 ( $p < 0,05$ )) и самоинтереса (-0,463 ( $p < 0,05$ )).

Предпочтение природной среды отрицательно коррелирует с интегральным показателем самооотношения (-0,471 ( $p < 0,05$ )).

Экологическая ответственность отрицательно коррелирует с интегральным показателем самооотношения (-0,605 ( $p < 0,01$ )), со шкалой самоуважения (-0,518 ( $p < 0,05$ )) и аутосимпатии (-0,555 ( $p < 0,05$ )).

Полученные результаты соответствуют представлению С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина об антропоцентрическом типе экологического сознания как устойчивой психологической черте современного человека, пронизывающей все сферы деятельности человека. Человек противопоставлен окружающей среде, взаимодействие человека с природой носит прагматический характер. Поэтому, с увеличением веры в свои силы, способности самостоятельно контролировать свою жизнь, уменьшается предпочтение природной среды. Человек рассматривается как высшая ценность (высокий показатель по шкале глобального самооотношения), а природа – его собственность (низкий показатель по шкале предпочтения природной среды). Соответственно, экологическая ответственность снижается при увеличении глобального самооотношения, самоуважения и аутосимпатии. Активный, самостоятельный, с позитивной самооценкой человек удовлетворяет свои потребности, «использует» природу в своих целях, не отвечая за последствия.

Сочетание понижения глобального самооотношения, самоуважения и самоинтереса с увеличением по шкале отрицательного воздействия природы на человека также объяснимо. Если человек противопоставляет себя природе, не видит себя ее частью (как в случае антропоцентрического типа экологического сознания), те или иные природные явления, оказывающие на него сильное воздействие, могут вызывать опасения. Человек теряет веру в свои силы, в самостоятельность, не может контролировать свою жизнь, находясь в неконтролируемой ситуации.

По методикам «Опросник экологического сознания» и «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» были получены следующие результаты:

Отрицательное воздействие природы на человека отрицательно коррелирует с показателем «Активная, деятельная жизнь» (-0,206,  $p < 0,05$ ). Т.е., чем более угрожающей является природная среда, тем выше состояние «внутреннего вакуума», внутренней опустошенности, снижения побуждений в отношении указанной ценности. В контексте описания преобладающего антропоцентрического типа экологического сознания это подтверждает противопоставление человека и природы. Инициативность и готовность действовать перестают быть ценными в ситуации, когда природа, как собственность человека, не только не удовлетворяет его потребности, но и несет опасность.

Отрицательное воздействие человека на природу положительно коррелирует с показателем внутреннего конфликта по шкале «Здоровье» (0,344,  $p < 0,01$ ). Что отражает осознание факта неотделимости человека от природы и неизбежности отрицательных последствий общечеловеческой деятельности для каждого лично.

Независимо от преобладающего типа экологического сознания, человек смотрит на состояние окружающей среды через призму собственной безопасности. Благодаря средствам массовой информации люди уже поняли и привыкли к тому, что некоторое экологическое неблагополучие сопровождает их по жизни. Но это неблагополучие является слишком всеобщим, глобальным, оно выходит за рамки личных проблем. Следствием чего является прагматизм и вседозволенность во взаимодействии с природой. И путем гармонизации данного взаимодействия становится путь от противопоставления человека и природы к признанию системы «человек-природа» единым субъектом совместного развития.

#### Литература:

1. Акопов Г.В., Чердымова Е.И. Проблема соотношения экологической установки и поведения в концепте экологического сознания // Материалы 2-ой конференции по экологической психологии. М.- Самара, 2001. С. 169-174.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А., Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1996.
3. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп. - М.: Логос, 2001. -384 с.
4. Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
5. Скребець В.О. Екологічна психологія: Навч. Посібник. – К.: МАУП, 1998. – 144 с.
6. Столин В.В., Пантелеев С.Р. Опросник самооотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.
7. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. - Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001.

**Взаимосвязь надситуативного типа мышления учителя  
с типами реагирования на конфликт  
Коликова Ю.В., Кашапов М.М. (Ярославль)**

Развитие творческого потенциала личности учителя — фундаментальное условие повышения качества учебно-воспитательной работы современной общеобразовательной и профессиональной школы.

Анализ научной литературы показал, что о творческом характере деятельности педагога говорят практически все исследователи, занимающиеся психологией труда учителя. Ю.Н. Кулюткин отмечает, что подготовка учителя к педагогической деятельности как к творческому процессу является важной актуальной проблемой. Н.В. Кузьмина творчество педагога видит в том, что он проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей. М.М. Кашапов отмечает, что педагогическое творчество — активный процесс, направленный на поиск более совершенных форм улучшения качества обучения и воспитания. Это такая педагогическая деятельность, когда педагог ничего не принимает слепо на веру, а все проверяет, исследует и на основе уже достигнутого проектирует и создает собственный опыт, совершенствует свое педагогическое мастерство. Многие исследователи (Ю.Н. Кулюткин, М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова и др.) важнейшим компонентом творческого потенциала личности называют профессиональное педагогическое мышление. Особенности творческого мышления учителей складываются под влиянием требований, вытекающих из содержательного характера педагогического труда.

Сбор данных осуществлялся с помощью методик:

1. Опросник «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).
2. «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).

Экспериментальную базу составили учителя средних общеобразовательных школ г. Ярославля (70 человек), в возрасте от 21 до 73 лет.

На основе рангового коэффициента корреляции Ч. Спирмена выявлено, что:

— Существует взаимосвязь на уровне значимости  $p < 0,01$  между уровнем надситуативного педагогического мышления и типом реагирования «Агрессия» т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем ниже показатель типа оптимального реагирования «Агрессия». Тип оптимального реагирования «Агрессия» предполагает стремление отстаивать свое мнение, при этом открытое проявление недовольства, озабоченности, гнева, переживание при решении конфликтной ситуации. Реализация надситуативного уровня мышления предполагает стремление выйти за пределы конфликтной (проблемной) ситуации, постановкой познавательных задач. Учитель, имеющий высокий уровень надситуативного мышления может более объективно проанализировать конфликтную ситуацию, увидеть решение конфликтной ситуации, проанализировать свои действия и тем самым, сводя к минимуму использование такого типа оптимального реагирования как «Агрессия», который не предполагает объективной оценки конфликтной ситуации;

— Существует взаимосвязь на уровне значимости  $p < 0,001$  между уровнем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Уход» т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем ниже показатель типа реагирования «Уход». Реализация такого типа реагирования как «Уход» предполагает то, что педагог в конфликтной (проблемной ситуации) больше полагается на других, боится взять на себя ответственность за принятие решения, не обращает внимания на свой прошлый опыт. Реализация надситуативного уровня мышления предполагает не только объективную оценку ситуации, но и привлечение прошлого опыта для принятия решения. Учитель, имеющий высокий уровень надситуативного мышления может не только быть объективным в конфликтной ситуации, но и привлечь свой прошлый опыт, который может помочь при решении конфликтной ситуации, сводя к минимуму использование такого типа оптимального реагирования в конфликте «Уход», который характеризуется игнорированием прошлого опыта;

— Существует взаимосвязь на уровне значимости  $p < 0,001$  между уровнем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Решение», т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования «Решение». Реализация такого типа оптимального реагирования «Решение» предполагает рациональное принятие решения, взятие на себя ответственности, принятие других точек зрения на существующую конфликтную (проблемную) ситуацию. Реализация надситуативного уровня мышления предполагает рациональный взгляд на конфликтную ситуацию. Учитель, имеющий высокий уровень надситуативного мышления будет использовать такой тип оптимального реагирования в конфликте как «Решение» т.к. рациональный подход к проблемной ситуации, предполагает взятие на себя ответственности за принятие решения и учет всех точек зрения на конфликтную ситуацию.

На основе рангового коэффициента корреляции Ч. Спирмена по группам стажа (взаимосвязь ситуативного/надситуативного уровня мышления учителя с оптимальным типом реагирования) выявлено, что:

— У учителей со стажем до 5 лет работы в школе существует взаимосвязь между уровнем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования в конфликте «Решение» на уровне значимости  $p < 0,01$ , т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа

оптимального реагирования как «Решение». Это связано с тем, что молодой специалист на старте педагогической деятельности достаточно знает, он недавно закончил вуз, ему легче перенести ситуацию оценки. Он открыт восприятию нового в себе и в окружении, склонен к самоизменениям;

– У группы учителей со стажем от 6 – 10 лет работы в школе существует взаимосвязь между уровнем надситуативного педагогического мышления и типом реагирования «Уход» на уровне значимости  $p < 0,05$ , т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем ниже уровень такого типа реагирования как «Уход». Это связано с тем, что учитель совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся, год от года повышается его профессиональная значимость;

– У группы учителей со стажем от 11 до 20 лет работы в школе существует взаимосвязь между уровнем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Решение» на уровне значимости  $p < 0,05$ , т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования как «Решение». Это может быть связано с тем, что учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания;

– У группы учителей со стажем от 21 до 25 лет работы в школе существует взаимосвязь между уровнем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Решение» на уровне значимости  $p < 0,01$ , т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования как «Решение». Это может быть связано с тем, что учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания;

– У группы учителей со стажем от 25 лет работы в школе существует взаимосвязь между уровнем ситуативного/надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Решение» на уровне значимости  $p < 0,05$ , т.е. чем выше уровень надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования как «Решение». Это может быть связано с тем, что учителя имеют наиболее богатый опыт, гибкость в поведении и в мышлении

На основе однофакторного дисперсионного анализа ANOVA выявлено, что:

– Существует взаимосвязь между педагогическим стажем и таким типом реагирования как «Агрессия» на уровне значимости  $p < 0,05$ , т.е. чем больше педагогический стаж, тем ниже уровень такого типа реагирования как «Агрессия». Это может быть связано с тем, что учителя, имеющие большой педагогический стаж имеют больше опыта и имеют больше знаний о том, какие стратегии следует применять в решении проблемных ситуаций. Так же можно предположить, что данная взаимосвязь обусловлена возрастным критерием. То есть с возрастом педагог становится более равнодушным к провокациям и к конфликтным ситуациям

На основе анализа достоверности различий (по критерию U-Манна-Уитни) установлено, что:

– Существует достоверность различий между группами учителей со стажем от 5 лет и от 11 – 20 лет работы в школе по типу реагирования «Агрессия» ( $p < 0,05$ ). Это может говорить о том, что учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, а учителя со стажем от 11 – 20 лет работы в школе стараются минимизировать дисциплинарные методы и стремятся к конструктивному общению с учениками

– Существует достоверность различий между группами учителей со стажем от 5 лет, со стажем от 21 – 25 лет ( $p < 0,05$ ) и со стажем от 25 лет работы в школе по типу реагирования в конфликте «Уход» ( $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что учителя с небольшим стажем стараются не поддаваться на провокацию учеников и зачастую стараются игнорировать проблемную ситуацию, а учителя, имеющие больший педагогический опыт направлены на налаживание конструктивного общения с учениками;

Были выявлены тенденции достоверных различий на уровне значимости  $p < 0,05$ :

– между группами учителей со стажем до 5 лет и со стажем от 6 – 10 лет работы в школе по типу реагирования «Уход»;

– между группами учителей со стажем от 6 – 10 лет и со стажем от 11 – 20 лет работы в школе по уровню надситуативного мышления;

– между группами учителей со стажем от 6 – 10 лет и со стажем от 25 лет работы в школе по уровню надситуативного мышления;

– между группами учителей со стажем от 21 – 25 лет и со стажем от 25 лет работы в школе по типу реагирования «Уход».

Мы провели количественный анализ полученных результатов и установили, что:

– Уровень надситуативного мышления наиболее выражен у группы учителей имеющих стаж от 6 – 10 лет работы в школе. Наименьший уровень надситуативного мышления выражен у группы учителей со стажем от 25 лет работы в школе это связано с тем, что учитель совершенствует арсенал методов и приемов обучения, повышается его профессиональная значимость. Наименьший уровень надситуативного мышления выражен у группы учителей со стажем от 25 лет работы в школе. Это связано с тем, что у учителя уже есть сложившиеся стереотипы, нормы профессиональной деятельности;

– Уровень типа реагирования «Уход» наиболее выражен у педагогов имеющие стаж от 25 лет. Наименьший показатель уровня типа оптимального реагирования «Уход» выражен у учителей со стажем от 21



– 25 лет работы в школе это может быть связано с тем, что педагоги в данной группе находятся уже в преклонном возрасте и стараются не поддаваться на провокации учеников. Наименьший показатель уровня типа реагирования «Уход» выражен у учителей со стажем от 21 – 25 лет работы в школе, это может быть связано с тем, что учителя имеют наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств;

– Уровень типа реагирования «Агрессия» всех больше у учителей со стажем до 5 лет. Наименьший уровень типа реагирования «Агрессия» у педагогов со стажем от 25 лет работы в школе это связано с тем, что учитель еще не вполне самоопределился в профессиональном плане. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия. На уроке у них преобладают приказы, они предпочитают негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам. Наименьший уровень типа реагирования «Агрессия» у педагогов со стажем от 25 лет работы в школе, возможно, это связано с тем, что учителя имеют в своем арсенале богатый опыт и настроены на налаживание конструктивного общения с учениками, так же это можно объяснить возрастными особенностями;

– Уровень оптимального типа реагирования «Решение» наиболее выражен у учителей имеющих стаж от 6 – 10 лет работы в школе. Наименьшее выражен уровень типа оптимального реагирования «Решение» у учителей со стажем от 25 лет работы в школе. Возможно, это связано с тем, что у педагогов уже сформирован арсенал методов работы с учащимися и накоплен опыт работы. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся. Наименьшее выражен уровень типа оптимального реагирования «Решение» у учителей со стажем от 25 лет работы в школе, это связано с тем, что педагогов уже сложились стереотипы и нормы профессионального поведения, так же данные педагоги характеризуются невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися.

Литература:

1. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: Учебное пособие. Казань, 1992.
2. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Изд-во ПЕР СЭ, 2006.
3. Огородова Т.В. Акмеологические основы педагогической деятельности.
4. Петровский А. В. История советской психологии. М., «Просвещение», 1967.
5. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. М., «Педагогика», 1976.
6. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.

***Анализ практики психологической поддержки инновационной деятельности учителей начальных классов общеобразовательных школ в процессе реализации ФГОС 2  
Комарова С.Е., Румянцева Т.В. (Ярославль)***

Сегодня все больше становится понятным, что инновационная деятельность школ нуждается в совершенствовании не в меньшей степени, чем педагогическая. Во всех школах в том или ином виде осуществляется инновационная деятельность: реализуются программы развития школ, ведется экспериментальная работа, осваиваются новые образовательные программы, стандарты и технологии. Не удивительно, что содержание происходящих изменений в образовательных учреждениях и их темп не соответствует потребностям общества и требованиям законодательства.

Так, педагоги, обладая в известной степени потенциалом к инновационной деятельности, не реализуют его по целой совокупности объективных и субъективных причин. При этом, намечая какие-то инновации, образовательное учреждение не проводит предварительной диагностики готовности педагогического коллектива включиться в инновацию, отсутствует система подготовки педагогов к началу инновационной деятельности [1]. Причинами, затрудняющими эффективное внедрение инноваций, выступают, например, недостаточный уровень теоретической и практической подготовки учителей, а также их пассивная позиция в отношении повышения этого уровня [3], высокий уровень эмоционального выгорания педагогов, деперсонализация, редукция профессиональной успешности, неэффективные стратегии совладающего поведения, отсутствие у большинства педагогов элементарных навыков саморегуляции, негативная эмоциональная окрашенность профессиональной идентичности и т.п. [2]. Иными словами, педагоги вовлекаются в инновационный процесс в состоянии существенного истощения личностных ресурсов, которые они должны использовать в процессе реализации инноваций.

Самыми активными участниками инновационной деятельности среди педагогического коллектива на сегодняшний день являются учителя начальных классов. Помимо инноваций, реализуемых в системе образования по инициативе региона, города или самой школы, учителя младшей школы второй год включены в процесс внедрения Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения (ФГОС 2), Иными словами, эта категория учителей включена одновременно в несколько инновационных проектов. Такая ситуация, например, сложилась в одной из школ г. Ярославля, на площадке которой мы реализуем в течение последних 3 лет психологический эксперимент. Не только наблюдение за учителями начальных классов,

беседы с ними, но и результаты психодиагностики подтверждают то, что они стали самым неэффективным звеном в реализации всех инноваций в школе.

Результаты первичной диагностики, проведенной в 2009 году среди учителей школы, в том числе и начальных классов, показал, что по сравнению с учителями среднего и старшего звена школы, эта группа учителей обнаружила более ярко выраженные проблемы в мотивационной и эмоциональной сфере (все они находятся в зоне риска развития алекситимии). Они существенно ниже оценивают свою профессиональную подготовленность в теоретическом и практическом аспектах. Не следует снимать со счетов и тот факт, что большинство из этих учителей имеют стаж работы свыше 20 лет, а их средний возраст - 44,28 года. Безусловно, это может свидетельствовать о сформировавшемся у них устойчивом стиле взаимодействия с учащимися в рамках учебного процесса, способах подачи учебного материала, устоявшейся структуре построения урока и последовательности его этапов, степени активности учащихся во время урока, соотношения продуктивной и репродуктивной деятельности учащихся в учебном процессе и т.д. Все это делает процесс перестройки педагогической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС 2 для педагогов начальных классов особенно затруднительной.

В октябре 2011 г. состоялась беседа с учителями младших классов, нацеленная на выявление потребности в психологической помощи при реализации ФГОС 2. В ходе беседы нами было установлено, что педагоги прошли специализированные курсы по применению новых стандартов образования, организованные Институтом развития образования города, но эти курсы не прояснили для них многие аспекты практической реализации новой парадигмы образования, а именно, учителя не сформировали представления о том, как конкретно они теперь должны организовывать учебный процесс, как «по-новому» обучать младших школьников, по каким критериям оценить, формируются ли у учащихся требуемые универсальные учебные действия (УУД) и на каком уровне они сформированы в настоящий момент и т.п.

В связи с этим для учителей начальных классов нами были организованы специальные семинары и практические занятия. Целью этих семинаров и занятий стало раскрытие психологической сущности учебной деятельности и универсальных учебных действий, обучение методам их формирования и развития у учащихся начальных классов. Первый семинар был посвящен рассмотрению вопросов психологической структуры учебной деятельности и особенностей учебной деятельности младших школьников. Далее в рамках семинаров по каждой из групп УУД были обсуждены следующие вопросы:

- критерии сформированности УУД у учащихся на момент поступления в школу;
- требования к уровню и критерии оценки сформированности УУД у учащихся на момент завершения обучения в начальной школе;
- психологическая сущность конкретных УУД и их связь с УУД других групп;
- этапы формирования и конкретные методы и методики, направленные на формирование УУД, способы их интеграции в материал урока, домашние задания и форму взаимодействия в системе «ученик-учитель»;
- критерии для оценки текущего уровня сформированности по группам УУД.

На практических занятиях рассматривался конкретный учебный материал из учебных пособий для учащихся и учителей, совместно с педагогами вырабатывались методы и методики формирования УУД, варианты организации учебного процесса на уроках и т.п. Кроме того, мы акцентировали внимание учителей на позитивном влиянии нового подхода к обучению на самооэффективность как учащихся, так и самих педагогов.

По окончании цикла занятий с учителями была проведена беседа с целью получить обратную связь относительно эффективности проведенных занятий. По мнению учителей, они стали лучше понимать требования нового стандарта образования, получили более четкое представление о том, как перестроить педагогическую деятельность в соответствии с новыми требованиями, как именно развивать и оценивать уровень развития УУД у учащихся.

Спустя 3 месяца после окончания занятий (в мае 2012 г.) с учителями начальных классов была проведена повторная беседа с целью выяснить, удастся ли им на практике реализовывать требования ФГОС 2, какие затруднения у них остались не устраненными. Стоит отметить, что за эти 3 месяца ни один из педагогов не обратился за дополнительной помощью к психологу по тематике занятий. По результатам беседы нами было установлено, что учителя продолжают испытывать некоторые трудности в работе с учащимися, но связывают их со сложностью перестройки своей деятельности в силу привычки. Они отметили, что стали затрачивать больше времени на подготовку к урокам, в связи с чем у них остается меньше времени на отдых и восстановление сил. Кроме этого у них возникли новые затруднения, вызванные применением в классе интерактивного оборудования, которым они еще не овладели в достаточной степени. У них появилась новая дополнительная обязанность по ведению «Электронного дневника» учащихся, требующего существенных затрат времени и сил. Внедрение практики использования «Электронного дневника» - инновационный проект, инициированный школой, в который учителям начальных классов пришлось включиться наравне с другими учителями. Иными словами, в целом учителя оценили проведенные с ними занятия как эффективные, имеющие устойчивый результат.

Повторная психодиагностика учителей проводилась в одно и то же время, что и последняя беседа с учителями начальных классов, т.е. в мае 2012 г. Ее результаты показали, что общий уровень эмоционального выгорания, эмоционального истощения, деперсонализации и общей эмоциональной возбудимости у учителей снизились на значимом уровне, несмотря на возникшие дополнительные затруднения в работе. Самооценка

учителями уровня своей теоретической и практической подготовки не изменились, вероятно, потому, что перед ними встали новые задачи – освоение компьютерной техники и интерактивного оборудования, средств Интернет и других программных продуктов, требующие дополнительного специализированного обучения, не входящего в сферу компетенции психолога. Значимо возросли показатели жизнестойкости педагогов: контроль, вовлеченность, принятие риска, интегральный показатель жизнестойкости. Таким образом, проведенные с учителями начальных классов семинары и практические занятия мы оцениваем как эффективные, а их результат – устойчивым во времени.

Литература:

1. Комарова С.Е., Румянцева Т.В., Кокуева Т.Д. Анализ причин, затрудняющих внедрение инноваций в общеобразовательной школе. Тезисы к докладу // Сборник материалов городской научно-практической конференции «Психология инноваций в образовании», Городской центр развития образования, Ярославль, 2012 - 20 с.
2. Комарова С.Е., Румянцева Т.В. Состояние системы регуляторных процессов педагогов общеобразовательных школ. Тезисы к докладу // Сборник материалов городской научно-практической конференции «Психология инноваций в образовании», Городской центр развития образования, Ярославль, 2012 - 20 с.
3. Румянцева Т.В., Комарова С.Е. Личностные детерминанты субъективной оценки профессиональной компетентности педагогов общеобразовательных школ // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей / Под ред. проф. А.В. Карпова. ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. Демидова, Ярославль, 2011 - 252 с.

***Анализ причин, затрудняющих включение в инновации  
педагогов общеобразовательных школ  
Комарова С.Е., Румянцева Т.В. (Ярославль)***

Значимость работ, посвященных исследованию проблемы внедрения инноваций в систему общего среднего образования, определяется, прежде всего, тем, что эти инновации пока не дают намеченных результатов. Одной из причин этого выступает отсутствие готовности педагогов к включению в инновационный процесс. Актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что, по нашему мнению, важностью формирования у инициаторов инноваций понимания необходимости проведения предварительной работы с педагогическими коллективами, направленной на создание благоприятной почвы для внедрения любой инновационной инициативы.

Основными проблемами в области внедрения инноваций в сфере образования мы видим следующие. Во-первых, инновации внедряются одновременно по нескольким направлениям, затрагивая различные аспекты профессиональной деятельности учителя. Как известно, любая инновация требует от педагога перестройки своей привычной, года закреплённой в теории и практике, деятельности. Такая перестройка осуществляется за счет большого числа ресурсов учителя, возобновление которых заметно отстает от темпов внедрения инноваций. Во-вторых, при всей относительной разработанности в отечественной науке вопроса о готовности педагогов к инновациям, не выработано единого подхода к пониманию готовности педагога к инновационной деятельности, а мероприятия по психолого-педагогическому сопровождению инновационной деятельности на практике запаздывают во времени, да и то реализуются далеко не во всех образовательных учреждениях. В этом случае правильнее было бы говорить не о сопровождении, а скорее о поддержке инновационной деятельности учителей. И, наконец, в-третьих, по нашему мнению, до сих пор не выработано методов и не разработано методик диагностики готовности педагогов к инновационной деятельности.

Все трудности включения педагогов в инновации мы ощутили в рамках реализации эксперимента, направленного на повышение профессиональной мотивации педагогов, проводимого нами в 2009-2012 гг. на базе одного из общеобразовательных учреждений г. Ярославля. При реализации программы эксперимента мы столкнулись с сопротивлением педагогов любым нашим инициативам на каждом из этапов эксперимента – с уклонением педагогов и администрации школы от участия в диагностике, семинарах, тренингах и т.п.

Проанализировав сложившуюся ситуацию, мы пришли к выводу, что главной ошибкой при организации эксперимента является то, что перед его началом нами не было проведено исследование готовности педагогов и администрации школы к этому эксперименту. Как показал опыт других школ города, реализующих эксперименты и инновации в тот же период, с аналогичной ситуацией столкнулись практически все школьные психологи Ярославля. Показательным в этом отношении является то, что при подготовке в апреле-мае 2012 г. к Конференции школьных психологов Городской центр развития образования, изначально задумав конференцию, как площадку по обмену опытом внедрения инноваций, вынужден был сменить тему с «анализа опыта внедрения» на «анализ проблем внедрения» инноваций. Этот факт углубил наше понимание того, что исследование готовности к участию в эксперименте или инновации могло бы выявить объективные и субъективные факторы, способствующие или препятствующие внедрению инициатив подобного рода, выявить степень готовности к инновациям у каждого отдельного педагога, разработать и реализовать мероприятия, направленные на формирование такой готовности, выявить группу педагогов, готовых к инновации и которую

можно было бы использовать как опору в реализации инновационного проекта и т.д. Как показывают исследования отечественных учёных, среди педагогов можно выделить тех, кто настроен консервативно или равнодушно к нововведениям, а также тех, кто к ним психологически и мотивационно готов [1]. Перестройка позиции педагогов в отношении инноваций с консервативной или нейтральной на позитивную могла бы существенно облегчить их внедрение в образовательную среду.

Обобщив подходы отечественных исследователей к пониманию психологической готовности к инновациям в педагогической деятельности, мы пришли к выводу, что она рассматривается как интегративное психическое образование, представляющее единство когнитивного (знание инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и конативного (деятельностного) компонентов. Системообразующим выступает конативный компонент, включающий мотивацию. Основной характеристикой психологической готовности к инновациям является креативность [2]. В когнитивный компонент мы бы включили еще «инновационное видение», т.е. способность осознать, увидеть те аспекты педагогической деятельности, которые требуют изменений, те ресурсы, которые будут необходимы педагогу для их реализации.

В попытке проанализировать личностные особенности педагогов школы, в которой проводился эксперимент, мы опирались на результаты психодиагностики, полученные для реализации целей эксперимента. Диагностика проводилась по нескольким методикам и специально разработанным анкетам, направленным на изучение профессиональной идентичности, эмоциональной и мотивационной сферы, локуса контроля, жизнестойкости, удовлетворенности работой, включая интерес учить детей, и ряда других. Безусловно, этот набор методик не отражает всех компонентов готовности к инновациям, но и диагностика проводилась с ориентацией на другие цели. В исследовании приняло участие 39 педагогов, средний возраст которых составляет 45,21 года, средний стаж педагогической работы - 22,09 года. Все педагоги - женщины.

Анализ результатов диагностики показал, что большая часть педагогов обладает определенным внутренним потенциалом к новаторской деятельности: они мотивированы к трудовой деятельности на достаточном уровне, интернальны в отношении профессиональной деятельности и в области своих достижений. Педагоги в целом удовлетворены условиями работы в своей школе, а также возможностями проявления творчества в работе, возможностями карьерного роста и саморазвития, удовлетворены руководством школы. Однако удовлетворенность возможностями самореализации в трудовой деятельности не обнаруживает связи на значимом уровне с мотивационной сферой, поэтому мы полагаем, что возможности, создаваемые в школе для новаторства не побуждают педагогов к активной их реализации, то есть новаторский потенциал педагогов не воплощается в жизнь. Вероятно, существуют некоторые факторы, которые тормозят или блокируют активацию этого потенциала. Основываясь на полученных в ходе исследования данных, мы попытались выявить такие факторы.

Так, мы полагаем, что приобщение учителей и администрации школы к инновационной деятельности осложняет низкая удовлетворенность уровнем дохода, которая связана на значимом уровне с внутренней мотивацией, а также обнаруживает обратную связь с уровнем оптимальной трудовой мотивации. При этом в системе саморегуляции удовлетворенность зарплатой занимает одну из последних позиций по количеству значимых связей с другими компонентами системы и не оказывает системного влияния, в то время как мотивация выступает мощным системным фактором. К тому же материальное стимулирование имеет свою направленность на внешние мотивы, которые доминирует в мотивационной системе педагогов, в совокупности превышая значение показателя внутренних мотивов в 2 с лишним раза. Пробуждение интереса к включению педагогических работников в инновационную деятельность, вероятно, все же должно стимулироваться и материально.

Еще одной причиной сопротивления нововведениям является неуверенность педагогов в достижимости результатов инноваций, о чем свидетельствует их низкая субъективная оценка своей теоретической и практической подготовленности к педагогической деятельности. Как показывает наше исследование, педагоги, оценивающие свою теоретическую и практическую подготовленность как недостаточную, пребывают в парацельевом состоянии, т.е. для них большее значение имеет процесс деятельности, а не ее результат или достижение цели. Поскольку, включение в свою работу инноваций требует перестройки самой деятельности, педагоги, ориентированные на процесс, стремятся игнорировать инновации, сохраняя знакомый, привычный алгоритм профессиональной деятельности. Кроме того, уровень теоретической подготовки связан с внутренней мотивацией педагогов. Учителя, оценивающие свою работу как трудную, имеют внешнюю отрицательную мотивацию, неконструктивные механизмы психологической защиты, а также интернальность в отношении неудач. Субъективная трудность профессии имеет обратную связь с уровнем теоретической и практической подготовленности к работе. Поэтому повышение теоретической и практической подготовленности учителей также может рассматриваться как условие, способное обеспечить снижение сопротивления инновациям. Кроме того, мы считаем, что педагогам недостаточно разъясняются цели и задачи инновационных инициатив, экспериментов, позитивные изменения, которые могут произойти в школе в результате их реализации или же аргументация организаторов инноваций и экспериментов не убедительна.

Обнаруженные у педагогов эмоциональное истощение, выгорание, деструкции, тенденция к алекситимии также выступают факторами, затрудняющими включение педагогов в инновации. Участвовавшие в последние

годы реформы в образовании истощили запас психологических и эмоциональных сил педагогов. Поэтому каждое последующее нововведение встречает более сильное сопротивление, внедряется дольше и с меньшей эффективностью. Важно отметить также то, что при всей четко выраженной профессиональной идентичности, она носит для педагогов негативный оттенок. Учителя считают свою профессию мало значимой для общества, профессию учителя не престижной и не привлекательной для самих себя.

Проведенный нами анализ внутренней среды школы в процессе включенного наблюдения позволил выявить некоторые особенности ее оргкультуры, которые по нашему мнению тоже выступают в качестве негативных факторов реализации инноваций.

В апреле 2012 года нами было проведено анкетирование среди педагогов школы, целью которого было изучить мнение и представление педагогов об инновационной деятельности в их школе в частности и к инновациям в сфере общего среднего образования вообще. Анкетирование показало, что педагоги не могут выделить аспекты педагогической деятельности, требующие инноваций. Инновации в своей деятельности связывают только с компьютеризацией, техническим обеспечением образовательного процесса (компьютеры, проекторы, интерактивные доски), а свою включенность в инновации отмечают на низком уровне. Критериями эффективности внедрения инноваций называют: принятие инноваций всеми участниками образовательного процесса, внедрение инноваций в работу как состоявшийся факт, появление интереса учащихся к предмету, повышение успеваемости учащихся, успешное прохождение ЕГЭ учащимися школы. При этом педагоги склонны приписывать ответственность за эффективное внедрение инноваций администрации школы, органам государственной власти, в меньшей степени – себе самим. При внедрении инноваций педагоги испытывают негативные эмоции в связи с увеличившимся объемом работы, особенно увеличившимся объемом отчетной документации, недостатком теоретической и практической подготовленности в их подготовке. В свою очередь педагоги ждут помощи от администрации школы в основном в виде технического оснащения кабинетов, от методистов в виде обучения работе на ПК и психологов (виды запрашиваемой помощи не конкретизированы), а также материального вознаграждения за дополнительную нагрузку. С точки зрения организации такой помощи педагоги рассчитывают на индивидуальные и коллективные занятия с компетентными лицами.

Таким образом, на внедрение инноваций в образовательную среду существенное влияние оказывает ряд субъективных и объективных факторов, без учета которых, по всей вероятности, реализация инновационных идей представляется весьма затруднительной. Анализ новаторского потенциала педагогов и администрации школы, особенностей внутренней и внешней среды образовательного учреждения, видимо, должны предшествовать внедрению любой инновационной инициативы. На основе полученных в ходе такого исследования данных должна проводиться предварительная работа с педагогическим коллективом по активизации потенциала педагогов и минимизации противодействующих факторов. А на этапе реализации инновации, психолог должен оказывать поддержку педагогам как в рамках индивидуального или группового консультирования, так и в рамках коучинга.

Стоит отметить, что на сегодняшний день в школе реализуется сразу две инновации: одна федеральная – внедрение ФГОС 2 пока на уровне начальных классов, и одна городская – внедрение проекта «Электронный дневник». Перед их внедрением не проводилось диагностики готовности к инновациям и мероприятий, направленных на подготовку педагогов к инновациям. По отзывам педагогов и нашим наблюдениям, эти инновации реализуются очень тяжело, а их эффективность пока вызывает сомнения.

Литература:

1. Поппель Н.В. Психологические факторы, влияющие на отношение учителей к педагогическим инновациям [Текст]. Дис. ... канд. психол. наук. – Шуя, 2002. 142 с.
2. Францева Е.Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей [Текст]. Дис. ... канд. психол. наук. – Армавир, 2003 153 с.

***Концептуальные подходы к исследованию социально-психологических механизмов делинквентных проявлений  
Кондрат Е.Н., Дудорова Л.Ю. (Кострома)***

Несмотря на накопленные в девиантологии теоретико-эмпирические данные, вопрос о социально-психологических механизмах девиантного поведения до сих пор относится к числу малоизученных и мало разработанных. Вследствие этого вполне оправдана актуализация внимания девиантологов на поиске «ведущего звена» в «девиантогенном комплексе», объясняющем различные проявления девиантности. Решение этого вопроса хотя бы частично позволит объяснить, какие факторы при наличии этого «ведущего звена» «разводят» различные формы девиантности (почему при наличии одних и тех же социальных условий некоторые люди совершают преступления, другие спиваются, третьи кончают жизнь самоубийством, а кто-то «уходит» в научное, техническое, художественное творчество).

Сказанное дополняется и тем, что сфера девиантных проявлений весьма многообразна и не имеет какой-то интегративной причины девиантного поведения как социального феномена.

По мнению Е.В. Змановской, не существует линейной зависимости между девиантными действиями и каким-либо конкретным фактором, механизмом. Как правило, отклоняющееся поведение личности представляет собой сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов — условий психологических причин. К этой системе факторов автор относит следующие.

Духовные проблемы — отсутствие или утрата смысла жизни, ненормированные нравственные ценности, редуцированные высшие чувства (совесть, ответственность, честность), внутренняя пустота, блокировка самореализации. Эти факторы характеризуют дефицит ресурсов личности (ее жизненно важных качеств и компенсаторных возможностей): духовность; здоровье и ценности здорового образа жизни; внешняя привлекательность; общительность, способность к сотрудничеству; активность; интеллект, специальные способности; целеустремленность и честолюбие; высшие чувства (совесть, ответственность, чувство долга, сострадание, вера); творчество, хобби; профессиональная квалификация, дело (работа, учеба); достижения; любовь, дружба, значимые личные отношения; жизненный опыт.

Наличие перечисленных ресурсов у конкретной личности означает реальную возможность компенсации личностных или жизненных проблем.

Они обеспечивают толерантность (устойчивость) личности к отклоняющемуся поведению. Также они определяют способность личности бороться со своей склонностью к зависимости. Их отсутствие или слабая выраженность означают дефицит внутренних ресурсов и слабую способность бороться с зависимостью, незащищенность перед ней.

Деформации в ценностно-мотивационной системе личности - девиантные ценности, ситуативно-эгоцентрическая ориентация, фрустрированность потребностей, внутренние конфликты, малопродуктивные механизмы психологической защиты.

Эмоциональные проблемы - тревога, депрессия, негативные эмоции, трудности понимания выражения эмоции. Эти составляющие образуют симптомокомплекс девиантной обусловленности, включающий; сензитивность (повышенная чувствительность к любому внешнему воздействию); эмоциональность (яркость переживаний) и эмоциональная лабильность (резкие перепады настроения); пониженный фон настроения; импульсивность (склонность к быстрой, необдуманной, неконтролируемой реакции); низкая адаптивность (неспособность быстро и эффективно изменять свое поведение в ответ на изменения ситуации); склонность к быстрому формированию стойких поведенческих стереотипов (привычки либо очень стойкие, либо чрезмерно быстро формируются); ригидность — склонность к «застреванию» на какой-либо активности (мыслях, чувствах, действиях); склонность к соматизации (телесному реагированию на неблагоприятные факторы, например, телесным напряжением, аллергией, соматическими заболеваниями).

Данные особенности автор относит к числу врожденных, полагая, что они сохраняются на протяжении всей жизни личности. Если у одного человека присутствуют несколько таких особенностей, то, как утверждает автор, целесообразно говорить о типологической предрасположенности к зависимому поведению (этому уровню предшествуют генетический и физиологический).

## ***Особенности диагностики «неуставных отношений» в структурах общества***

***Конева Е.В., Пелевина А.А. (Ярославль)***

Изучение сложных социально психологических явлений вызывает объективные трудности, основанные на специфике их формирования и функционирования. К таким явлениям относятся, например, толерантность, эйджизм, «неуставные отношения».

В данной работе мы рассмотрим особенности исследования и выявления «неуставных отношений», под которыми понимается система различных форм физического и психического насилия, пронизывающих все сферы жизнедеятельности структуры, в которой это явление присутствует, и обеспечивающих доминирующее положение старших по социальному статусу в группе над младшими [1].

Несмотря на высокий интерес со стороны общества к «неуставным отношениям», исследования останавливаются в основном на описании причин «неуставных отношений». Проявления «неуставных отношений» остаются малоизученными. Это связано со следующими обстоятельствами.

1. Отсутствие разработанных методов и методик выявления проявлений «неуставных отношений».

«Неуставные отношения» – это сложное социально-психологическое явление, которое включает в себя несколько различных феноменов. В современной науке отсутствуют объективные способы комплексного изучения подобных явлений. Существующие методики, как правило, позволяют изучить лишь некоторые составляющие проявлений «неуставных отношений».

2. Многообразие проявлений «неуставных отношений».

Отсутствует возможность разработки универсальной методики для выявления проявлений «неуставных отношений» во всех структурах общества. Несмотря на наличие общих черт «неуставных отношений», существуют частные проявления в каждой структуре общества. На проявления «неуставных отношений» влияют, в частности, особенности группы, в котором они присутствуют. Проявления «неуставных отношений» меняются в зависимости от традиций, корпоративной культуры, проницаемости групповых границ и т.д.

3. Необходимость как количественной, так и качественной обработки результатов исследования.

Количественный анализ результатов диагностики «неустановленных отношений» позволит определить степень выраженности соответствующих проявлений. Качественный анализ результатов даст возможность проанализировать, какое из проявлений «неустановленных отношений» в коллективе требует наибольшего внимания для коррекции.

4. Стремление группы скрыть наличие существующих «неустановленных отношений».

«Неустановленные отношения» – социально неодобряемое явление. Члены группы, для которых «неустановленные отношения» являются выгодными, способствуют сокрытию их проявлений. Поэтому отсутствует возможность открытого изучения объектов и субъектов «неустановленных отношений» и непосредственного наблюдения за их проявлениями.

Нами была поставлена задача создания методического аппарата для выявления проявлений «неустановленных отношений» в детских домах, общежитиях учебных заведений и бюджетных организациях. Для этого был сделан акцент на основных признаках «неустановленных отношений» в изучаемых структурах.

На основе подробного анализа литературных источников нами описаны основные признаки «неустановленных отношений»:

1. Перерастание благоприятных неформальных отношений, основанных на взаимных симпатиях, целях и интересах, в полукриминальные, разрушающие группу и наносящие ущерб отдельным ее членам.

2. Жесткое иерархическое разделение коллектива.

Разделение может носить как официальный, что бывает реже, так и неофициальный характер. В случае официальной иерархии статус дается в зависимости от занимаемой должности и полномочий, которыми она наделяет члена группы. При нерегламентированной внутригрупповой иерархии выбирается специфическое основание для разделения: время пребывания в группе, возраст, пол и т.д. В такой ситуации объектом «неустановленных отношений» становится человек, не принимающий существующую иерархию, или человек, который не обладает характеристиками, позволяющими занимать равное со всеми положение.

3. Обесценивание и изоляция объектов «неустановленных отношений».

Изоляция одного человека и соглашение единомышленников по этому поводу – один из самых сильных факторов эскалации «неустановленных отношений». Путем группового давления люди перенимают установки в отношении объектов «неустановленных отношений», которые в таких условиях не могут защитить себя. Группа закрепляет за одним или несколькими людьми позиции аутсайдеров, у которых возникает защитное поведение в различных формах [2].

4. Отсутствие возможности выразить недовольство вовне, отягощенное недостаточно комфортными условиями пребывания в группе.

5. Существование негласно установленных правил для приобретения неофициального статуса в группе.

В коллективе устанавливаются специфические традиции и ритуалы, которые передаются от «старших» членов группы к остальным. Традиции поддерживаются за счет тех членов группы, которым это обеспечивает доминирующее положение или эмоциональное удовлетворение [3].

На основании проанализированной информации нами выделены основные проявления «неустановленных отношений», в каждой из трех структур общества, на которых основываются разработанные методики. Все методики прошли психометрическую проверку.

Методики представляют собой тест, где перечислены утверждения, касающиеся функционирования и взаимоотношений коллектива, в котором происходит тестирование. Утверждения сформированы на основании существующих проявлений «неустановленных отношений» и объединены в шкалы. Для исследования «неустановленных отношений» в детских домах выделены следующие шкалы:

1. Внутригрупповая поляризация – социально-психологический феномен, который является результатом систематического обмена мнениями между участниками совместной деятельности и порождает группы с полярными позициями [4]. Внутригрупповая поляризация является основным проявлением «неустановленных отношений», при котором происходит разделение коллектива на членов аутгруппы и ингруппы.

2. Социальная регуляция поведения в группе – система специфических этапов, после успешного прохождения которых член коллектива имеет возможность перейти из аутгруппы в ингруппу.

3. Нерегламентированная внутригрупповая иерархия – неформальное иерархическое разделение членов коллектива, установленное в соответствии со специфическими показателями принадлежности к микрогруппе субъектов «неустановленных отношений».

4. Дискриминация позиций членов аутгруппы – дискриминация мнений и потребностей воспитанников, которые не принадлежат к членам ингруппы.

5. Принуждение к погашению фактического или мнимого долга – систематическое получение выгоды субъектами «неустановленных отношений» от членов аутгруппы.

6. Землячество – образование микрогрупп по принципу проживания до прибытия в учреждение, которые являются внутренне закрытыми, и в них отсутствуют элементы «неустановленных отношений».

Проявления «неустановленных отношений» в общежитиях учебных заведений имеют большое количество черт, идентичных проявлениям в детских домах. Это связано с особенностями функционирования, структуры и коммуникации в данных коллективах. Проявления «неустановленных отношений» в общежитиях учебных заведений объединены в шкалы:

1. Нерегламентированный сбор «налогов» с проживающих – принуждение субъектами «неуставных отношений» членов аутгрупп к несанкционированным выплатам.
2. Внутригрупповая поляризация.
3. Социальная регуляция поведения в группе.
4. Нерегламентированная иерархия в группе.
5. Принуждение к погашению фактического или мнимого долга.
6. Землячество.

Проявления «неуставных отношений» в бюджетных организациях объединены в следующие виды:

1. Распределение ролей в коллективе для дискриминации членов аутгруппы – наличие негласно установленных ролей среди субъектов «неуставных отношений», которые позволяют совместными усилиями добиться необходимого результата от объектов «неуставных отношений».

2. Дискриминация аутгруппы при делегировании работы – делегирование работы сотрудникам из аутгрупп, которая не представляет интереса для членов ингруппы.

3. Выполнение работы, не входящей в должностные обязанности – принуждение сотрудников к выполнению работы, которая не входит в их обязанности.

4. Внутригрупповая поляризация.

5. Социальная регуляция поведения в группе.

6. Нерегламентированная внутригрупповая иерархия.

Обработка результатов исследования состоит из качественного и количественного анализа.

Качественный анализ результатов тестирования проводится по каждой шкале отдельно. Каждой шкале соответствуют утверждения, ответы по которым позволят сделать вывод о наличии или отсутствии соответствующего проявления «неуставных отношений». Качественный анализ позволит определить, какое из существующих проявлений является наиболее выраженным.

Количественный анализ состоит из подсчета итоговой суммы баллов. Суммируются все баллы по каждому утверждению теста, и подсчитывается итоговое значение. В зависимости от полученного значения можно определить уровень выраженности «неуставных отношений» в изучаемой структуре. Нами было выделено несколько уровней выраженности:

1. Высокий уровень выраженности. «Неуставные отношения» носят криминальный и полукриминальный характер и требуют серьезного вмешательства правоохранительных органов. Данные проявления выходят за пределы компетенции психологов.

2. Уровень выраженности «неуставных отношений» выше среднего. Имеется сходство с проявлениями высокого уровня выраженности, «неуставные отношения» также носят выраженный характер, присутствует жесткая нерегламентированная иерархия, поддерживаются традиции перехода из одного этапа в другой. Но проявления «неуставных отношений» не нарушают правовых основ. Требуется психологическая коррекция взаимоотношений в коллективе с целью предотвращения дальнейшего психотеррора.

3. Средний уровень выраженности «неуставных отношений» является самым распространенным. К объектам «неуставных отношений» применяются не только санкции, но и поощрения. Уровень выраженности проявлений «неуставных отношений» объекты могут контролировать, отказываясь или выполняя требования субъектов «неуставных отношений». Именно данный уровень чаще всего присутствует в изучаемых структурах.

4. Уровень выраженности «неуставных отношений» ниже среднего носит локальный характер. «Неуставные отношения» могут проявляться против какого-либо конкретного человека, который не устраивает коллектив.

5. Низкий уровень выраженности «неуставных отношений» говорит об отсутствии «неуставных отношений» в учреждении или минимальном уровне выраженности, который не оказывает деструктивного воздействия.

Выводы: 1) «неуставные отношения» несводимы к подобным им социально-психологическим феноменам; 2) проявления «неуставных отношений» детерминированы конкретной организацией и имеются общие для всех проявления; 3) исследовать проявления «неуставных отношений» необходимо комплексно в каждой отдельной структуре.

#### Литература:

1. «Дедовщина»: социально-психологический анализ явлений // Психол. журнал. Т.11. 1990. № 1. С. 109-116.
2. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / Пер. с нем. – Харьков, 2007.
3. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. – М., 1997.
4. Лабораторный практикум по общей и социальной психологии / Под общ. ред. Фоминых В.П. – Чебоксары, 1998.



**Функциональная фиксированность. Анализ истории проблемы  
и современного состояния исследований\***

**Корнилов Ю.К., Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю. (Ярославль)**

Феномен функциональной фиксированности изучался в тесной взаимосвязи с проблемой инсайта. В контексте такой связи функциональная фиксированность и была впервые описана К. Дункером [2]. Инсайт как обнаружение решения имеет обратную сторону: для того чтобы произошел инсайт необходимы и препятствия на пути последовательного решения. Такие препятствия или факторы, затрудняющие обнаружение решения получили название функциональной фиксированности. Идеи К. Дункера получили свою разработку в наши дни [9 - 12]. Феномен функциональной фиксированности касается затрудненного поиска необходимого решения в силу различных факторов. Под функциональной фиксированностью принято понимать феномен когнитивной установки, который состоит в том, что при решении задач испытуемый рассматривает возможности использования предметов только в их наиболее явной функции и затрудняется предложить нестандартные способы применения предмета для решения возникшей проблемы. В классических работах К. Дункера было показано, что фиксированность может быть обусловлена не только зрительно воспринимаемыми, но и функциональными факторами, гетерогенная функциональная фиксированность является результатом различия между некоторой функцией и той, которая требуется для решения. Так, например, для шимпанзе, которому необходима палка для притягивания банана, не может воспользоваться веткой, поскольку ветка выступает в качестве части дерева. Таким образом, ветка на дереве оказывается менее «доступной», чем палка, лежащая на земле. Помимо очевидных воспринимаемых факторов, фиксированность может быть обусловлена функциональными факторами. В частности, К. Дункером был проведен ряд исследований, в которых изучался феномен функциональной фиксированности в ситуациях, когда необходимый объект использовался испытуемым в иной функции. Наиболее известной задачей является задача со свечой, коробкой и гвоздями [2], в которой необходимо было закрепить коробку гвоздями к стене и установить на них свечи:

«На двери нужно было закрепить друг около друга три свечи, чтобы они находились на уровне глаз («для экспериментов по зрительному восприятию»). На столе, кроме множества других предметов, находилось несколько гвоздей и основные предметы: три маленькие картонные коробочки (по величине они были такими же, как обычная спичечная коробка, но различались цветом и находились в разных местах). Решение: с помощью одного гвоздя коробочка прикреплялась к двери; каждая коробочка служила в качестве подставки для свечи. В варианте с предварительной фиксацией коробочки наполнялись экспериментальным материалом: в одной находилось несколько маленьких свечей; в другой – гвозди; в третьей – спички. В варианте без предварительной фиксации три коробочки были пустыми. Таким образом, одна функция означает, что коробочка используется для того, чтобы в нее класть что-либо, а вторая – что она используется как подставка для чего-либо» [2, С. 201-202].

Испытуемым давалось два условия: 1) все предметы располагались отдельно, 2) свечи и гвозди лежали в коробке. Таким образом анализировались два экспериментальных условия: с предварительным использованием основного предмета и без него. По результатам экспериментов было выявлено, что предварительное использование основного предмета существенно затрудняет решение задачи, т.е. повышает функциональную фиксированность. Более того, использование основного предмета в несущественной функции (для данной задачи – наполнение коробки кнопками, не относящимися к задаче) лишь усиливает данный эффект.

Наиболее ярким примером функциональной фиксированности является задача с пробкой от чернильницы, с помощью которой необходимо зажать деревянную планку в дверном проеме:

«На куске картона нужно нарисовать треугольник и прикрепить картон к деревянной планке. Последнюю нужно, в свою очередь, прикрепить к дверной раме без помощи гвоздей. Деревянная планка приблизительно на 2 см короче расстояния между сторонами дверной рамы. На столе, помимо прочих вещей, лежит пробка. Решение: с помощью пробки планка заклинивается в дверном проеме. В варианте с предварительной фиксацией пробку нужно вынуть из чернильницы, чтобы нарисовать чернилами треугольник. В варианте без предварительной фиксации пробка лежит на столе на некотором расстоянии от чернильницы» [2, С.205-206].

При условии отдельного предъявления пробки и чернильницы вероятность решения задачи оказывается выше, чем при чернильнице, закрытой пробкой, а наличие в чернильнице чернил существенно затрудняет решение.

Р. Адамсон [4] повторил эксперимент с коробкой и свечой, показав, что при предъявлении предметов с предварительной фиксацией (материалы находятся в коробке, таким образом, позиционируя коробку как контейнер), испытуемые в меньшей степени рассматривают латентные свойства коробки. В то же время, при

---

\* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 12-36-01035а.

предъявлении пустых коробок испытуемые чаще рассматривают другие возможности использования коробки. Было показано, что тип репрезентации (способ предъявления) задачи играет роль в появлении феномена функциональной фиксированности.

Г. Бирч и Г. Рабинович адаптировали классическую задачу Н. Майера с двумя шнурами [3, 5]:

«Один шнур прикреплялся к потолку и доставал до верхней доски тяжелого стола. Другой шнур был прикреплен к стене на высоте 182 см от пола; его нижний конец касался пола. Задача состояла в том, чтобы соединить концы обоих шнуров. Она была трудной, так как если взяться за один конец шнура, то другой будет вне пределов досягаемости. Экспериментатор показывал простые решения этой задачи: 1) достать другой шнур шестом; 2) увеличить длину одного из шнуров; 3) привязать один шнур к стулу и поставить его посередине между веревками, чтобы можно было достать другой шнур, когда один уже находится в руках. Эти решения не должны были использоваться испытуемыми даже в измененном виде. Испытуемым нужно было найти такое решение: превратить один из шнуров в маятник» [3, С. 305].

В предварительной серии их испытуемые решали задачи на соединение и включение электрической цепи, одна группа – с использованием реле, а другая – с использованием переключателя. Было показано, что обе группы, имея предварительный опыт использования определенного предмета, исключали его из рассмотрения при поиске решения в задаче на раскачивание. Функциональная фиксированность не позволяла им видеть возможность использования реле и переключателя в качестве тяжелого предмета, который можно подвесить и сделать маятник.

Еще в начале XX века в рамках Вюрцбургской школы был описан феномен детерминирующей тенденции, направляющей ход решения задачи. Проблема установки получила свою дальнейшую разработку во многих работах, среди которых особенно ярко выделяется исследование А. и Э. Лачинс [13]. В эксперименте Лачинсов испытуемому давались сосуды различной емкости и неограниченное количество воды. Задачей испытуемого было отмерить необходимое количество воды.

Первая задача в исследовании носит чисто тренировочный характер и решается элементарно. Задачи с 2 по 6 решаются одинаково по одной и той же схеме b-a-2c. Задачи 7 и 8 также могут быть решены по этой схеме, но могут быть решены проще: a-c и a+c соответственно. Задача 9 не имеет решения при применении схемы b-a-2c, а задачи 10 и 11 построены по логике седьмой и восьмой.

Результаты экспериментальной группы, в которой испытуемые решали все задачи по порядку, и контрольной группы, в которой предлагалось решить последние пять задач, как и ожидалось, существенно разошлись. Испытуемые экспериментальной группы выбирали более сложный способ вычисления для последних задач и не могли справиться с задачей 9, в то время как в контрольной группе решение последних задач не вызывало затруднения.

Таким образом, в классических исследованиях функциональной фиксированности была выявлена связь между формой представления задачи и силой функциональной фиксированности испытуемых.

Ряд исследований посвящен анализу факторов снятия функциональной фиксированности. Выявлено влияние формы инструкции на функциональную фиксированность [6, 8], описана возможность создания дефиксирующих инструкций. Получены данные о том, что предварительное решение более простой задачи с функциональной фиксированностью позволяет совершить перенос решения на более сложную задачу [7, 15].

Наиболее современные исследования показывают существование феномена иммунитета к функциональной фиксированности. Так, при проведении экспериментов на детях в возрасте 5 лет, не было обнаружено признаков наличия у них феномена функциональной фиксированности, в то время, как его первые признаки появляются в возрасте около 6 лет [10].

Следует заметить, что в классических задачах первая функция, в которой использовался предмет, была для него привычной, центральной. Поэтому феномен функциональной закреплённости можно интерпретировать таким образом, что использование инструмента в его центральной (социально закреплённой) функции препятствует его использованию в качестве орудия. Гипотеза о социальной природе функциональной фиксированности проверялась в кросскультурном исследовании [9], в котором найдено предварительное свидетельство, подтверждающее универсальность функциональной фиксированности. В качестве экспериментальной группы брались представители технологически обедненных культур, у которых при сравнении с представителями западной культуры не было выявлено значимых различий во времени решения задач с функциональной фиксированностью.

Проблема феномена функциональной фиксированности по-прежнему остается мало изученной [1, 14]. Не ясны механизмы функциональной фиксированности, не описаны все возможные виды фиксированности и условия её возникновения. До сих пор не существует внятной объяснительной модели функциональной фиксированности, поэтому данная тема особенно актуальна, важна и перспективна в сфере информационно-процессуального подхода.

#### Литература:

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – С. 86-234.
3. Майер Н. Об одном аспекте мышления человека // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 300-312.

4. Adamson, R.E. Functional Fixedness as related to problem solving: A repetition of three experiments // Journal of Experimental Psychology, 1952, №44. – P. 288-291.
5. Birch, H.G., Rabinowitz, H.S. The negative effect of previous experience on productive thinking // Journal of Experimental Psychology, 1951, №41. pp. 121-125.
6. Chrysikou, E.G., Weisberg, R.W. Following the wrong footsteps: Fixation effects of pictorial examples in a design problem-solving task // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 2005, 31. – P. 1134–1148.
7. Dusink, E.M. & Latour, L. Controlling Functional Fixedness: the Essence of Successful Reuse // Journal on Knowledge Based Systems - Models and Techniques for Reuse of Designs, Spring 1996. Vol.9, Issue 2. Pp. 137–143.
8. Frank, M.C., Ramscar, M. How do Presentation and Context Influence Representation for Functional Fixedness Tasks? // Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 2003.
9. German, T.P., Barrett, H.C. Functional Fixedness in a Technologically Sparse Culture // Psychological Science, 2005. – No.10. – P.1–5.
10. German, T.P., Defeyter, M.A. Immunity to Functional Fixedness in Young Children // Psychonomic Bulletin and Review, 2000. – No.7. – P.707–712.
11. German, T.P., Johnson, S. Function and the Origins of the Design Stance // Journal of Cognition and Development, 2002. – No.3. – P.279–300.
12. German, T.P., Truxaw, D., Defeyter, M.A. The Role of Information About “Convention,” “Design,” and “Goal” in Representing Artificial Kinds // New Directions for Child and Adolescent Development, 2007. – No. 115. – P.69–81.
13. Luchins, A.S., & Luchins, E.H. (1950). New experimental attempts at preventing mechanization in problem solving. Journal of General Psychology, 42, 279-297.
14. Robertson, S.I. Problem Solving. – Philadelphia: Psychology Press Ltd, 2001. – 272 p.
15. Solomon, I. Analogical Transfer and Functional Fixedness in the Science Classroom // Journal of Educational Research, 1994, 87(6). – P. 371-377.

### ***Особенности внутренней трансформации женщины в период***

#### ***кризиса середины жизни***

***Королёва А.А. (Ярославль)***

Середина жизни – это один из наиболее трансформационных возрастных периодов на протяжении всей жизни человека. Многие современные авторы, занимающиеся данной проблематикой (Куликова Т.Ф., Полтавский С.В., Ипполитова Е.А. и т.д.), отмечают отсутствие четких возрастных границ данного периода, однако, традиционно считается, что, начиная с 38 и до 45 лет, человек испытывает глубокие внутренние переживания, связанные как с внешними, так и с внутренними изменениями.

В этот период происходит переоценка всего, что было достигнуто в жизни к этому периоду. Человек нередко отвергает или разрушает то, чего добивался годами, во что вкладывал немало сил. Либо начинает остро переживать свою несостоятельность: как правило, к сорока годам осознается расхождение между мечтами, жизненными целями человека и его реальным положением. И если двадцатилетний юноша рассматривается как многообещающий, то сорок лет – это время исполнения обещаний, данных когда-то давно.

Как отмечает М. Стайн, наиболее настойчиво в этот период дают о себе знать такие фундаментальные проблемы индивидуального развития и личностной рефлексии, как чувство привязанности к другим людям, переживание их утраты, ощущение самоидентичности, надежды и отчаяния. М. Стайн подчеркивает, что «фундаментальная целостность человека часто проходит проверку почти на грани излома. Тот, кто пережил это трудное странствие и вышел в спокойное море, никогда не остается прежним. Одних кризис середины жизни ломает, других делает целостными [4].

В словах М. Стайна ясно прослеживается идея неких внутренних изменений. Внутренняя реальность человека трансформируется, выходит на новый уровень развития. Неслучайно, автор отмечает: «то, что укоренится в этот период в личностной истории, даст свои психологические плоды на протяжении всей последующей жизни индивида».

Среди исследователей, занимающихся вопросами женской психологии, идея о внутренней трансформации в кризисные моменты является одной из основополагающих (К. Хорни, К.П. Эстес, Р.П. Ефимкина и др.).

В женском онтогенезе середина жизни является ключевым периодом для дальнейшего развития каждой женщины. Этот период по праву можно назвать одним из наиболее «тяжелых», с точки зрения глубины и силы переживания, однако в то же время и наиболее «продуктивным», позволяющим по-новому осознать и переоценить свой внутренний мир, и свои возможности. Анализируя особенности возрастных кризисов женщины в инициатических сюжетах волшебных сказок, Р.П. Ефимкина отмечает, что во второй половине жизни человек интровертирован и осваивает внутренний мир, а не внешний. Если в первой половине жизни его

главная задача заключается в адаптации к внешнему миру, то во второй - он как бы разворачивается и обращается вовнутрь. [2]. Иными словами, в период середины жизни женщина проходит своего рода посвящение в мир внутренний, что позволяет ей быть более рефлексивной, более восприимчивой к переменам. К сорока годам женщины начинают испытывать беспокойство относительно будущего, ими овладевает ощущение, что жизнь проходит как «под копирку»: ничего нового, ничего интересного («Я словно не живу, все одно и то же»). Сильные переживания вызывает убывание физических сил, сопровождаемые обострением хронических заболеваний, а также изменения во внешности (появление первых признаков старения). Очень часто данный период характеризуется негативной переоценкой брака, карьерного пути. Сомнения по поводу правильности собственного выбора вызывают у женщины ощущение неопределенности, некое «смешанное» состояние. Однако как не парадоксально, именно это состояние является мощным толчком в дальнейшем развитии женщины.

С целью изучения особенностей внутренней трансформации женщины в период кризиса середины жизни мы провели специальное исследование.

В исследовании принимали участие 75 женщин в возрасте от 38 до 45 лет. Выборку составили женщины, обратившиеся за психологической помощью в консультационные центры г. Ярославля. Исходное предположение, лежащее в основе исследования, состояло в том, что в период середины жизни основу женских переживаний составляют внутренние трансформации, связанные с осознанием перехода в другую возрастную категорию. Основным методом исследования выступил метод полуструктурированного интервью, позволяющий наиболее полно раскрыть особенности трансформационных процессов в данный период.

Женщинам предлагалось ответить на следующие вопросы: «Какие изменения в настоящее время происходят с вами, на какие сферы в вашей жизни распространяются данные изменения? Испытываете ли вы какие-либо чувства по отношению к данным изменениям?». Испытуемыми был предложен довольно обширный перечень тех изменений, которые они наблюдают на данном возрастном этапе. Среди них: изменения во внешности, в здоровье, интересах, взглядах на жизнь, в настроении, в восприятии времени, в осмысленности поступков, в эмоциях, в отношениях с окружающими людьми и близкими людьми, в энергетике, в ценностях и т.д.

После качественной и количественной обработки результатов интервью все изменения были объединены в 8 сфер. Среди них: 1) ценности; 2) здоровье; 3) жизненный тонус; 4) внешность; 5) отношения с близкими людьми; 6) отношения с коллегами; 7) эмоции; 8) отношения с мужчинами. Рассмотрим более подробно изменения в данных сферах, используя примеры из протокольных записей.

Ценности. Ценности - один из основных показателей, который существенно трансформируется в середине жизни. «Сейчас я переоцениваю все: как жила, что делала, правильно или нет...капаюсь в себе постоянно, все, что было значимо несколько лет назад кажется ничемным...», «много переосмысливаю, что так сделала, что не так, что еще надо сделать».

Изменения в сфере ценностей являются одними из основных характеристик данного возрастного периода. Мы видим, что женщины достаточно глубоко чувствуют эти изменения. Сам процесс переоценки старых ценностей и определения новых запускает довольно сильные эмоции: стыд, вина, разочарование, неудовлетворенность и т.д. «Мне стыдно за то, что было...когда я вспоминаю о том, что было важно для меня в прошлом, меня охватывает чувство вины перед самыми близкими...как будто я что-то им не дала», «все бессмысленно...».

Ответы испытуемых позволяют нам полагать, что женщины переоценивают собственную жизнь в нескольких направлениях: в отношении результативности прожитой части жизни («Оглядываюсь назад, и пытаюсь понять, что сделала не так...»); в отношении эмоциональной насыщенности настоящей жизни («Стало пусто...», «мне быстро все надоедает, становится скучно...»); в отношении представлений о будущем («Что дальше? Неужели все так и будет?», «Будущее представляется мне чем то затуманенным...»). Данные процессы свидетельствуют о существенной трансформации данной сферы женщины в середине жизни.

Здоровье. Одним из наиболее значимых изменений в период кризиса середины жизни для женщин является изменения в здоровье: «Стало больше болезней, одни болячки», «все чаще задумываюсь о здоровье», «здоровье не пребывает», «мне страшно, боюсь, что на этом закончится жизнь», «боюсь тяжело заболеть», «сил становится меньше, здоровье не пребывает».

Действительно, тема убывающих физических сил вызывает довольно сильные эмоции. Многие опрошенные нами женщины отмечают тревогу и страх как базовые эмоции, испытываемые по отношению к собственному здоровью. Осознание собственной смертности и смерти как непосредственной категории бытия становится сильнейшим катализатором серьезных внутренних изменений.

Жизненный тонус. Под жизненным тонусом мы понимаем достаточно высокий уровень жизненной энергии или ресурса, чтобы влиять на окружающую действительность. Среди женщин на данном возрастном этапе отмечается некоторое снижение жизненного тонуса: «все течет само собой, у меня нет сил что либо менять», «устала, хочется тишины», «интерес к жизни потерян, все одно и то же».

Внешность. К сорока годам многие женщины отмечают существенные изменения в собственной внешности: «Природа берет свое, смотрю в зеркало и все чаще задумываюсь о старости». Анализируя ответы опрошенных женщин, мы выделили как минимум три основных реакции по отношению к изменениям в собственной внешности.

1. Принятие. Данные женщины принимают свой возраст, и внешние изменения, которые ему сопутствуют: «Люди в зрелом возрасте сейчас не кажутся мне такими старыми», «я вижу перемены, но они меня не пугают», «с природой не поспоришь». В целом такие женщины не испытывают острых негативных эмоций по отношению к изменениям во внешности.

2. Отрицание. Такие женщины, несомненно, замечают внешние перемены, отмечают их и в сверстниках, но открыто об этом не говорят. Тем не менее, их реакция на данную тему носит скорее негативный характер, и проявляется косвенно: «Когда мне исполнилось 40 лет, я две недели не могла никого видеть», «меня раздражают молодые девушки, которые жалуются на свою внешность».

3. Безразличие. Такие женщины демонстрируют безразличие к собственной внешности: «Мне все равно», «ничего не хочется в себе менять».

Внешность - это один из параметров, вызывающий наиболее широкий диапазон эмоций: от безразличия до ярости. Из этого следует, что в данном возрасте этот параметр для женщины наполнен особым смыслом. Изменения во внешности женщина воспринимает наиболее остро, это то, что говоря словами респондентов «нельзя спрятать». «В моем восприятии я совсем другая...смотрю в зеркало и передо мной какая-то женщина...», «мое внутреннее самоощущение не соответствует внешности, которую я вижу в зеркале...». Несоответствие внутреннего состояния и внешних проявлений лежит в основе неудовлетворенности собой и неэффективности прежних моделей отношения к себе и взаимоотношений с окружающими. Из этого следует, что изменения, наблюдаемые женщиной в собственной внешности, служат неким катализатором процесса самопознания, направленного на переосмысления прежних моделей отношения к себе и окружающему миру.

Отношения с близкими людьми являются для женщин средних лет центральными. Изменения, касающиеся этой сферы, характеризуются в основном усилением эмоциональной близости («мы стали как-то ближе, лучше понимаем друг, друга», «сейчас я мудрее, я считываю их состояния») с родными. Однако немаловажным является и наличие страха за близких людей, особенно родителей: «хочу уберечь их, защитить», «боюсь за них, осознаю реальность, это неизбежно».

Отношения с коллегами. В отношении этого параметра наблюдаются явно выраженные негативные подавленные эмоции: «Я стараюсь себя контролировать», «не все такие, какие предстоят передо мной, я чувствую негатив, но сдерживаюсь», «старюсь избегать сплетен, боюсь, что это меня расстроит», «все эмоции держу в себе».

Эмоции. Весь спектр эмоциональных переживаний женщин разбился на два противоположных полюса. На одном - полная «эмоциональная неразбериха», и взрывные эмоции («Я чувствую раздражение», «еще чуть-чуть и я не сдержу собственных эмоций», «какая то эмоциональная неразбериха, все вверх дном»), на другом - чувство опустошенности, ощущение поверхностности переживаний («душа болит, но нет глубины переживаний», «как будто ничего не чувствую»). Подобные реакции свидетельствуют о том, что трансформационный процесс в целом довольно значим для каждой женщины, и для каждой наполняется своим уникальным смыслом.

Отношения с мужчинами. Отмечается снижение значимости данной сферы для женщин: «Сейчас для меня не так важно производить на кого-то впечатление», «раньше противоположный пол был более значим для меня». Ключевым моментом, возможно, здесь является направленность женщины в период кризиса середины жизни на свой внутренний мир, на собственную внутреннюю трансформацию, а не на внешний. Поэтому отношения с мужчинами по сравнению с более ранним возрастным периодом характеризуются меньшей значимостью.

Таким образом, середина жизни является периодом глубокой внутренней трансформации. Мы выделили 8 основных сфер, в рамках которых женщины чувствуют существенные перемены в данный период. Описываемые женщинами переживания подчеркивают наличие довольно значимых для женщины изменений, как внешних, так и внутренних. Наблюдаемые изменения ставят под сомнение прежние модели отношения к себе и к окружающим. Они являются своего рода пусковым механизмом трансформационных процессов, направленных не только на переосмысление своего Я-образа, но и на переоценку отношений с внешним миром.

#### Литература:

1. Белугина Е. В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни: Дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Белугина. - Ростов н/Д, 2003, 199 с.
2. Ефимкина Р. П. Пробуждение Спящей Красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках: монография / Р.П.Ефимкина. - СПб.: Речь, 2006. - 77 с.
3. Квале С. Исследовательское интервью.- 2-е изд. - М.: Смысл, 2009. - 301 с.
4. Стайн М. В середине жизни. Юнгианский подход / Мюррей Стайн: - М.: «Когито-Центр», 2009.
5. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов / В.П. Серкин. - Аспект Пресс, 2004. - 207с.

*Анализ структуры гендерных характеристик отношений  
младших школьников  
Коротаева А.И. (Ярославль)*

Проблема отношений младших школьников в психологической науке изучалась по таким направлениям, как система лично – ориентированного образования, средство обучения и воспитания, развитие коммуникативных компетенций. (Г.С. Абрамова, В.Н. Белкина, А.А. Бодалев, В.В.Давыдов, Н.Н. Обозов, Л.В. Обухова). При этом гендерные характеристики отношений учащихся не рассматривались до конца 1990-х гг.

Современное состояние общества актуализировало изучение гендерных характеристик отношений младших школьников. Модернизация содержания образования в меньшей степени затрагивает вопросы воспитания и формирования личности, акцентируя внимание на межпредметных, надпредметных связях, техническом оснащении образовательных учреждений. Современная школа существует в условиях, знаменующих гендерно – эгалитарные отношения, целью которых является создание оптимальных условий для самореализации ребенка независимо от его пола. Однако в действительности, содержание и условия школьного образования создают условия для формирования гендерной асимметрии.

Взаимодействие со сверстниками противоположного пола позволяет младшим школьникам выстраивать самостоятельную, независимую от мнения взрослого модель поведения, которая позволяет учащимся начальных классов проявлять себя в качестве полноправного участника общественных отношений.

В школьные годы источники, формирующие у ребенка гендерные представления, пополняются представлениями учительницы о содержании поведения. Кроме того, трансляция гендерных норм и правил продолжается через информацию, содержащейся в школьных учебниках, книгах, телевизионной и средствах массовой информации. Игры мальчиков становятся все более соревновательными, избегающие соперничества мальчики – вызывает насмешки. В подростковом возрасте ориентация на выполнение той или иной гендерной роли становится реальностью, а требования к детям по выполнению ими социальных норм возрастают. И мальчики, и девочки переживают определенные трудности по мере вхождения во взрослое общество, т.е. процесс становления личностной идентичности взаимосвязан со становлением гендерной идентичности. Причем спектр гендерных ролей и представлений о своих потенциальных возможностях в восприятии мальчиков уже, чем в восприятии девочек. Если обратиться к современной ситуации, то необходимо отметить, что младшие школьники обоего пола видят образцы феминных моделей поведения значительно более часто, чем маскулиных. Эта особенность касается не только феминизации школы, о которой говорилось ранее, (дети обоего пола взаимодействуют с учителями и воспитателями женского пола), но и спецификой взаимодействия во внеучебных ситуациях. Так, подавляющее большинство участников родительских собраний – мамы младших школьников; они же являются основными зрителями детских праздников и других мероприятий.

В. Осорина указывает, что отношения между мальчиками и девочками в младшей школе иногда принимают «военный» характер, однако истинным мотивом является интерес мальчиков и девочек по отношению друг к другу.

Когда взрослые принимают девочку за мальчика и наоборот, то такая путаница вызывает у младших школьников негативные переживания и недовольства, а также протест и возмущение. Признаками пола для младших школьников является отдельные части внешнего облика человека: прическа, одежда и другие атрибуты. Если взрослые дразнят ребенка, нарочно указывая ребенку противоположный ему пол, то подобная ситуация приводит к стрессу. Среди важных условий гендерной социализации, автор указывает на позицию родителей. Если пол ребенка нежелателен для родителей, то в одежде, имени, прическе, отношении к ребенку, они проявляют истинные предпочтения. Такая ситуация приводит к противоречию в социальном образе ребенка, воспринимаемом другими людьми.

В.С. Мухина отмечает, что мальчики и девочки в младшем школьном возрасте знают о принадлежности к определенному полу и стремятся утвердиться соответственно ему. В этом возрасте существует разделение детей на группы мальчиков и девочек. Как правило, общение между мальчиками и девочками высмеивается сверстниками. Ребята дистанцируются друг от друга, демонстрируют негативное отношение.

Проводя анализ гендерных характеристик структуры отношений в младшем школьном возрасте, следует в первую очередь обратиться к описанию общей для всех испытуемых структуры. Необходимость проведения подобного типа анализа объясняется потребностью выявления общих особенностей структуры гендерных характеристик отношения в младшем школьном возрасте с дальнейшим их уточнением. В целом мы фиксировали компоненты характеристик гендерных представлений, гендерных стереотипов, гендерных установок и гендерной идентичности: РД (1) – рисунок другого, ПООПРОС (2) – письменный опрос. ССТВ (3) – социометрический статус выбор представителей своего пола. ССТДР (4) – социометрический статус выбора другого пола. ССТВЗАМ (5) – социометрический статус взаимного выбора. ССТНЕВЗ (6) – социометрический статус не взаимного выбора. АЭМАМА (7) – ассоциативный эксперимент на стимульное слово «мама». АЭПАПА (8) – ассоциативный эксперимент на стимульное слово «папа». АЭМП (9) – разница между количеством слов, используемых для ассоциаций на стимульные слова «мама» и «папа». АЭД (10) –

ассоциативный эксперимент на стимульное слово «девочка». АЭМ (11) - ассоциативный эксперимент на стимульное слово «мальчик». АЭДМ (12) - разница между количеством слов, используемых для ассоциаций на стимульные слова «девочка» и «мальчик». АЭМД (13) - разница между количеством слов, используемых для ассоциаций на стимульные слова «мама» и «девочка». АЭПМ (14) - разница между количеством слов, используемых для ассоциаций на стимульные слова «папа» и «мальчик». ИДЕНТМ (15) – идентификация с матерью. ИДЕНТП (16) – идентификация с папой. ИДЕНТСАМ (17) – самоидентификация. КПП (18) – компетентность и престижность родителей. ЭО (19) – эмоциональное отношение к родителям.

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов о структуре гендерных характеристик отношений в младшем школьном возрасте. Прежде всего, отметим, что число компонентов в структуре достаточно большое – 16, что говорит о включенности в структуру 85-ти % анализируемых компонентов. При этом количество корреляционных связей компонентов структуры при максимальном количестве 342 составляет 68, или 20 %. Несмотря на то, что данный показатель важен в первую очередь при сравнительном анализе структур, стоит отметить, что семь компонентов структуры либо не имеют значимых связей с другими компонентами, либо коррелируют с одним или двумя компонентами. Таким образом, структура отношения в младшем школьном возрасте интегрирована на уровне ниже среднего и является среднедифференцированной (показатель дифференцированности =20,12).

Между тем в структуре выделяются компоненты, вес которых высокий и значимость для функционирования структуры их велика: №1 – рисунок другого (вес =15); №7 - ассоциации на стимульное слово «мама» (вес =15); №10 - ассоциации на стимульное слово «девочка» (вес =15); №11 - ассоциации на стимульное слово «мальчик» (вес =15). Учитывая, что средний вес компонента структуры =8,32, можно говорить о том, что указанные четыре компонента являются структурообразующими. Однако средний уровень показателя дифференцированности (как вариативность интегрированности) указывает на достаточно существенное влияние и других компонентов на функционирование структуры отношения.

Помимо рассмотренных показателей структуры важно отметить и число сильных связей в сравнении с общим количеством связей в структуре: из 68-ми связей в структуре 52 являются значимыми на уровне  $p < 0,01$ . Это говорит о том, что выделенные выше ведущие компоненты нельзя с полной уверенностью относить к таковым.

Обобщая результаты анализа структуры, следует указать на ряд характерных особенностей. Роль всех компонентов, наиболее значимых во втором классе, существенно снижается. Отметим, большую роль образа матери в формировании системы отношений младшего школьника при более чем в два раза низкой роли образа отца. Существенным моментом развития структуры отношений является снижение значимости группы компонентов, составляющих основу идентификации с родителями.

Можно предположить, что структура отношения будет формироваться длительное время за счет изменения ее компонентного состава, а динамика развития будет носить постоянно изменяющийся характер.

#### Литература:

- 1 Бендас, Т.В. Гендерная психология: учебное пособие [Текст] / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2007 – 431 с.
- 2 Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн - СПб.: прайм-еврознак, 2001. - 320 с.
- 3 Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] / Л.И. Божович - М.: Просвещение, 1968. - 320 с.
- 4 Ильин, Е.П. Пол и гендер [Текст] / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2010 – 688 с.
- 5 Клецина, И.С. Гендерная социализация [Текст] / И.С. Клецина СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998 – 92 с.
- 6 Корнеева, Е.Н. Если в семье конфликт. [Текст] / Е.Н. Корнеева - Ярославль, «Академия развития.» Академия и К, 2001 – 192 с.
- 7 Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов. / В. С. Мухина. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
- 8 Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. [Текст] / М.В. Осорина.: 4-е изд - ие – СПб: Питер, 2008 – 304 с.

### ***Личность консультанта в психологическом консультировании***

***Костригин А.А. (Нижний Новгород)***

Во время обучения в вузе и на различных семинарах по психологическому консультированию и психотерапии большая часть времени уделяется освоению специфики подхода и овладению методик и техник работы с клиентом. Это, несомненно, одна из важнейших частей, однако наравне с техниками можно поставить формирование личности консультанта и психотерапевта. О последней в литературе и на обучающих семинарах говорится далеко не всегда. Рассмотрение исключительно методов работы с клиентом недостаточно, т.к. методы работают не сами по себе, а через консультанта.

Многие авторы утверждают [2], что существенное значение в эффективности консультирования имеет личность консультанта, ее развитие. А. Адлер писал: «Техника лечения заложена в Вас» [2].

Не смотря на серьезность такого мнения, найти информацию о требованиях к личности консультанта в содержании вузовских курсов и семинаров представляется нелегкой задачей. Так же обстоит дело и со специальной литературой по тому или иному психотерапевтическому подходу: внимание уделяется лишь процессу консультирования и техникам.

Столкнувшись с этой проблемой, у нас появилась потребность найти в теориях различных психотерапевтических школ представления о личности консультанта и требования к нему, а также наметить общие для всех школ положения.

В нашем обзоре будет говориться только о психологическом консультировании и психологическом консультировании. Мы рассмотрим такие школы психологического консультирования, как психоанализ, гештальттерапия, клиент-центрированная психотерапия и экзистенциальное консультирование.

### 1. Психоанализ.

Главной целью психоанализа является «перевод» бессознательных переживаний в сознание так, чтобы клиент осознал бессознательные причины и мотивы, что приводит к избавлению от неврозов и других проблем. Психоанализ смотрит на человека как на «жертву» детских психологических травм и рассматривает абсолютно всех людей как больных, невротиков.

В данном подходе, консультант более пассивен, чем клиент. Используя метод свободных ассоциаций психоаналитик применяет особый вид активного слушания, называемый «свободно парящим» вниманием. Однако за процесс консультирования отвечает сам консультант, он его организует и выстраивает линию работы с клиентом.

Обязанностью психоаналитика является создание безопасной обстановки (терапевтический альянс), обеспечение надежности и уверенности клиента. Ему необходимо владеть эмпатией, относиться к клиенту с уважением и без критики. Особенное значение для эффективной работы консультанта играет владение в теории и на практике основными категориями психоанализа – интерпретация, инсайт, конфронтация. Осуществляя интерпретацию, нужно иметь интуицию и проницательность. Консультант как бы «опустошает себя», принимает роль «белого экрана» для того, чтобы его можно было «наполнить» и клиент смог перенести на него свои эмоции и чувства, т.е. осуществить трансфер. Для подлинного овладения техникой и мировоззрением психоанализа, психолог-консультант должен проходить собственный психоанализ.

Таким образом, главными требованиями к психоаналитику являются:

- уважительное отношение к людям;
- эмпатия;
- свободно парящее внимание;
- проницательность;
- создание атмосферы для трансфера.

### 2. Гештальттерапия.

В отличие от психоанализа, гештальттерапевт занимает более активную и сильную позицию. Главной целью гештальттерапии является достижение клиентом личностной зрелости. Проблемы клиента в этом подходе называются незавершенными гештальтами, и задача консультанта заключается в том, чтобы помочь ему их завершить. Это достигается путем «научения» клиента осознанности, умению существовать в настоящем моменте. Осознавание делает клиента способным понять причины того или иного незавершенного гештальта, что и приведет к его завершению. Психолог-консультант учит клиента видеть то, что действительно есть, а не то, что он себе воображает.

Консультант поддерживает клиента на пути к его полному функционированию и подлинности, на пути его самопознания. Консультант проявляет подлинность и искренность и создается ситуация «здесь и сейчас». От гештальттерапевта требуется умение правильно подобрать упражнения-эксперименты, благодаря которым клиент расширит свой опыт и повысит свою осознанность.

Гештальттерапия критически относится к эмпатии как к такому феномену, который наоборот блокирует у консультанта интуицию, чувствительность. Необходимо сочетать и «симпатию, и фрустрацию», то есть не бояться создавать напряжение у клиента, провоцировать его. Ф. Перлз объясняет это так: «Ему приходится быть жестоким, чтобы быть добрым» [4].

Важным элементом в деятельности гештальттерапевта является поощрение проявлений независимости клиента.

Основными требованиями к гештальттерапевту являются:

- активность;
- подлинность, аутентичность;
- существование здесь и сейчас;
- интерес к личности человека, его уважение.

### 3. Клиент-центрированная психотерапия.

Подход, основанный К. Роджерсом, имеет своей предпосылкой веру в изначальную позитивность человека и в его силы и ресурсы для изменения себя и достижения своих целей. Консультант предоставляет клиенту всю ответственность за решение проблемы. Консультант помогает лишь тем, что создает благоприятную атмосферу для работы, а также выполняет роль «альтер эго» клиента, что помогает последнему.



Для овладения методами и техниками клиент-центрированной психотерапии, консультант, прежде всего, должен иметь соответствующее мировоззрение, философскую ориентацию. Она выражается в знаменитой триаде К.Роджерса: эмпатия, безусловное позитивное отношение к клиенту, конгруэнтность. На деле это выражается, соответственно, в способности проникаться настроением клиента, в принятии клиента таким, какой он есть и в подлинности и искренности самого консультанта. Если консультант не имеет эти качества, то он не может заниматься клиент-центрированным консультированием. Важную роль для становления консультанта этого направления играет самоуважение, самопринятие, уверенность в себе, ценность и значимость самого себя. В литературе среди качеств, присущих клиент-центрированному консультанту, также отмечают способность к поддержанию хороших отношений с другими людьми, этическая жизнь и личностная ответственность [3].

Основные требования к личности психолога-консультанта, занимающегося клиент-центрированной психотерапией:

- эмпатия;
- конгруэнтность;
- безусловное положительное отношение к человеку;
- самоуважение.

#### 4. Экзистенциальное консультирование.

Экзистенциальный подход имеет своей целью помочь человеку свободно и полноценно проживать свою жизнь, выйти на аутентичные установки и актуализировать собственную ответственность по отношению к своей жизни и миру. Используя феноменологический метод, практически единственный свой методический и технический прием, данное направление сконцентрировано исключительно на переживаниях человека, на его опыте и на том, как он проживает свою жизнь.

Экзистенциальная психотерапия подчеркивает подлинную уникальность каждого человека и его жизни (бытия), свободу действий и свободу принятия решений, важность раскрытия смысла жизни и ответственность за его осуществление.

Консультант должен создавать экзистенциальное пространство, «быть» с клиентом, уметь раскрывать мотивации клиента (зачем? и для чего?), помогать клиенту устанавливать контакт с самим собой для воплощения смысла своего бытия.

Экзистенциальное пространство создается благодаря «глубинному общению» (Дж. Бьюдженталь) [1]. Консультант добивается этого благодаря доверию и уважению к своему клиенту, сочувствию и глубинной эмпатии. Консультант работает собой: своим внутренним миром, своей субъективностью и, в первую очередь, – чувствительностью к внутреннему миру. Он должен обладать развитыми сензитивными способностями, в том числе и интуицией.

Для того, чтобы помогать клиенту исполнить свою экзистенцию и стать «самим собой», экзистенциальный консультант должен сам быть зрелой личностью, нашедшей путь к своему «Я», осознавшей собственный смысл и аутентично проживающей собственную жизнь.

Основные требования к личности экзистенциального консультанта:

- эмпатия;
- аутентичность;
- способность к глубинному общению;
- зрелость;
- уважение и принятие клиента, принятие его свободы.
- сензитивные способности, интуиция.

Мы видим, что в зависимости от специфики подхода психологического консультирования, в некоторой степени специфичны и требования к личности консультанта. В таком случае, обучение консультированию какого-то одного подхода не позволяет быть компетентным в другом. И если подходить к личности консультанта с точки зрения специфики подходов, то представляется практически невозможным овладение всеми подходами сразу.

Однако в настоящее время требуется владение разными методами и техниками психологического консультирования.

Из нашего обзора очевидно то, что в представлениях о качествах и деятельности психолога-консультанта в разных подходах есть общие положения. Это означает, что если подходить к личностным характеристикам консультанта с точки зрения компетенций, то вполне возможно быть «универсальным» консультантом, т.е. владеющим несколькими подходами сразу.

Нам представляется возможным создание универсальной модели психолога-консультанта. Исходя из вышерассмотренных подходов психологического консультирования, можно выделить 6 универсальных характеристик консультанта:

- аутентичность, конгруэнтность;
- глубокий интерес к человеку, безусловное позитивное отношение к нему;
- эмпатия, чувствительность к внутреннему миру другого человека;
- зрелость;
- самопознание;

– проницательность, интуиция.

Современный психолог-консультант уже не должен быть приверженцем какого-то одного подхода и исповедовать соответствующее мировоззрение. Его роль стала утилитарной. Теперь от него требуется быть универсалом, быть способным подбирать под конкретную задачу свой подход, свой метод и технику. Развивая эти универсальные компетенции, мы надеемся, консультант сможет овладеть разнообразными психотерапевтическими подходами.

Литература:

1. Братченко, С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Дж. Бюджентала / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
2. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р.Кочюнас. - М.: Академический проект, 1999.
3. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
4. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии / Ф. Перлз. - Издательство Института психотерапии, 2001.

### ***Методология обучения психологическому искусству Котенко Р.О. (Санкт-Петербург)***

Заявленная тема провоцирует на то, чтобы начать с обозначения кризиса, о котором можно говорить, упоминая все области не только науки, но и культуры, экономики и т.д. Однако поскольку психология имеет довольно обширный круг отраслей, мы рискуем оказаться погребёнными под обломками розно высказываемых предложений выхода из этого кризиса в направлении развития, возникающих как следствие столкновения противоречий, имеющихся не только между отраслями психологии, но и в них самих. Поэтому попробуем рассмотреть происходящие процессы, опираясь на то взаимопроникновение, которое возникает между разными направлениями, на примере связи практической и теоретической психологии. Несмотря на то, что практическая психология, которая, в свое время имела больше отношения к физиологии и медицине, несколько старше теоретической, очевидно, что развитие ее неразрывно связано с появлением серьезного экспериментального подхода. Как отмечала, к примеру, Б.В. Зейгарник, «развитие психиатрии было немислимо вне союза с экспериментальной психологией» [3]. В свою очередь, практическая психология, имея дело с живым человеком и опираясь на методы экспериментальной психологии, дает много материала, как практического, так и теоретического, что немало используется в психологии как науке. Также процесс сближения психологической теории и практики происходил не только на содержательном, но и на социальном уровне. Например, Юревич отмечает, что в начале 1990-х гг. в связи с низким обеспечением академических психологов происходил их массовый «отток» в практику, и характерной стала двойная занятость [5]. Такое положение дел позволяет хоть как-то уравнивать ситуацию в практической (в частности, консультативной) психологии, а именно – необходимую закрытость процесса, происходящего между клиентом и терапевтом, не только от глаз обывателя, но и от психологии как науки.

Тем не менее, областью интереса практической психологии являются такие особенности человека, которые редко попадают в поле рассмотрения фундаментальной науки, так как основой психологии исследовательской является сбор и обработка данных об отдельных свойствах психики в лабораторных условиях, а не индивидуальное своеобразие отдельных субъектов и групп людей и их жизненных ситуаций. Безусловно, за долгие годы в практике были выработаны способы диагностики, методы коррекции и терапевтического воздействия на человека. Но работа психолога с людьми не может быть втиснута в жесткие рамки однажды найденных, «единственно верных» концептов или алгоритмов. И именно в момент встречи психолога и клиента психология перестает быть наукой или «техникой» и становится искусством. «А для искусства, как известно, основное правило – это приоритет исключений» [1]. Поэтому «практическая психология как искусство» является не просто метафорой, а той данностью, которую необходимо учитывать при поиске подходов к обучению будущих психологов-практиков. И в связи с этим возникает вопрос: как можно обучить искусству помощи людям? Существует ли метод, позволяющий вырастить творца? По утверждению, например, Вачкова И.В., «никто не сумел пока создать алгоритм воспитания души» [1]. Коль скоро способов обучения этому доселе не найдено, и корнями эта проблема уходит в те времена, когда возник вопрос о смысле жизни, общество нашло то, что теперь называется профессионализмом: то, чему обучить можно и обучать нужно.

И именно здесь, как мне кажется, необходимо перебросить мостик через обозначенный «водораздел» между практикой и теорией. Здесь нужно обратиться к тому, что и практическая психология, и академическая наука имеют своей сверхзадачей исследование, изучение и улучшение жизни отдельного человека и человеческого общества в целом. А, следовательно, в основе общего внимания всех психологов, вне зависимости от того, к какой сфере деятельности они принадлежат, должно лежать ясное понимание этических законов и категорий, таких как, например, свобода. При этом такое внимание понимается нами как процесс перехода от осознания к применению. Профессиональные критерии (в том числе и этические), как правило, – это нечто, что дано нам снаружи, как некоторое внешнее обстоятельство, которому необходимо следовать. И потому психологи как дети малые, получив некий инструмент, не до конца понимают, каким образом он

работает, и зачем именно так. В связи с этим этические принципы психологической работы остаются внешним руководством и не становятся внутренним обоснованием деятельности. А результаты исследований в области фундаментальной науки оказываются невостребованными среди практиков не в связи с тем, что они совершенно бессмысленны или бесполезны, а потому что психолог-практик, не найдя им очевидного применения, просто про них забывает как про страшный сон. Но учитывая хрупкость предмета психологии, мы не можем относиться к вопросам этики попустительски, а результаты научных исследований игнорировать по собственной прихоти.

В связи с этим профессиональное сообщество выработало и приняло этические принципы, на которые должен опираться психолог-практик и психолог-исследователь, выраженные в Нюрнбергском Кодексе, Хельсинкской декларации прав человека и Этическом Кодексе Российского Психологического Общества. В частности, согласно всем вышеупомянутым источникам, одним из принципов работы практического психолога должен быть девиз «не навреди». Но как я могу выполнять этический закон «не навреди», если границы его очень зыбкие? Как я могу определить, где мой отказ от вмешательства оправдан тем, что это место, где действительно заканчивается моя компетенция, а где это отказ от оказания помощи, то есть выполнения прямых профессиональных обязанностей (что запрещается тем же этическим кодексом). Даже при рассмотрении только одного из аспектов, мы уже не можем относиться к вопросам этики чисто теоретически, как некоему философскому упражнению. Исходя из этого, появляется необходимость рассматривать его именно в контексте практического применения, что в свою очередь требует серьезной внутренней зрелости того, кто будет этим этическим принципом руководствоваться. С другой стороны, как мы можем определить границы того самого «не навредить»? Как проводя, к примеру, тренинги личностного роста или лидерские тренинги, не имея представления о том, как реально будет применяться выработанный клиентом навык, и какое отражение это будет иметь в социальной реальности как в большем целом [5], можем ли мы вообще говорить о «вреде» или «пользе»? Это вопрос, который очевидно не может быть решен объективно, раз и навсегда, а требует принятия этического решения психологом самостоятельно и заново в каждом конкретном случае.

Чтобы начать отвечать на эти вопросы, практику необходимо выйти в своем развитии за рамки только его профессиональных интересов, в противном случае, мы имеем психолога-ремесленника в самом неприглядном смысле этого слова, когда психология используется как бренд для всяческого рода шарлатанства. Но и академическая психология неизбежно сталкивается с необходимостью выхода за границы исключительно своего научно-познавательного интереса. Другими словами, психологу-ученому придется отказываться от своего детского любопытства как достаточной мотивации к научной работе и понимать, в каком окружении, мире наука находится. Как писал Щедровицкий, «психология – это весь мир, взятый с определенной точки зрения, и потому психология – это не только совокупность каких-то научных дисциплин, а весь универсум человеческой жизнедеятельности, взятый в определенном повороте, в определенном ракурсе, с определенным техническим и практическим отношением» [4].

На данный же момент, ситуация, в которой находятся и академическая и практическая психология, все еще четко очерчена теми границами, которые они сами для себя создали на этапе становления. Эта ограниченность естественным образом возникла как условие первичного формирования и возможности рождения данной сферы человеческого интереса. Психология (и как практика, и как наука) уже родилась – теперь ей нужно выстраивать отношения с миром, в котором она растет и развивается. Естественным образом поиск такой возможности начинается с переосмысления сферы психологического интереса, с постулирования необходимости «оценки психологического состояния общества в целом и отдельных социальных групп в частности, создание механизма, регулирующего взаимодействие административных решений и социального поведения людей» [2]. Однако требования к способу достижения этих целей находится уже не внутри сферы психологии как самостоятельной единицы, а внутри каждого отдельного профессионального психолога как человека. Несложно заметить, что этот процесс «психологичен» для самой психологии, как взросление индивида как личности, которому выдается определенная роль – роль психолога. В какой-то момент человеку просто необходимо признать собственную недоразвитость, и хорошо бы было, чтобы он начал это делать в процессе обучения профессии психолога, а не в момент непосредственной работы с людьми. Социальная реальность, в которой в свое время возникла психология, была для нее матерью. Но для того, чтобы выполнять вышеуказанные задачи помощи людям, психологу нужно опираться на внутриаэтический контекст его деятельности, на решения собственной зрелой личности, а также каждый раз искать в своей работе такую связь с результатами фундаментальных исследований, которая была бы для него самого наполнена глубоким личностным смыслом. Только таким образом возможна интеграция науки и практики, только в таком случае возможна реализация принципа «воплощения», о котором пишет Юревич [5].

Литература:

1. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.:Ось-89, 1999. – 176 с.
2. Жалагина, Т.А., Короткина, Е.Д. Психология на пути интеграции науки и практики / Т.А. Жалагина, Е.Д. Короткина // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33, №1. – С. 137-140.
3. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 287 с.
4. Щедровицкий, Г.П. Методологическая организация сферы психологии / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1997. – № 1-2. – Стр. 125-126.

5. Юревич, А.В. Исследовательская и практическая психология: еще раз о «схизисе» / А.В. Юревич // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33, №1. – С. 127-136.

**Эмоциональное состояние и эффективность тренировочного процесса  
по самооценке спортсмена и оценке тренера  
Котова М.Г., Огородова Т.В. (Ярославль)**

Тех, кто когда-то начал заниматься спортом, гораздо больше, чем тех, кто сделал карьеру в спорте. Спортивная деятельность требует проявления особых физических, психологических качеств, и это доступно далеко не каждому. Одним из важных аспектов становления успешной спортивной карьеры является контроль тренером самооценки спортсмена. Результативнее всего, это когда тренер настраивает спортсмена на уверенный положительный лад, но еще важнее, когда спортсмен сам развивает в себе положительный настрой на победу.

Психологический аспект для спортсменов является постоянным и сопровождающим звеном во время спортивной деятельности, поэтому одним из важных аспектов становления успешной спортивной карьеры является регуляция и контроль эмоциональных состояний во время тренировочного процесса. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию организации деятельности, стимулируя и направляя ее. Большинство авторов работ по психологии спорта акцентируют внимание на высокой эмоциогенности соревновательной деятельности (А.Ц. Пуни, А.В. Родионов, Е.П.Ильин и др.), и значительно меньше внимания уделяется эмоциональным состояниям в процессе тренировки.

В современном мире общество проявляет особое внимание к спортивной деятельности, к успехам спортсменов как внутри страны, так и на международной арене. Но очень часто освещаются лишь результаты спортивной деятельности, а кропотливый, порой изнурительный труд остается вне поля зрения. Искусственно создается ореол праздной популярности. Этим можно объяснить некоторые эгоистические мотивы прихода в спорт. Широкая система поощрений особо отличившихся спортсменов также оказывает влияние на формирование многих черт личности спортсмена, влияющих на его поведение. Статус и самооценка спортсмена не должны вступать в противоречие с чувством коллективизма и со своими возможностями. Поэтому самооценка должна находиться под постоянным контролем тренера. Важно когда спортсмен сам развивает в себе упорство, терпение, готовность к напряженным тренировкам и, несмотря на всю критику в его адрес, добивается своих целей.

В литературе существуют отдельные исследования по изучению тренерских оценок спортсменов, связанные с экспертной оценкой определенных качеств, но не связанные с изучением общей результативности тренировки (Стамбулова Н. Б., 1999; Киселев Ю. Я., 2002). С целью детального изучения данного феномена нами было проведено исследование, в котором показатели самооценки эффективности тренировочного процесса сравнивались с показателями оценок результативности тренировки тренером.

Целью первого этапа исследования было изучение взаимосвязи самооценки эмоционального состояния спортсмена и эффективности тренировочной деятельности. В исследование приняли участие 25 спортсменов баскетболистов в возрасте от 12 до 15 лет.

На первом этапе была разработана процедура самооценки эмоционального состояния спортсмена на основе цветовых ассоциаций, которая позволяет отразить текущее психическое состояние спортсмена. Эта методика включает в себя набор из пяти цветов (красный, желтый, зеленый, синий, черный). Каждый цвет символизирует определенный тип эмоционального состояния. Красный – настроение хорошее, бодрое, вы полны активности, решительны; желтый – вы обеспокоены чем-то, взволнованы, переживаете; зеленый – вы спокойны, уравновешены, вас ни что не тревожит, ни что не беспокоит; синий – настроение вялое грустное, тоскливое, вы чем-то расстроены; черный – настроение очень плохое, вы чем-то возмущены, рассержены. Спортсмены проводили самооценку эмоционального состояния «до» и «после» тренировочного процесса на протяжении десяти тренировок. В процессе обработки результатов качественные характеристики переводились в количественные в соответствии с уровнем выраженности позитивного настроения: красному цвету присваивался максимальный балл-5, желтому - 4, зеленому – 3, синему – 2 и черному – 1 балл.

На втором этапе, на основе теоретического анализа, были выделены следующие критерии оценки эффективности проведенной тренировки для тренера и спортсмена: стабильность, активность, результативность, сосредоточенность, уровень понимания тренера, общительность, взаимодействие с партнерами. По окончании тренировки каждый спортсмен оценивал себя в соответствии с данными критериями по пятибалльной шкале.

В результате исследования динамики эмоционального состояния спортсмена «до» и «после» тренировки не выявлено значимых изменений эмоционального состояния спортсменов. Значимый коэффициент различия установлен только во время одной из десяти тренировок.

Анализ взаимосвязи самооценки эмоционального состояния и эффективности тренировочной деятельности спортсмена позволил выявить следующие закономерности.

Установлены взаимосвязи самооценки «активности» спортсмена во время тренировки и его настроения после тренировки ( $r=0,441$ ;  $p=0,024$ ). Также выявлены положительные корреляции настроения после тренировки и оценки результативности ( $r=0,472$ ;  $p=0,015$ ). Таким образом, можно отметить, что хорошее настроение спортсмена после окончания тренировки связано с высокими оценками его активности и результативности. При этом не установлено связей самооценки настроения и оценок «стабильности», «сосредоточенности», «уровня понимания тренера», «общительности». Не выявлено ни одной связи показателей эффективности тренировки и оценки настроения перед началом тренировки.

Таким образом, полученные в исследовании данные подтверждают достаточно устойчивый характер «настроения», как одного из компонентов эмоциональной сферы человека. Как отмечает К. Изард, настроения могут различаться по продолжительности. Устойчивость настроения зависит от многих причин — возраста человека, индивидуальных особенностей его характера и темперамента, силы воли, уровня развития ведущих мотивов поведения. Настроение может окрашивать поведение человека в течение нескольких дней и даже недель. Более того, настроение может стать устойчивой чертой личности.

Отсутствие значимых изменений настроения спортсмена после тренировки свидетельствует, на наш взгляд, о высоком уровне включенности спортсменов в тренировочную деятельность, который определяет особый эмоциональный настрой. И, соответственно, фактором, определяющим эмоциональное состояние спортсмена во время тренировки, является характер организации этого процесса тренером.

Необходимо подчеркнуть, что ведущий, на наш взгляд, показатель оценки спортсменом эффективности тренировки - «результативность» имеет значимые связи с оценками «стабильности», «активности», «сосредоточенности», «уровнем понимания тренера», «взаимодействием с партнерами».

В процессе анализа взаимосвязи самооценки критериев эффективности тренировочной деятельности спортсмена были выявлены следующие закономерности. Критерии - «результативность», имеет значимые связи с оценками «стабильности», «активности», «сосредоточенности», «уровнем понимания тренера», «взаимодействием с партнерами».

Вторым этапом нашей работы стало исследование, направленное на выявление различия между самооценкой эффективности тренировочной деятельности спортсмена и оценкой тренера, является актуальным в связи с дефицитом психологических исследований в области самооценки спортивных способностей, а также необходимостью поиска новых (в том числе психологических) путей повышения эффективности деятельности спортсмена. Также, полученные результаты позволяют расширить теоретические представления о значении и роли самооценки и тренерской оценки способностей на этапе становления спортивной карьеры. Результаты исследования могут быть полезны психологам, тренерам и другим специалистам в области спорта при прогнозировании успешности спортивной деятельности, а также при выявлении значимых для спортсмена показателей в процессе индивидуализации психологического сопровождения. В нашем исследовании приняли участие 25 спортсменов баскетболистов в возрасте от 12 до 15 лет.

Так как на первом этапе, на основе теоретического анализа, были выделены следующие критерии оценки эффективности проведенной тренировки для тренера и спортсмена: стабильность, активность, результативность, сосредоточенность, уровень понимания тренера, общительность, взаимодействие с партнерами. По окончании тренировки тренер и каждый спортсмен оценивал себя в соответствии с данными критериями по пятибалльной шкале.

В процессе сопоставления показателей эффективности тренировочной деятельности между самооценкой спортсмена и оценкой тренера уровень различия оценок по общим показателям получился незначимым. Это может свидетельствовать о том, что сам спортсмен адекватно оценивает эффективность своей тренировки, а тренер, в свою очередь объективно оценивает вклад каждого в процессе тренировки. Но необходимо подчеркнуть, что ведущий, на наш взгляд, показатель оценки спортсменом эффективности тренировки - «результативность» все же имеет значимые различия в 50% тренировок. Можно предположить что более высокие, по сравнению с тренерскими оценки собственной результативности спортсмена после тренировки, свидетельствуют о значительных усилиях, старании, мотивации достижения, стремлении его к совершенствованию навыков. В свою очередь, оценка тренера рассматривается как более адекватная. В ней выражается способность наставника видеть не только очевидные ошибки и недостатки, но и мелкие недоработки, промахи подопечных. Ориентация на высокую отдачу спортсменов в процессе тренировки, закрепление эффективных приемов и действий, повышение спортивного уровня, осознание возможностей, потенциала воспитанников – все это формирует внутреннюю оценочную позицию тренера.

На основе ранее разработанных методик «самооценки эмоционального состояния спортсмена» и эффективности проведенной тренировки для тренера и самоанализа спортсмена, мы смогли успешно проанализировать различия между самооценкой эффективности тренировочной деятельности спортсмена и оценкой результативности тренировки тренером. А так же выявили наличие взаимосвязей эмоционального состояния спортсмена и реальной эффективности тренировочного процесса.

Полученные результаты позволяют расширить теоретические представления о значении и роли самооценки и тренерской оценки способностей на этапе становления спортивной карьеры. Результаты исследования могут быть полезны психологам, тренерам и другим специалистам в области спорта при прогнозировании успешности спортивной деятельности, а также при выявлении значимых для спортсмена показателей в процессе индивидуализации психологического сопровождения.

Важно отметить, что выявленные закономерности могут отражать ситуацию, сложившуюся в конкретной спортивной команде, участвовавшей в исследовании, быть результатом стиля руководства конкретного тренера. Поэтому одним из направлений дальнейшей работы мы видим в расширении выборки исследования.

#### Литература:

1. Ганюшкин А. Д. Исследование состояния психической готовности человека к деятельности в экстремальных условиях. - 1972.
2. Дашкевич О. В. Эмоции в спорте и их регуляция. - 1970.
3. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. - М.: ТЦ Сфера, 2003.
4. Изард К. Психология эмоций: пер с англ., Питер, 1999.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е издание. СПб.: Питер. - 2007.
6. Леонтьев Н.И. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971 г.
7. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.
8. Палайма Ю. Ю. Преодоление отрицательных эмоциональных состояний в спорте // Психологическая подготовка спортсмена. — М: ФиС, 1965.
9. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001.

### **«Провинциальная» психология: нижегородский психотехник Я.Г. Ильон Стоюхина Н.Ю., Кочетков Д.И. (Нижний Новгород)**

История отечественной психологии первой половины XX века полна не только мифов и «легендарных героев», но и незаслуженно забытых имён, что в частности относится к запрещённым в 1930-е гг. направлениям – психотехнике, педологии и к «провинциальной» науке в целом. Несомненно, в последние годы возрастает интерес к открытию этих «новых» имён, идей, трудов, биографий. Но, не смотря на наличие такой тенденции, нельзя сказать, чтобы исследований в этом направлении было достаточно: в большинстве своём историки психологии ограничиваются изучением работ и биографий известных столичных учёных (например, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева), тогда как «провинциальная» психология до сих пор крайне скудно изучена и освещена в печати. К тому же часто не принимается во внимание деятельность врачей-гигиенистов, психиатров, педагогов, литераторов, богословов того времени, уделявших большое внимание проблемам психологии. И всё же хочется надеяться, что постепенно научное сообщество увидит новую, более полную, многообразную и реалистичную картину развития отечественной психологической мысли.

Одно из забытых имён, на которое мы обратили внимание, – Яков Гаврилович Ильон, врач-психиатр, разработавший социально-трудовую терапию для лечения психически больных, само название которой подталкивает к рассмотрению её с междисциплинарной точки зрения, а персону Я.Г. Ильона – наряду с крупнейшими психотехниками начала XX века. В этой работе мы предлагаем краткий обзор его научного творчества в контексте его биографии.

Яков Гаврилович Ильон (1(14) сентября 1880, Рига – 1946, Горький) получил медицинское образование в 1901-1908 гг. в Императорском Юрьевском университете (ныне Тартуский университет, Эстония). После окончания университета поступил на службу в клинику для нервных и душевных больных города Юрьева, а также вступил в юрьевское медицинское общество им. Н.И. Пирогова, основанное в том же 1908 году выпускником того же университета и впоследствии известным хирургом Н.Н. Бурденко. В 1910 г. переехал в г. Пермь, где также работал в психиатрической лечебнице (Уральская областная психиатрическая больница); в 1924-1925 гг. он уже главврач и его имя связывают с восстановлением учреждения после Гражданской войны [9]. С 1917 г. он работал на медицинском факультете Пермского университета. В Перми начинается известная нам активная научная деятельность Я.Г. Ильона. Его работы того времени (например, статьи «О влиянии голода на психическую заболеваемость и течение психозов» [4], «Состояние психиатрической помощи на Урале и разработка плана её развития» [5]) затрагивают не только психиатрическую, но и социальную и даже организационную тематику; данная многоплановость прослеживается и в более позднем его творчестве. В феврале 1918 г. Я.Г. Ильон участвует в уральском губернском съезде врачей и в самой психиатрической больнице с «пропагандой реконструкции психиатрического дела, как больничного, так и внебольничного» [2; с. 12] в соответствии с идеалами нового послереволюционного общественного устройства. Но практическое воплощение идей началось лишь в 1922 году в Уральской областной психиатрической больнице: там и было положено «начало широкому режимному лечению и трудовой терапии, к которой присоединена была лечебная культурная или интеллектуальная трудовая терапия» [2; с.12].

В 1926-1930 гг. уже в Харькове Я.Г. Ильон под руководством профессора В.П. Протопопова (его коллеги и бывшего главврача Пермской психиатрической больницы 1922-1924 гг. [7]) «участвует в организации Украинского государственного института клинической психиатрии и социальной психогигиены и его отдела профилактики с диспансером на основе центральной психобольницы Украины» [2; с.13] (знаменитой «Сабуровой дачи»). О причинах переезда в 1926 г. в Харьков неизвестно, есть предположения и о приглашении профессора В.П. Протопопова, и о проведении чисток в Пермском университете. Как бы то ни было, в Харькове возникла уже собственно «социально-трудовая терапия», состоявшая в организации социально-трудового лечебного режима с включённой в него лечебной культурной и лечебной физкультурой [2; с.13].

Три основных принципа организации, разработанные и воплощённые в 1927 г., это (1) социально-трудовая устремлённость в лечении и предупреждении нервнопсихических заболеваний, (2) открытость психиатрической помощи и (3) психогигиеническая деятельность. [2; с. 13-14].

Наконец, в 1928 г. под редакцией Я.Г. Ильона в Харькове вышел сборник «Вопросы нервно-психического оздоровления населения» [1], в составе которого была и его статья «Трудовые процессы и социально-трудовой режим в терапии больной личности» [1]. Примечательно, что это был первый опыт «монографического научного освещения проблемы трудовой терапии не только в союзной литературе, но и мировой» [2; с. 14]. В этой книге нашли своё отражение, как теоретические обоснования, так и опыт внедрения нового вида терапии в практику психиатрической помощи, психогигиены и психопрофилактики. Я.Г. Ильон в своих трудах неоднократно писал о необходимости взаимосвязи и взаимодополнения теории и практики, отмечая важность обоих аспектов научной деятельности [2].

Необходимо отметить, что трудовая терапия известна с конца XVIII века; её появление связывают с именами Р. Pinel (Франция), W. Tuke (Англия) [8], а основателем современной трудотерапии считается немецкий психиатр Н. Simon (1867-1947), опубликовавший результаты своей работы в 1929 г. [10]. И хотя параллельно Я.Г. Ильоном разрабатывался метод социально-трудовой терапии, о котором мы говорили выше, а в 1928 г. авторы даже вели переписку и обменивались своими трудами, о роли Я.Г. Ильона в разработке данного направления лечения психически больных упоминают крайне редко, не смотря на признание его работы как в нашей стране, так и за рубежом (Германия, Италия, Япония [2; с. 15]).

В 1930 г. Я.Г. Ильон переезжает в Нижний Новгород, где с 1930 г. (и предположительно до 1946) он занимает должность главного врача Нижегородской областной психоневрологической больницы, сменив на этом посту А.И. Писнячевского, при котором уже началась разработка социально-профилактического направления в психиатрической помощи (появлялись внебольничные трудовые мастерские, производственные артели для инвалидов, профилактории) [6]. Также с 1930 г. Я.Г. Ильон стал профессором психиатрии и первым руководителем кафедры психиатрии Нижегородского государственного медицинского института (ныне Нижегородская государственная медицинская академия), основанной на базе городской психиатрической больницы, и занимает этот пост до 1944 г. [3]. Под его руководством был организован Горьковский краевой психоневрологический институт на основе колонии для душевнобольных в с. Ляхово, городской психиатрической больницы и диспансера, где был произведён капитальный ремонт и переоборудование, отстроены новые здания, создано детское отделение, музей, лаборатории, развивалась работа с промышленностью, школами, трудовая и военная экспертиза и т.д. Там же широко применялась социально-трудовая терапия, для чего был организован целый «штат лечебных инструкторов по труду, лечебной культуре и лечебной физкультуре» [2; с. 17].

С 1933 г. в Горьковском психоневрологическом институте проводилось изучение основ социально-трудовой терапии (лабораторно и по клиническим наблюдениям), показавшее, что режимное лечение весьма результативно: «одно изменение обстановки и упорядочение жизни в отделении» позволило снизить проявления госпитализма, «травматизация уменьшилась... в 8 раз в первый же год. Оборот койки увеличился в 7-8 раз... психиатрические работники получили более или менее человеческие условия работы» [2; с. 18], как пишет Я.Г. Ильон. Результаты научно-практической работы клиники и кафедры психиатрии тех лет под его руководством отражены в сборнике «Вопросы нервнопсихического оздоровления населения» [2] (продолжение сборника, выпущенного в Харькове), где переплелись психиатрическая, психотехническая, организационная и социальная тематика (прослеживается связь, например, с процессом коллективизации, с проблемой эксплуатации детского труда) и, конечно же, находит своё продолжение главная тема: социально-трудовая терапия.

В своих работах, исходя из исторического анализа этапов развития психиатрии (в феодальном, буржуазном и социалистическом обществе) и соответствующих им «лечебных режимов», Я.Г. Ильон пришёл к выводу о том, что коллективное трудовое творчество – это «основной критерий для правильной здоровой деятельности человека», [2; с. 10]. «Неправильность, непоследовательность, главным же образом явная нелепость этого поведения заставляют нас говорить о душевном расстройстве» [2; с. 244], которое не является исключительно биологическим по своей природе. «Это – неправильность поведения человека определённой социально-исторической эпохи с его трудом, сознанием и социальной ценностью» [2; с. 244]. Таким образом, в качестве критерия нормы и патологии, по Я.Г. Ильону, выступает социально-трудовое поведение. В связи с этим он указывает на важность индивидуального регулирования режима и организации социально-средовых влияний от пассивного режима, изменения условий быта до «проведения больного через целую лечебно-трудовую школу» [2; с. 244] для активации всех ценных в социально-трудовом плане навыков и для рационализации патологической активности. Конечная задача лечебного учреждения, по мнению Я.Г. Ильона, – дать психически больному «установку на радостный труд» [2; с. 245]. Биологизаторской позиции немецкого психиатра Н. Simon (о котором мы уже упоминали) с его методом активной терапии он противопоставляет учёт социальной стороны труда и его созидательности, «эмотивного элемента в терапии больной личности» [2; с. 246], и конечно собственный метод лечения психически больных – социально-трудовую терапию.

На примере Горьковского психоневрологического института можно кратко описать осуществление этого метода. В режим пациентов поэтапно вводились всё более сложные виды труда со всё более сложной организацией (начиная от вязанья, плетенья сумок, изготовления матов и заканчивая деревообработкой с

конвейерной системой и соцсоревнованиями между отделениями). Ежедневно проводилась разнообразная культурная работа: работа с книгой, ликбез, игры, кружки, экскурсии и т.д. «Больной не был предоставлен сам себе, своим болезненным переживаниям и патологическому коллективу... он пребывал в обстановке оздоровленного режима... насыщенного активностью и положительными эмоциями, сопровождающимися правильно поставленным трудом» [2; с. 247].

В ходе исследований эффективности социально-трудовой терапии учитывалось состояние моторной сферы больных, их социальность, восстановление работоспособности, поведение в трудовом коллективе, что давало достаточно обширный материал для теоретического анализа, результаты которого могли быть вполне применимы не только в психиатрической, но и в производственной практике, что и позволяет рассматривать идеи Я.Г. Ильона как психотехнические. И под его руководством сотрудниками Горьковского психоневрологического института проводились кроме всего прочего и определённо психотехнические исследования. В частности, В.М. Чегодаевой изучались психоневрологические характеристики рабочих горячих цехов металлообрабатывающей промышленности и противопоказания к приёму в горячие цеха по заболеваниям нервной системы [2; с. 32-63] (исследования проводились на заводе имени Молотова совместно с А.Г. Стойко [2; С.76-87]), Н.Г. Миролубовым и Е.П. Голубенко изучались психоневрологические характеристики кандидатов на поступление в летные школы (участвовали в медицинской комиссии) [2; с. 397-432]. Также можно отметить обзорно-теоретическую работу в области экспериментальной психологии и психотехники Н.В. Васильева [2; с. 446-448] и проект организации трудового профилактория, разработанный Л.Е. Линденбаумом [2; с. 465]

Итак, проведённый краткий обзор биографии и работы отечественного психиатра Я.Г. Ильона главным образом по созданию и внедрению в практику социально-трудовой терапии показывает, что правомерным является рассмотрение как самого метода, так и его теоретических основ и результатов с междисциплинарной точки зрения в рамках психиатрии, клинической психологии, а также психологии труда и психотехники. Затруднения в дальнейшем исследовании работ Я.Г. Ильона вызывает тот факт, что имя этого замечательного учёного, как это часто случается в «провинциальной» науке, оказалось забытым – и сегодня мы не знаем даже точной даты его смерти, не говоря уже о труднодоступных раритетных изданиях его трудов.

#### Литература

1. Вопросы нервно-психического оздоровления населения. Сборник 1 // [Украинский государственный институт клинической психиатрии и социальной психогигиены, Отдел профилактики и евгеники] Редактор Я.Г. Ильон. – Харьков: Издание института психиатрии, 1928 г.
2. Вопросы нервнопсихического оздоровления населения. Труды института и кафедры. Сборник первый // Под ред. проф. Я.Г. Ильона. – Горький: Издание психоневрологического института, 1935.
3. ГУЗ Клиническая психиатрическая больница №1 г. Нижнего Новгорода [http://www.kpb.nnov.ru/content/view/13/27/]
4. Ильон, Я.Г. О влиянии голода на психическую заболеваемость и течение психозов // О влиянии голода на психические заболевания и их течение. Пермское отделение государственного управления здравоохранения. Пермь, 1922. С. 85-107.
5. Ильон, Я.Г. Состояние психиатрической помощи на Урале и разработка плана её развития // Сборник работ первого Всесоюзного съезда психиатров и неврологов. Под ред. А.Т. Мискинова, Л.А. Прозорова и Л.М. Розенштейна. Ульяновск: Наркомздрав РСФСР по Ульяновской губернии, 1926. С. 121-131.
6. История психиатрии в нижегородской области // Официальный сайт НГМА [http://www.nizhgm.ru/studentu/kafedry/psihiatr/history/]
7. Кутько, И.И., Козидубова, В.М., Петрюк, П.Т. К истории организации украинского государственного института клинической психиатрии и социальной психогигиены [http://www.psychiatry.ua/books/history/paper37.htm]
8. Медицинский справочник // Под ред. В. Бородулина [http://medactiv.ru/yguide/t/guide-t-0261.shtml]
9. Психиатрическая лечебница пермского губернского земства [http://metrosphera.ru/history/arch/?pub=101]
10. Hermann Simon (Arzt) // Wikipedia. Die freie Enzyklopadie [http://de.wikipedia.org/wiki/Hermann\_Simon\_(Arzt)]

### ***Формирование научной деятельности в период обучения в аспирантуре***

***Кравец Е.Б. (Сыктывкар)***

В период обучения в аспирантуре формируется мотивация научной деятельности. Предварительный теоретический анализ показывает, что период послевузовского образования (который в современной системе подготовки научных кадров высшей квалификации соответствует обучению в аспирантуре) является ключевым в становлении профессиональной мотивации научной деятельности будущих ученых. Это же подтверждают и результаты эмпирических исследований [1, 3, 7], которые пока еще весьма малочисленны. В течение трех лет обучения происходит серьезная трансформация мотивов, которая связана со сменой ведущего типа деятельности с учебно-профессионального на трудовой, с приобретением научной деятельности статуса профессиональной и с вхождением молодого человека в академическую научную среду. Однако, на



сегодняшний день, несмотря на ежегодный рост числа поступивших в аспирантуру, заканчивают ее в срок и с защитой далеко не многие. Согласно статистическим данным, в 2000 году прием в аспирантуру составил 43100 человек, а выпуск – 24828 человек. При этом с защитой кандидатской диссертации окончили аспирантуру 30,2% всех выпускников. В 2009 году прием составил 55540 человек, а выпуск – 34235 человек. Защитившихся кандидатов наук стало 31,5% от числа всех выпускников. Разница в количестве защитившихся выпускников невелика [4]. Это может быть связано с неадекватной мотивацией научной деятельности.

В настоящее время функции аспирантуры отнюдь не исчерпываются только подготовкой будущих ученых, и «далеко не все будущие аспиранты ориентированы на науку (в то время как 15-20 лет назад понятия «аспирантура» и «наука» были неразделимы). Институт аспирантуры все больше работает на повышение интеллектуального потенциала общества в целом и все меньше – на воспроизводство кадров для науки и образования. А если человек и выбирает науку, то это еще не означает выбор традиционно понимаемой карьеры научного сотрудника [3].

Кроме того, многие сильные, конкурентоспособные выпускники аспирантуры уходят из науки и сферы образования в иные, более доходные, области (бизнес, финансы, государственное управление, сфера услуг). Процессы, связанные с внутренней и внешней миграцией научных кадров, приводят к резкому уменьшению доли исследователей и разработчиков по отношению к общему числу людей, занятых в экономике страны, — параметру, характеризующему "наукоемкость" национальной экономики. Такое положение науки выводит проблему подготовки научных кадров в разряд приоритетных государственных задач [5].

Основная масса исследований в русле психологии науки приходится на середину XX века. Большинство работ по этой проблеме можно отнести к одному из трех направлений: 1) выявление комплекса личностных качеств, специфичных для ученых; 2) изучение мотивации научной деятельности и ее влияния на продуктивность; 3) анализ факторов, ответственных за появление интереса к научной деятельности и формирование особых черт личности, присущих ученому [2].

В рамках личностного подхода основное внимание уделяется изучению того, как в результате различных поощрений, мотивации и контактов с другими людьми формируется решение избрать научную карьеру. Основное значение для научной деятельности имеет интерес к познанию, формирующийся на основе осознанной мотивации, опредмеченной потребностью. Мотивация, интерес, потребность познания - все это необходимые условия для научно-исследовательской деятельности. Подобно любому виду деятельности, процесс познания невозможен без участия и влияния некоей питательной «энергии», движущей силы. Таким важнейшим фактором творческой деятельности является ее мотивация как совокупность движущих сил, побуждающих человека к определенным действиям.

В психологии сложилась традиция деления мотивов научной деятельности на внутренние и внешние [2]. Внутренние мотивы являются первичными по отношению к научной деятельности и формируются, исходя из потребностей личности в познании и развитии. Внешние мотивы по отношению к научному творчеству вторичны, неспецифичны для него и формируются под влиянием внешней среды.

Среди основных мотивов, которые адекватны и способствуют продуктивной научной деятельности отечественные и зарубежные психологи и социологи выделяют следующие: познавательную потребность, любопытство, «мотив достижения», мотивации роста (познавательная и самоактуализация).

По результатам отечественных психологов, у молодых людей, желающих заниматься наукой, доминируют следующие мотивы: самооценку научно-исследовательской работы, возможность реализовать свой творческий потенциал. Для начального этапа научной карьеры характерны интенсивное научное общение познавательного типа, аккумуляция знаний, информации, опыта, новизна научного творчества. Среди основных мотивов, которые адекватны и способствуют продуктивной научной деятельности отечественные и зарубежные психологи и социологи выделяют следующие: познавательную потребность, любопытство, «мотив достижения», мотивации роста (познавательной и самоактуализации).

Основной проблемой исследования мотивации научной деятельности являлось отсутствие методик релевантных предмету исследования. Мы в своей работе использовали психодиагностическую методику мотивации научной деятельности, разработанную Т.В. Разиной, на основе авторской модели мотивации научной деятельности [6].

Разиной Т.В. была разработана опросная методика студентов, аспирантов, предполагающая измерение уровня мотивов научной деятельности, представляющих собой профиль [6].

В профиле выделяются следующие мотивы:

– Ситуативный – относится к внешней группе мотивов. Продиктован временем, в которое живет ученый, объективными потребностями этого времени, социальные запросы и настроения, мода.

– Формально-символический – имеет внешний характер. Определяется особенностями развития общества. Это формальные ценности, идеология, общественное, социальное устройство.

– Славы – относится к группе внешних мотивов. Обусловлен личностными особенностями человека, которые обуславливают стремление к славе, а также социальной ситуацией, которая субъективно увеличивает или уменьшает значимость известности, славы.

– Ценностный – является внутренним. Выражается в интересе к «чистой» науке, исследовательском азарте, желании разрешить проблемы, бросить вызов природе. В этом случае наука, научная истина становятся самостоятельной и высшей ценностью для ученого.

– Службистский – относится к внешней группе. Носит наиболее общий, универсальный характер. Проявляется во всех деятельности – желание сделать карьеру, получить материальные бонусы, социальный статус, положение. Научная деятельность рассматривается как наиболее простой и быстрый способ достижения данных целей. Содержание научной деятельности и ее результаты мало интересуют или не интересуют вообще.

– Идентификационный – связан исключительно с внутренней мотивацией. Ученый идентифицирует себя с человечеством, разделяет гуманистические ценности. Наука становится его основной формой жизнедеятельности. Личность ученого трансформируется в редуцированный образ человечества в целом, его непрерывный мятеж против законов природы.

Ценностный и идентификационный мотивы относятся к группе внутренних, а остальные – к группе внешних мотивов.

Целью работы являлось определение доминирующих мотивов в профиле аспирантов в начале обучения в аспирантуре, с целью оценки их адекватности содержанию научной деятельности.

Исследование было проведено в период с октября по февраль 2011 года. В исследовании приняли участие аспиранты первого года обучения. Всего 78 человек, обучающихся в аспирантуре СыктГУ, Коми научного центра, а так же ВГНА (Москва).

В ходе обработки результатов было установлено, что показатель общего уровня мотивации научной деятельности у аспирантов всех трех групп составляет в среднем 39 баллов. Далее анализировались показатели ценностного и идентификационного типов мотивации научной деятельности, т.к. именно они формируют мотивационное ядро научной деятельности [6]. Так, средний показатель по ценностному типу мотивации составил 8 баллов, по идентификационному типу мотивации: 8 баллов. При этом у аспирантов всех трех ВУЗов показатели именно по этим двум типам мотивов выше, чем по другим. Так, по ситуативному типу МНД у аспирантов СыктГУ, КНЦ и ВГНА показатель выраженности мотива составил 7 баллов; по формально- символическому типу – 4 балла; по мотиву славы – 5 баллов; по типу службистской мотивации – 5 баллов.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать предварительные выводы о том, что у аспирантов всех трех ВУЗов на начальном этапе обучения доминируют внутренние мотивы научной деятельности. Можно предположить, что, скорее всего, их привлекает именно содержание научной деятельности, а не вторичные выгоды.

#### Литература:

1. Аблажей А.М. Поколения в науке: опыт эмпирического анализа. Социология науки и технологий. 2010. Т.1. №2. С.47-56.
2. Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки. Учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 312 с.
3. Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А. Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. 2003. №3. С.71-85.
4. Наука России в цифрах 2011. Электронный ресурс: <http://www.csr.ru/statis/sc/sc2011.htm>.
5. Основы политики Российской Федерации в области развития науки технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу // Поиск. Газета научного сообщества. 2002. № 16 (674).
6. Разина Т.В. Мотивация научной деятельности. LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2012. – 195 с.
7. Разина Т.В. Факторная структура мотивации научной деятельности студентов вуза и ее изменения в процессе обучения / Психология обучения. 2011, №10, стр. 88-100.

#### ***Сложность задания в задачах функциональной слепоты\****

***Кувалдина М.Б., Басова Е.С. (Санкт-Петербург)***

В обычной жизни мы часто сталкиваемся с задачей вычленения признаков и/или объектов среди множества других. Когда мы ищем в толпе какого-то человека, идем по маршруту, наблюдаем представление в театре, - все это ситуации сложного зрительного поиска. Зрительный поиск усложняется с увеличением количества объектов, среди которых надо искать необходимый нам. Более того, когда все объекты начинают хаотично двигаться, задача превращается в почти невыполнимую. Тем не менее, наша зрительная система и механизмы переработки информации позволяют нам эффективно выполнять это сложную деятельность. Одним из механизмов, который позволяет это сделать является вычленение релевантных (нужных нам) и не релевантных характеристик и разделение фигуры и фона. Все, что содержит то признак, который мы ищем (например человека в красном шарфе) потенциально может стать релевантным; все остальное попадает в фон и

---

\* Исследование поддержано грантом РГНФ № 12-06-00947.

игнорируется. Каким образом мы выделяем иррелевантные признаки? Что происходит с дистракторами (теми стимулами, которые попали в фон)? Обработываем ли мы их, так же как и целевые?

В ряде исследований (Donk, Theeuwes, 2001; Watson, Humphreys, 2000) было показано, что дистракторы не просто выделяются по остаточному принципу, как “все, что не является целевыми объектами”, но рассматриваются отдельно от целей и подвергаются так называемой “зрительной маркировке” - подавляются для того, чтобы облегчить слежение за целями. Существует экспериментальное доказательство того, что дистракторы подавляются на основании объектного отбора (Ogawa, Takeda, & Yagi, 2002). В данном исследовании испытуемым предлагалось следить за одним из движущихся стимулов. Помимо целевого объекта, в задаче присутствовали и дистракторы. Кроме основного задания, испытуемых просили нажимать на определенную кнопку в случае, если они замечают небольшой крест, служивший в данной задаче стимулом-зондом. Оказалось, что, когда стимул-зонд помещен в пространство между объектами, он имеет тенденцию быть замеченным, в отличие от ситуации, когда он помещен прямо на дистрактор.

Аналогичный результат при условии усложнения задания был получен в работе З. Пылышина и коллег (Pylyshyn, Haladjian, King, & Reilly, 2008). В их исследовании испытуемые следили не за одним, а за четырьмя движущимися объектами, игнорируя остальные четыре. Помимо слежения необходимо было также определить местоположение маленькой точки (стимула-зонда), которая могла появиться на экране в одном из трех мест: на целевом стимуле, на каком-либо дистракторе и на пустом месте между движущимися объектами. В трех экспериментах было показано, что испытуемые значимо хуже определяют местоположение точки, если она была показана на дистракторе (Pylyshyn, Haladjian, King, & Reilly, 2008). Следовательно, информация о дистракторах перерабатывается дольше, чем информация о целях и подавляется даже при условии более сложного задания.

Важным результатом, полученным на задаче зрительного поиска, является доказательство группировки дистракторов (Braithwaite, Humphreys, & Hodsoll, 2003). В данных экспериментах было показано, что в случае выполнения поиска двух целей среди стимулов двух цветов, быстрее обнаруживается цель того цвета, стимулов которого меньше. Но этот результат легко объясняется процессами вероятностного прогнозирования. Что интереснее, эффект меняется на противоположный, если перед основной задачей поиска испытуемому показывали точно такой же набор стимулов, но инвертированных по цвету - “меньшинство” стимулов было цвета “большинства” (Braithwaite & Humphreys, 2003). Таким образом, исследователи показали, что дистракторы в предварительном задании могут группироваться по признаку цвета, и их маркировка как дистракторов может переноситься на основное задание. А в ходе выполнения основного задания, несмотря на смену цвета стимулов, выделенная предварительно группа дистракторов подавляется, что затрудняет зрительный поиск.

Итак, в литературе показано, что иррелевантные объекты воспринимаются обобщенно и скорее всего, подавляются. Означает ли это, что новый объект, содержащий в себе черты иррелевантных объектов, будет также подавляться и/или дольше обрабатываться?

В когнитивной психологии внимания есть ряд экспериментальных парадигм, которые позволяют более тщательно исследовать эту ситуацию. Так, например, известен феномен слепоты по невниманию - тенденция не замечать перцептивно яркий объект, появляющийся в поле зрения испытуемого, в то время как испытуемый занят выполнением другой задачи (Mack, Rock, 1998; Simons, Chabris, 199; Most, 2010, Кувалдина 2010 и др.). В экспериментальной парадигме, моделирующей этот феномен испытуемому, предъявляется набор движущихся объектов, часть из которых является целевыми (содержащими релевантные признаки), а часть дистракторами (содержащими иррелевантные характеристики). Интересно, что когда к уже имеющимся объектам добавляется новый стимул, содержащий как релевантные, так и иррелевантные признаки, испытуемый в 50-60% случаев не замечает этот стимул (данные Most et al., 2000; Кувалдина, 2010). У слепоты по невниманию много предполагаемых механизмов, в данной статье мы рассмотрим только один из возможных.

При слежении за движением нескольких объектов, существенным фактором, влияющим на эффективность выполнения, является сложность задачи (количество объектов за которыми производится слежение) и легкость вычленения релевантного признака (это задается инструкцией). Следовательно, варьируя сложность задачи и тип инструкции, мы можем рассмотреть их влияние на игнорирование части объектов и на слепоту по невниманию. Нашу гипотезу можно разделить на несколько подгипотез:

- Сложность задачи слежения за несколькими движущимися объектами определяет степень сложности выделения нового объекта. Чем сложнее задача, тем больший уровень слепоты по невниманию можно обнаружить, так как большая концентрация на целевых стимулах будет вызывать большее игнорирование всех остальных (дистракторов, включая и новый стимул). Эта гипотеза была выдвинута Н. Лави (Cartwright-Finch, Lavie, 2007) и доказана на материале другой парадигмы слепоты по невниманию.
- Степень сложности выделения релевантных признаков (на основании которых надо выделить целевой объект) определяет также сложность выделения нового объекта. Чем сложнее происходит процесс вычленения релевантных признаков, тем больший уровень слепоты по невниманию можно обнаружить. Модулируя распределение внимания путем изменения инструкции (переформулирование инструкции, данной экспериментатором, увеличение степени свободы в определении целевых объектов), мы можем получить снижение/увеличение игнорирования нового стимула).
- Взаимодействие двух факторов (низкая степень сложности задачи и низкая степень сложности выделения релевантных признаков) будет приводить к снижению уровня слепоты по невниманию.

Стимульный материал: Во всех трех экспериментах испытуемые смотрели видеоролик, который предьявлялся в программном окне размером 12,7 см x 15,5 см. На сером фоне хаотично двигались и сталкивались с краями программы буквы L (две белые и две черные) и T (две белые и две черные) размером 1x1 см. На второй секунде просмотра на экране появлялся крест серого цвета (яркость 49,2 cd/m<sup>2</sup>), такого же размера, как и буквы. Он проходил по горизонтали справа налево и не взаимодействовал с другими объектами. Общая длительность видеоролика – 15 секунд. Испытуемые смотрели видеоролик с расстояния около 35 см. Положение головы испытуемого не было зафиксировано.

Характеристика выборки: В эксперименте принимали участие студенты факультета психологии СПбГУ 1 и 2 курса и студенты педагогического университета им. Герцена, 1 и 2 курс. Средний возраст испытуемых – 18 лет. Всего испытуемых было 118 человек, из них 85 женщин и 33 мужчин.

#### Эксперимент 1.

В данном эксперименте мы варьировали сложность инструкции. Предполагалось, что прямая инструкция, направленная на указание класса целей является более простой, нежели инструкция, сопряженная с переформулировкой инструкции и направленным игнорированием.

В первой группе мы давали испытуемым инструкцию, которая была направлена на выбор релевантных задач объектов из потока информации. Им нужно посчитать количество ударов о края программы кириллических букв.

Инструкция для второй группы была направлена на активное игнорирование нерелевантных объектов. Нужно было посчитать количество ударов всех букв, кроме тех, которые относятся к кириллическому алфавиту.

После просмотра ролика испытуемые заполняли анкеты, в которой указывали ответ на основное задание и изображали объекты, которые они заметили в видеоролике. Изображенный или не изображенный крест был показателем того, подверглись ли испытуемые слепоте по невниманию или нет.

Результаты. Мы ожидали получить различия в группах по уровню индуцируемой слепоты по невниманию. Мы предположили, что группа с игнорированием ненужной информации будет больше не замечать крест, который является иррелевантным основной задаче, и, соответственно, даст большую слепоту. Однако статистически значимых различий по слепоте в этих группах (40% для первой группы и 53% для второй группы) обнаружено не было ( $\chi^2=0,03$ ,  $p=0,95$ ,  $df=1$ ). Также группы не отличались на статистически значимом уровне по эффективности выполнения основного задания. Было предположено, что сила инструкции была недостаточной. Она не смогла задать именно ту степень игнорирования объектов, которой мы добивались.

Также, возможно, дело в том, что навязывание тех объектов, за которыми нужно следить, недостаточно мотивировал испытуемых. В связи с этими предположениями мы решили в следующем эксперименте расширить инструкцию и посмотреть, влияет ли произвольный выбор целей наблюдения на степень игнорирования иррелевантных объектов, а, следовательно, и на уровень слепоты по невниманию.

#### Эксперимент 2.

У первой группы не было произвольности выбора, им навязывались объекты наблюдения. Им нужно было сосчитать количество столкновений БЕЛЫХ букв с краями окна программы. Предварительно им были показаны буквы, за которыми они должны следить.

Во второй группе испытуемых произвольность выбора целевых объектов наблюдения была выше. Также им говорилось о том, что исследование посвящено прайминг-эффекту – влиянию неосознаваемо усваиваемой информации на последующее восприятие.

Инструкция для второй группы: На экране будут двигаться объекты, которые отличаются друг от друга по двум признакам. Ваша задача выбрать ОДИН признак, который вам понравится больше всего, и сосчитать количество столкновений объектов с этим признаком с краями окна программы. До начала предьявления на экране на очень короткое время ("вспышкой") появится изображение. Скорее всего, Вы не успеете его разглядеть, но, тем не менее, это может повлиять на выбор признака объектов, за которыми Вы будете следить. Вам будет предьявлено подпороговое изображение, после чего сразу же начнется основное задание.

Этим изображением был пустой экран с серым фоном. Таким образом, на подпороговом уровне у испытуемых ничего не зафиксировалось.

Результаты. В группе с произвольным выбором целевых объектов наблюдения было выявлено 60% слепоты по невниманию, в группе с навязыванием инструкции – 65%. Этот результат не является статистически значимым ( $\chi^2 = 0,477$ ,  $p=0,49$ ,  $df=1$ ). При этом количество объектов, которые испытуемые выбирали (количество признаков, на которые они ориентировались при выделении целевого класса) влияет на слепоту по невниманию на уровне тенденции ( $\chi^2 = 4,67$ ,  $p=0,096$ ,  $df=2$ ).

Эксперимент 3. Поскольку во втором эксперименте испытуемые, произвольно выбирая признаки для слежения, изменяли сложность задачи, мы решили отдельно проверить взаимодействие двух факторов: сложности задания и сложности выделения целевого класса. Для этого все объекты, за которыми велось наблюдение предьявлялись последовательно, один за одним с частотой один в секунду. Новый объект появлялся за две секунды до появления последнего целевого стимула и проходил по центральной линии справа налево. В остальном, стимульный материал был идентичен ранее предьявленному. Последовательное появление стимулов является способом снизить сложность основного задания, тогда как сложность выделения целей варьировалась путем двух инструкций, идентичных тем, которые использовались в эксперименте 1.

Результаты. Экспериментальное снижение сложности задачи оказало влияние на уровень слепоты по невниманию. В обеих группах, независимо от инструкции она снизилась до 27%, что ниже условия, в котором все стимулы предъявлялись одновременно (хи-квадрат=8,4,  $p=0,38$ ,  $df=2$ ). При этом также обнаружилось влияние фактора инструкции на эффективность выполнения основного задания. Сложная инструкция, требовавшая от испытуемого игнорировать часть объектов, отражается в более эффективном выполнении задачи с меньшим количеством ошибок, нежели инструкция, требовавшая скорее внимательно следить только за одним классом объектов (ANOVA,  $F=10,428$ ,  $p=0,03$ ,  $df=1$ )

Общие результаты. Выводы. Поскольку в наших экспериментах варьировался тип предъявления стимулов (одновременно или последовательно) и инструкция (инструкция, исключая часть объектов из рассмотрения/инструкция, включающая все объекты), мы решили объединить и проанализировать все данные вместе. ANOVA 2x2x2 показал, что на эффективность выполнения основной задачи влияет отдельно фактор слепоты по невниманию ( $F=3,97$ ,  $p=0,049$ ,  $df=1$ ), отдельно фактор инструкции ( $F=8,01$ ,  $p=0,006$ ,  $df=1$ ) и отдельно фактор предъявления стимульного материала ( $F=29,1$ ,  $p=0,001$ ,  $df=1$ ). Совместного влияния факторов обнаружено не было. Таким образом, мы можем сделать вывод, что предъявляя последовательно стимулы, мы, безусловно, снижаем сложность общей задачи, что отражается и на уровне слепоты по невниманию (эксперимент 3) и на общей эффективности. По всем экспериментам, испытуемые, подверженные слепоте по невниманию, чуть хуже справляются с задачей. Инструкция влияет не однозначно. Оказалось, что та инструкция, которая по нашему ожиданию, должна была приводить к игнорированию части объектов (считать все кроме определенного класса объектов) на деле вызвала распределение внимания между всеми классами представленных объектов и повысила эффективность решения задачи. Игнорирование части перцептивного поля, включая новый объект, скорее возникает при прямой инструкции следить за одним классом объектов, что приводит к ухудшению при выполнении задачи подсчета. Таким образом, то, как обрабатываются дистракторы и фоновые для основной задачи, зависит от того, насколько испытуемый сконцентрирован на основных для его деятельности объектах.

#### Литература:

1. Кувалдина М.Б. (2010), Феномен "слепоты по невниманию" как следствие неосознаваемого игнорирования, автореферат на соискание степени канд. психолог. наук., СПбГУ, Издательство «Адмирал», 2010. 26 с.
2. Braithwaite, J.J. & Humphreys, G. W., (2003) Inhibition and anticipation in visual search: Evidence from preview search for color defined static items. *Perception & Psychophysics*, 65 (2), 213-237.
3. Cartwright-Finch, U., & Lavie, N. (2007). The role of perceptual load in inattention blindness. *Cognition*, 102, 321-340.
4. Donk, M., & Theeuwes, J. (2001). Visual marking beside the mark: Prioritizing selection by abrupt onsets. // *Perception & Psychophysics*, 63, 891-900.
5. Mack, A., & Rock, I. (1998). *Inattention blindness*. Cambridge, MA: MIT Press.
6. Most, S. (2010). What's 'inattentional' about inattentional blindness? *Consciousness & Cognition*, 19, 1102-1104.
7. Most, S. B., Simons, D. J., Scholl, B. J., & Chabris, C. F. (2000). Sustained inattention blindness: The role of location in the detection of unexpected dynamic events. *Psyche*, 6(14).
8. Ogawa, H., Takeda, Y., & Yagi, A. (2002) Inhibitory tagging on randomly moving objects. // *Psychological Science*, 13(2), 125-129.
9. Pylyshyn, Z. W., Haladjian, H. H., King, C. E., & Reilly, J. E. (2008). Selective nontarget inhibition in Multiple Object Tracking. *Visual Cognition*, 16(8), 1011-1021.
10. Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28, 1059-1074.
11. Watson, D. G., & Humphreys, G. W. (2000). Visual marking: Evidence for inhibition using a probe-dot detection paradigm. // *Perception & Psychophysics*, 62, 471-481.

#### ***Личностные основания выбора профессии Кулакова А.И., Филиппова Ю.В. (Ярославль)***

Проблема профессионального самоопределения личности является актуальной, как в общественном, так и в личностном контексте. Каждый человек на определенном этапе жизненного пути сталкивается с проблемой выбора будущей профессии. Зачастую он неправильно оценивает свои возможности, способности, желания, и его выбор становится несоответствующим имеющимся условиям, в силу чего встает вопрос о необходимости осознанного решения данного вопроса. Зачастую выпускнику школы сложно сделать это самостоятельно, и он обращается за помощью к друзьям, семье, школе, сторонним организациям. Повышению осознанности и целенаправленности выбора профессии призвана служить и система профориентации, одно время незаслуженно забытая, а сегодня все более и более актуализируемая в современной системе образования. Для оптимизации профориентационной работы необходимо понимать, под влиянием каких факторов происходит выбор профессии, какие этапы и стадии проходит человек в своем выборе, какая информация ему нужна для

того, чтобы выбор был сделан правильно и оптимально. В этой связи проблема изучения личностных оснований выбора профессии выглядит актуальной и практически ценной.

Актуальность вопросов, связанных с профессиональным становлением личности рассматривается в различных психологических исследованиях, как среди отечественных авторов, так и среди зарубежных. Большой вклад в решение данного вопроса внес Д. Сьюпер, который рассматривает профессиональное становление человека как длительный жизненный процесс, представляющий собой один из аспектов общего развития личности [2, с.19].

Н.С. Пряжников пришел к выводу о том, что сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, а затем осваиваемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в процессе самоопределения [4].

Выбор профессии является осознанным лишь в том случае, если окончательное решение о выборе профессии является результатом длительного процесса, в ходе которого индивид осознает необходимость подготовки к выбору профессии; учится оценивать свои возможности; накапливает профессиональные и личностные знания, на основе которых формируется самооценка; изучает мир профессионального труда и только тогда принимает решение о выборе профессии.

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи между профессиональными типами личности и профессиональными склонностями у одиннадцатиклассников, находящихся на различных этапах выбора профессии.

В качестве основных задач исследования были выделены следующие:

- 1) провести диагностику профессиональных типов личности и профессиональных склонностей на этапе общего обучения (у одиннадцатиклассников);
- 2) определить взаимосвязь профессиональных типов личности и профессиональных склонностей в исследуемой группе;
- 3) оценить степень соответствия профессионального типа личности с выбранной на данный момент профессией;
- 4) выявить факторы, влияющие на профессиональное самоопределение выпускников 11 классов.

В первой части исследования определялись факторы выбора профессии современной молодежью с использованием авторской анкеты. В анкетировании приняли участие 91 человек — одиннадцатиклассники в возрасте 16-18 лет. При оценке результатов мы разделили всех испытуемых на 3 группы в соответствии с ответом ими на два первых вопроса о том, определились ли они с выбором будущей профессии или нет, и совпадает ли сделанный выбор с полученным профессиональным типом по дифференциально-диагностическому опроснику Е.А. Климова.

Значимые различия в ответах между тремя группами были обнаружены относительно информированности о будущей профессии: наименее информированными оказываются не определившиеся с выбором профессии ученики; далее школьники, которые с профессией определились и выбор совпал со склонностями; а наиболее информированными считают себя выпускники, которые с выбором определились, но он не совпал с их интересами.

При оценке одобрения близкими выбора профессии меньшее количество положительных ответов дали выпускники, не определившиеся с выбором профессии. Оценивая возможность дальнейшей работы по выбранной специальности, большее количество положительных ответов получено в группе, где выбор совпал со склонностями, далее идет группа, где выбор не совпал со склонностями, и после группа тех, кто с выбором профессии не определился. В остальных вопросах достоверных различий замечено не было.

Подводя итог, можно говорить о том, что при профессиональном самоопределении для выпускников 11 классов важным является одобрение выбора со стороны близких, соответствие профессии склонностям и интересам, возможности самореализации и саморазвития, а также пользы от продукта труда. Необходимо также отметить, что практически все испытуемые имеют идеалистические представления насчет будущей профессии, что может быть объяснено малой информированностью о ней, неумением осознать свои интересы и склонности, ценности и нужды общества, а также возрастными особенностями.

Целью второй части исследования явилось изучение взаимосвязи между профессиональными типами личности и профессиональными склонностями у одиннадцатиклассников, в различной степени сделавших и осознающих свой профессиональный выбор. Для этого использовались методика на определение профессионального типа личности Дж. Голланда и дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова. Полученные диагностические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты проведенного исследования показали наличие 13 значимых положительных и отрицательных связей между профессиональными склонностями (по Е.А. Климову) и профессиональными типами личности (по Дж. Голланду), каждая из которых была нами подробно рассмотрена, изучена и объяснена.

Следующим этапом исследования явилось изучение взаимосвязи между профессиональными склонностями и профессиональным типом личности у старшеклассников с различной степенью осознанности профессионального выбора. Для реализации этого этапа исследования были сформированы 3 группы испытуемых в соответствии с ответом ими на два первых вопроса о том, определились ли они с выбором будущей профессии или нет, и совпадает ли сделанный выбор с полученным профессиональным типом по

дифференциально-диагностическому опроснику Е.А. Климова. В качестве методического и диагностического инструментария использовались те же методы, что и ранее.

Каждая взаимосвязь была рассмотрена нами подробно, но сейчас мы хотели бы остановиться конкретно на противоречивых корреляциях, которые были обнаружены в исследуемых группах.

В группе не определившихся с профессиональным выбором 11классников обнаружена противоречивая положительная корреляция между «реалистическим» типом по Голланду и профессиональной склонностью «человек-человек» по Климову. Так для представителей большинства профессий типа «человек-человек» присущи такие личностные характеристики, как гуманистичность, моральность, настроенность на других, понимание других, а предметом труда являются люди. «Реалистический» тип – мужской, несоциальный, ориентированный на настоящее, занимается конкретными объектами и их практическим использованием.

У 11-классников, определившихся с профессиональным выбором, но чей выбор не совпал с имеющимися способностями, противоречивых взаимосвязей обнаружено не было.

Напротив, в третьей группе испытуемых их было обнаружено несколько. Выявленная положительная корреляция между «социальным» типом и профессиональной склонностью «человек-природа» может считаться относительно противоречивой. Во-первых, личность с преобладающим социальным типом ориентирована на работу с людьми, личность со склонностью «человек-природа» - с растениями, животными, микроорганизмами. Во-вторых, для человека с первым профессиональным типом присущи такие личностные особенности, как гуманистичность, настроенность на других, понимание других; во втором случае у человека наблюдается развитое воображение, наглядно-образное мышление, хорошая зрительная память. Сходство может заключаться в том, что одним из основных требований к профессиям этих типов является наблюдательность, которая необходима как при работе с людьми, так и при работе с растениями и животными.

Положительную корреляцию между «конвенциональным» типом и профессиональной склонностью «человек-художественный образ» можно также считать противоречивой. Основными особенностями, характеризующими «конвенциональный» тип профессии, являются пунктуальность, организованность, аккуратность. Напротив, профессии типа «человек-художественный образ» - это, в первую очередь, те профессии, которые предполагают независимость, экспрессивность, беспорядочность, оригинальность, свободу от условностей.

Наличие противоречивых взаимосвязей говорит нам о том, что ученики этих групп неосознанно подходят к выбору будущей профессии, имеют недостаточное представление о профессиях этих типов, не разбираются в своих способностях, предпочтениях, склонностях. Таким образом, возникает разрыв между требованиями профессии и личностными предпочтениями, между профессиональными склонностями и типологическими особенностями личности, что может способствовать неправильному выбору профессии и дальнейшими трудностями в ее изучении, освоении и адаптации в ней.

Для первой группы испытуемых возможно свойственен такой механизм психологической защиты как отрицание. Ими отвергаются мысли, чувства, желания, которые не приемлемы на сознательном уровне. Поведение их таково, будто проблемы не существует. Хотя на самом деле они стоят перед важным выбором, к которому необходимо отнестись как можно более ответственно, не откладывая решение на потом, «в дальний ящик». Данный механизм психологической защиты не позволяет людям адекватно оценивать происходящее вокруг, что ведет к затруднениям в поведении.

У второй группы испытуемых мы можем говорить о вероятной прагматичности выбора профессии. Данные одиннадцатиклассники направляют свой взгляд в сторону престижных профессий, которые, по их мнению, ценятся в обществе, позволяют занять достойное социальное положение, а также смогут обеспечить достаточными материальными благами. В дальнейшем, изучая профессию изнутри, есть вероятность, что именно эти учащиеся разочаруются в своей специальности, т.к. она не будет соответствовать их реальным интересам, склонностям и способностям.

Одиннадцатиклассники третьей группы осознаннее подходят к решению вопроса о предстоящем выборе профессии. Именно в данном возрасте начинается становление и развитие самосознания, мировоззрения, образа Я. Противоречивые связи в данной группе можно как раз объяснить тем, что самосознание только начинает развиваться, у человека возникает потребность анализировать себя: свои мысли, чувства, желания, потребности. Но поскольку он совершает это впервые, отсюда возникают ошибки, неправильные мнения и предубеждения, которые исправляются по мере развития личности.

Было также замечено, что к началу последнего года общего обучения большая часть учеников с выбором профессии не определилась, что связано с незнанием себя, своих желаний, возможностей, способностей; незнанием профессий, которым можно обучаться в ВУЗах, и несерьезным отношением к данной проблеме. Таким образом, в обязанность психолога, преподавателей, родителей входит и стимулирование школьников к поиску информации о мире профессий, к стремлению познать себя и найти себя в конкретной профессии.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. При профессиональном самоопределении для выпускников 11 классов важным является одобрение выбора со стороны близких, соответствие профессии склонностям и интересам, возможности самореализации и саморазвития, а также пользы от продукта труда.

2. Существует связь между профессиональным типом и профессиональными склонностями личности.

3. Нарушение взаимосвязи между профессиональными склонностями и профессиональным типом личности зависит от затруднений в процессе выбора профессии

Литература:

1. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
2. Орел В.Е. Психологические основы профконсультационной работы со школьниками. Я., 1990.
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.
4. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М., 1999.

### ***Формирование диалогического взаимодействия в образовательном процессе вуза***

***Курилович М.А. (Минск, Беларусь)***

Проблематика диалога занимает одно из центральных мест в структуре психолого-педагогического знания, являясь давней и традиционной темой теоретических и экспериментальных исследований. Однако, несмотря на значительное количество исследований, к настоящему времени еще не сложилась целостная концепция формирования диалогического взаимодействия в учебном процессе. Диалогический подход в профессиональном обучении имеет огромное значение, так как диалог является теоретической основой построения педагогического процесса и определяет его качество и эффективность.

Доминирующая сегодня образовательная модель, сложившаяся в эпоху становления индустриального общества и опирающаяся на модернистскую, картезианскую онтологию и эпистемологию с доминированием естественнонаучной картины мира уже не может удовлетворять запросам изменяющегося общества. От профессионала сегодня требуется эффективное освоение новой информации, умение адаптироваться к гибко меняющимся условиям и формам производства, способность к позиционированию и самоактуализации. Намечается переход от модели образования, направленной на формирование профессионала, владеющего определенным багажом знаний и умеющим его применять, к модели образования, направленной на формирование личности, способной к критической рефлексивной организации собственной деятельности и активному творческому поиску решений в ситуации неопределенности [6].

Через диалог можно эффективно осмыслить реальный ход педагогического процесса, рассматривая его как текст, требующий прочтения преподавателем и студентами, постоянно сверяющими и сравнивающими свои записи прочитанного. Выстроенное таким образом взаимодействие преподавателя-студента является отношением сотрудничества, и процесс образования начинается не с момента постановки проблемы, а с момента, когда «читатели» текста приходят к его общему пониманию [1,3].

Педагогически грамотная интерпретация деятельности в сфере образования предполагает не только умение педагога профессионально выстраивать ее на технологическом (механизмы, пути, средства) и содержательном уровнях, но и осмысление на методологическом уровне (принципы, подходы), встраивание в концептуальный контекст, предвидение «эффектов» педагогической деятельности. Такая многоуровневость требует соответствующей интеграции знаний, умения мыслить концептуально, стратегически, технологически [4].

Данная статья направлена на теоретико-экспериментальное прояснение места диалога в контексте современных образовательных тенденций, анализ его педагогического потенциала. Это обусловлено актуальностью психологического осмысления и развития педагогического сотрудничества, всестороннего изучения различных сторон, аспектов и условий управления эффективным взаимодействием в образовательном процессе.

Зарубежные теории и подходы толкуют диалог как «сложное и многообразное явление». Именно во множественном, многосубъектном диалоге происходит становление индивида личностью, группы – коллективом, обретается осмысленность жизни. Истинная и подлинная свобода личности заключается в возможности слышать и понимать многоголосие мира, чужую позицию, осознавать границы иного духовного пространства. В диалоге происходит не обмен готовыми, ранее сложившимися внутренними смыслами, а вовлечение в процесс совместного созидания нового общего смысла, который преобразует и участников процесса, и их жизненный мир [1].

В работах отечественных авторов указывается на то, что диалогическое общение представляет собой тот оптимальный психологический фон организации контактов, к которому должны стремиться и который при адекватной внешней репрезентации и внутреннем принятии приводит к подлинному взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению взаимодействующих на этом уровне людей, фон, который создает условия для прогресса саморазвития и самосовершенствования (А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев) [5].

Таким образом, диалогом можно назвать такое взаимодействие личностей, которое характеризуется особым отношением между партнерами, благожелательным стремлением пойти навстречу, пониманием, отношением коммуникативного сотрудничества, которое может не исключать при этом противоположных личностных позиций партнеров.



Известно, что сложившаяся традиционная система образования не всегда обеспечивает высокое качество подготовки будущих психологов. Недостаточная подготовка выпускников к диалогическому взаимодействию приводит к стрессовым ситуациям, снижению интереса к совместной деятельности в целом. Объясняется это не столько низким уровнем знаний, информированности студентов Вузов, сколько их недостаточной психологической и технологической подготовкой к реализации диалогического взаимодействия в процессе профессионального обучения и деятельности. Учитывая современную тенденцию практикоориентированности, на сегодня отсутствует специально разработанная технология диалогического взаимодействия со студентами в Вузе, что приводит к обострению противоречия между необходимостью получить компетентного специалиста и недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике Вуза [6].

Эффективность педагогической деятельности по формированию диалогического взаимодействия у студентов в вузе определяется следующими факторами:

- активизацией диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе;
- системой создаваемых условий эффективности реализации процесса формирования диалогического взаимодействия у студентов в вузе;
- разработкой научно-обоснованной модели процесса формирования диалогического взаимодействия у студентов [2].

Основной формирующий этап включает попытку создания модели диалогического взаимодействия в педагогическом процессе вуза с последующим качественным и количественным анализом результатов эксперимента. Основной этап заключается в обогащении системы обучения студентов формами диалогического общения, реализации специально разработанной инновационной программы подготовки к диалогическому взаимодействию со студентами в профессиональной деятельности экспериментальных групп и преподавателей, работающих в вузах. В течение этого периода поэтапно проводятся контрольные срезы, отслеживающие промежуточные результаты формирующей деятельности.

Разработан спецкурс «Диалогическое взаимодействие в педагогическом процессе», призванный обеспечить студентов теоретическими и практическими знаниями о диалогическом взаимодействии в педагогическом процессе. Значимость курса обусловлена, прежде всего, тем, что студентам необходимы знания, помогающие им эффективно осуществлять диалогическое взаимодействие в ходе педагогической практики, а также в их дальнейшей профессиональной деятельности.

На заключительном этапе проводилось сравнение динамики профессионального и личностного роста экспериментальной и контрольной групп в плане овладения способностями к диалогическому взаимодействию в учебном процессе. Нами осуществлен качественный и количественный анализ, систематизация и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы, сравнение с прогнозируемыми и желательными результатами.

Опираясь на результаты проведенного исследования и программу эксперимента, нам удалось обеспечить изменения в стадиях диалогического взаимодействия педагогических субъектов исследуемого явления по отношению к процессу формирования диалогического взаимодействия в профессиональной деятельности у студентов.

В ходе эксперимента выяснилось, что наиболее яркими преградами на пути реализации диалогического взаимодействия в образовательном процессе являются: неумение слушать, тенденция оценивать людей, исходя из собственного «Я», категоричность в отношениях с окружающими людьми, нетерпимость к инакомыслию, неумение и нежелание учитывать индивидуальные особенности, привычки других людей, недостаточный уровень социально-психологической и психической адаптивности.

Существенным затруднением реализации студентами диалогического взаимодействия в педагогическом процессе явилось несформированность должным образом необходимых установок на данный вид работы.

Такое положение вещей свидетельствует о необходимости развития диалогических способностей студентов с помощью специальных тренингов в вузе.

Существенным итогом экспериментальной работы стало сокращение количества конфликтов во взаимоотношениях «студент – студент», «студент – преподаватель», повышение контроля студентов над собственным межличностным взаимодействием в сторону диалогизации контактов, использование диалога на занятиях. Выявленные изменения свидетельствуют о повышении уровня диалогического взаимодействия у студентов-психологов, как в теоретическом, так и в практическом планах.

Разработанная программа носит практикоориентированный характер, поэтому включает не только освоение теории диалога, но и овладение современными образовательными технологиями, позволяющими осуществлять управляемое самообучение, стимулировать самостоятельную работу студентов и самообразование администраторов образования. Программа курса направлена на решение задач формирования целостной системы представлений об эволюции диалога в культурно-историческом контексте; раскрытию особенности диалога, как формы педагогического взаимодействия и возможности его использования в образовательном процессе Вуза; расширения знания студентов о специфике диалогического взаимодействия как области психологического знания посредством их ознакомления с историческими особенностями диалога; обеспечения теоретической и практической подготовки к диалогическому взаимодействию в профессионально-педагогической деятельности студентов; развитию практических способностей, необходимых для осуществления диалогического взаимодействия в педагогическом процессе; формирования у студента активной

позицию по отношению к своей личности и своей будущей профессиональной деятельности, и на этой основе – потребности в самосовершенствовании, овладение наиболее эффективными практическими методами и приемами учебного диалогического взаимодействия.

Изучение курса осуществляется путем освоения современных образовательных технологий и использования диалогических форм обучения: проблемных лекций, семинаров в технологии развития критического мышления, дискуссий, дебатов, упражнений, практикумов, тренингов, учебных конференций в режиме диалога. Самостоятельная работа слушателей контролируется с помощью различных эссе, сочинений, а также в ходе семинаров.

В итоге, разработанные нами программы специальных тренингов, программы совместной деятельности участников образовательного процесса по формированию диалогического взаимодействия в вузе позволяют оптимизировать процесс формирования эффективного педагогического взаимодействия в вузе и управлять развитием и совершенствованием способностей к диалогическому взаимодействию у преподавателей и студентов гуманитарных специальностей.

#### Литература:

1. Каган, М. С. О педагогическом аспекте теории диалога / М. С. Каган // Диалог в образовании: сб. мат. конф. / Сер. "Symposium", вып. 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
2. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 3-10.
3. Лекторский, В. А. Идеалы и реальность гуманизма / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 23-34.
4. Фромм, Э. Душа человека: Перевод / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
5. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 162 с.
6. Янчук, В.А. Перспективы и оценка образовательных инноваций / В.А. Янчук // Управление в образовании. – 2005. – №4. – С. 11– 25.

### ***Проблема психологического сопровождения субъективного благополучия Лазарева Ю.Н., Литвинова Н.Ю. (Ярославль)***

Субъективное благополучие понимается нами как совокупность адаптивных личностных тенденций, обеспечивающих эмоциональный комфорт, удовлетворенность жизнедеятельностью, самореализацию личности.

Проблема субъективного благополучия рассматривается в выше указанном ключе в зарубежных и отечественных психологических источниках с различных научных позиций: психоанализ, социально – психологический подход, нейрофизиологический, иммунологический, психосоматический, концепции неврозов.

Вышеуказанные подходы совпадают в том, что проблема субъективного благополучия тесно связана с исследованиями эмоций и понимается как результат адекватного завершения циклического процесса эмоционального переживания индивида. Необходимым условием благополучия, рассматриваемого процесса является прохождение эмоции (положительной или отрицательной) по эмоциональным уровням, начиная с чувственно-переживательного и заканчивая вегетативным. При этом эмоция зарождается на чувственно-переживательном уровне и, проходит промежуточные уровни (эмоционально - психологический и телесный), завершается на вегетативном. Таким образом, процесс эмоционального переживания условно протекает по схеме: "чувство-мимика-вегетатика".

В последние годы дефицит субъективного благополучия в обществе при быстро меняющихся запросах рынка труда всё чаще проявляется в потере уверенности людей, в стабильности своего социального и материального положения, гарантированности рабочего места, в обострении конкуренции за престижную и высокооплачиваемую работу. Падает рейтинг ряда социально значимых профессий. Как следствие, растёт психическое, эмоциональное напряжение, которое связано со стрессом на рабочем месте. Усиливаются тревога, депрессия, синдром эмоционального выгорания, психосоматические расстройства, что отрицательно влияет на способности выполнять свои обязанности, адаптивность, удовлетворенность жизнедеятельностью.

Таким образом, в современной цивилизации главным риском для здоровья (не считая наследственности и экологии) являются негативные психоэмоциональные состояния (как факт нарушения субъективного благополучия). Среди последних доминируют различные формы страха, которые формируют психосоматическую проблему, ограничивают социальную активность индивида.

Следует также подчеркнуть, что в жизни встречаются личностные проблемы, которые вызывают настолько тягостную фиксацию и душевный разлад, что в определенных жизненных ситуациях приводят к негативным эмоциям и неуверенности в себе. Негативные интенсивные эмоциональные переживания (тревожность, агрессия, враждебность, страхи) являются сигналом деформированных отношений в какой либо сфере жизнедеятельности и фактором риска для здоровья (физического, психического и социального) т.е. для субъективного благополучия личности.

Современная психологическая модель психотерапии представляет самые разнообразные методы психологического сопровождения субъективного благополучия индивида в трудных жизненных ситуациях. В нашем исследовании для оптимизации субъективного благополучия мы использовали психотехнологии телесно – ориентированной психотерапии, в частности «Дыхание, Музыка, Движение» (ДМД), «Целостное волновое движение» (ЦВД).

Суть предпочитаемых нами психотехнологий заключается в релаксации, самопознании психодуховном и физическом самообновлении через посредство выполнения последовательных серий природосообразных телесных движений.

Цель исследования состояла в разработке программы психологического сопровождения субъективного благополучия клиентов социально-психологического центра «Дар» (г. Владимир).

Базу исследования составили клиенты центра 20 человек. Основными признаками субъективного благополучия клиентов по результатам наблюдений, собеседований, а также психологической диагностики стали следующие личностные тенденции: психопатия, паранойя, шизоидность, гипомания.

В исследовании нами были использованы следующие психодиагностические методики: MMPI (метод многостороннего исследования личности «Миннесотский многофакторный личностный опросник»); ШСБ (шкала субъективного благополучия, разработанная французскими психологами Ferrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche); САН (опросник «Самочувствие, Активность, Настроение», разработанный В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым в 1973 году).

По факту проведения психотехнологий ДМД, ЦВД были оптимизированы следующие составляющие психологического благополучия: по шкале Pd (психопатия) у 60% испытуемых выявлен среднегрупповой результат  $59 \pm 5,6$ , у 30% испытуемых выявлен среднегрупповой результат  $68 \pm 1$  ( $U_{эмп}=129$ ,  $U_{0,05}=138$ ,  $n=20$ ); по шкале Pa (паранойя) у 100% испытуемых выявлен среднегрупповой результат  $60 \pm 8,2$  ( $U_{эмп}=134$ ,  $U_{0,05}=138$ ,  $n=20$ ); по шкале Sc (шизоидность) у 50% испытуемых выявлена позитивная динамика  $60 \pm 1$  ( $U_{эмп}=137,5$ ,  $U_{0,05}=138$ ,  $n=20$ ); по шкале Ma (гипомания) у 30% испытуемых выявлен результат  $65 \pm 1$ , у 20% выявлен результат  $49 \pm 6$  ( $U_{эмп}=130$ ,  $U_{0,05}=138$ ,  $n=20$ ).

Позитивная динамика проявилась и по другим клиническим шкалам.

90% испытуемых показали по шкале депрессии (D) -  $46 \pm 8,7$ , 90% испытуемых по шкале истерии (Hy) –  $47 \pm 7$ , 100% испытуемых по шкале мужественности-женственности (Mf) -  $52 \pm 9,8$ , 100% испытуемых по шкале паранойи (Pa) -  $60 \pm 8,2$ , 90% испытуемых по шкале социальной интроверсии (Si) -  $51 \pm 7,2$ .

При первичной диагностике по шкале субъективного благополучия (опросник ШСБ) испытуемых был выявлен слабый субъективный дискомфорт у 60% испытуемых, 40% были благополучны. После проведения программы психологического сопровождения (ДМД, ЦВД) негативные тенденции были оптимизированы, 100% испытуемых испытывали субъективное благополучие. Различия достоверны ( $U_{эмп}=138$ ,  $U_{0,05}=138$ ,  $n=20$ ).

При первичной диагностике функциональных состояний (опросник САН) испытуемых была отмечена проблемность по шкале самочувствия у 10% испытуемых, по шкале активности у 40% испытуемых, по шкале настроения у 20% испытуемых. По факту проведения психологического сопровождения состояние испытуемых оптимизировалось, лишь у 10% испытуемых сохранилось неблагоприятное самочувствие и у 20% сниженная активность. Различия достоверны ( $U_{эмп}=132$ ,  $U_{0,05}=138$ ,  $n=20$ ).

Таким образом, эффективность программы психологического сопровождения субъективного благополучия, основанная на телесно – ориентированной психотерапии (ДМД, ЦВД) очевидна.

Литература:

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина.- М., 2004. 317 с. ISBN 5-88230-135-1.
2. Витакер К. Группы как инструмент психологической помощи. – Класс, 2006. 432 с. ISBN: 5-86375-125-8.
3. Газарова Е. Психология телесности. М., 2002,165 с., ISBN 5-88230-122.
4. Гулина М. Терапевтическая и консультативная психология. – Речь, 2001. 345 с. ISBN:5-9268-0049-8.
5. Джоунс Д. Инновационная психотерапия.- ПИТЕР,2001.370 с. ISBN:5-318-00035-5.
6. Зинченко В. П. Психология телесности: между душой и телом. – АСТ, 2007. 731 с. ISBN: 5-17-035843-1, 5-9713-1581-1.
7. Кроль Л. Образы и метафоры в интегративной гипнотерапии. Класс, 2001. 115 с. ISBN:5-86375-115-0.
8. Курпатов А. Психосоматика. М., 2007. 450 с. ISBN978-5-373-00427-5.
9. Лоуэн А. Психология тела. – ИОИ, 2007. 256 с. ISBN: 978-5-88230-143-8.
10. Лоуэн А. Сборник биоэнергетических опытов. – АСТ, 2006. 304 с. ISBN: 5-1-021896-6
11. Лоуэн А. Предательство тела. – ИОИ, 2010. 320 с. ISBN: 5-89338-001-0
12. Лоуэн А. Удовольствие. Творческий подход к жизни. – Инст. психотерапии, 2008. 304 с. ISBN: 985-438-352-0.
13. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в трудных ситуациях. – Эксмо, 2010. 928 с. ISBN: 5-9268-0497-3.
14. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика. Новейший справочник психолога. М., 2009. 479 с. ISBN:978-5-699-25135-3.
15. Никифоров Г.С. Психология здоровья. – СПб.: ПИТЕР, 2009. 399 с. ISBN:5-318-00668-х.

**Основные подходы к исследованию проблемы  
индивидуально-типологических особенностей  
Ледовская Т.В. (Ярославль)**

Индивидуально-типологические особенности человека как самостоятельная психолого-педагогическая проблема, стали предметом исследования психологов, физиологов, педагогов и др. ученых во второй половине XIX в. Актуализации проблемы индивидуальных различий способствовал рост числа эмпирических и экспериментальных психологических исследований, проводимых в контексте оформления самой психологии в самостоятельную научную дисциплину.

Анализ развития психологии индивидуальных различий и дифференциальной психологии позволил объединить все исследования, проводящиеся в русле этой проблемы, в три группы. Данная статья раскрывает особенности изучения индивидуальных различий как психофизиологических характеристик (первая группа) и психологических характеристик (вторая группа).

Первая группа исследований связана с изучением психофизиологических свойств как особенностей, оказывающих наиболее сильное влияние на жизнь человека. К числу таких исследований относятся работы Г.Ю. Айзенка, Т. Рибо, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына и др. Вторая группа – исследования, связанные с изучением психических свойств: работы В.В. Белоуса, Ф. Гальтона, Дж.П. Гилфорда, Э.А. Голубевой, Дж.М. Кеттела, Н.С. Лейтеса, Э. Меймана, Ч.Э. Спримена, Л. Терстоуна, В. Штерна и др.

Можно отметить, что исследования психофизиологической обусловленности индивидуальных различий в зарубежной науке немногочисленны. Основное внимание этой проблеме уделяли отечественные авторы, с именем которых связано начало развития такой научной дисциплины как «дифференциальная психофизиология».

А. Бине при изучении психофизиологических особенностей, с точки зрения установления их взаимосвязи с физическим и умственным развитием, отмечал, что: а) «связь, соединяющая умственные способности с физическими, слаба, антропометрическое исследование тела не может служить материалом для ввода заключений об уме школьника» [2, с. 61]; б) с другой стороны, Бине измерял антропометрические особенности детей и их родителей, и обнаружил, что дети слабоуспевающие, во-первых, слабые физически, во-вторых, относятся к числу отстающих, в-третьих, их родители также физически слабы (на примере роста родителей), что говорит, по мнению А. Бине, о «генетической зависимости физических и умственных способностей» [2, с. 64].

Относительно влияния физических способностей учащихся на качество обучения А. Бине отмечал, что помимо общего физического состояния на качество обучения влияют зрение и слух учеников [2], в связи с этим А. Бине предлагал использовать результаты диагностики уровня развития этих двух показателей для адекватной организации учебного процесса.

В отечественной психологии В.М. Бехтерев ориентировался на комплексное изучение проблем мозга и человека. Наиболее значимой темой исследований Бехтерева явилась рефлексология. Исследуя биологические механизмы рефлекторной деятельности, Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не наследуемом характере рефлексов. В.М. Бехтерев считал проблему личности одной из важнейших в психологии и был одним из немногих психологов начала XX века, которые трактовали личность как интегративное целое. В.М. Бехтерев фактически ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид – это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. Идея о роли индивидуально-психологических особенностей личности в позиции В.М. Бехтерева заключается в необходимости отстаивать важную мысль о том, что во взаимоотношениях коллектива и личности приоритетной является именно личность, а не коллектив.

И.П. Павлов предполагал, что индивидуальные особенности в значительной степени связаны со скоростью образования условных рефлексов и проявляются в быстроте и интенсивности реакций на внешние раздражители и в легкости перехода от одного действия к другому. Интенсивность реакций свидетельствует о типе процессов возбуждения и торможения, соотношение этих процессов образует уравновешенность или неуравновешенность нервных процессов, а способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию свидетельствует о подвижности. На основании этих трех характеристик И.П. Павлов выделил четыре типа нервной деятельности, которые, по его предположению, в своих поведенческих проявлениях соответствуют четырем гиппократовским типам темперамента [цит. по: 6, с. 178].

Также в отечественной психологии в контексте изучения основ индивидуальных различий и индивидуальности в целом основное внимание уделяется структуре психологических характеристик (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов).

В трудах Б.М. Теплова и его последователей (В.Д. Небылицын, В.М. Русалов и др.) индивидуальные различия, выявленные в дифференциальной психофизиологии, были связаны, с одной стороны, с работой мозга, с другой – с личностными проявлениями. Понимая под индивидуально-психологическими особенностями «устойчивые свойства, которыми один человек отличается от других», Б.М. Теплов

непосредственную их основу видит в устойчивых системах условных рефлексов, вырабатывающихся в процессе жизненного воспитания [11, с. 287].

Автор отмечает, что возможны два подхода в научной характеристике индивидуальных различий: количественный и группировка по типам. В первом подходе, который можно охарактеризовать как аналитический, количественной характеристикой отдельных свойств является рост, вес, быстрота, прочность запоминания, чувствительность каждого из анализаторов и др. Второй подход – синтетический, он предполагает группировку индивидуумов, деление их на типы, которые в своей основе могут иметь различные свойства: память (зрительная, слуховая, двигательная, наглядно-образная, словесноотвлеченная); типы строения тела (атлетический, астенический, пикнический) и др. Следуя первому подходу, в основу своей работы Б.М. Теплов кладет физиологические понятия о типологических свойствах нервной системы, открытых И.П. Павловым, ставя конечной целью слияние обоих подходов.

Б.М. Теплов, исходя из того, что свойства типа нервной системы относятся к внутренним условиям формирования индивидуально-психологических свойств, придавал им существенное объяснительное значение. Он указывал, что трудная и длительная работа по изучению природных свойств нервной системы оправдывается тем, что она открывает дорогу к объяснению происхождения некоторых индивидуальных особенностей и к нахождению индивидуального подхода к человеку.

Свойства нервной системы, отмечал Б.М. Теплов, – это природные, врожденные особенности нервной системы. Они наиболее устойчивы, не изменяются в течение жизни человека, поэтому они являются универсальными, базовыми и системообразующими чертами личности. К числу индивидуальных различий, пишет Б.М. Теплов, относятся и такие, сравнительно легко устанавливаемые, как различия в запасе знаний, умений и навыков. Но обычно, когда ставят вопрос об индивидуальных различиях, имеют в виду различия в других, более глубоких и устойчивых свойствах: темпераменте, характере, способностях. Типологические свойства, согласно теории Б.М. Теплова, входят в состав природных основ развития способностей, в состав задатков, свойств нервной системы, они не определяют никаких форм поведения, но образуют почву, на которой легче формируются одни формы, труднее – другие [11, с. 357].

В.Д. Небылицын является одним из создателей дифференциальной психофизиологии (т.е. той отрасли психологии, которая изучает физиологические механизмы индивидуальных различий в психологических особенностях человека). В своих исследованиях В.Д. Небылицын на основе принципа компенсации значительно расширил и дополнил психологическую характеристику типов, описанных И.П. Павловым. Психолог выделил в структуре темперамента два основных компонента - активность, проявляющаяся в моторике, общительности и познавательной сфере, и эмоциональность [7].

Активность является проявлением энергетических потенциалов человека и определяет динамику его деятельности в самых разных ситуациях. В исследованиях, проведенных с целью выяснения структуры свойств активности, было показано, что об активности можно судить по трем ее проявлениям - по индивидуальному темпу деятельности, т.е. по скорости двигательной реакции, которая свойственна испытуемому и которую он склонен сам выбирать, по склонности к разнообразию реакций и по склонности к действиям в ситуации, когда по условиям эксперимента действие не является обязательным, т.е. по склонности к сверхнормативной активности [139].

Эмоциональность (второй компонент темперамента, выделяемый в этом направлении исследования) рассматривается как «особенности возникновения, протекания и прекращения разнообразных чувств, аффектов и настроений» [7, с. 179], т.е., иначе говоря, эмоциональность связана с динамикой эмоциональной жизни человека. Однако у одного и того же человека эта динамика может быть различной для разных эмоциональных состояний, поэтому невозможно понять индивидуальное своеобразие эмоциональности, если не учитывать, качественных различий в эмоциях. В связи с этим В.Д. Небылицын и его коллеги сочли необходимым анализировать «не только динамику эмоциональных переживаний, но и вид (модальность) тех переживаний, которые преобладают у того или иного человека». [цит. по: 6, с. 97].

Б.Г. Ананьев, будучи руководителем одного из направлений исследования индивидуальных различий и инициатором комплексного исследования индивидуальности, считал, что для понимания структуры психических свойств необходима интеграция знаний о человеке, поэтому его работы посвящены теоретическому обоснованию «синтетического или комплексного подхода к исследованию человека, т.е. возможности и необходимости исследования человека с точки зрения разных научных дисциплин» [цит. по: 6, с. 133-134].

В основе подхода Б.Г. Ананьева лежало выделение в структуре индивидуальности природных и социально-детерминированных свойств человека. Соответственно этому он рассматривал в структуре психических свойств человека, с одной стороны, свойства индивида, а с другой, - свойства субъекта деятельности и свойства личности.

Индивидуальные или природные свойства человека образуются тремя группами первичных характеристик: во-первых, принадлежностью к определенному полу, конституциональными характеристиками, (телосложение, биохимические свойства), во-вторых - нейродинамическими свойствами, в третьих - билатеральными особенностями (симметрии организма). Именно эти характеристики образуют класс первичных свойств, которые он назвал индивидуально-типическими.

Б.Г. Ананьев считал несомненной «зависимость вторичных свойств (структуры органических потребностей, способностей и т. д.) от класса первичных свойств, именно от совокупности индивидуально-типических свойств в целом, а не от отдельно взятых (конституциональных или нейродинамических)» [1, с. 71]. Отмечается, что «каждое из входящих в этот класс первичных свойств оказывается одним из источников образования различных вторичных свойств. Это доказано в отношении типологических свойств нервной системы, определяющих, с одной стороны, темперамент, а с другой – задатки» [1, с. 71]. Генетически исходным является уровень индивидуальных, природно-биологических свойств человека, составляющий функциональную основу для развития психических функций, процессов, состояний и свойств личности. Более поздней является подструктура свойств личности. Наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская зрелость), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадают.

Половые, возрастные и индивидуально-типические свойства являются первичными индивидуальными свойствами и образуют трехмерное пространство, в котором формируются вторичные индивидуальные свойства – психофизиологические функции и структура органических потребностей. Высшим проявлением этого уровня являются задатки, на основе которых формируются различные склонности и способности. Особенности личностной сферы связаны, прежде всего, со статусом, социальными ролями и структурой ценностей. Интеграция вторичных свойств, т.е. еще более высокий уровень в иерархии свойств личности, образует характер человека и его склонности.

Свойства субъекта деятельности характеризуют человека как субъекта познания, общения и труда. Так, в познавательной сфере человека показателями свойств человека как субъекта деятельности являются особенности внимания, памяти, интеллекта и т.д.

Таким образом, можно сказать, что первая группа исследований, связанная с изучением психофизиологических особенностей, во-первых основывается на изучении свойств нервной системы; во-вторых особенность работ этой области заключается в выделении разных уровней, иерархии индивидуальности, в которую включался уровень типологических особенностей.

Второе направление, связанное с рассмотрением психических свойств и процессов, также представлено многими отечественными и зарубежными авторами. За основу индивидуальных различий исследователи этого направления берут разные психические свойства, процессы, состояния. Наиболее изучаемыми оказываются интеллектуальные особенности. Изучение индивидуальных различий людей продолжилось Ф. Гальтоном в сфере психологии памяти и психологии ментальности. В психологии памяти он использовал ассоциативный эксперимент, в результате которого выявил, что память человека, во-первых, во многом определяется детскими и юношескими переживаниями, во-вторых, в сознании каждого человека есть неосознаваемые им переживания, которые проявляются в нелогично возникающих ассоциациях; Также им были выявлены индивидуальные особенности видов мышления представителей разных профессиональных кругов – образного и безобразного мышления у ученых [5].

Работы А. Бине и В. Анри также можно отнести и ко второй группе исследований. «Индивидуальные особенности» человека понимались ими как единичное, противопоставляются «общим особенностям», как общему и типичному для группы людей [8, с. 52]. А. Бине и его сотрудники измеряли уровень развития психических процессов – памяти, внимания, воображения и т. д. Также они отмечали, что только с учетом общих и индивидуальных особенностей можно дать полную характеристику человека. Психологи полагали, что «если точно установлены соотношения между различными свойствами личности, структурные законы личности, ... достаточно будет испытать лишь некоторые свойства, чтобы с полной уверенностью делать выводы о степени и направлениях других личностных свойств» [3, с. 137]. А. Бине высказал идею о том, что сочетание этих «первоначальных способностей» составляет сущность индивидуальности, ее «характер», «когда они будут определены, действительно можно сказать, что индивидуум охарактеризован» [3, с. 137].

В исследованиях А. Бине в основном уделяется внимание интеллектуальным и сложным индивидуально-психологическим особенностям. «Чем сложнее и выше процесс, тем более различается он согласно индивидуальностям» [3, с. 142], таким образом, задачи исследования ограничиваются областью интеллектуальных функций. В связи с этим и была выдвинута основа проблемы формирования интегральной индивидуальности, как результата взаимодействия частных психических функций.

Научная деятельность Дж.М. Кеттела в Колумбийском университете была направлена на изучение индивидуальных особенностей личности, использование статистических методов в эмпирических исследованиях. Занимаясь проблемой измерения интеллектуальных особенностей, Дж.М. Кеттелл, воспринявший идеи Ф. Гальтона, пытаясь выстроить иерархические модели интеллекта, предложил свои тесты на его исследование. В основе тестов интеллекта лежала идея о том, что сенсорное восприятие человека является формой проявления интеллектуальных способностей, однако, проведя свои тесты, Кеттелл обнаружил, что между их результатами и академической успеваемостью студентов нет высокой корреляции.

Одной из самых принципиальных проблем в зарождавшейся психологии индивидуальных различий была организация исследований интеллектуальных особенностей. Дж.П. Гилфорд в своей структурной модели интеллекта, как одной из причин различий людей. Однако, Дж.П. Гилфорд отрицает наличие интеллекта или общей интеллектуальной способности как общего фактора в природе индивидуальных различий и предполагает, что существуют сто двадцать узкоспециализированных независимых интеллектуальных

способностей. Описывая не структуру интеллекта, а структуру интеллектуальной деятельности, Дж.П. Гилфорд выделил три критерия, на основании которых интеллектуальная деятельность разделяется на 3 вида: а) умственные операции; б) содержание интеллектуальной деятельности; в) вид конечного продукта интеллектуальной деятельности.

Отечественная психология индивидуальных различий, занимающаяся изучением психологических особенностей, связана с исследованиями А.Ф. Лазурского. Саму психологию индивидуальных различий А.Ф. Лазурский называл характерологией или индивидуальной психологией, поиском элементов психологической структуры (в его терминологии - наклонностей). Создавая научную теорию индивидуальных различий, он предлагал изучать характер, темперамент человека как черты индивидуальности.

Разрабатывая проблему личности, К.К. Платонов реализует структурно-генетический подход, рассматривая как ее структуру, так и взаимодействие разных ее компонентов в процессе развития. С позиций деятельностного подхода им и его учениками исследуются все важнейшие стороны психики человека: способности, характер, потребностно-мотивационная сфера. Психолог предлагает концепцию динамической функциональной структуры личности, интегрирующей в себе четыре ее процессуально-иерархические подструктуры с субординацией низших подструктур по отношению к высшим. В качестве основных подструктур им выделяются: направленность личности, опыт, формы отражения, биологическую подструктуру. Каждая из подструктур, «рассматривается как целое, в свою очередь, имеет свои подструктуры, каждая черта личности образуется из более тонких связей» [9, с. 129].

В отличие от предшественников, в своих работах Н.С. Лейтес отмечал необходимость различать способности, знания и умения каждый раз при рассмотрении индивидуальных различий. Ведь при одинаковом уровне овладения умениями, при одних и тех же способах действия обнаруживаются различия в темпе освоения нового, в той или иной трате сил и в других особенностях хода учения; эти различия не могут не выступить и в дальнейшем - при применении усвоенного, при последующем продвижении в развитии. Такого рода индивидуальные различия подтверждают тезис о том, что свойства, от которых зависит успешность деятельности (в частности, учебной), не сводятся к имеющейся подготовке: от этих свойств зависит легкость и быстрота самого приобретения тех или иных знаний и умений, что и вызывает надобность в особом термине «способность».

Таким образом, зарубежные исследователи второго направления преимущественной детерминантой индивидуальных различий людей считали интеллектуальные способности. Отечественные психологи основное внимание уделяли психологическим процессам и свойствам личности (характер, способности и др.)

Итак, проведенный теоретический анализ подходов к исследованию проблемы индивидуально-типологических особенностей показал, что исследование индивидуальных особенностей явилось предметом пристального внимания и разнообразных теоретических и практических исследований в рамках психологии индивидуальных различий и дифференциальной психологии. В период становления и развития этих научных отраслей психологии определялся их понятийный аппарат, в частности, характеризовались основные составляющие понятия «индивидуальность»; оформлялись ключевые направления практических исследований индивидуальных особенностей – психологических, психофизиологических и др. свойств человека. В качестве ключевых оснований для дифференциации людей по характеру индивидуальных различий были выделены такие психические свойства как характер, способности, мотивация и особенности интеллектуальной сферы; к основным психофизиологическим особенностям были отнесены свойства нервной системы, психодинамические свойства, билатеральные особенности и др.

Также большинство рассмотренных исследований внесло свой вклад в постановку и решение проблемы социального и биологического в психике человека. Так называемые «типологические свойства» человека, зачастую заменявшие понятие «психофизиологические свойства», были определены как врожденные, относительно устойчивые и наследуемые характеристики, и позволяющие ученым разрабатывать различные типологии человека. На другом полюсе расположились свойства психологические, ключевое отличие которых от психофизиологических свойств состоит в их социальной природе, т.е. принципиальной независимости от врожденных характеристики человека.

#### Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л., 1969. – 107 с.
2. Бине, А. Измерение умственных способностей [Текст]: пер. с фр. / А. Бине [Издание подгот. Вал. А. Луков, Вл. А. Луков]. – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.
3. Бине, А. Введение в экспериментальную психологию. Индивидуальная психология [Текст] / пер. с фр. Е.И. Максимовой и А.В. Савицкой; Под ред. проф. А.И. Введенского. - (2-е изд.). - Санкт-Петербург: тип. В. Безобразова и К°, 1903. - 215 с.110. Лазурский, А. Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука. 1995. – 271 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
5. Гальтон, Ф. Наследственность таланта: законы и последствия [Текст] : пер.с англ. / Ф. Гальтон. - М.: Мысль, 1996. - 269 с.114. Лейтес, Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника [Текст] / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии, 1985, №1. - С.9-19.

6. Егорова, М. С. Психология индивидуальных различий [Текст] / М. С. Егорова. - М.: Планета детей, 1997. - 328 с.
7. 139. Небылицын, В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] / В. Д. Небылицын. - М.: Изд-во «Наука», 1976. – 334 с.
8. Нижегородцева, Н. В. История и основные тенденции исследования индивидуальности в психологии конца XIX – начала XX вв. [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Ярославский психологический вестник, выпуск 8. С.51-56.153.
9. Платонов, К. К. Некоторые теоретические проблемы изучения личности [Текст] / К. К. Платонов // О чертах личности нового рабочего. - М.: Изд-во АН СССР, 1963. - С.3-19.
10. Платонов, К. К. О системе психологии [Текст] / К. К. Платонов. - М.: «Мысль», 1972. - 216 с.
11. Платонов, К. К. Проблемы способностей [Текст] / К. К. Платонов. - М.: Наука, 1972. – 312 с.
12. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды [Текст] / Б. М. Теплов / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Издательство московского психологического социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 640 с.

***Диалог человека с миром как основа психологического исследования***  
***Линкевич К.В. (Санкт-Петербург)***

Психология – многострадальная наука, то ли сразу родившаяся в стадии кризиса, то ли регулярно в него попадающая. Перманентное отсутствие в ней общей исследовательской парадигмы [9] – с одной стороны, и субъективно-объективный характер ее предмета [6] – с другой, приводит психологию к нескончаемым метаниям между двух огней: естественнонаучным и гуманитарным идеалами познания. Ученым не удается ни договориться о том, в какую сторону необходимо развивать психологию, ни решить вопрос объективно – через однозначное определение характера предмета психологической науки. В связи с этим на современном этапе психология как самостоятельная наука выглядит довольно-таки беспомощно. Либо она перестает быть наукой в строгом смысле этого слова, то есть перестает ставить перед собой задачи объяснения, а не только описания явлений, но зато движется в сторону постижения души человеческой как целого; либо она отказывается от попыток прикоснуться к психической сфере человека во всей ее полноте, сложности и уникальности, и исследует только ее отдельные проявления, разделяясь на плохо связанные между собой отрасли.

Не углубляясь в тонкости попыток психологии как самостоятельной науки выбраться из этого порочного методологического круга, можно с уверенностью заключить, что аналитико-синтетический подход, предполагающий изучение отдельных психических явлений, процессов и состояний с дальнейшей сборкой их в единую картину психической сферы человека, себя не оправдал. Чрезмерная специализация различных отраслей психологии не ведет к желаемому результату. Действительный синтез возможен лишь в том случае, если имеется «инструкция по сборке», а она-то и представляет собой знание о психике как о целом, которого не удастся достичь путем использования методов анализа (в переводе с древнегреческого – «расчленения»). В связи с этим возникает все больше текстов, постулирующих необходимость поисков нового типа мышления, а шире – качественно нового способа познания реальности, в том числе, психической.

Одним из подходов к такому поиску является принятие принципа диалога за основу построения новой концепции познания. Философия диалогового взаимодействия человека с миром в отечественной науке является заслугой М.М. Бахтина. В своих работах, в частности, на материале анализа творчества Ф.М. Достоевского, он рассматривает проблему, выходящую далеко за рамки интересов исключительно лингвистики, – проблему субъект-субъектных (в отличие от субъект-объектных и объект-объектных) отношений. При этом диалогическое взаимодействие человека с миром в подходе М.М. Бахтина имеет свою не только лишь структурную, а онтологическую специфику. Принципиальным в нем является то, что лишь в таком взаимодействии человек как человек не просто проявляется, но создается, раскрывается, возникает. Как пишет Бахтин М.М., «диалог здесь не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть... - не только для других, но и для себя самого» [1, с. 294]. В таком рассмотрении бытие человека в мире становится не неким свершившимся фактом (хорошо поддающимся научному анализу), а, по выражению М.К. Мамардашвили, «производящим произведением» [8, с. 104] – одновременно собственной причиной и следствием. В контексте разработки методологии психологии как единой науки такой ракурс рассмотрения человека, и в особенности его психической сферы, видится основополагающим. Сфера психического во всей своей сложности и полноте может быть взята в качестве предмета научного рассмотрения лишь в контексте расширенного понятия объективности: то есть только в том случае, если ее субъективный характер, ее принципиальная неповторимость принимается исследователем как неотъемлемая ее черта, а не как требующий элиминации артефакт [6]. Таким образом, принятие диалогического принципа в качестве основы научного познания человека как целого требует не просто уточнения конкретных методов исследования, но пересмотра самих методологических оснований психологии.

Первое, наиболее очевидное следствие из вышеописанного понимания диалогового принципа заключается в необходимости перемещения акцента в научном подходе к познанию мира с изучения явления



как некоторой самоценности на рассмотрение особенностей взаимодействия человека с ним. Своеобразие психической сферы человека заключается в том, что продукты и условия ее функционирования не просто оказывают влияние друг на друга, но друг друга создают. Иными словами, «важнейшей стороной (ипостасью) человеческого бытия и исходной онтологической предпосылкой диалогической реальности является сфера межчеловеческого со-бытия» [5], в которой взаимодействующие субъекты создают друг друга. При таком рассмотрении временное измерение психической реальности как бы исчезает, а точнее, сводится к моменту «сейчас», в котором прошлое и будущее существует в меру своей действительной значимости в настоящем. Следовательно, предметом психологического исследования должно стать взаимодействие субъекта с некоторым явлением как единственной достоверной реальностью сферы психического, а описание психических процессов будет тождественно динамике способов взаимодействия (а не просто отношения) человека с миром. Принимая за основу такое рассмотрение, необходимо сознавать, что, в частности, все биографические методы исследования (как количественные, так и качественные) потребуют серьезного пересмотра. Субъективная составляющая восприятия фактов собственной биографии будет зависеть от их значимости для человека в настоящем [2], а значит, психологическим фактом будет являться не эмоциональная окраска образа собственной жизни, а характер взаимодействия человека с личной историей, при котором она оценивается именно так, а не иначе.

Вторым обязательным условием продвижения по пути к научному изучению бытия человека является отказ от редукции мира, в котором он существует, до элементарных, изолированных от контекста объектов. В противном случае мы будем иметь дело не с реальной картиной жизненного пространства субъекта, а с удобными для научного описания и использования стимулами, взаимодействие человека с которыми, однако, носит симптоматический характер, то есть не может выступать в качестве удовлетворительных аналогов больших процессов. За единицу объективного (в описанном выше расширенном смысле) изучения человеческого мира стоит принять ситуацию. При этом ситуация понимается здесь в наиболее распространенном среди сторонников ситуационного подхода смысле как «естественный фрагмент социальной жизни, определяемый включенными в него людьми, местом действия и характером разворачивающихся действий или деятельности» [10, р. 116]. В данном определении значимым является тот факт, что в него включены все составляющие элементы ситуации: от описания обстановки до деятельности участников. Честное следование такому пониманию данного термина приведет исследователя к необходимости учитывать не только характеристики ситуации, субъективно оцененные им как релевантные. А это естественным образом повлечет за собой необходимость соединять в психологическом исследовании гуманитарный и естественнонаучный подходы. Необходимость воплощения такого рассмотрения в исследовательской практике постулируется, в частности, психологией человеческого бытия [7].

Следовательно, движение в сторону целостного изучения бытия человека в мире требует от ученого объединения естественнонаучного и гуманитарного способов познания внутри конкретного исследования, а, следовательно, и внутри самих методологических основ психологии. В приведенном выше рассмотрении это становится возможным в том случае, если предметом психологического исследования будет взаимодействие человека с ситуацией. И именно здесь вопрос о междисциплинарности научных работ перестает быть лишь гипотетическим, поскольку ситуация как единица научного изучения имеет как структурную, так и культурную, содержательную составляющую. Во-первых, на данный момент психология ситуаций является областью малоизученной, несмотря на всеобщее признание значимости учета ситуационных факторов в жизни человека [3]. А во-вторых, с ситуациями работает не только и не столько современная психология, сколько, например, театр и кинематограф. Следовательно, именно в области исследования ситуаций с очевидностью обнаруживается пересечение интересов культурологов и психологов.

Попытка реализовать предложенный выше принцип диалогового взаимодействия была мной осуществлена в дипломной работе, посвященной пониманию ситуаций межличностного взаимодействия, написанной под руководством Н.В. Гришиной на факультете психологии СПбГУ. В проведенном исследовании в качестве стимульного материала были взяты короткие отрывки из художественных фильмов. Поскольку выбранные эпизоды отображали реальные ситуации вполне достоверно (в них присутствовали все необходимые характеристики и элементы ситуаций), мы сочли возможным использовать их для исследования взаимодействия человека и ситуации. Объектом исследования являлся процесс понимания испытуемыми ситуаций межличностного взаимодействия. При этом понимание рассматривалось как «процедура осмысления — выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразования» [4, с. 22 – 23], то есть как процесс, протекающий как на когнитивном (с акцентом на процессе познания и поведении индивида), так и на экзистенциальном (с акцентом на процессах созерцания и переживания) уровнях. Данное исследование было поисковым, а потому результаты его требуют дополнения, а поднятая проблем – дальнейшего изучения. Тем не менее, экспериментальный план, разработанный для его проведения, показал возможность применения принципа диалогического взаимодействия с миром в качестве основы для разработки научных подходов к изучению человека. Это дает основания считать предложенные выше идеи об изучении бытия человека в мире не такими уж утопичными при наличии у исследователя соответствующих задач и реального движения в сторону не примирения, но соединения естественнонаучной и гуманитарной психологий.

#### Литература:

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.

2. Бондарева, М. О. Образ детства взрослого человека в контексте жизненной ситуации. Дис. ... канд. психол. наук. – Санкт-Петербург: 2007. – 206 с.
3. Гришина, Н.В. Психология социальных ситуаций / Н.В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121-132.
4. Гусев, С.С., Тульчинский, Г.Л. Проблема понимания в философии. Философско-гносеологический анализ / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 191 с.
5. Дьяконов, Г.В. Концепция диалога М.М. Бахтина – основа экзистенциально-онтологической психологии [Электронный ресурс] // HPSY.RU : экзистенциальная и гуманистическая психология : [сайт]. – М., - 2010. – URL: <http://hpsy.ru/public/x2780.htm> (01.11.12)
6. Зинченко, В.П., Мамардашвили, М.К. Проблема объективного метода в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Труды Ярославского методологического семинара. Том 3: Метод психологии. / Под ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2005. – С. 62-88.
7. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
8. Мамардашвили, М.К. Лекции по античной философии / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 320 с.
9. Юревич, А.В. Системный кризис психологии / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 3-11.
10. Argyle, M., Furnham, A., Graham, J. Social Situations / M. Argyle, A. Furnham, J. Graham. Cambridge univ. press, 1981. – 464 p.

***Подсказка-оператор в решении инсайтных задач  
Лифанова С.С. (Москва)***

В психологии мышления существует ряд исследовательских задач, которые уже много лет не теряют своей актуальности. Среди таких полей научно-психологического интереса – так называемые инсайтные задачи. Прежде всего, важно остановиться на определении инсайтного типа задач. Следуя логике гештальт-психологов, это такие задачи, которые решаются путем мысленного постижения целого, а не в результате анализа (К. Дункер, 1929). Важно остановиться на их сложности для решателя, которая скрыта в его собственных когнитивных особенностях и возможностях переструктурирования задачного поля.

Традиционными подходами к эмпирическому исследованию инсайтных задач можно считать: изучение влияния формальных характеристик подсказки, порядок предъявления и временные характеристики предъявления самой стимульной задачи, изучение принципа переноса решения, эффективность которого становится выше при его вербализации.

Среди инсайтных задач, пальму первенства по количеству экспериментальных работ, ей посвященным, держит задача «девять точек» и её производные. Суть затруднений испытуемых при решении данной задачи состоит в том, что ее условия непосредственно воспроизводят в прошлом опыте испытуемого чрезвычайно упроченные эмпирически обобщенные приемы — объединение точек по кратчайшему расстоянию. Испытуемые как бы замыкаются в участке площади, ограниченном девятью точками, в то время как необходимо выйти из этого «участка»

Зарубежные авторы, занимающиеся проблемой изучения механизмов мышления при решении инсайтных задач, определяют два ключевых тренда теоретической мысли (Weisberg R., Alba J., Ohlsson S., MacGregor J., Chronicle E., Ormerod T., etc). По сложившейся в гештальт-психологии традиции общий угол зрения при взгляде на эту проблему - влияние неосознаваемых процессов на восприятие и представление задачи в субъективном плане, её репрезентации.

Исследовательский интерес сосредоточен на поисках источника сложности такой простой на внешний взгляд задачи. Также различия в теоретических подходах авторов кроются в принципиальной оценке сути решения инсайтных задач: является ли их решение результатом воспроизведения накопленного ранее опыта испытуемых, либо решение находится «случайно», вследствие одномоментного переструктурирования элементов задачного поля в восприятии испытуемого или в метакогнитивном пространстве. И тот и другой подход находят свои эмпирические обоснования для теоретизирования. Проводятся эксперименты с инсайтными задачами разного рода и, конечно же, на материале задачи «девять точек».

Опираясь на работы Олссона С., МакГрегора Дж. и проч., которые выявили ряд факторов успешности при решении инсайтных задач, мы, поддерживая дискурс о противопоставлении двух теоретических подходов к описанию феномена инсайтных задач, задались вопросом о том, существуют ли в когнитивном поле решателя какие-либо конструкты, которые определяют направление поиска решения и, как следствие, предопределяют нахождение решения.

Среди экспериментальных данных, полученных в работах МакГрегора Дж.(2001), которые свидетельствуют в частности о некоторых предикторах успешности в тактиках решений испытуемых, были и те, которые говорили о своеобразной работе испытуемых с линиями (напр., отказ от перекрещивания линий или

желание захватить линией как можно больше точек), о стремлении сужать поисковое поле, исключая выход за пределы «квадрата», образованного точками. Эти и некоторые другие экспериментальные данные позволили нам сформулировать предположение о наличии неких операторов – определенных действий с линиями, осуществляемых решателем, которые определяют дальнейший поиск решения.

Так, в частности, Олссон, МакГрегор и др. в своих работах фиксируют внимание на том, что испытуемые стремятся соединить одной линией как можно большее количество точек, также стремятся соединить линией соседние точки, сменить направление движения линии в крайней точке предполагаемой «фигуры квадрата», линии не должны пересекаться «внутри фигуры», также испытуемые ограничивают себя представлением о том, что линия, соединяющая все точки, должна начинаться и заканчиваться в одном пункте и т.д. В экспериментах Олссон выделяя некоторые из вышеуказанных операторов, предлагал испытуемым решать сходные задачи, которые требовали с неизбежностью применения того или иного оператора, что впоследствии, при предъявлении контрольной задачи, облегчало нахождение решения.

Опираясь на полученные в экспериментах Олссона, МакГрегора и др. данные, мы предположили, что существуют операторы, использование которых является ключевым моментом решения, определяющим дальнейшее успешное нахождение решения.

Мы выделили четыре вида операторов:

1. Точка начала рисования линий – начало рисования в крайней правой нижней точке.
2. Порядок рисования линий – после начала рисования в вышеуказанной точке, продолжение рисования строго к центру по диагонали;
3. Включенность линии в фигуру/фон – выход линии, которую проводит испытуемый за пределы воображаемой фигуры «квадрата»;
4. Проведение одной из линий через ключевые точки.

Эти операторы являются, по сути, узловыми компонентами процесса решения, их появление в репрезентации задачи решателем позволяет определить направление дальнейшей работы над задачей.

Для собственно эмпирической части работы эти операторы были объединены в пары. Оператор «1+2»: рисование с указанной точки в указанном направлении. Оператор «3+4»: использование линии, выходящей за пределы «фигуры» и проходящей через определенные точки. Оператор «1+2+3+4»: использование как первого, так и второго оператора одновременно.

Экспериментальное исследование преследовало следующую цель: выявить, являются ли теоретически выделенные нами операторы реально оказывающими влияние на успешность решения, направляя ход процесса решения. Репрезентация различных операторов в виде подсказки предполагала повышение успешности решения.

Экспериментальное исследование предполагало решение классической задачи «девять точек». Задача предъявлялась на отдельном бланке с инструкцией. Далее все попытки решения фиксировались испытуемым на бланках с девятью точками. Не допускалось повторное использование бланка для внесения корректив в решение и т.д. Бланк с попыткой решения задачи забирался у испытуемого как только он отрывал карандаш от бумаги.

Общее количество испытуемых – 83 чел. Все испытуемые в возрасте от 18 до 55 лет, мужчины и женщины, занимающиеся различными видами деятельности, ранее не были знакомы с данной задачей.

В ходе эксперимента по решению задачи испытуемым предъявлялись различные подсказки, в которых были зафиксированы операторы: оператор «1+2»; «3+4» и «1+2+3+4» (так называемая полная подсказка).

Все испытуемые были поделены на три группы:

1 группа: испытуемые получали первый бланк с формулировкой инструкции и девятью точками, далее через десять самостоятельных попыток, экспериментатор предъявлял первую подсказку (операторы «1+2»), затем, ещё через десять попыток, если к этому моменту времени решение ещё не было найдено, экспериментатор предъявлял вторую подсказку (операторы «3+4»). После второй подсказки испытуемый уже без ограничения количества попыток решал задачу далее.

2 группа: принцип предъявления задач тот же, однако в качестве первой подсказки предъявлялся операторы «3+4», а в качестве второй – операторы «1+2».

3 группа: после первых десяти самостоятельных проб предъявляется всего одна операторы «1+2+3+4» и далее испытуемый уже самостоятельно решает задачу до конца.

После предъявления каждой подсказки во всех группах экспериментатор просит на отдельном чистом бланке с точками скопировать то, что видит испытуемый. Это делается для того, чтобы решатель в полной мере смог уловить принцип оператора, т.е. предлагаемого подсказкой действия.

Для анализа данных и подсчёта результатов в первой и второй группе оказалось по 20 чел, в третьей группе – 25 человек. Вне статистической обработки остались 6 испытуемых, которые досрочно на 5-7 самостоятельной попытке решили задачу; а также 12 испытуемых, которые принадлежали к первой или второй группе, однако решили задачу после предъявления первой подсказки.

В процессе эксперимента фиксировались следующие показатели: общее время решения задачи, количество проб после предъявления второй или полной подсказки, а также факт того, были приняты и применены к процессу решения предъявленная подсказка или нет. Факт принятия подсказки оценивался по

тому, применялся ли предъявленный в виде подсказки оператор в дальнейших самостоятельных попытках или нет.

Статистические показатели результатов были посчитаны в программе SPSS 20.0. Был применен анализ дисперсионный анализ для сравнения успешности результатов решения задачами испытуемыми тремя групп.

Значимой оказалась разница во времени между второй и третьей группой, а также различия статистически значимы для параметра количества проб: третья группа значимо меньше использовала проб после подсказки, чем первая и вторая группа.

Также были подсчитаны с помощью критерия Хи-квадрат показатели результативности применения той или иной подсказки. Подсказка «1+2» используется решателем значимо лучше, чем подсказка «3+4» в первой и второй группах: для первой группы значение  $\chi^2=7,2$  при  $p=0,05$ , для второй группы  $\chi^2=19,26$  при  $p<0,0001$ . Видно, что первая и вторая группа при одинаково высоких показателях также различны между собой в уровне овладения подсказкой «1+2». Напомним, что вторая группа получала эту подсказку второй, после оператора «3+4».

Также был получен следующий результат: подсказка «1+2+3+4» берется решателем значимо хуже, чем подсказка «1+2», причем для обеих групп (для первой группы  $p=0,05$ , для второй группы  $p=0,01$ ). При этом различий с подсказкой «3+4» не выявлено.

Полученные данные свидетельствуют о том, что третья группа, получившая полную подсказку, состоящую из всех теоретически выделенных нами операторов, быстрее и за меньшее количество проб справляется с задачей. Этот факт свидетельствует в пользу того, что можно выделить интересный критерий подсказки – её полнота. Это означает, что полный набор операторов позволяет существенно повысить успешность решения задачи. Однако поскольку различия по времени решения между третьей и первой группой не так велики и не значимы, то речь идёт именно о полноте и одновременности подсказки-оператора, ведь во всех группах в конечном счёте испытуемые получали все операторы, однако только третья группа, получавшая сразу полную подсказку со всеми четырьмя операторами справлялась лучше всего.

При анализе второй группы результатов открывается и иное свойство операторов – «доступность» их репрезентации для решателя. Применение операторов, входящих в подсказку «1+2» приводит к снижению количества времени, затрачиваемого на решение задачи в первой группе испытуемых, где она предъявляется первой; а также оказывается значимо чаще применимой во второй группе испытуемых, где она предъявляется в качестве второй подсказки, когда решатели уже подготовлены многочисленными пробами к её восприятию.

При этом одновременное предъявление всех четырех операторов значимо хуже воспринимается, чем отдельное предъявление операторов «1+2», что опять же свидетельствует о большей «доступности» и скорости восприятия именно оператора «1+2».

Таким образом, при работе с данной инсайтной задачей для нас были важны три ключевых параметра: полнота набора операторов, восприимчивость и способность применить оператор, предъявленный в подсказке («доступность» оператора), а также общее время решения задачи.

Некоторые выводы оказались схожими с теми, что получили в своих исследованиях МакГрегор Дж., Олссон С., Альба Дж.. В частности:

1. Если испытуемый уже совершил достаточное количество проб, то предъявление подсказки становится для него более доступным. Об этом говорит предъявление более доступной подсказки «1+2» во второй группе.

Другие выводы из данного исследования касаются нашей теоретической предпосылки о наличии инвариантов – операторов и их роли в решении инсайтных задач:

2. Операторы, объединенные в подсказку «1+2», оказываются более доступны для решателя, чем иные подсказки. О чем косвенно свидетельствуют и некоторые устные отчёты испытуемых после решения задачи, которые утверждали, что подсказка «3+4» им «вообще не помогала».

3. Одновременность и полнота предъявления операторов оказывает существенное влияние на эффективность решения: сокращается количество проб и время решения.

4. При этом одиночное предъявление подсказки «1+2» воспринимается лучше и эффективнее, чем совокупное предъявление (подсказка «1+2+3+4»).

Теоретически выделенные нами операторы и эмпирически полученные данные свидетельствуют о том, что данные операторы обладают своими критериями, в частности, полнота и доступность, которые оказывают влияние на эффективность работы с задачей.

#### Литература:

1. Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б. Опыт экспериментального исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления. п/р Петухова В.В., Гиппенрейтер Ю.Б. - М., 1981. С. 269-280.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М., 1976.
3. Психология мышления. Сборник переводов / Под ред. А.М. Матюшкина. - М., 1965.
4. Ormerod T.C., MacGregor J.N., Chronicle E.P. Dynamics and constraints in insight problem solving.//Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition. - vol.28 - no.4 - p.791-799. - 2002.

5. Ormerod T.C., MacGregor J.N., Chronicle E.P. Information processing and insight; a process model of performance on the nine-dot and related problems. // Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition - vol.27. - no.1 - p.176-201. - 2001.
6. Knoblich G., Ohlsson S., Raney G. An eye movement study of insight problem solving. // Memory and Cognition - Vol.29. - no.7. - p.1000 – 1009. - 2001.
7. Weisberg R.W., Alba J.W. Problem solving is not like perception: more on Gestalt Theory. // Journal of experimental psychology: general. - vol.111 - no.3. - - p.326-330. - 1982.

***Механизм переноса способа решения на материале  
задач на родственные связи  
Логинов Н.И. (Москва)***

Понятие «перенос» на разных этапах развития психологической науки использовалось в различных теориях и в разных значениях. Следуя одной из сложившихся традиций, в данном случае под переносом мы понимаем использование уже существующих знаний и опыта, содержащих информацию о способах решения, для решения новых проблемных ситуаций. Данное определение соответствует определению переноса в широком смысле в трактовках некоторых авторов [7].

Последние результаты изучения феномена переноса в когнитивной психологии не являются утешительными настолько, что в последнее время витает в воздухе идея о том, что возможно и не существует такого явления, как перенос, не говоря уже об изучении механизмов, лежащих в его основе. Тем не менее, на наш взгляд, иначе, чем через понятие переноса, невозможно объяснить кривые научения в решении последовательности однотипных задач.

Основное направление исследований в когнитивной психологии 1960-70 гг. пыталось исследовать перенос на материале решения таких задач-головоломок, как Ханойская башня [4], миссионеры и каннибалы [6] и дункеровская задача об X лучах [2]. В принципе все эксперименты в исследованиях переноса по аналогии были устроены одинаково. Испытуемому предъявляли две задачи, одна из которых была целевой, то есть по результатам её решения определялось, был ли перенос и если да, то насколько он выражен. Перед решением целевой задачи испытуемым давали решать ту задачу, которая, по мнению экспериментатора, имеет такую же логическую структуру, как и целевая. Эта задача должна была послужить источником знания. Испытуемые должны были перенести структурный принцип с первой задачи на целевую. По результатам исследований процент спонтанного переноса в подавляющем числе исследований был крайне низок.

Теоретическая модель, пытающаяся объяснить и предсказать успешность решения задач, представляла аналогию как функцию ненаправленного поиска информации в декларативной памяти. Информация о новой проблемной ситуации запускает по определённым параметрам поиск информации о схожих решённых задачах в памяти [3].

Однако Андерсон критиковал эту модель за то, что она слишком большое значение придаёт декларативной памяти, в которой и должен происходить поиск информации. Декларативная память играет важную роль только на первых этапах, уступая в дальнейшем место процедурной памяти [1].

В целом же кривая научения решению последовательности задач, исходя из модели переноса по аналогии, будет сильно отличаться от формы классической кривой научения в силу того, что успешность решения задачи напрямую зависит от успешности нахождения аналогий, носящей случайный характер.

Учитывая как теоретическую, так и эмпирическую несостоятельность модели «переноса по аналогии» в объяснении механизмов переноса, стоит обратить большее внимание на те теории в психологии мышления, которые сами по себе не занимались изучением феномена переноса. К наиболее эвристически ценной из таких теорий можно отнести теорию задачного пространства (problem-space theory) Саймона и А. Ньюэлла [5].

В контексте данной теории проблема переноса способа решения абсолютно не разработана, так как изначально эта теория создавалась как теория, объясняющая механизмы продуктивного мышления. Однако, учитывая то, что основной линией критики данной теории является то, что в ситуации продуктивного мышления отсутствует чёткое представление о целевом состоянии задачи, то можно сказать, что данная теория даже больше подходит для объяснения механизмов репродуктивного мышления, во время которого конечная цель всегда хорошо определена, благодаря уже имеющемуся опыту.

Данная теория представляет решение задачи, как постепенный переход от исходного состояния задачи к целевому посредством операторов (мыслительных процедур). Исходя из этого достаточно логично было бы предположить, что решатель при решении последовательности однотипных задач будет искать кратчайший путь от исходного состояния до целевого. Следовательно, при решении очередной однотипной задачи решатель будет всё ближе и ближе приближаться к минимальному количеству операторов, необходимых для решения задачи. Исходя из этого, можно сделать вывод, что каждая последующая однотипная задача будет решаться быстрее предыдущих. То есть в результате мы должны получить классическую кривую научения.

Для проверки этой модели был проведён двухфакторный эксперимент, целью которого было изучение динамики времени решения последовательности задач и объяснение этой динамики посредством сформулированных механизмов научения.

В качестве экспериментальных гипотез были выдвинут следующие предположения:

1. При увеличении порядкового номера задачи в последовательности время решения уменьшается.
2. При увеличении порядкового номера задачи в последовательности успешность решения увеличивается.
3. При увеличении порядкового номера задачи в последовательности количество мыслительных операций, необходимых для решения задачи, уменьшается.
4. При увеличении порядкового номера задачи в последовательности разница между количеством совершённых мыслительных операций и минимальным количеством операций, необходимых для решения задачи (дельта), уменьшается.
5. Во второй серии эксперимента задачи будут решаться медленнее, чем в первой.
6. Во второй серии эксперимента задачи будут решаться менее успешно, чем в первой.

В качестве испытуемых в этом эксперименте выступили 30 человек от 17 до 24 лет (средний возраст – 19,7; дисперсия – 2,1) с высшим и неполным высшим образованием обоих полов. Из них 25 девушек и 5 юношей.

Материалом в данном исследовании выступили текстовые задачи на родственные связи. Каждая из этих задач состояла из двух блоков: блока описания условий задачи и блока описания требования задачи. Описание условий представляло собой описание генеалогического древа одной семьи. В качестве единиц описания были выбраны высказывания, содержащие в себе бинарные родственные связи первого порядка (например, сын или сестра). Таким образом, пример единицы описания генеалогического древа может быть следующим: «Иван – сын Марии». Данные единицы были расположены в хаотичном порядке в блоке описания условий.

Бинарными эти родственные связи можно назвать потому, что в одном конкретном высказывании описывается родственная связь только двух членов семьи. Порядок родственной связи определяется через возможность разложения конкретных родственных связей на простейшие или далее не разложимые родственные связи. Простейшими или базовыми родственными связями и являются вышеуказанные родственные связи первого порядка.

Второй блок задачи, представляющий описание требования задачи, состоял из вопроса о бинарной родственной связи второго порядка между двумя членами уже описанной в блоке условий семьи. К бинарным родственным связям второго порядка относятся те связи, которые можно описать через сочетание двух родственных связей первого порядка. В задачах использовались следующие бинарные родственные связи второго порядка: (например, тетья = сестра отца/сестра матери). В качестве примера требования задачи можно привести следующий: «Кем приходится Инна Петру, если все дети были рождены в законном браке, а имена у родственников не повторяются?».

Эксперимент состоял из двух серий. В первой серии предъявлялись 6 задач, а во второй – 3 задачи. В каждой из задач первой серии объективная структура генеалогического древа была уникальна, то есть не повторялась. Также не повторялось ни одно имя в этих шести задачах. Объективная структура генеалогического древа в задачах второй серии была идентична задачам № 2,4 и 6 из первой серии.

Процедура эксперимента была следующей. В самом начале испытуемому выдавался чистый лист формата А4 для черновика(который становился впоследствии протоколом решения) и ручка. Далее испытуемому демонстрировалась следующая инструкция на отдельном листе формата А4: «Реши следующие задачки на время. Чем быстрее ты их решишь, тем лучше». После этого испытуемому предъявляли задачу на отдельном листе формата А4. Как только испытуемый начинал читать задачу, засекалось время на секундомере. Останавливалось время только тогда, когда испытуемый давал окончательный ответ на вопрос, содержащийся в требовании задачи. Экспериментатор фиксировал правильность ответа и общее решение задачи. После этого предъявлялась вторая задача и процедура повторялась. Точно такая же процедура проводилась во всеми шестью задачами в первой серии эксперимента. После того, как испытуемый проходил первую серию эксперимента, состоящую как раз и решения 6 задач, проходила ровно неделя. Через неделю испытуемый проходил вторую серию эксперимента, состоящую из 3 задач. То есть испытуемому показывалась та же инструкция, давались такие же черновики и предъявлялись задачи так же, как и в первой серии.

Для обработки полученных данных мы решили воспользоваться однофакторным и двухфакторным дисперсионными анализами. В результате полученные данные можно объяснить и проинтерпретировать следующим образом:

– При увеличении порядкового номера задачи в предъявляемой последовательности уменьшается время решения этой задачи( $F(8,261) = 3,474$  при  $p < 0,01$ ).

– При увеличении порядкового номера задачи в предъявляемой последовательности уменьшается количество операций, использованных для решения задачи ( $F(8,261) = 3,972$  при  $p < 0,001$ ).

– При увеличении порядкового номера задачи в предъявляемой последовательности уменьшается разница между реальным количеством совершённых операций и оптимальным количеством операций( $F(8,261) = 2,021$  при  $p < 0,05$ ).

В результате проведённого исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Была получена классическая кривая научения решению последовательности однотипных задач.
2. Был выявлен один из механизмов переноса способа решения, объясняющий динамику полученной кривой научения. Этот механизм представляет собой постепенное уменьшение количества необходимых мыслительных операций для решения задачи до оптимального минимума.
3. Время решения задач после недельного перерыва было значимо меньше, чем время решение задач до недельного перерыва. Было выявлено, что этот эффект обусловлен уменьшением количества мыслительных операций. Однако почему количество мыслительных операций должно быть ниже после недельного отдыха от решения подобных задач – остаётся необъяснимым с точки зрения созданной нами модели.

Подводя итог, можно сказать, что для объяснения всех полученных эффектов модели, основанной на теории задачного пространства недостаточно. Это говорит о том, что механизмы переноса нельзя объяснить лишь с точки зрения созданной модели и поэтому её стоит развивать и дальше.

Литература:

1. Anderson, J. R. Learning and Memory. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1995.
2. Gick, M. & Holyoak, K.. Analogic problem solving. Cognitive Psychology. – 1980. – №12. – P. 306-355.
3. Gick, M. & Holyoak, K. Schema induction and analogical transfer. Cognitive Psychology. – 1983. – №15. – P. 1-38.
4. Hayes & Simon,. Psychological differences among problem isomorphs. In J. Castellan, D.B. Pisoni, & G. Potts (Eds.), Cognitive Theory, 1977, vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. Newell, A. and Simon, H. A. Human Problem Solving. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1972.
6. Reed, H. J., Ernst, G. & Banerji, R. The role of analogy in transfer between similar problem states. Cognitive Psychology. – 1974. – № 6(3). – P. 436-450.
7. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2006.

***Базовые мотивационные факторы занятия любительским спортом  
школьников, студентов и взрослых  
Лоскутова М. Е., Огородова Т.В. (Ярославль)***

Здоровье нации и подрастающего поколения – один из важнейших приоритетов государства, поэтому большинство национальных проектов направлены на привлечение к ведению здорового образа жизни как можно большего числа людей. Неоценимо значение спорта, как деятельности, способствующей самовыражению личности, обретения ею определенного социального статуса. Активное и систематическое занятие спортом и физическими упражнениями способствует развитию волевых качеств, адаптационных механизмов личности. Несомненно, стоит различать общедоступный массовый спорт и спорт высших достижений. Как отмечают Холодов Ж. К. и Кузнецов В. С., массовый спорт включает в себя школьно-студенческий, профессионально-прикладной, физкультурно-кондиционный, оздоровительно-рекреативный спорт и решает целый ряд задач: образовательные, воспитательные, оздоровительные, рекреативные, профессионально-прикладные.

Спорт высших достижений представляет собой деятельность, направленную на удовлетворение интереса к определенному виду спорта, на достижение высоких результатов, получение признания в обществе, повышение, как собственного престижа, так и престижа страны. В настоящее время он неоднороден, выделяют: достиженческий (любительский), профессиональный, профессионально-коммерческий спорт. По своей сути профессиональный спорт – это спортивно предпринимательская деятельность, которая за счёт высокой зрелищности состязаний даёт коммерческую выгоду для телевидения, спортивных организаций (лиг, команд и т. д.) и собственно спортсменов. Это позволяет спортсменам заниматься спортом и ничем другим, совершенствуя свои навыки и сохраняя спортивную форму.

Любительским спортом, в отличие от профессионального спорта, являются спортивные мероприятия, в которых участники занимаются в основном или полностью на безвозмездной основе. Но в части, касающейся нагрузочных требований, организации тренировочно-соревновательной деятельности, любительский спорт все больше приобретает признаки профессионального. Представители любительского спорта, как правило, являются студентами, учащимися или военнослужащими, что дает им право называть себя любителями. Можно сказать, что спорт высших достижений как бы вырастает из общедоступного спорта, связан с определенной преемственностью в отношении средств и методов подготовки, стимулирует массовое спортивное движение, создавая ориентиры достижений.

Цель занятий различными видами массового спорта — укрепление здоровья, воспитание положительных нравственных качеств, организация здорового образа жизни, улучшение физического развития, активный отдых. Все это объединяется в основополагающую цель – формирование менталитета здорового образа жизни.

В настоящее время, во многих странах любительский спорт получил очень широкое развитие. К элементам массового спорта значительная часть молодежи прибегает еще в школьные годы, а в некоторых видах спорта даже в дошкольном возрасте. Именно массовый спорт имеет наибольшее распространение в

студенческих коллективах. Массовый спорт дает возможность миллионам людей совершенствовать свои физические качества и двигательные возможности, укреплять здоровье и противостоять нежелательным воздействиям на организм современного производства и условий повседневной жизни.

Чаще всего непрофессионалов привлекает волейбол, баскетбол, мини-футбол. Но почему именно эти виды спорта приобрели такую популярность. Главное условие выбора данных видов спорта – это их доступность для широких масс населения. Кроме того, это командные виды спорта, что намного повышает их шансы быть выбранными в виде приоритетных, поскольку для непрофессионалов важен состав команды, то насколько комфортно ему будет среди людей, окружающих его. Эти виды спорта требуют и помогают улучшить координацию движений, укрепить мышцы, кровеносные сосуды, сердце, что немало важно, поскольку любительским спортом могут заниматься люди любых возрастов.

Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимает мотивация, побуждающая человека заниматься спортом. Известно, что спорт имеет много общего с понятием игра. Мотивы к игре заключены в ней самой. Так и к спорту человек испытывает потребности, определяющиеся удовлетворением, вызываемым самой спортивной деятельностью и успехами, достигаемыми в ней.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. Первое направление рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс психической регуляции конкретной деятельности, механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности.

Термин «мотивация» в психологии спорта употребляется в широком и узком значении. В широком смысле он означает факторы и процессы, побуждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях. В более узком смысле исследование мотивов предполагает подробный анализ причин, объясняющих, почему люди предпочитают один вид деятельности другому, почему при решении определенных задач они действуют с достаточной интенсивностью и почему они продолжают работу или какие-либо действия в течение продолжительного времени

Проблеме мотивации в профессиональном спорте уделяется большое значение, хотя вопросов по-прежнему остается больше чем ответов. В то же время как мотивация любительского спорта определяется в основном призывами укрепления здоровья. Расширение представления о мотивационной сфере занятия физической культурой и спортом различных возрастных и социальных категорий: взрослых, студентов, школьников, позволит, на наш взгляд, открыть новые возможности для развития массового спорта и привлечения в спортивные залы и площадки большого числа людей, а, следовательно, сделать нацию более здоровой.

Целью нашего исследования было изучение мотивационных факторов занятия любительским спортом людей разного пола и разных возрастных групп: школьники (15 – 16 лет), студенты (18 – 20 лет), взрослые (24 – 58 лет).

В исследовании приняли участие 75 человек: в возрасте от 15 до 60 лет, занимающиеся разными видами любительского спорта. Мужчины составляют 47 % от общей выборки, женщины – 53%.

Нами была разработана анкета, адаптированная для двух категорий респондентов – подростков (школьников) и взрослых, к которым также были отнесены студенты. Вопросы анкеты касались пола, возраста, рода деятельности респондентов, некоторых особенности их образа жизни, а также причин занятия спортом.

Было выявлено и проанализировано 88 факторов, названных самими респондентами при проведении анкетирования. В качестве причин занятия спортом респонденты называли: поддержание тонуса организма, хорошей физической формы, возможность общения, новые знакомства, хорошее настроение, достижение результатов, укрепление мышц, моральное удовлетворение, поддержание фигуры, повышение работоспособности, подготовка к сдаче нормативов, участие и адреналин соревнований, здоровый образ жизни, физическая нагрузка, потребность в движении. На основании проведенного анализа ответов респондентов были выделены 3 группы мотивационных факторов.

1. Соревновательный мотивационный фактор (СМФ) включает участие в соревнованиях, соперничество, высокий эмоциональный накал, адреналин, радость победы, достижение спортивных результатов.

2. Социальный фактор (СФ) предполагает возможность общения с близкими по духу людьми, расширение круга общения, новые знакомства, приятное времяпровождение, отвлечение от семьи и домашних забот, моральное удовлетворение.

3. Оздоровительный мотивационный фактор (ОМФ) определяет занятие спортом с целью поддержание и укрепления здоровья, физической формы, тонуса организма, сохранения хорошей фигуры, укрепление мышц.

Анализ результатов показал, что оздоровительно-мотивационный фактор является ведущим для всех групп респондентов. На наш взгляд, у всех людей спорт, прежде всего, ассоциируется со здоровьем и ведением здорового образа жизни. Такое отношение к спорту прививается еще в детском саду, развивается в других образовательных учреждениях и становится хорошей привычкой в дальнейшей взрослой жизни. Наиболее сильно данный фактор выражен в группе взрослых.



Социальный фактор – второй из выявленных факторов по значимости в результате проведенного анкетирования. Занятия спортом приносят людям любого возраста и пола моральное удовлетворение, повышает настроение и дает возможность больше общаться с единомышленниками. Данный фактор более выражен у взрослых, поскольку, на наш взгляд, они острее испытывают дефицит в общении, в силу различных причин, чем школьники или студенты, ежедневно общающиеся с огромным количеством сверстников.

Выраженность соревновательного мотивационного фактора наиболее проявляется в группе подростков (школьников). Стремление самоутвердиться, проявить себя является для подросткового и юношеского возраста важным мотивом, и спортивная деятельность, как нельзя лучше позволяет реализовать это стремление, проявить свои способности. Наименее выражен соревновательный фактор в группе взрослых. Потребность в состязании, конкуренции, в этой возрастной группе уступает место удовольствию от самого процесса занятия спортом, общения на спортивной площадке, физическому саморазвитию.

В исследовании не выявлено статистически значимых различий мотивационных факторов занятия спортом у мужчин и женщин.

Изучение общемотивационных факторов, проведенное с использованием опросника Мильмана в представленных группах, выявило значимые различия между взрослыми и подростками (школьниками) по факторам жизнеобеспечение и социальный статус (уровень достоверности 0,001). Материальное благополучие, здоровье, домашние дела – характеризующие мотивацию жизнеобеспечения и авторитет, признание, карьерный рост – соответствующие социальному статусу, являются для взрослых более значимыми и определяющими, чем для школьников. На наш взгляд, является очень важным отсутствие различий по другим факторам: комфорт, общение, общая активность, социальная полезность, в группах взрослых и подростков, объединенных общим признаком – занятия любительским спортом. Что может служить доказательством некоторой общей жизненной направленности в исследуемых разновозрастных группах.

Таким образом, в ходе проведенного исследования выделены 3 группы ведущих мотивов занятия любительским спортом: оздоровительный, соревновательный и социальный, установлены различия их выраженности у взрослых и подростков.

#### Литература:

1. Бороздина, Л.В. Диагностика мотивации достижения успехов и избегания неудачи. – М., 2002.
2. Гогонов, Е.Н., Мартынов, Б.И. Психология физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
3. Ильин, Е.Б. Мотивация и мотивы. – М, 2004.
4. Ильин, Е.Б. Мотив и мотивация. Научный словарь терминов, характеризующих мотивационную сферу личности. – М, 2004.
5. Малкин, В.Р. Управление психологической подготовкой в спорте. – ФиС, 2008.
6. Пуни, А.Ц. Очерки психологии спорта. - М.: ФиС, 1959.
7. Серова, Л.К. Психология личности спортсмена.- М.: Советский спорт, 2007. -116 с.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. - М.: Педагогика, 1986.
9. Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

### ***Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза Луцкова Л.Н., Русина Н.А. (Ярославль)***

Актуальность. Формирование учебной мотивации является одной из основных задач современного образования. Процесс формирования структуры учебной мотивации начинается с первых дней обучения в вузе, а эффективность обучения в каждом конкретном случае в большей степени зависит от структуры и силы мотивации. Изучение факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов, имеет большое значение для повышения эффективности высшего образования. При анализе учебной мотивации студентов важно не только выявить доминирующий мотив, но и учесть структуру мотивационной сферы. В структуре учебной мотивации, кроме профессиональных мотивов, можно выделить сопутствующие профессиональному становлению студентов компоненты, состав и выраженность которых зависят от индивидуально - психологических, гендерных и половых различий студентов. Мотивация не только детерминирует деятельность человека, но и буквально пронизывает все сферы психической деятельности. Мотивация достижения, рассматриваемая как мотивация к успеху или избеганию неудач, широко изучались в зарубежной психологии Дж. Аткинсоном, Д. Мак Клеелландом и другими [1]. Толчком к деятельности, к учебе могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности [4, 5]. Исследователями изучались различные аспекты проблемы: развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе [7], мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медицинского вуза [9], влияние мотивации и интеллекта на уровень учебной активности студентов, развитие личности студентов в процессе их

обучения в вузе [10] и другие. Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с учебной мотивацией. Исследователи учебно-профессиональной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин, Н.Ц. Бадмаева) выделяют в ее структуре семь основных мотивов: коммуникативные («чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми» и др.), мотивы избегания («чтобы не отставать от друзей, чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу» и др.), мотивы престижа («чтобы быть в числе лучших студентов» и др.), профессиональные («учусь, потому что мне нравится избранная профессия» и др.), мотивы творческой самореализации («чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью» и др.), учебно-познавательные («чтобы приобрести глубокие и прочные знания» и др.), социальные («потому что полученные знания позволят добиться всего необходимого» и др.) [2, 8]. На основании анализа научной литературы можно заключить, что мотивация учебной деятельности – это соотнесение целей, которые студент стремится достичь, и внутренней активности его личности. Высокий уровень учебной мотивации выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, уровня развития студенческого коллектива и т.д. Половая принадлежность определяет не только социальную половую роль, которую выполняет человек, но и мотивы его действий, стиль его поведения. Биологический пол является основой для дальнейшего социального конструирования гендерной идентичности личности. Гендерная роль – дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности [3]. На различие в поведении мужчин и женщин оказывают влияние многочисленные психологические факторы: особенности восприятия, мышления, темперамента, нервной системы, взаимоотношений с окружающими и др. Психолог Сандра Бем предложила концепцию психологической андрогинии, которая внесла существенные коррективы в представления о маскулинности и фемининности [11]. Андрогиния – понятие, обозначающее людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества. В 1974 г. С. Бем в рамках концепции андрогинии предложила тест маскулинность-фемининность (мужественность-женственность). К первой группе относятся маскулинные индивиды с выраженными традиционно мужскими качествами, такими, как честолюбие, решительность и др. Ко второй группе относятся фемининные индивиды с выраженными традиционно женскими качествами, такими, как мягкость, эмоциональность и др. Третью группу составляют андрогины – люди, сочетающие в себе как традиционно женские, так и мужские черты. Андрогиния является важной психологической характеристикой человека, определяющей его способность менять свое поведение в зависимости от ситуации, она помогает формированию устойчивости к стрессам, способствует достижению успехов в различных сферах жизнедеятельности. Гендерные особенности играют значительную роль в процессе профессионального становления [6, 12]. Вопросы, связанные с половами, гендерными и психологическими особенностями личности, все чаще входят в число наиболее активно обсуждаемых в современном обществе. Таким образом, все выше сказанное определяет актуальность данного исследования.

Цель. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию у студентов Ярославской государственной медицинской академии.

Материалы и методы. Объект исследования: 100 студентов 5 и 6 курса лечебного факультета Ярославской государственной медицинской академии, которые были разделены на две группы сравнения: 1 группа – женщины, 2 группа – мужчины. Было обследовано 79 женщин (55 студенток 5 курса и 24 студентки 6 курса) и 21 мужчина (15 студентов 5 курса и 6 студентов 6 курса) в возрасте от 20 до 28 лет (в среднем 24 года). Предмет исследования: факторы, влияющие на учебную мотивацию студентов. Экспериментальные методы: диагностика учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан), диагностика гендерных характеристик – опросник Сандры Бэм «Маскулинность-фемининность» (мужественность-женственность). На добровольной основе проводилось анонимное психологическое тестирование участников исследования, регистрировались их пол, возраст и успеваемость. Полученные результаты заносились в индивидуальную регистрационную карту. Для обработки результатов исследования использовалась программа Microsoft Excel 2000 и пакет прикладных программ STATISTICA 7.0 StatSoft Inc. (США).

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования было выявлено, что среди его участников преобладали студенты с хорошей успеваемостью – 49% (49 чел.), у 34% (34 чел.) – была удовлетворительная успеваемость, у 17% (17 чел.) – отличная успеваемость. В группе женщин – студентов с отличной успеваемостью было 14 чел. (18%), а в группе мужчин отличников было меньше – 3 чел. (14,3%). При исследовании мотивации достижения в двух группах сравнения выявлено преобладание студентов со средней мотивацией. Студентов с мотивацией достижения успеха было больше в группе мужчин – 8 чел. (38,1%), чем в группе женщин – 17 чел. (21,5%). Студентов с мотивацией избегания неудачи значительно больше в группе женщин – 25 чел. (31,7%), чем в группе мужчин – 1 чел. (4,8%). В процессе изучения гендерной идентичности студентов было выявлено преобладание андрогинного типа личности: 81% (17 чел.) среди мужчин, 85% (67 чел.) среди женщин. Маскулинный тип личности выявлен у 19% (4 чел.) мужчин и у 1% (1 чел.) женщин, фемининный тип личности выявлен только у женщин – 14% (11 чел.). Преобладание андрогинного типа личности в двух группах сравнения обусловлено тем, что современные студенты в наибольшей степени ориентированы на стратегию приспособления в изменяющихся условиях, а у андрогинных индивидов

маскулинные и фемининные черты представлены гармонично и взаимодополняемо, что повышает адаптивные возможности. Кроме того, для профессии врача очень важно формирование устойчивости к стрессам, что в большей степени характеризует андрогинный тип личности. Это позволяет врачам менее жестко придерживаться полоролевых норм, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским, менять свое поведение в зависимости от ситуации, выходя за пределы стереотипного мировосприятия и самооценки. В ходе исследования было установлено, что в целом для студентов большое значение имеют профессиональные, коммуникативные и социальные мотивы ( $p < 0,05$ ). Кроме того, были выявлены различия в структуре учебной мотивации студентов в двух группах сравнения: у женщин достоверно более значимыми оказались коммуникативные и профессиональные мотивы, а у мужчин – социальные и профессиональные мотивы ( $p < 0,05$ ). При оценке интеркорреляционных связей наиболее сильная положительная корреляционная зависимость в группе женщин была выявлена между коммуникативными мотивами и мотивами престижа ( $r = +0,57$ ,  $p < 0,05$ ). В группе мужчин наиболее сильная положительная корреляционная зависимость наблюдалась между учебно-познавательными мотивами и мотивами творческой самореализации ( $r = +0,81$ ,  $p < 0,05$ ). В отличие от женщин, у мужчин отсутствовала корреляционная зависимость между успеваемостью и мотивацией достижения. С целью оценки влияния различных факторов на учебную мотивацию студентов в двух группах сравнения был проведен факторный анализ. В качестве составляющих использовались 11 параметров: возраст, успеваемость, гендер, коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы, мотивация достижения. В группе женщин в ходе факторного анализа с последующей ротацией интеркорреляционной матрицы было выделено 3 фактора, подлежащих интерпретации: 1) «личный престиж», состоящий из двух показателей: мотивов престижа (0,87) и коммуникативных мотивов (0,76); 2) «профессиональный успех», представленный тремя показателями: профессиональные мотивы (0,75), мотивация достижения (0,72), успеваемость (0,70); 3) «гендер», представленный показателем гендерной идентичности (0,82). В группе мужчин также выделено 3 фактора, подлежащих интерпретации: 1) «познание», состоящий из трех показателей: мотивов творческой самореализации (0,93), учебно-познавательных мотивов (0,84), социальных мотивов (0,82); 2) «мотивация достижения», представленный показателем мотивация достижения (0,93); 3) «социальное одобрение», состоящий из двух показателей: коммуникативные мотивы (0,79) и мотивы избегания (0,76).

Выводы. В группах сравнения выявлены разные факторы, влияющие на учебную мотивацию студентов, что свидетельствует о значимости половых различий. Половая принадлежность не только определяет социальную половую роль, но и оказывает существенное влияние на структуру учебной мотивации студентов. У женщин достоверно более значимыми оказались коммуникативные и профессиональные мотивы, а у мужчин – социальные и профессиональные мотивы ( $p < 0,05$ ). Факторный анализ показал, что наибольшее влияние на учебную мотивацию у женщин оказывает фактор «личный престиж». Для женщин наиболее актуальны мотивы престижа и коммуникативные мотивы. В группе мужчин наибольшее влияние на учебную мотивацию оказывает фактор «познание». Для мужчин наиболее значимыми являются: мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы и социальные мотивы. Выявление различных факторов, влияющих на учебную мотивацию у студентов, позволяет осуществить дифференцированный подход в процессе подготовки к предстоящей профессиональной деятельности, а также определить основные направления совершенствования деятельности преподавателей по формированию учебной мотивации у студентов.

#### Литература:

1. Аткинсон, Дж. В. Теория о развитии мотивации / Дж. В. Аткинсон. – М.: Педагогика, 1996. – 235с.
2. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева // Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.
3. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Казанцева, Г.Н., Сидоров, К.Р. Психодиагностика мотивации / Г.Н. Казанцева, К.Р.Сидоров// Методическое пособие. – Ижевск: Издательский дом Удмуртский университет, 2002. – 100 с.
6. Козлова, Н.В., Берестнева, О.Г., Шелехов, И.Л. Особенности личностного и профессионального становления студентов университета / Н.В.Козлова, О.Г. Берестнева, И.Л. Шелехов // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – Вып. 9 (87). – С. 103-107.
7. Комусова, Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе. Дис. ... канд. псих. наук. – Ленинград: 1983. – 156 с.
8. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л. Коломинский.– СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
9. Шкуркин, В.И. Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза. Дис. ... канд. псих. наук. – Москва, 1981. – 189 с.
10. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А.Якунин // Учебное пособие . 2-е изд. – СПб: Изд-во Михайлова М.А., 2000. – 639 с.
11. Bem, S. Gender schema theory: a cognitive account of sex typing / S. Bem // Psychol. review, 1981. – Vol.88. – P. 354-364.

12. D'Mello, M. Gendered Selves and Identities of Information Technology Professionals in Global Software Organizations in India / M. D'Mello // Information Technology for Development, 2006. – Vol. 12 (2). – P. 131-158.

***Структура пространства воспринимаемых выражений лица  
Львицын М.С. (Москва)***

Ч. Дарвин придавал большое значение внешнему выражению эмоций, подчеркивая их единство. Он считал, что эмоции почти не существуют, если тело остается пассивным (Ильин, 2001). Как отмечают Г. Остер и П. Экман (Oster, Ekman, 1968, цит. по Ильин, 2001), человек рождается с уже готовым механизмом выражения эмоций с помощью мимики. Поэтому многие ученые считают главным каналом выражения и опознания эмоций лицевую экспрессию. В своей монографии «Восприятие выражений лица» В.А. Барабанщиков пишет о том, что на начальном этапе восприятия лицевой экспрессии порождается образ экспрессии в целом, на последующих – происходит его «ретуширование»: усиление наиболее существенных мимических особенностей и их конкретизация (глубокое обследование, выделение и сопоставление).

Следует отметить, что проводимые в данной области исследования направлены преимущественно на рассмотрение конечного результата перцептивного процесса, но не его динамики (Гордон, Ольберт, 1974; Рубахин, 1974; Шехтер, 1981; 1997; Gardner, 1974; Monahan, Lockhead, 1977; В.А. Барабанщиков, 2010).

Основываясь на вышеизложенных теоретических основаниях, а также на малочисленных исследованиях в данной области, нами было выдвинуто следующее предположение: каждая лицевая экспрессия 6-ти базисных эмоций тесно связана и оказывает влияние на перцептогенез мимических проявлений каждой базисной эмоции. Наиболее адекватным методом для данного исследования является построение многомерного пространства для каждой базисной эмоции, при переходе в другую.

В исследовании приняли участие 41 девушка в возрасте 20-ти лет.

Была использована методика морфинга, основанная на стимульном материале Бенсона и коллег (1999). Методика представляет собой 30 переходных рядов, каждый из которых ряд состоит из 11 фотоизображений, где первое изображение – 100%-ное изображение первоначальной эмоции, а 11-ое изображение – 100% изображение конечной эмоции (1-ое изображение – 100%-ная лицевая экспрессия радости; 2-ое – 90% радости, 10% страха).

Были получены следующие результаты:

В каждой метрике, задающей первоначальной эмоцией, было обнаружено противопоставление друг другу 4-х эмоций. Метрика Гнева: удивление–радость, печаль–страх. Не задействовано отвращение. Метрика Радости: печаль–гнев, страх–удивление. Не задействовано отвращение. Метрика Отвращения: радость–печаль, удивление–отвращение. Не задействован гнев. Метрика Печали: отвращение–гнев, радость–удивление. Не задействован страх. Метрика Страха: печаль–удивление, гнев–отвращение. Не задействована радость. Метрика Удивления: страх–печаль, радость–отвращение. Не задействован гнев.

В подтверждении нашей гипотезы говорит обнаруженное нами явление гистерезиса при стереопсисе. Были получены доказательства того, что исходное выражение лица влияет на перцептогенез восприятия изменения лицевой экспрессии. Построение многомерного пространства для лицевой экспрессии каждой базисной эмоции, при переходе из одного эмоционального состояния в другое, позволило нам выявить структуру пространства воспринимаемых выражений лица. Также были получены данные о том, что симметричному относительно гендера стимульному материалу Бенсона приписывается различный пол.

Полученные результаты подводят нас к необходимости более подробного исследования структуры пространства воспринимаемых выражений лица, и главной целью следующего исследования является установление роли каждой эмоции в структуре пространства воспринимаемых выражений лица.

***Онтопсихологический подход в психологическом  
консультировании: в направлении аутентичности  
Лютикова Е.А. (Москва)***

Онтопсихология имеет отчетливую гуманистическую ориентацию, тесно связанную с ведущими гуманистическими направлениями в современной зарубежной психологии и психологическом консультировании. Общим для психологов этих направлений является сосредоточенность на актуальном бытии человека в мире, его существовании. Основные цели психотерапии в этих направлениях заключаются в том, чтобы помочь клиенту осознать свою свободу и собственные возможности; побудить его к принятию ответственности за то, что происходит с ним; идентифицировать блокирующие свободу факторы. К. Роджерс первым применил гуманистический подход в психотерапевтических отношениях и внёс большой вклад в создание недирективной психотерапии, которую он называл «личностно-ориентированной психотерапией». Подход Роджерса заключается в том, что последний на основе своего эмпатийного метода в процессе

психотерапии, в большей степени, основывается на принятии личности клиента и вере в способность клиента помочь себе наилучшим образом самостоятельно. То есть клиента принимают и помогают ему полюбить себя, в первую очередь, таким, какой он есть. Роджерс на основе своего психотерапевтического опыта приходит к выводу, что «Я – это центральный элемент субъективного опыта клиента... и, по-видимому, у субъекта нет иной цели, кроме как вернуться к своему подлинному Я», что становится возможным благодаря изменениям в представлении клиента о самом себе, которые происходят по мере того, как меняются его восприятие и сознание. В онтопсихологии также подчеркивается существенная и фундаментальная роль «Я», это своего рода пилот, без которого человек не может управлять своей жизнью полноценно, поэтому главной целью онтопсихологического консультирования является придание точности именно сознанию клиента, его «Я».

Онтопсихологическое консультирование носит директивный характер, акцент делается на том, каким человек может стать, реализуя потенциал, заложенный в нем природой. «Определив базовый проект, восстановив аутентичность, психотерапевт стимулирует развитие субъекта, но не в качестве идеологической эволюции (то есть навязывание своих убеждений, абсолютов), а как действие, устремленное к собственной высшей виртуальности». «Классики экзистенциальной психологии делали акцент скорее на субъективном переживании человеком своих бытийных проблем, но не на описании бытийных аспектов его существования, то есть занимались фактически не самим бытием человека, а тем как он его воспринимает и переживает. Если воспользоваться словами А. Менегетти – «Мы способны быть и знать свое бытие» – то можно сказать, что гуманистическая психология сделала акцент на осознании и переживании человеком проблем своего бытия, замкнув его на собственном эмоциональном опыте, а не на его «способности быть».

Другой важный представитель гуманистического подхода А. Маслоу помещает в центр своих психологических исследований здорового и самоактуализирующегося человека. Самоактуализация понимается не как конечная цель, статический момент, но как сменяющие друг друга моменты развития, в которые человек функционирует в полном режиме, в полной мере реализуя свой человеческий потенциал.

Он утверждает, что «инстинктивная, природная составляющая человека является абсолютно здоровой, однако оказывается вытесненной в результате процесса окультуривания, то есть «метаболизма», впитывания внутрь себя культуры окружающей среды, социума и т.д.».

В соответствии с основными принципами и идеями гуманистической психологии, Маслоу указывает, что «конечная цель психотерапии (как и обучения, семейной жизни, работы, общества и жизни самой по себе) – помочь человеку расти в направлении полноценной человечности, полной самореализации и актуализации его высшего потенциала, возведение его на максимальную высоту. Словом, оно должно помочь ему стать лучшим из того, на что он способен, сделать актуальным то, что пока содержится в нем как потенциал. Однако это делает необходимым наличие критерия, «на основе которого можно отличить плохие средства от хороших, функциональные значения от не-функциональных значений... Момент, когда мы сможем ясно отличить инструментальное добро (хорошее) от инструментального зла (плохого), породит тысячи следствий».

Этот подход очень схож с тем, как Р. Мэй рассматривал цели психотерапии. Он видел их в выявлении «базисной» интенциональной структуры пациента, которую необходимо довести до его сознания и перестроить. Поэтому процесс терапии заключается, по его словам, в «соединении друг с другом трех измерений — желания, воли и решения».

В отличие от целого ряда направлений в рамках американской гуманистической психологии и психотерапии онтопсихологический подход обращен не только к сознанию клиента, не только к его осознанным намерениям и переживаниям, но и к гораздо менее доступному плану бессознательного. Вместе с тем онтопсихология разделяет основные идеи личностно-центрированного подхода, так как рассматривает психологическое консультирование как систему косвенных влияний, позволяющих создать необходимые условия для свободного выбора клиента, для его самостоятельного личностного роста. В практике консультирования при онтопсихологическом подходе важно уметь проанализировать бессознательное клиента, в связи с чем предлагается использовать ряд инструментов анализа (анализ невербальных проявлений, интерпретация сновидений, семантическое поле).

Практической целью онтопсихологического консультирования является достижение соответствия человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе, обеспечивающей самореализацию.

Понятие аутентичности (подлинности, истинности, неподдельности) является ключевым в экзистенциальной и гуманистической психологии и представляет собой важнейшую интегративную характеристику личности. Согласно Роджерсу, аутентичность – это способность человека в общении отказаться от различных социальных ролей, позволяя проявляться подлинным, свойственным только данной личности мыслям, эмоциям и поведению. Аутентичное поведение предполагает цельное переживание непосредственного опыта, не искаженного психологическими защитными механизмами. Согласно Бинсвангеру, «аутентичность является основополагающим понятием, в то время как бессознательное – всего лишь один из факторов (пусть даже и самый важный), который должен учитывать психолог. Аутентичность, если можно так сказать, является субстанциальной проблемой, бессознательное – возможной реальностью. При подробном рассмотрении можно увидеть, что аутентичность выстраивает онтологический процесс с двух позиций. Во-первых, как предпосылка (или инструментальная причина) в аутентичности психотерапевта, без чего невозможно точное применение

терапии. Во-вторых, как напряженность (или конечная причина) онтологического процесса в аутентичности клиента».

В онтопсихологии под аутентичностью подразумевается соответствие логико-исторического «Я» человека направленности его внутренней природной сущности («в-себе-бытию», онто Ин-се). Таким образом, задача онтопсихолога состоит в том, чтобы сознание человека, его «Я» стало максимально адекватно специфическим особенностям его бытия, его внутренней природе, остающейся бессознательной для него. В любой ситуации человек имеет бесконечное число возможных способов поведения – как положительных, так и отрицательных. Для онтопсихолога положительно все то, что приближает «Я» человека к его внутренней сущности, а отрицательно все то, что ведет «Я» человека в противоположном направлении. Все используемые техники направлены на отделение всего наносного и привнесенного от того, что в человеке истинно и изначально, и на создание условий для усиления аутентичности человека. Достижение аутентичности доказывается исчезновением симптома и развитием субъекта целостным и функциональным образом в экзистенциальном контексте.

Разные авторы в различные периоды времени говорили о том, что человек в ходе социального развития перестает слышать или понимать самого себя. В частности, Дж. Бьюдженталь, один из основателей экзистенциально-гуманистического подхода в психологии и психотерапии в книге «Наука быть живым» пишет следующее: «Фигурально выражаясь, большинство из нас слепы (или близоруки) с ранних лет. Мы очень мало знаем о чувстве своего внутреннего бытия, и чаще всего нас учат игнорировать или обесценивать его («Не будь таким эмоциональным», «Не важно, что ты хочешь, тебе предстоит иметь дело с реальным миром»)).

Методика проведения аутентифицирующего консультирования в рамках онтопсихологии основывается на ее подходе к рассмотрению человека как единства действия, в основе которого лежит базовый проект, представляющий собой «энергетическое ядро, обладающее собственным умом и обнаруживающее себя во всех физических и психических процессах, свойственных человеку. Это ядро, получившее название онто Ин-се (от итал. In-Sè ontico – бытие «в-себе»), проявляется в человеческом существовании, но рождается за его пределами, и воплощается в повседневной жизни, оставаясь трансцендентным по отношению к любому факту. При этом оно часто не осознается человеческим Я». Это тот критерий, на основе которого можно отличить плохие средства от хороших, функциональные значения от нефункциональных значений, о котором говорил Маслоу.

Этот принцип организации человека является также и принципом жизни, заключая в себе здоровье и победу. Полнота развития человека в соответствии с этой формой приводит его к измерению бытия в историческом существовании, к тому, чем он уже являлся, исходя из того потенциала, которым наделила его жизнь.

В онтопсихологии аутентифицирующее консультирование рассматривается как побуждение субъекта к осуществлению метафизического самосозидания в истории. Это процесс, благодаря которому индивид движется в направлении аутентификации, то есть перестраивает самого себя, начиная соотносить всю свою сознательную деятельность, свой образ мышления и осуществления выборов со своей первичной истиной, фундаментальным проектом, импульсами и интенциональностью своего онто Ин-се и обретает способность распознавать среди огромного числа возможностей, предоставляемых ему средой, ту уникальную возможность, которая является оптимальной для его творческого развития.

Таким образом, человек подвергает пересмотру истины, воспринимавшиеся им ранее как абсолюты, жесткие стереотипы, и в каждой ситуации стремится занять позицию, ведущую его к успеху, росту и увеличению ценности.

Все решения клиент принимает сам: невзирая на существование природной истины, все люди обладают свободой воли. В этом онтопсихологический подход также совпадает с экзистенциальной психотерапией, в которой делается упор на «свободную волю», свободное развитие личности, ее уникальность, осознание ответственности человека за формирование собственного внутреннего мира и выбор жизненного пути.

Привести человека к аутентичности означает сделать его способным контролировать собственное существование во всех его аспектах. Речь идет о том, как помочь человеку в каждой ситуации использовать весь свой ум и творческий потенциал, или как каждая жизненная ситуация или проблема может являться средством или новой ступенькой для самореализации личности. То есть задачей консультанта является не только приведение к норме, устранение симптома, но и способствование дальнейшему креативному росту клиента на основе осознания и восстановления природной интенциональности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Питер, 2010. – с. 215.
2. Бинсвангер Л. Бытие в мире. Введение в экзистенциальную психиатрию. Ювента, 1999. – с. 204.
3. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической психотерапии. Класс, 2005.- с. 24.
4. Гришина Н.В. Онтопсихология: психология человека как субъекта жизни / Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 9. / Под ред. Л.А. Коростылевой. СПб., 2006. – с. 11.
5. Карварский Б.Д. Учебник по психотерапии. Питер, 2008.- с. 285.
6. Крылов А. Учебник по психологии. Проспект, 2004. - с. 12.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Евразия, 1999.- с. 20.

8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб, Евразия, 1999.- с. 48.
9. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002. – с. 228.
10. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии. – М, 2010.- с. 112.
11. Менегетти А. Проект Человек. – М., 2010. – с. 26-32.
12. Менегетти А. Онтопсихология: практика и метафизика психотерапии. – М., 2009. – с. 10.
13. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Класс, 1994. ЭКСМО-Пресс, 2001. – с. 105.
14. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Апрель-Пресс, 2006.- с. 246.
15. Сборник статей по материалам работ выпускников факультета психологии, специализации «Онтопсихология». Под ред. Гришиной Н.В., Дмитриевой В.А. – СПб, 2006.- с. 161.

***Нейропсихологическая диагностика нарушений когнитивных функций  
в системе комплексной нейрореабилитации пациентов с последствиями  
органических поражений головного мозга  
Малюкова Н.Г. (Москва)***

Высокие темпы развития теоретической и практической медицины обеспечили сохранение жизни больным с тяжелейшими повреждениями головного мозга. Выживающие пациенты, в большинстве своем остаются глубокими, часто пожизненными, инвалидами. Нарушения речи, внимания, зрительного и слухового восприятия, памяти, праксиса и других когнитивных функций, распад целостной нервно-психической деятельности – причина психологической и социальной дезадаптации больных, непреодолимых ограничений во всех областях жизнедеятельности.

Нейрореабилитация этой категории пациентов – процесс длительный, требующий участия профессионалов разных специальностей. При этом психолого-педагогические воздействия представлены, прежде всего, нейропсихологическим подходом.

Теоретической базой современной отечественной нейропсихологии является методология, созданная её основателем, Александром Романовичем Лурия [3]. Нейропсихология впервые сделала целью научного исследования изучение роли отдельных мозговых систем головного мозга в осуществлении целостной психической деятельности. Комплексный характер знаний, на которые опирается нейропсихология, определяются многоплановым характером её центральной проблемы – «мозг как субстрат психических процессов».

Методология нейропсихологии определяет и методическую стратегию исследований. Центральной задачей нейропсихологического исследования является определение качественной специфики нарушения, а не только констатация факта расстройства функции (памяти, пространственного восприятия и др). Качественная квалификация синдрома проводится с помощью специального набора методов с опорой на клинические данные. Она указывает на топик пораженного мозгового субстрата, помогает выявить первичный дефект и его системное влияние, т.е. понять структуру поражения.

Подбор диагностических нейропсихологических методик представляет собой не случайную «батарею» методик, а структурно-динамическую систему, в которой все приёмы исследования взаимосвязаны, и метод, направленный на изучение одной психической функции может показать состояние и других ВПФ, системно связанных с исследуемой [6]. Таким образом, генеральной задачей в области диагностики является анализ целостных синдромов нарушения психических функций больного, качественное описание структуры дефекта на основе представлений о мозговой организации и внутреннем строении психических процессов, выявление одно- или многоочаговости нарушения ВПФ в пределах одного или двух полушарий мозга, их первичного или вторичного, стабильного или флуктуирующего характера. Это отвечает, прежде всего, задачам дифференциальной диагностики и раннего начала адекватных реабилитационных воздействий [2, 6].

Несмотря на появление высокотехнологичных методов нейровизуализации, нейропсихологическая диагностика не только не утратила, но и существенно расширила свои возможности в новых клинических областях нейрореабилитации: при мониторинге поврежденного онтогенеза или инволюции психоневрологических функций, при контроле динамики состояния больного в процессе прогрессирования неврологического заболевания или при его лечении [2, 6]. Данные нейропсихологических исследований в сопоставлении с результатами других методов обследования (магнитно-резонансная томография, ультразвуковая доплерография и др) позволяют не только получить полную картину функционального состояния головного мозга после поражения, но и оценить динамику его изменений в процессе нейрореабилитации. Оценка динамики и эффективности комплексных нейрореабилитационных воздействий обеспечивается, прежде всего, возможностью количественной оценки данных нейропсихологической диагностики.

В нейропсихологии разработаны и активно используются шкалы, которые предельно стандартизируют процедуру оценки и позволяют количественно оценить выявленную симптоматику нарушений когнитивных функций [1, 2]. Процедура оценки производится специалистом непосредственно во время или после проведения нейропсихологического обследования пациента (с использованием протокола обследования, в котором

отражены результативность и качественная специфика выполнения каждого задания). В зависимости от целей нейропсихологической диагностики (экспресс-обследование, развернутое обследование в рамках научной работы и др) в клинике могут быть использованы как компактные трех-четырёх балльные, так и высокодифференцированные оценочные шкалы.

Применение нейропсихологического метода синдромного анализа позволяет оценивать и описывать системно-динамические перестройки ВПФ, происходящие в пораженном мозге, составлять адекватную программу восстановительного обучения, которая соотносится со структурой и выраженностью у пациента когнитивного дефицита. Высокая эффективность программ когнитивной нейрореабилитации может быть достигнута лишь при соблюдении ряда условий: максимально раннего начала реабилитационных мероприятий, их длительности и непрерывности, комплексности медико-психолого-педагогического процесса [7]. Подбор, реализация и необходимая коррекция дифференцированных программ восстановительного обучения, соответствующих форме, этапу заболевания, специфике нарушений психических функций – практические задачи нейрореабилитации, эффективно решаемые с помощью методов нейропсихологической диагностики.

Кроме того, неоднократное проведение нейропсихологического исследования на разных этапах нейрореабилитации и анализ динамики когнитивного дефицита позволяет изучать результаты направленных лечебных воздействий (в т. ч. и эффективность воздействия фармакологических препаратов), а при соотнесении с данными функциональной диагностики - делать выводы о состоянии компенсаторных возможностей мозга пациента.

Иллюстрацией практического значения нейропсихологической диагностики и анализа в процессе нейрореабилитации служит приводимый ниже клинический случай.

Пациент К., 8 лет, поступил на курс лечения и нейрореабилитации через полгода после тяжелой черепно-мозговой травмы (дорожно-транспортное происшествие) – ушиба, сдавления головного мозга, операции по поводу удаления внутримозговой гематомы левой гемисферы, внутрижелудочкового кровоизлияния. Мальчик в клинике сопровождался и полностью обслуживался отцом (мать погибла в произошедшей автокатастрофе), самостоятельно не ел, не одевался. Отмечались энурез, энкопроз. Речь отсутствовала, иногда отмечались вокализации по типу лепета. При внешнем осмотре выявлялась грубая дизартрия. Достоверно оценить состояние ВПФ ребенка (речи, праксиса, восприятия, памяти) было невозможно из-за отсутствия контакта: ребенок на обращенную речь не реагировал, взгляд не фиксировал, взаимодействовал только с папой (прикасался рукой к ноге сидящего рядом взрослого), указательный жест отсутствовал. В ходе обследования мальчик был утомляем, инертен, выражено истошаем, дезориентирован в месте, времени и собственной личности. После первичного обследования К. было назначено два ежедневных индивидуальных занятия с нейропсихологом и нейродефектологом, занятия по эрготерапии. Целями восстановительного обучения были повышение уровня психической активности ребенка, обучение простым формам контакта, преодоление дезориентировки, формирование утраченных бытовых навыков в ходе оживления предметно-бытовой и игровой деятельности, растормаживание экспрессивной речи, улучшение понимания простой обращенной речи. Основными принципами работы были подражание взрослому и опора на базовые, сохранившиеся уровни когнитивных функций. Через три недели занятий в состоянии мальчика была достигнута существенная положительная динамика: ребенок сосредоточивается на несколько минут на определенном виде деятельности, начал выполнять простые инструкции специалиста («дай», «на»), понимает свое имя. Расширился репертуар движений, мимических реакций и звуко-комплексов, мальчик манипулирует игрушками (качает куклу, возит машину), реагирует на музыку отчетливым, ритмически организованным лепетом, начал рисовать (под контролем и при помощи взрослого проводит линии на листе бумаги), научился самостоятельно пить из чашки. Отец мальчика активно участвовал в занятиях и выполнял все задания и рекомендации специалистов по организации быта и обучения сына. Ребенок был выписан со значительным улучшением, но досрочно, в связи с переводом в нейрохирургическое отделение.

Резюмируя приведенный клинический случай, хочется подчеркнуть, что в детской клинике мозговых поражений особое значение приобретает опора на онтогенетически более ранние, базисные формы и уровни психических функций. Взаимодействие с ребенком реализуется в ходе игры - ведущей деятельности в детском возрасте. В реабилитационной практике в основе диагностической и восстановительной работы нейропсихолога с пациентом лежат принципы активности, создания мотивации к восстановлению, опоры на предметно-бытовую деятельность. Целью реабилитационной работы является восстановление целостности психического мира ребенка, что давало бы возможность его дальнейшего обучения и развития, приобретения новых навыков и лучшей адаптации в обществе.

Итак, нейропсихологическая диагностика – исследование высших психических функций с помощью системы специальных методов. Применение нейропсихологических методов в клинике органических поражений головного мозга позволяет решать широкий круг актуальных клинических задач:

1. Установление топического диагноза поражения мозговых структур.
2. Ранняя дифференциальная диагностика ряда заболеваний центральной нервной системы.
3. Качественное описание картины нарушений когнитивных функций, выявление первичного дефекта и его системного влияния.
4. Количественная оценка степени нарушений когнитивных функций.



5. Разработка стратегии и тактики устранения когнитивного дефицита (на основе нарушенных и сохранных форм когнитивных функций).

6. Применение высокодифференцированных систем методов восстановительного обучения, соответствующих структуре когнитивного дефекта.

7. Оценка эффективности направленного лечебного и коррекционно-восстановительного воздействия: хирургического, фармакологического, психолого-педагогического и др.

Литература:

1. Вассерман, Л. И., Дорофеева, С. А., Меерсон, Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. Практическое руководство/ Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеева, Я. А. Меерсон. - СПб.: Стройлеспечать, 1997. – 284 с.
2. Глозман, Ж. М. Количественная оценка данных нейропсихологического обследования/Ж. М. Глозман. - М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 156 с.
3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга/ А. Р. Лурия. - М.: Академический Проект, 2000. – 505 с.
4. Московичюте, Л. И. Асимметрия полушарий мозга на уровне коры и подкорковых образований. // Л. И. Московичюте. - I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сборник докладов (под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной). - М.: Российское педагогическое общество, 1998.- 368 с.
5. Хомская, Е. Д. Нейропсихология. / Е. Д. Хомская. - М.: УМК «Психология», 2002. – 416 с.

### ***Особенности семантического пространства в ролевых играх и отличия его построения опытными игроками и новичками***

***Маркина П.Н. (Ярославль)***

Изучать картину мира, её видение людьми всегда актуально, но довольно проблематично, так как чтобы получить более-менее ясное представление, нужно провести масштабное исследование с довольно большой выборкой испытуемых. Мы нашли такой выход: провести исследование на выборке ролевиков (неформальной общности людей, играющих в ролевые игры). Такой выбор испытуемых я объясняю тем, что ролевики – люди со сложившейся картиной мира, это рефлексивные люди, которые глубоко и разнопланово понимают объекты, которые им было предложено оценить. Картина ролевой игры во многом схожа с картиной мира в целом, так как в каждой игре существует свой мир, тщательно прописанный и усвоенный игроками. Большое количество «прожитых» персонажей и миров повышает критичность и глубину понимания мира в целом, что увеличивает интерес к выборке. Таким образом, суть исследования состоит в изучении картины ролевой игры в частности и мира в целом на более удобной для этого метода выборке испытуемых, чем обычная.

Для того чтобы понять динамику представления мира, мы сравнивали опытных игроков с новичками. С одной стороны, опытность представляла количество отыгранных ролей, а с другой, различия в опыте отражали разницу между естественно формирующейся картиной мира и представлениями людей, «прожившими» многие миры и отрефлексировавшими их.

Сознание, мышление можно изучать, используя смысловые, словесные характеристики людей потому, что мышление связано с речью. По определению Брушлинского мышление – это социально обусловленный неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, опосредованного и обобщённого отражения действительности в ходе её анализа и синтеза. Социальная обусловленность процесса тоже даёт возможность изучения мышления через изучение слов и операций с ними, так как речь, язык складываются в обществе и являются в некотором роде отражением психологических процессов, происходящих в нём.

Поэтому мы обратились к психосемантике, так как она исследует различные формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, символические действия, а также знаковые, вербальные формы), анализирует влияние мотивационных факторов и эмоциональных состояний субъекта на формирующуюся у него систему значений, то есть позволяет приблизиться к пониманию людьми картины мира.

Наиболее широкое применение в исследованиях получил метод семантического дифференциала, который часто используется в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Метод даёт возможность выяснить отношение субъекта к миру вещей, социуму, к самому себе.

Результаты исследования.

В эксперименте принимали участие 10 испытуемых, по 5 в каждой группе. Для оценки использовалась изменённая классическая шкала Осгуда. Испытуемым было предложено оценить по шкале от -2 до 2, насколько каждая роль соответствует характеристикам.

Для обобщения результатов был применён факторный анализ, с его помощью планировалось узнать, какие параметры стоят за оценками испытуемых, так как невозможно предположить, что у анализируемых участников эксперимента за оценкой каждой роли стоит свой собственный критерий, и все они равноценны.

Координат для сравнения объектов значительно меньше. Оптимальной для представления результатов оказалась двухфакторная структура.

Первый фактор состоит из характеристик: твердости – мягкости, глупости – ума, медленности – быстроты, активности – пассивности, смелости – трусливости, силы – слабости. Лучше всего нам показалось объединить такие довольно разные критерии в понятие субъектности как возможности занять позицию созидания, как допустимость использования творчества; и применительно к выборке – как принятие или непринятие возможной роли на игре.

Второй фактор составляют характеристики: доброты – злости, чистоты – грязи, теплоты – холодности. Они были объединены понятием оценки, потому что эти свойства не влияют на активность и акцентированность, но отвечают за отношение к параметру.

Кардинальных различий между группами не было выявлено, но тем не менее, некоторые характеристики оказались значимо различными. Для анализа был применён критерий Манна – Уитни.

Значимые различия были выявлены для таких ролей, как герой, мужчина, злодей, слуга, персонаж первого плана, персонаж, соответствующий мне и роль «Я». То есть можно сделать вывод, что эти типы ролей являются наиболее типичными и их присутствие коренным образом меняет игру. Значение этих персонажей разнопланово и дискуссионно, при этом меняется с приобретением опыта.

Чаще всего роли различались по характеристике силы, значит, скорее всего, сила персонажа является ключевой позицией для его оценки, главным параметром для выбора роли. При этом сила будет выступать не только в смысле физической способности, но и сила характера персонажа, сложность отыграть его.

Потом мы проанализировали, как роли представлены в семантическом пространстве. Так в целом у опытных игроков есть «выбросы» - роли, стереотип которых резко отличается от представлений большинства ролей. Герой резко выделяется по своей несубъектности на графике. Он настолько низко оценён, потому что типичный герой – достаточно однозначный персонаж, играть его неинтересно. Радостно осознавать, что людей интересует не только номинальная значимость роли, но и сложность, интересность её отыгрыша.

Герой у новичков значительно выше оценён по обоим характеристикам, потому что, как правило, новички героев ещё не играли, то есть сделать вывод по собственному опыту ещё не могут.

Наиболее субъектным и высоко оценённым персонажем у опытных является, как ни странно, персонаж второго плана. Думаю, это можно объяснить следующим образом: второстепенная роль не предполагает большого количества задач на игре, что с одной стороны уменьшает её субъектность, но с другой – увеличивает, так как чем меньше данных мастером задач, тем больше свободы действия. Такие высокие оценки получены на выборке опытных игроков, ибо они, отыгрывая такую роль, могут придумать себе дополнительные задачи, сознательно повернуть свою игровую линию, сделав себя очень важным персонажем – то есть интересно провести игру. Видимо, эта положительная оценка вылилась в столь высокие оценки.

У новичков, которые ещё не умеют так разнообразить свою игру, оценка второстепенного персонажа значительно ниже по субъектности.

Рассмотрим различия между представлениями о ролях женщины и мужчины. Последний у опытных субъектнее просто из-за того, что в выборке большинство предпочитает играть мужские роли. При этом оценка её всё равно ниже. Стереотип мужчины у большинства людей опаснее, чем женщины, вот почему в игре многие неосознанно ожидают от мужчин больше неприятностей; в результате оценка ниже.

В целом результаты новичков гораздо ближе расположены – многие типы ролей не сыграны ни разу, критичность к выбору роли малая, поэтому картина слабо дифференцирована.

Большинство ролей опытными игроками негативно оценены по обоим параметрам – свидетельствует о том, что они гораздо придирчивее к предлагаемым ролям, чем новички, что естественно.

В целом у испытуемых мало категорических оценок, что говорит об отсутствии устоявшегося стереотипа роли – это логично, потому что игры очень разные и не позволяют сформировать чёткое, ясное, заранее появляющееся представление.

Сопоставляя поставленные нами цели, выдвинутые на их основании гипотезы и данные, полученные и проанализированные в исследовательской части работы, мы можем сделать следующие выводы относительно особенностей семантического пространства в ролевых играх:

1. Семантические пространства у опытных игроков и новичков отличаются.
2. Следовательно, фактор опытности влияет на картину семантического пространства в ролевых играх.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Апресян Ю. Д. (ред.). Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Языки славянских культур, 2006.
3. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики М.: Изд-во МГУ, 1980.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. — М.: Мысль, 1979.
5. Нарский И. С. // Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1978.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – М.: Изд-во МГУ, 1997.
7. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. — М.: Смысл, 2001.
8. Шефер Б., Шлендер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения / Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер. - М.: Изд-во МПСИ, 2003.

**Склонность к рискованному поведению у подростков  
в зависимости от стиля семейного воспитания  
Матвиенко И.И. (Минск, Беларусь)**

В современных психологических исследованиях отмечается тенденция к изучению феноменов, явлений и процессов в контексте взаимосвязей с личностными особенностями и особенностями среды. Однако далеко не каждый феномен изучен в данном контексте, что, в первую очередь, обусловлено рядом противоречий, отмечающихся в их проявлении, и социальным отношением ко многим из них. Подобное утверждение особенно справедливо в отношении феномена рискованного поведения.

Во-первых, подобное поведение исследователи, с одной стороны, называют специфическим для подросткового возраста, а с другой стороны, указывают на существующую предрасположенность к подобному поведению, независимо от возраста личности.

Во-вторых, о специфике данного феномена одновременно известно много и почти ничего. В результате отсутствует четкое представление о рискованном поведении, его причинах и барьерах его предотвращающих.

Актуальность исследования определяется необходимостью практического использования полученных знаний для разработки и проведения эффективной профилактики и дальнейшего исследования данного феномена.

Механизмы воздействия различных факторов, влияющих на формирование рискованного поведения, обосновываются в рамках различных подходов. Отсутствие единого представления, особенно в рамках психологического подхода, о механизме возникновения рискованного поведения и факторах, являющихся барьером, препятствующим рискованному поведению, определяет необходимость эмпирического исследования, которое позволит расширить представления о феномене рискованного поведения.

Теоретические концепции, описывающие механизмы рискованного поведения, базируются на социально-когнитивном подходе. Поведение, с точки зрения данного подхода, взаимозависимо и взаимообусловлено внешними и внутренними факторами. К внутренним факторам разные авторы относят: возрастные и личностные особенности, специфику протекания биологических, эмоциональных и когнитивных процессов, установки и убеждения, субъективные оценки рискованности того или иного поведения. В качестве личностной особенности, обуславливающей рискованное поведение, выделяют такое качество, как склонность или готовность к риску.

Не менее значимую роль в детерминации поведения играют внешние факторы. Действия каждого человека, тот или иной личный выбор всегда предпринимаются в определенном социокультурном контексте, в поведенческой среде, создаваемой ожиданиями других людей, правилами и нормами общественной жизни, а также возможностью безнаказанного нарушения государственных законов [3].

Можно выделить микросоциальную и макросоциальную модели рискованного поведения. В рамках макросоциальной модели существуют два взаимодополняющих направления. В рамках первого из этих направлений рискованное поведение рассматривается как особое социальное явление, несущее определенную функциональную нагрузку. В рамках второго направления рискованное поведение обуславливается особенностями функционирования обществом в целом: ухудшением социально-экономического положения общества, аномией и кризисом системы ценностей.

Согласно микросоциальной модели причиной рискованного поведения является нарушение в межличностных, например, семейных взаимоотношениях. При этом подчеркивается, что нарушение существует именно во взаимодействии между личностями, а не со стороны одного из участников взаимодействия [6]. По данным исследования Д.В. Берко, воспитательные стили родителей оказывают влияние на формирование личности, которая просматривается на уровне черт, личной зрелости, семантической структуры обыденного сознания. Так, на уровне черт установлена значимая зависимость между воспитательными принципами обоих родителей и теми структурами личности, которые ответственны за уровень психологического здоровья, эмоциональное состояние, регуляцию поведения и социальную адаптацию [2].

Стиль и тип воспитания зависит не только от социокультурных правил и норм, представленных в виде традиций в воспитании, но и от позиции родителя относительно того, как должны строиться детско-родительские отношения в семье, на формирование каких качеств и черт у детей должны направляться его воспитательные воздействия. В соответствии с этим родитель определяет модель своего поведения с ребенком [1].

Исходя из этого, инструментарий для проведения данного исследования должен позволить получить результаты по оценке склонности к риску, по аспектам детско-родительского взаимодействия, по стилям воспитания, родителей подростка. Это позволит отразить картину влияния микросоциальной среды на подростка.

Целью нашего исследования явилось изучение характера взаимосвязи между склонностью к рискованному поведению у подростков и стилем семейного воспитания.

Основной гипотезой исследования выступило предположение о том, что склонность к рискованному поведению у подростков зависит от стиля семейного воспитания. В частности, подростки больше склонны к рискованному поведению в семьях с авторитарным стилем семейного воспитания.

Исследование проводилось на базе одной из гимназий г. Минска Республики Беларусь. В исследовании согласились участвовать учащиеся 8-9 классов и их родители. Работа выполняется в рамках дипломного проекта и социального заказа гимназии.

Для диагностики склонности к риску использовалась методика Шмелева А. Г. «Оценка склонности к риску» [7].

В начале исследования была проведена диагностика склонности к риску среди учащихся 8-9 классов (213 учащихся в возрасте 14-15 лет). Из них высокий уровень склонности к рискованному поведению (результат выше 30 баллов) был выявлен у 11 человек (двое от участия в дальнейшем исследовании отказались). Показатель выше среднего (результат 29 – 30 баллов) был выявлен у 22 человек (один от участия в дальнейшем исследовании отказался). Таким образом, склонность к риску имеют 15,5% опрошенных учащихся («группа риска»). Такой показатель, дает возможность сделать предположение о том, что в целом, для учащихся 8-9 классов гимназии рискованное поведение не свойственно.

Выборка дальнейшего исследования состояла из учащихся 8-9 классов в возрасте 14-15 лет с высокими показателями склонности к рискованному поведению и их родителей (30 учащихся и 60 родителей).

Для диагностики детско-родительских отношений была использована методика "Взаимодействие родитель – ребенок" (автор Марковская И.М.), вариант для подростков [5].

Высокие значения по таким шкалам как нетребовательность-требовательность родителя, мягкость-строгость родителя, автономность-контроль по отношению к ребенку, эмоциональная дистанция - эмоциональная близость ребенка к родителю являются показателями наличия авторитарного стиля семейного воспитания.

Высокие значения показателей у школьников относительно обоих родителей выявлены по шкалам: «требовательность» – у 63,3%; «строгость» – 66,6%; «контроль» – 56,6%; «сотрудничество» – 66,6%; низкие показатели: «неудовлетворенность отношениями» – 40%, «отвержение» – 43,3%; «несогласие» – 16,6%; «непоследовательность» – 23,3%.

Подростки, склонные к рискованному поведению, оценивают родителей как требовательных и строгих, контролирующих в определенных ситуациях, в тоже время, сотрудничающих и последовательных.

Для диагностики стиля семейного воспитания был использован тест «Стратегии семейного воспитания» [4].

Анализ данной методики дал следующие результаты: авторитарный стиль семейного воспитания присутствует в 46,6% семей испытуемых; авторитетный – 50%; индифферентный – 16,6%; либеральный – 33,3%.

Результаты, могут свидетельствовать о том, что авторитарный стиль семейного воспитания, характерен для семей подростков со склонностью к рискованному поведению в такой же степени, как и другие стили семейного воспитания.

Сопоставление данных, полученных при диагностике склонности к риску и диагностике стиля семейного воспитания, позволило сделать вывод о том, что в семьях, где оба родителя используют авторитарный стиль семейного воспитания большее число испытуемых, имеют высокие баллы (свыше 30) по оценке склонности к рискованному поведению – 10% семей.

При статистическом анализе данных коэффициент корреляции оказался значимым ( $p < 0,05$ ), что позволило сделать вывод о наличии взаимосвязи между склонностью к риску и особенностями детско-родительских отношений в семьях подростков. В ходе анализа данной взаимосвязи удалось выявить некоторые тенденции.

Между склонностью к риску и требовательностью матери ( $r = 0,38$ ) и отца ( $r = 0,35$ ), контролем со стороны матери ( $r = 0,33$ ) и со стороны отца ( $r = 0,34$ ) была выявлена умеренная связь. Слабые связи обнаружены в отношении таких показателей как: между склонностью к риску и строгостью матери ( $r = 0,25$ ) и удовлетворенностью отношениями с ней ( $r = -0,29$ ); принятием со стороны отца ( $r = -0,23$ ), сотрудничеством с ним ( $r = -0,24$ ), его авторитетностью для подростка ( $r = -0,24$ ) и согласием с ним ( $r = -0,20$ ).

Авторитарный стиль семейного воспитания, можно определить как стиль, для которого характерен низкий уровень коммуникации, высокая требовательность по отношению к подростку и контроль над ним. Поэтому корреляция между склонностью к риску и требовательностью, строгостью родителей, а так же неудовлетворенностью отношениями с ними, контролем, отвержением подростка может свидетельствовать о существующей взаимосвязи между склонностью к риску у подростков и таким стилем семейного воспитания как авторитарный.

Взаимосвязь между склонностью к риску и авторитарным стилем воспитания слабая (статистически). То есть, утверждать, что авторитарный стиль семейного воспитания определяет склонность подростка к рискованному поведению опрометчиво.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Исходя из теоретических концепций объясняющих причины склонности к риску у подростков и полученных результатов, можно согласиться с тем, что склонность подростка к рискованному поведению связана с особенностями его семейного окружения. Но эта взаимосвязь имеет неоднозначное толкование.

2. В семьях у подростков со склонностью к рискованному поведению присутствуют разные стили семейного воспитания, к доминирующим относятся – авторитетный и авторитарный, реже встречается индифферентный.

3. Склонность к рискованному поведению у подростков связана с такими показателями детско-родительских отношений, как контроль, строгость, требовательность, которые могут в той или иной мере присутствовать при любом стиле воспитания, но являются характерными индикаторами авторитарного стиля.

В статье представлены промежуточные результаты исследования. Дальнейшая работа предполагает выявление особенностей семейного стиля воспитания и детско-родительских отношений у подростков с другими уровнями склонности к риску (средним и низким); характеристику представлений подростков о риске, рискованном поведении и последствиях рискованного поведения.

Литература:

1. Авдеева, Н.А. Взаимоотношения подростка в семье / Н.А. Авдеева // Воспитание школьников. – 2005. – №7. – С. 17–22.
2. Землянухина, Н.А. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка / Н.А. Землянухина // Социальная педагогика. – 2003. – №1. – С. 81–84.
3. Крылов, А.А. Психология. Учебник./ А. А. Крылов. – Москва: Проспект, 2011. – 752 с.
4. Степанов, С.С. Стратегии семейного воспитания / С.С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №05/08. – С.15.
5. Финькевич, Л.В. Психодиагностика межличностного взаимодействия: практикум / Л.В. Финькевич. Мн.: УИЦ БГПУ, 2007. – 90 с.
6. Шарок, В.В. Социально-психологические факторы рискованного поведения // Сборник статей по материалам лучших дипломных работ выпускников факультета психологии СПбГУ в 2006. – СПб., 2007. – С. 148–152.
7. Шмелев, А.Г. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. /ред. А.Г. Шмелев и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – С.87–104.

***Исследование зависимости уровня социально-психологического благополучия  
от наличия значимых целей в жизни  
Митина М.М. (Ярославль)***

Целью данной работы является исследование феномена социально-психологического благополучия и его взаимосвязи с наличием значимых целей в жизни.

Социально-психологическое благополучие — это субъективная характеристика качества жизни, отражающая уровень социально-средовой ориентации и социально-бытовой адаптации, которые включают оптимальные для конкретного человека режимы общественной, семейно-бытовой и профессиональной деятельности. Понятие социально-психологическое благополучие стало предметом для изучения совсем недавно [1, 3, 4].

Согласно определению в социально-психологическом благополучии мы выделили 3 основных компонента:

1. Оптимальные для конкретного человека режимы общественной, семейно-бытовой и профессиональной деятельности

Общим для всех психологических теорий личности является тот факт, что существует определенный внутренний «конструкт», через который происходит оценка любого явления окружающей действительности. Отсюда следует, что любое знание, существующее у человека, является не объективным отражением реальности, а результатом переработки объективной информации в соответствии с субъективными критериями, нормами, ценностями, идеалами человека.

Соответственно понимание социально-психологического благополучия не является исключением, поэтому для понимания сущности этого явления важнейшую роль играет его субъективная оценка. Т.о. оптимальным критерием для исследования обозначенного нами понятия является субъективное благополучие.

2. Социально-бытовая адаптация.

Социально-бытовая адаптация – процесс и результат приспособления субъекта к объектам жизнедеятельности и овладения им навыками самостоятельного жизнеобеспечения.

В психологии выделяют 3 генетически сменяющихся друг друга и одновременно сосуществующих в онтогенезе видов деятельности: игра, учение, труд (в современной психологии выделяют четвертый вид — общение). Ключевым критерием разделения этих деятельностей является вопрос: в каком из них личность получает максимальное развитие всех психических процессов.

Выделяя какие-либо возрастные рамки можно говорить, что приблизительно к двадцатилетнему возрасту ключевым видом деятельности является трудовая деятельность. Поэтому для субъективной оценки социально-бытовой адаптации оптимальным критерием является интегральная удовлетворенность трудом.

### 3. Социально-средовая ориентация.

Социально-средовая ориентация – процесс и результат приспособления субъекта к коммуникативным навыкам, социальной независимости, рекреационным навыкам и пр.

В своих работах Ж. Пиаже сообщает о важной роли адаптации в жизни человека. Если на первых этапах жизни это биологическая адаптация, то с определенного момента на первый план выходит адаптация социальная.

Любой человек существует в рамках социума. И формирование полноценной личности происходит только в условиях социума. Таким образом, мы можем говорить, что в определенной степени личность человека обуславливается обществом (положение об интериоризации социальных отношений Выготского Л.С.). Фактически процесс интериоризации представляет собой постепенную ориентацию человека в существующем обществе. То есть степень интериоризации социальных норм, ценностей и идеалов определяет уровень ориентации человека в социуме, т.е. степень его адаптации к нему. Таким образом, оптимальным критерием для оценки социально-средовой ориентации может стать степень социально-психологической адаптации.

Уже в самом понятии социально-психологического благополучия отражена позитивная роль этого конструкта для человека. Поэтому исследование такого параметра как социально-психологическое благополучие может привести к пониманию того как можно повысить эффективность деятельности человека во всех сферах его жизни. Таким образом, одной из первоочередных задач в этом направлении является выявление и изучение параметров, которые связаны и оказывают влияние на социально-психологическое благополучие. Одним из таких параметров, на наш взгляд, является наличие цели в жизни.

Для проведения исследования нами было выделено две группы по 30 человек разного пола возрастом от 22 до 59 лет, имеющих работу. Следует отметить, что группы являются условными, разделенные методом полярных групп. Параметром для разделения послужил критерий наличия или отсутствия целей в жизни (согласно методике К. Рифф «Шкала психологического благополучия») [2, 6].

Диагностика социально-психологического благополучия проводилась нами с использованием комплексной методики исследования, включающей следующие методы:

1. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).
2. Шкала субъективного благополучия.
3. Интегральная удовлетворенность трудом.

При разделении испытуемых на группы согласно результатам шкалы "жизненные цели" (согласно методике К. Рифф «Шкала психологического благополучия») была обнаружена интересная тенденция — в группе с высоким уровнем жизненных целей основную массу испытуемых составляют наиболее молодые испытуемые в возрасте 23 до 33 лет, тогда как основную часть группы с низким уровнем по шкале жизненные цели составляют испытуемые от 48 до 59 лет. Вероятнее всего это связано с тем, что с возрастом основные долгосрочные цели осуществляются или же отбрасываются как невыполнимые.

Уровень социально-психологической адаптации и уровень удовлетворенности трудом в группе испытуемых с высоким уровнем наличия целей в жизни выше, нежели в группе с низким уровнем наличия жизненных целей. При обнаружении данной закономерности, возникает вопрос влияния параметров друг на друга.

В результате использования методов математической статистики, можно наблюдать тенденцию роста параметра социально-психологической адаптации при увеличении параметра жизненных целей. Однако в какой-то момент ситуация меняется - уровень жизненных целей начинает падать, в то время как параметр социально-психологической адаптации продолжает повышаться. Вероятно, это связано с тем, что люди достигли настолько комфортного существования среди социума, что необходимость в высокой целеустремленности начинает отпадать.

Кроме того, наблюдается рост уровня удовлетворенности трудом при увеличении показателя "жизненные цели". Однако в определенной точке, уровень по шкале жизненные цели начинает уменьшаться, в то время как удовлетворенность трудом продолжает повышаться. Возможно, это связано с тем, что при высокой удовлетворенности трудом человек осуществил множество целей и в высокой целеустремленности больше нет необходимости.

При росте уровня социально-психологической адаптации растет уровень параметра жизненные цели. Однако, в определенный период мы можем наблюдать, что не смотря на спад параметра социально-психологической адаптации, уровень жизненных целей продолжает повышаться. Вероятно, подобное явление можно объяснить тем фактом, что при высоком уровне осознания своей жизни, стремлении к чему-либо, адаптированность к социуму перестает быть столь необходимой и значимой.

Также, выявляется рост уровня целей в жизни в соответствии с ростом удовлетворенности трудом. И аналогично с предыдущим примером, замечаем следующую тенденцию - уровень целей в жизни продолжает повышаться, а удовлетворенность трудом понижаться. Таким образом, можно предположить, что на высоком

уровне наличия целей в жизни, человек готов работать не будучи до конца удовлетворенным условиями деятельности, т.к. его цели имеют высокую значимость.

В целом, однако, прослеживается следующая тенденция – с ростом уровня по шкале жизненные цели растут уровни социально-психологической адаптации и удовлетворенности трудом. И наоборот, с ростом уровней социально-психологической адаптации и удовлетворенности трудом, растет уровень по шкале жизненные цели.

Получившееся взаимное влияние аспектов социально-психологического благополучия и жизненных целей демонстрирует перед нами ряд возможностей.

Умение осознавать и ставить перед собой цели можно тренировать различными способами – ролевые игры, инструктаж, дискуссии, тренинговые упражнения и пр. Более того, получившиеся результаты на наш взгляд является отличным инструментом в работе практикующего психолога. Доказанное влияние в данной выборке может рассматриваться как тенденция для распространения на более широкую аудиторию.

Социально-психологическое благополучие – значимый фактор в жизни любого человека. Высокие показатели социально-психологического благополучия предполагают высокие показатели качества жизни конкретного субъекта. И психологи, стремящиеся улучшить его положение всеми доступными средствами, получает способ влияния на данный параметр.

Подобный результат является значимым для психологической науки и практики. Для науки наше исследование открывает новые пути в разработке данной темы. Работы в сфере целеполагания являются весьма перспективными. Все чаще практикующие психологи сталкиваются с запросами, связанными с решением проблем именно в данной области. Раскрывая все новые грани понятия, исследователи помогают в решении данных проблем. В то же время благополучие человека – та цель, которую преследуют большинство отраслей наук. Человек стремится не просто к выживанию, а к выживанию в наиболее привлекательных для себя условиях. Представленная нами работа – некоторая попытка поиска тех факторов, которые обеспечат пребывание человека в этом мире максимальным комфортом.

Велика значимость выявленной взаимосвязи и для практики. Основываясь на выявленной взаимосвязи целей в жизни и параметров социально-психологического благополучия психолог-практик имеет возможность разработать качественный инструмент для повышения вышеуказанного благополучия, практические способы тренировки умения осознавать, видеть и ставить цели. Это могут быть ролевые игры, с проигрыванием различных рабочих ситуаций, групповые дискуссии на данную тему, лекции, семинары, тренинговые упражнения и многое другое. Влияя на уровень "жизненные цели" человека, согласно нашему исследованию, мы повышаем и столь значимые аспекты его жизни как удовлетворенность трудом и социально-психологическое благополучие, что может привести к более эффективному рабочему процессу.

Также возможен и обратный процесс. Повышение уровня социально-психологического благополучия через работу с его аспектами. Повышение социально-психологической адаптации и удовлетворенности трудом может осуществляться с помощью индивидуального консультирования, арт-терапевтических техник, психодраммы, тренинговых групп и пр. Осуществляя работу с вышеупомянутыми параметрами, мы влияем на уровень "жизненные цели" в сторону повышения, что обосновывается результатами нашего практического исследования.

#### Литература:

1. Авилова Е.В., Владыкина И.К. Угроза безопасности социально-психологического благополучия личности в эпоху информационного терроризма (Москва) // <http://lib.socio.msu.ru/l/library>
2. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. № 2. С. 82-93.
3. Заболотских К.В. Социально-психологическое благополучие населения в депрессивных регионах России: к постановке проблемы // <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/47>
4. Мороденко Е.В. Социально психологическая адаптация и дезадаптация в процессе социализации личности // Вестник ТГПУ 2009. № 8 (86). С. 108-111.
5. Мысина Г. А. Скрининг и мониторинг социально-психологического благополучия студентов ВУЗА как важный показатель эффективности здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде // Мир образования - образование в мире. 2010. №2, С. 174 – 178.
6. Carol D. Ryff and Corey Lee M. Keyes The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology 1995, Vol. 69, No. 4, 719-727.

**Командные роли руководителей в организациях  
с разным типом организационной культуры  
Михеева Е.Е., Филиппова Ю.В. (Ярославль)**

В настоящее время для организации эффективной работы необходимо учитывать, какую роль играет тот или иной человек в организации. Если все участники группы будут вносить определенный и соотносимый друг с другом вклад в достижение поставленных целей, что в свою очередь приведет к высоким результатам.

Термин «командная роль» характеризует особенности поведения и взаимодействия человека на работе. Адекватное определение командной роли, к реализации которой склонен человек, позволит наиболее и оптимально использовать его профессиональный потенциал, и, в конечном итоге, приведет к эффективной работе команды в целом.

Р. Мередит Белбин выделяет 9 основных командных ролей. К ним относятся: генератор идей, снабженец, или исследователь ресурсов, координатор, мотиватор, аналитик, вдохновитель, рабочая пчелка, или реализатор, контролер и специалист [1, 2].

Генератор идей – человек, обладающий креативным талантом и способным найти выход из безвыходного положения. Генераторы идей имеют ряд недостатков. К допустимому недостатку можно отнести то, что они очень сильно увлекаются идеями и пренебрегают практическими вопросами. Недопустимый недостаток генераторов идей заключается в том, что они начинают отстаивать свои идеи в ситуациях, когда сотрудничество с другими членами команды могло бы дать лучшие результаты.

Снабженцы (Исследователи ресурсов) полны энтузиазма. Они вносят в команду всевозможные ресурсы. Они узнают что-либо извне и вносят эту информацию в команду. Они могут изменить все ее планы. Снабженец – менеджер, которого никогда не застанешь на месте, но если даже он на месте, то обязательно сидит на телефоне. Этот факт можно объяснить тем, что снабженцы очень коммуникабельны.

У снабженцев есть несколько недостатков, которые могут быть допустимыми и не допустимыми. К допустимому недостатку можно отнести то, что они теряют энтузиазм после того, как проходит первоначальная увлеченность тем или иным вопросом. А к недопустимому недостатку относится то, что снабженцы могут разочаровать клиента, нарушив ранее поставленную договоренность.

Руководитель (Координатор) подобен менеджеру, который знает, как использовать ресурсы, при необходимости умеет приспосабливаться к каждому человеку, никогда не теряет контроль над ситуацией, не утрачивает способности принимать единоличные решения на основе точной оценки динамической рыночной среды.

Одним из недостатков координатора является то, что он склонен к лени, старается найти того, кто выполнил бы его работу. Другим недостатком является то, что он присваивает себе все лавры командного успеха.

Мотиваторы отличаются способностью быстро усваивать материал, подозрительностью и склонностью к разочарованиям. Он стихийный тип. Он прагматичен и эмоционален, лишен застенчивости и робости. Он эффективен в разгоне заторможенных систем, и при смене направления действий компании, которые часто приводят к плодотворным результатам. Он способен развивать сильное позитивное воздействие на процесс, поэтому его быстро повышают в должности.

Аналитик выполняет оценку идей. Он способен безупречно обосновать свою позицию и подвести команду к принятию продуктивного решения. Он серьезен, но медлителен формулируя мысль. Его достоинство – способность к прозорливым суждениям, которые учитывали все факторы. Это человек со слабым внутренним импульсом. Аналитик обладает логичным скептицизмом, как допустимым недостатком, и нелогичным цинизмом, как недопустимым недостатком.

Вдохновитель выглядел доверчивым и чувствительным человеком. У него стойкий интерес к людям, особенно к человеческим взаимоотношениям и общению. Его целью является создание успешной команды, особенно когда в нее входит один или несколько человек, обладающих выдающимися талантами, но не способных работать в команде. Вдохновители не решительны в принятии важных решений для команды. Чаще всего они стараются избежать ситуации, которые могли бы привести к напряженным отношениям.

Рабочая пчелка (Реализатор) – личность, которая работает на команду, не сосредотачиваясь на своих целях и всегда поступая достаточно практично и разумно. Этот человек принимает на себя производственные задачи, выполняет свою работу не только как профессиональный, но и как моральный долг. У него никогда не возникает сомнений или вопросов по поводу порученной работы. Дисциплинированное прилежание – функция личности и стандарты отношения рабочей пчелки к делу. Личная дисциплинированность таких людей органично перетекает в хорошо организованную деятельность.

Контролер – менеджер с определенным складом ума, способным заранее планировать и выстраивать работу так, чтобы ничто не оказалось упущенным и чтобы все технологические процессы были проверены по всем параметрам. Они подвержены эмоциональной неустойчивости, но они имеют высокоразвитое чувство самоконтроля и самодисциплины. Контролеры обладают стремлением добиваться совершенства во всем. Самым главным их недопустимым недостатком является то, что они обладают навязчивым поведением.



Специалист – это человек очень искренний, самостоятельный и преданный, который обладает редкими знаниями и навыками. Они увлекаются техническими деталями, а на общую картину ситуации смотрят сквозь пальцы. Допустимым недостатком специалиста является тот факт, что он приобретает знания только в рамках своих собственных интересов. А недопустимым недостатком является то, что он игнорирует факторы, лежащие за границами его собственной компетенции.

Организационная культура, сформировавшаяся в организации, также играет немаловажную роль в эффективной работе. Организационная культура может помочь человеку раскрыть свои возможности, а может, наоборот, заблокировать их раскрытие.

К. Камерон и Р. Куинн дают следующее определение организационной культуры: организационная культура – то, что ценно для организации, каковы стили ее лидерства, язык и символы, процедуры и повседневные нормы, как определяется успех. Все то, что определяет уникальность характера организации [4].

Грамотное соотношение организационной культуры и определенных командных ролей, выполняемых руководителем в организации, может привести к эффективному выполнению деятельности и достижению высоких результатов в ней. Выявление соотношения типа организационной культуры и самовосприятия руководителем собственных командных ролей легло в основу определения целей данного эмпирического исследования. Таким образом, его целью являлся анализ связи организационной культуры в организации и командными ролями, определяемыми для себя руководителями организации.

В основе исследования лежит предположение о том, что имеется взаимосвязь между управленческим видением организационной культуры и командными ролями, определяемыми для себя руководителем организации.

В качестве объекта исследования выступали командные роли руководителей низового звена. Предметом исследования стала взаимосвязь определяемых руководителем командных ролей с их управленческим видением типа организационной культуры.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики:

- Методика К.Камерона-Р. Куинна на определение организационной культуры.

- Опросник самовосприятия М. Белбин на выявление командных ролей.

В исследовании приняли участие 19 человек, сотрудники «Северного банка Сбербанка России», из которых 15 человек – женщины и 4 человека – мужчины. Возраст испытуемых составляет от 30 до 45 лет.

Полученные результаты показали, что и в реальной культуре, и в культуре в будущем предпочтение руководителями отдается бюрократической культуре (в настоящее время – 31,56, а в будущем – 30,51). Руководители описывают организацию, как имеющую жесткие правила и требования.

Соотнося данные, полученные по реальной культуре (клановая – 18,23, предпринимательская – 28,4, бюрократическая – 31,56, конкурентная – 22,26), с данными, полученными по оценке культуры в будущем (клановая – 19,5, предпринимательская – 28,19, бюрократическая – 30,51, конкурентная – 17,2), можно сказать, что различия в показателях незначительные. Руководители не видят возможности кардинально изменить культуру, сложившуюся в организации. Возможно, это связано с тем, что руководители низового звена не имеют достаточно полномочий для ее изменения.

Результаты диагностики командных ролей показывают, что, по мнению руководителей наиболее характерными для них ролями являются: Рабочая пчелка (14), Вдохновитель (16,5), Контролер (15,2) и Аналитик (13). Для них не характерно приписывание себе роли руководителя. Это можно объяснить тем, что в выборку входили руководители низового звена.

Далее было проведено соотнесение определяемых для себя руководителями командных ролей с их оценкой организационной культуры. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием метода корреляционного анализа.

В результате были получены данные, отражающие значимые связи между исследуемыми переменными и связи, имеющие тенденцию быть значимыми относительно оценки реальной культуры.

Была выявлена прямая взаимосвязь между конкурентным типом ОК и такой командной ролью как мотиватор. Основная цель организации, декларируемая на данный момент времени - конкурентоспособность. Быстрое решение проблемы может найти мотиватор, основным содержанием деятельности которого является организация процесса работы. Он быстро приспосабливается к ситуации и, часто, его спонтанные решения приводят к высоким результатам.

Была выявлена прямая взаимосвязь между предпринимательским типом ОК и такой командной ролью как вдохновитель. В современных организациях очень важно находить творческий подход к решению возникающих проблем. Вдохновители помогают разрабатывать новые идеи, реализация которых привела бы к высокому результату.

Были получены следующие результаты, отражающие значимые связи между исследуемыми переменными и связи, имеющие тенденцию быть значимыми относительно организационной культуры будущего.

Была выявлена обратная взаимосвязь между предпринимательским типом ОК (через 2-3 года) и такой командной ролью как контролер т.к. для организаций с предпринимательским типом организационной культуры главной особенностью является творческий подход к деятельности. Контролеры же, наоборот,

обладают высоким самоконтролем, следят за соблюдением норм, правил и регламентов в организации, что противоречит основам и сути предпринимательской организационной культуры.

Была выявлена прямая взаимосвязь между конкурентным типом ОК (через 2-3 года) и такой командной ролью как мотиватор т.к. особенностью мотиватора является способность быстро принимать важные решения. Эта способность поможет организации сохранить свою конкурентоспособность на рынке труда.

На основании полученных в ходе проведенного исследования данных были сделаны следующие выводы:

1. Приписывание руководителями характеристик той или иной организационной культуры своей организации связано с их собственным восприятием выполняемых командных ролей.

2. При оценке реальной организационной культуры приписывание руководителями организации характеристик конкурентной культуры связано с их восприятием такой роли как Мотиватор. Приписывание руководителями организации характеристик предпринимательской культуры связано с их восприятием таких ролей как Вдохновитель и Координатор.

3. При оценке организационной культуры в будущем приписывание руководителями организации характеристик предпринимательской культуры связано с их восприятием такой роли как Вдохновитель. Приписывание руководителями организации характеристик конкурентной культуры связано с их восприятием такой роли как Мотиватор.

Соотношение командных ролей, выбираемых руководителями, с предпочитаемым видом организационной культуры играет значительную роль в организации трудового процесса. В организации необходимо создавать условия для раскрытия командных ролей, к выполнению которых склонен руководитель. Это важно не только для организации эффективной работы, но и для создания команды, которая привела бы организацию к достижению высоких результатов.

Литература:

1. Белбин Р. Мередит. Команды менеджеров: секреты успеха и причины неудач. М.:Нипро, 2003.
2. Белбин Р. Мередит. Типы ролей в командах менеджеров. М.:Нипро, 2003.
3. Емельянов В.П. Управление культурой организации предпринимательского типа. М., 2004.
4. Камерон и Куинн. Диагностика и измерение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001.
5. Карпов А.В. Организационная культура: понятие и реальность. М., 2006.
6. Мэддакс Р. Успешная команда. Как ее создать, мотивировать и развивать. М.: «Альпина Бизнес Букс», «Альпина Паблишерз», 2008.

### ***Особенности диагностики межличностных отношений в малых группах Монахова К.В. (Москва)***

Современная психология обладает довольно большим арсеналом методов, позволяющих оценить межличностные отношения в малой группе. Их можно разделить на общие (работа с документами, опрос, индивидуальная беседа, наблюдение) и собственно психологические (социометрия, семантический дифференциал, тест ДМО (диагностика межличностных отношений) Т. Лири и др.).

При диагностике межличностных отношений в малых группах хорошо себя зарекомендовал модульный социотест Анцупова. Он успешно применяется в спортивных командах (хоккей, волейбол, мини-футбол, баскетбол и др.), коммерческих организациях, творческих коллективах, учебных классах, студенческих и курсантских группах.

Его гибкая модульная структура позволяет оценивать в рамках одной методики не только межличностные отношения, но и некоторые особенности исследуемой группы и её членов.

Два базовых модуля «Мое отношение к...» и «Отношение ко мне», дают возможность оценить реальное отношение членов группы к конкретному сотруднику и воспринимаемое членами группы отношение конкретного сотрудника к ним. Набор дополнительных модулей определяется целями изучения группы. К основным оцениваемым характеристикам относятся: объективность самооценки, качество выполнения должностных обязанностей, организаторские способности, соотношение групповых и личных интересов, уровень профессиональных знаний членов группы и некоторые другие [1, с. 328-333].

Оценки выставляются на специальном бланке, разработанном таким образом, чтобы исключить всякое подозрение опрашиваемых относительно возможности их идентификации по почерку. При ответе на каждый вопрос отношение к другому члену группы оценивается любым баллом в шкале от -5 до +5 или от 0 до 10. Например, +4, -1, 0.

Оценка отношения к каждому члену группы выставляется знаком «+» в соответствующих строке и колонке бланка. В первой колонке по вертикали числами 1, 2, 3, 4...19, 20 обозначаются все члены группы. Если опрашиваемые затрудняются оценить кого-либо из коллег, то они должны поставить значок в колонке, обозначенной буквами «т.о.» - трудно оценить. Себе опрашиваемый выставляет нулевые или близкие к нейтральным оценки по всем модулям.

На основании первичных оценок рассчитывается целый набор характеристик. Более подробно с методикой можно ознакомиться в учебном пособии «Социально-психологическая оценка персонала» [1].

В процессе работы с модульным социотестом в различных группах были выявлены некоторые особенности его применения. Рассмотрим их.

**Длительность тестирования.** В среднем, тестирование по 5-6 модулям в группе численностью 15-20 человек занимает около 50 минут. В женских спортивных командах на тестирование затрачивается несколько больше времени, чем в мужских (65 минут). В курсантских группах - около 40 минут. В остальных группах отличительных особенностей выявлено не было.

**Время проведения тестирования.** Оптимальным для проведения тестирования является промежуток времени с 11-12 до 13 часов. Естественно, не рекомендуется проводить тестирование после большой умственной или физической нагрузки.

В спортивных командах тестирование лучше всего проводить после тренировки. Во-первых, это гарантирует присутствие максимального количества членов команды, во-вторых – спортсмены не будут пытаться написать социотест быстрее, в ущерб достоверности, из-за необходимости не опоздать на тренировку. Поскольку ежедневные тренировки являются привычной деятельностью для спортсмена, то они не рассматриваются как повышенная физическая нагрузка, вызывающая сильное утомление и снижающая внимание, что препятствует проведению тестирования.

**Помещение для тестирования.** В идеале тестирование должно проводиться в специальном помещении, оборудованном отдельными столами, стульями и урной для заполненных бланков. Оно должно быть хорошо проветрено, а снаружи необходимо повесить табличку «НЕ ВХОДИТЬ! ИДЕТ ТЕСТИРОВАНИЕ!». В учебных заведениях и коммерческих организациях проблем со свободным помещением, в котором можно соблюсти все вышеозначенные требования, не возникает. Обычно предлагается учебная аудитория или конференц-зал. Но не на всех спортивных объектах, где тренируются спортсмены, имеется специальное помещение для проведения тестирования. Часто диагностика проводится в раздевалке. Работа в тренерской комнате мало предпочтительна. Там мало места, велика вероятность присутствия посторонних людей и ощущается потенциальное влияние тренера.

**Достоверность информации.** В спортивных и творческих коллективах, а также в коммерческих организациях для повышения достоверности целесообразно проводить тестирование после 2-3 встречи с группой. В сознании спортсмена появление психолога всегда связано со страхом быть исключенным из команды или переведенным в игроки запаса. Нужно дать им время привыкнуть к Вашему присутствию, установить контакт и позитивный настрой на работу. Спортсмены должны доверять психологу. Если проводить исследование в первый день знакомства, то высока вероятность что команда либо отпишется, либо сильно завьисит оценки, что приведет к искажению реальных данных. Та же ситуация возникает и с сотрудниками организаций и с людьми творческих профессий. В школьных, учебных и курсантских группах эта проблема встает не так остро, поскольку результат тестирования потенциально не повлечет за собой серьезные должностные перестановки в структуре группы.

**Анонимность ответов.** Существует три варианта анонимности ответов [1, с. 73-74]. При первом варианте опроса известно, кто и кому какую оценку выставил. В этом случае опрашиваемый, заполняя бланк, указывает, под каким номером в общем списке дана его фамилия, т.е. фактически подписывает свой бланк. При втором варианте анонимности после опроса известно пофамильно, какой кому балл выставлен. Но кто, какую оценку поставил, неизвестно, так как бланк не подписывается. Его разновидностью является подписание бланка шифром, известным только самому опрашиваемому. При третьем варианте (полной анонимности) опрашиваемый не подписывает свой бланк, а последовательность выставления оценок известна только ему. То есть, кто поставил оценку и кому она поставлена неизвестно. В этом случае, по результатам тестирования можно дать лишь общую оценку межличностных отношений между членами группы.

Спортсмены и школьники используют только первые два варианта анонимности. В остальных же группах в некоторых случаях выбирается вариант полной анонимности.

Еще одной отличительной особенностью спортивных команд является тот факт, что практически все спортсмены подписывают свои бланки. Часто даже пишут свою фамилию.

**Объем и глубина информации,** предоставляемой руководителю группы, зависит от его индивидуально-психологических особенностей. К сожалению, нет гарантии, что тренер или руководитель, основательно не разобравшись в ситуации, не примет решение об исключении аутсайдера из группы или не отзовется о ком-то из своих подопечных в присутствии коллег в нелестных выражениях, сославшись на результаты исследования. Присутствие психолога будет вызывать у людей еще больший страх и контакт с ними нарушится.

**Сложность вопросов.** И женщинам и мужчинам, занятым в различных сферах деятельности, довольно сложно оценить то, как им кажется, к ним относятся каждый член их группы (модуль «Отношение ко мне»). Это связано со способностью людей дифференцировать отношение к ним. Именно этот модуль вызывает больше всего затруднений и в результате тестирования по нему больше всего ответов «т.о.» или просто пропущенных оценок.

Остановимся подробнее на особенностях работы с модульным социотестом в спортивных командах.

До проведения тестирования психологу целесообразно установить хороший контакт с капитаном команды. Тренер – это официальный руководитель команды. Капитан – это лидер, обычно выбираемый большинством голосов, реже назначаемый тренером. Если капитан настроен против психолога или его

деятельности, то он потенциально может настроить против него всю команду. Если же отношение капитана позитивное, то он становится основным помощником психолога.

У спортсменов есть тенденция, подписываясь, ставить не свой номер по списку, а свой игровой номер. Это несколько затрудняет работу психолога при написании индивидуальной характеристики.

В процессе исследования гендерных особенностей межличностных отношений в спортивных командах [2] были выявлены некоторые гендерные особенности применения модульно социотеста:

1. В мужских командах работать с модульным социотестом (возможно и с другими диагностическими методиками) существенно легче, чем в женских. Это объясняется наличием у них более жесткой дисциплины.

2. Время, затраченное на тестирование, в женских спортивных командах несколько больше чем в мужских. Можно предположить, это связано с особенностями восприятия и дисциплиной. Вероятно, женщины работают дольше, поскольку они больше вдумываются в вопросы, стараются оценить каждого члена команды как можно более точно. Но тогда вариативность их ответов при оценке членов команды, должна быть выше. А она примерно такая же, как и у мужчин. Но у спортсменок количество незаполненных модулей меньше.

3. При работе с женскими командами требуется более сильная мотивация, чем с мужскими. При последующей индивидуально-коррекционной работе на основании результатов тестирования также была отмечена большая готовность мужчин к сотрудничеству. Возможно, это связано гендерной принадлежностью психолога.

4. В присутствии психолога, содержание реплик, используемых спортсменами в неформальном общении друг с другом, в мужских спортивных командах характеризуется большей нормативностью, чем в женских. Это объясняется разной гендерной принадлежностью психолога и команды.

Таким образом, были рассмотрены особенности диагностики межличностных отношений в различных малых группах при помощи модульного социотеста. А также выявлены некоторые гендерные особенности применения модульно социотеста в спортивных командах.

Литература:

1. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Управление персоналом», «Менеджмент организации», «Психология». – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 391 с.
2. Монахова К.В. Гендерные особенности межличностных отношений в спортивных командах // Научный диалог. История. Социология. Культурология. Этнография. – 2012. – №4 – С. 236–278.

### ***Роль семьи в формировании преступного поведения насильственного характера Морозова Н.О. (Вологда)***

На сегодняшний день ведущая роль семьи в формировании личности человека не вызывает сомнений. Значимые отношения занимают важное место в жизни каждого человека. Поэтому среди факторов формирования противоправного поведения исследователи (Р.А. Ханипов, Г.Л. Касторский, В.Н. Кудрявцев, Я.В. Самиулина, В.А. Лелеков, Е.В. Кошелева) часто называют семью, неблагоприятный характер отношений в которой определяет во многом набор психологических качеств и форм поведения ее членов. Семейное неблагополучие проявляется, прежде всего, в связи с такими обстоятельствами, как деформация значимых связей и отношений, низкий культурный, образовательный и профессиональный уровень членов семей.

Пассивное отношение к развитию преступных наклонностей, замыслов членов семьи преступников, согласно данным исследований А.Р. Ратинова, отмечается приблизительно в пятидесяти процентах случаев. Причем пассивность семьи объясняется в одних случаях объективными обстоятельствами (болезнь или чрезмерная занятость близких к преступнику людей), в других – субъективными (неумение либо нежелание оказывать воспитательное воздействие). Семьи, способствующие тому, что их члены становятся преступниками, делятся на оказывающие общее отрицательное воздействие и непосредственно вовлекающие в преступную деятельность. Первые распространены, конечно, значительно больше. С точки зрения А.Р. Ратинова, соотношение между первыми и вторыми – девять к одному [3].

По данным С.Н. Ениколопова, общее отрицательное влияние семьи проявляется в стереотипах жестокости и корысти, наличии в семье лиц, привлекавшихся к административной и уголовной ответственности. Имеются некоторые отличия семей корыстных и насильственных преступников. У корыстных преступников грубость в домашнем общении наблюдается в несколько раз реже, причем семейные конфликты чаще связаны с материальными притязаниями друг к другу [2].

Иногда имеет место большой разрыв во времени между криминогенными семейными обстоятельствами и преступлением. По мнению А.Г. Асмолова, недостаточная теплота со стороны матери к малолетнему сыну, давшая толчок к развитию у него жестокости, проявляется спустя несколько десятилетий в акте агрессии. Более того, соответствующее влияние семьи на формирование своей личности признается самими преступниками, которое находит выражение, например, в татуировках, символизирующих криминогенное влияние родителей, жены, мужа. Так, аббревиатура УТРО означает – «Ушла тропой родного отца» [4].

Исследователи семейного насилия сводят семейную детерминацию преступного поведения к господству мужчин в обществе и семье (так называемая феминистическая теория), к передающейся от родителей детям

склонности мужчины к насилию над женщиной (теория семейных систем), к неспособности некоторых субъектов жить в обществе вследствие алкоголизма и психических расстройств (психопатологическая теория).

По мнению Б.С. Волкова, семейные криминогенные факторы представляют собой социальные противоречия в частично совмещенных сферах семьи и отношений между полами, а также порождаемые этими противоречиями иные факторы криминогенной десоциализации и конфликтности [1].

Находящиеся в сфере семейных отношений причины преступного поведения могут быть разделены на две группы: 1) присущие семье во все исторические эпохи ее существования, обусловленные наличием у каждого из членов семьи собственных материальных, физиологических, психологических и иных потребностей, которые не могут быть полностью согласованы с интересами близких; 2) вытекающие из ныне переживаемого семейный переходного периода, которому присуще противоречие между исторически сложившимися семейными потребностями и возможностью их удовлетворения - мужчины не получают дома психологического убежища, женщины - материальной опоры, между теми и другими идет борьба за самоутверждение. Ломка же любого социального института, в том числе семьи, разрушение традиций и обычаев, которые стабилизировали ее жизнь прежде, неизбежно отражаются в более или менее длительном нарастании в обществе массового преступного поведения [5].

Таким образом, значительная часть причин преступного поведения независимо от его вида лежит в социальной сфере семейных отношений на разных ее уровнях.

В центре внимания нашей работы система отношений со значимым окружением в семье у женщин, осужденных за насильственные и ненасильственные преступления. Исследуя систему значимых отношений, как фактор насильственного поведения, мы предположили, что женщинам, осужденным за насильственные (первая группа n=18) и ненасильственные (вторая группа n=23) виды преступлений будут присущи отличия в их отношениях к семье.

На этапе психодиагностического обследования испытуемых мы использовали наблюдение, беседу, методику «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана и методику цветowych метафор И.Л. Соломина (МЦМ). В рамках данной статьи более подробно осветим результаты, полученные с помощью МЦМ, позволяющей исследовать значимые и незначимые выборы стимульных категорий.

На основе анализа полученных данных мы выяснили, что испытуемые первой группы находятся под влиянием чувств, переменчивы в настроениях, легко расстраиваются, неустойчивы в интересах. У них наблюдается низкая толерантность по отношению к фрустрации, раздражительность, утомляемость.

Испытуемые второй группы более зрелы в эмоциональном плане, выдержанны, спокойны. У них наблюдается ориентированность на реальность, определенность в интересах вплоть до ригидности, то есть неспособности к перестройке запланированной схемы активности в изменившихся обстоятельствах.

Стресс у женщин, осужденных за насильственные виды преступлений, может вызываться в ситуациях отношений с родителями, мужем (или женщиной). Так, 83 % испытуемых данной группы не выбирают в качестве значимых стимульные категории «мать», «отец», «муж», «мужчина» (по результатам МЦМ). Хотя понятие «любимый» является для них значимым. Вероятно, для этих осужденных «любимый» является неким идеалом, с которым они не соотносят собственных мужей или сожителей. Напряженные отношения наблюдаются с друзьями, в том числе с «близкой подругой».

Наиболее значимыми для них являются понятия, которые связаны с ними самими («Какой я есть», «Каким я хочу быть»). При этом 38,9% женщин, осужденных за насильственные виды преступлений, значимыми считают собственных детей. Остальные люди из категории близкого окружения являются менее значимыми или не значимы совсем. Вероятно, отсутствие ценностного отношения к указанным членам семей и проявляется в том, что преступления насильственного характера среди женщин происходят, в основном, против мужа/сожителя, родителей, и реже – детей.

К прошлому осужденные за насильственные виды преступлений относят конфликты, ссоры, неудачи, угрозу, неприятность, страх. В настоящем они видят печаль, раздражение, злость. В сложившейся ситуации видят угрозу и опасность. Возмущены тем, что на пути достижения цели им постоянно кто-то или что-то мешает (часто это родители или мужчина-муж, реже собственный ребенок). Они отчаиваются из-за ощущения собственного бессилия и невозможности предотвратить или предусмотреть помехи. В тоже время, опасаются лишиться чего-то важного, а то и самого главного и поэтому чрезмерно возбуждены и неспособны взглянуть на ситуацию объективно.

Эти женщины часто чувствуют себя на грани истощения нервных сил, у них возможны психосоматические расстройства. Они легко раздражаются, в отношениях с родственниками чувствуют себя «загнанными в угол». Попытки подавить перевозбуждение проявляются во вспышках необузданного импульсивного поведения. Накопленное раздражение грозит разрядиться в агрессивных, страстных и разрушающих действиях.

Трое из наших испытуемых первой группы, с их слов, находятся на грани самоубийства. Они склонны принимать неожиданные, своевольные решения, а потому их поведение становится опасно безрассудным. Они способны к опрометчивым саморазрушающим действиям, чувствуют себя в опасности и стремятся к бегству от невыносимых обстоятельств.

«События и этапы жизненного пути» являются не значимыми для данной категории. Вероятно, события прошлого и настоящего вызывают негативные эмоции и переживания, что приводит к их обесцениванию.

Женщины, осужденные за преступления ненасильственного характера, стремятся удовлетворить потребность в прочных отношениях, одновременно избегая лишних контактов. Категория понятий «близкое окружение» для них является значимым. Им необходима эмоциональная связь с близким человеком, но при этом они не хотят поступаться своим принципам и предавать собственные убеждения. Они готовы к эмоциональному принятию других и аффективному участию в общих делах. Некоторые из них ищут духовное и физическое удовлетворение, безусловное совпадение чувств и взглядов на жизнь.

В сравнении с первой экспериментальной группой для женщин, осужденных за преступления ненасильственного характера, муж (мужчина, любимый) является более значимым. Категории «мать», «отец» встречаются на значимых позициях чаще. Однако понятия «друг, друзья» значимыми не являются, что, возможно, связано с тем, что идеи «найти способ изменить свое материальное положение», «немного подзаработать» преступным путем были предложены людьми, которые, по мнению испытуемых, являлись друзьями. Большинство осужденных этой группы вину за то, что они оказались в местах лишения свободы, перекалывают на лиц, которые предложили противозаконные способы заработка.

Понятие «Какой я есть» у женщин, осужденных за корыстные преступления, на значимой позиции присутствуют редко. В таком выборе проявляется неудовлетворенностью собой, нереализованность своих возможностей. К прошлому они относят признание окружающими, выполнение долга, независимость, свободу. В настоящем – видят печаль, неприятности, неудачу.

Эти женщины воспринимают сложившуюся ситуацию как враждебную, хотят оградить себя от утомительных разногласий. Тщательно скрывают собственные намерения, чтобы не подвергать свои планы нападкам окружающих. Их поведение направлено на сокрытие истинных намерений и избегание конфликтов. Всё это необходимо для того, чтобы создать условия, благоприятные для достижения собственных целей. Стимульная категория «Каким я хочу быть» является для испытуемых второй группы значимой, что отражает, вероятно, наличие надежды на улучшение материального положения, реализацию собственных планов в будущем.

Чтобы справиться с конфликтной ситуацией, они действуют импульсивно и рискованно, участвуют во всевозможных необыкновенных и азартных событиях для удовлетворения материальных потребностей, которые для данной категории являются значимыми. Они стремятся во всем руководствоваться лишь собственными импульсами, подчас действуя рискованно. Такие импульсивные, необдуманные поступки помогают им преодолевать трудности и препятствия одним усилием, при этом испытывая «радость».

В обычной жизненной ситуации взаимодействия с окружающими они действуют осторожно и аккуратно, контролируя изменяющуюся ситуацию и корректируя своё поведение в соответствии с реакцией окружающих. Действуют в тесном контакте с окружающими, вовлекают их в круг своих интересов. Подвержены манипуляции, поскольку это помогает им справиться с неуверенностью в себе.

В целом всем осужденным женщинам, независимо от вида преступлений, присущи высокие и средние показатели напряженности и тревожности. Однако для женщин, совершивших насильственные преступления, характерно приуменьшение значимости семейных отношений. Низкая значимость таких членов семьи, как родители, муж, а также неудовлетворенность своей позицией в системе семейных отношений, вероятно, обуславливается травматическим опытом взаимодействий в семье, приводящим к острым негативным переживаниям или обесцениванию семейных отношений в целом. Такого рода отношение к семье мы рассматриваем как условие возникновения внутриличностного конфликта, подспудно стимулирующего психическое напряжение, излишки которого могут проявляться в привычных неконструктивных, в данном случае насильственных, формах поведения, жестокости по отношению к окружающим людям, в том числе членам семейных отношений.

По нашему мнению, психокоррекционная и психотерапевтическая работа с женщинами, совершившими насильственные виды преступлений, должна быть направлена на проработку присутствующего негативного, травматического опыта, на коррекцию содержания их отношения к семейному окружению. Изменение системы семейных отношений в восприятии женщин, осознание их значимости может способствовать процессам исправления и ресоциализации данной категории осужденных.

#### Литература:

1. Волков, Б.С. Мотивы преступлений. – Казань, 2002. – 152 с.
2. Ениколопов, С.Н. Агрессивность как специфическая сторона активности и возможности ее исследования на контингенте преступников. – М., 2009. – 116 с.
3. Ратинов, А.Р. Личность преступника как объект психологического исследования. – М., 2000. – 233 с.
4. Шестаков, Д.А. Семья и предупреждение преступности /Д. А. Шестаков. // Правоведение. – 1993. – № 6. – С. 110 – 114.
5. Яковлев, А.М. Преступность и социальная психология. – М, 2001. – 245 с.

## *Ценности профессиональной деятельности психолога-консультанта* *Москаленко Н.В. (Ярославль)*

В современной российской психологии растет исследовательский интерес к консультационной психологии и психологическому консультированию как самостоятельным областям науки и практики. Особое внимание уделяется профессиональному становлению специалиста. Это обусловлено тем, что в российском обществе намечается тенденция увеличения числа людей, готовых обратиться за помощью к психологу-консультанту. Как следствие, увеличивается число консультантов, занимающихся данной профессиональной деятельностью. Кроме того, конкурентоспособность профессионала в значительной степени определяется такими качествами, как способность к самосовершенствованию, саморазвитию, максимальной реализации своего личностного потенциала в профессиональной сфере.

Говоря о консультировании как виде деятельности, мы понимаем его вслед за Н.В. Ключевой как взаимодействие клиента и консультанта, обеспечивающее развитие организации, группы, личности и решение их сложных, нестандартных проблем в различных сферах деятельности [1, с. 9].

Данная деятельность специфична. Прежде всего, кругом своих задач, обусловленных взаимодействием специалиста с широчайшим спектром явлений окружающей социальной действительности (от политических, экономических, культурных преобразований в обществе и техногенных катастроф до конкретных жизненных трудностей отдельного человека). В процессе своей деятельности психологу приходится сталкиваться с различными возрастными, социальными, культурными категориями людей, однако объектом его деятельности всегда остается индивидуальность человека, обратившегося за помощью к специалисту как к компетентному в его жизненных трудностях и проблемах. Безусловно, это требует от психолога-консультанта особых индивидуальных качеств, сформированного мировоззрения, системы ценностей и, прежде всего, осмысленного отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности [6]. По мнению Н.В. Ключевой, психолог-консультант является профессионалом со сложившимся мировоззрением, устойчивой системой ценностей, свободно ориентирующегося в современных консультативных подходах, владеющего умениями и навыками взаимодействия с клиентом \ группой \ организацией и являющегося психологически зрелой личностью [1, с. 22].

В. Каган отмечает сегодня движение в сторону очеловечивания нашей жизни. Это происходит, как с жизнью, так и с психотерапией. В современном российском обществе становится важным индивидуальное проявление каждого человека, проявление его самостоятельности, ответственности, самоопределения и самореализации [2, 3]. Таким образом, в фокусе внимания практической и научной деятельности выступает человек со своей личной историей, наполненной уникальным смысловым содержанием. Как отмечалось выше, консультирование это взаимодействие клиента и консультанта. Следовательно, существует две «индивидуальности», обращение к феноменологическому пространству или пространству личностных смыслов которых представляет исследовательский интерес. С одной стороны, индивидуальность клиента. С другой - сам психолог-консультант, как автор и носитель личной истории. Для нас кажется важным обращение к личной истории консультанта как источнику его профессионального становления. Опираясь на идеи экзистенциальной психологии - человек обречен на самоосуществление и самосозидание, сочиняет себя сам (Ж-П. Сартр) - мы считаем, что в профессиональной сфере человек также находится в авторской позиции, что требует от него самоисследования, осмысления собственного опыта, мыслей и чувств. Это позволяет формировать профессиональную позицию. Рост осознания самого себя в текущий момент означает рост эффективности управления собой.

Ценностно-смысловые образования выступают важнейшими регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. «Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение», — отмечает С.Л. Рубинштейн [5, с. 79]. Система ценностей и смыслов признаётся высшим регулятивным основанием личности, позволяет сориентироваться в сложных ситуациях, является источником выстраивания основных жизненных и профессиональных целей личности. Исследований, отражающих процесс становления и изменения ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности психологов-консультантов, недостаточно. Исходя из этого, представляется важным изучить связь событий личной истории и становление ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности психолога-консультанта

Теоретический анализ зарубежных и отечественных источников (этические кодексы, Р.С. Немов, Р. Кочюнас) позволил нам структурировать ценности профессиональной деятельности психолога-консультанта. К ним относятся:

- Уважение личности, личного достоинства, прав и свобод человека.
- Право человека на самоопределение.
- Индивидуальность клиента (каждый клиент индивидуален) /Право другого оставаться другим.
- Использование и опора на проверенные данные, документы и методики.
- Ответственность за свои решения и поведение.
- Открытость перед профессиональным сообществом.

- Компетентность (осознание своих возможностей и ограничений).
- Объективность.
- Сохранение профессиональной тайны/ Конфиденциальность.
- «Быть для клиента и быть с клиентом»/глубина диалогичных отношений с клиентом.
- Ориентация на профессиональное развитие психолога-консультанта.
- Прямота и открытость в отношениях с клиентом.

Данные ценности реализуются в профессиональной деятельности психолога-консультанта, определяя смыслы, придаваемые данной деятельности, установки, способы интерпретации происходящего в консультативном взаимодействии. Важным аспектом является признание ценности (самоценности) другого человека: уважительное отношение к жизни и проблемам человека, безоценочность. Важно выявить динамику ценностей профессиональной деятельности психолога-консультанта в процессе профессионального становления и определить, что способствует становлению данной системы. Предполагая связь между событиями личной истории и ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности, считаем необходимым сфокусироваться на событиях личной истории с точки зрения их фактологического и смыслового содержания.

Событие - эпизод жизни, выделенный из общего континуума индивидуального бытия человека и наделенные онтологическим статусом источника значимых перемен в особом рефлексивно-смысловом пространстве жизни, не сводимом ни к социальному, ни к биологическому существованию [4]. Фактологическое содержание событий имеет ряд классификаций в науке сегодня. Смысловое же содержание событий индивидуально для каждого человека. Таким образом, умение понять их значение для личности является важным ресурсом для становления ценностей и смыслов профессиональной деятельности психолога-консультанта. Это позволяет регулировать отношения с клиентом и профессиональным сообществом; принять уникальность клиента; находиться в диалогических отношениях с клиентом и с собой; находить оптимальные выходы из сложных профессиональных ситуаций, а также гармонизировать личностные и профессиональные ценности.

#### Литература:

1. Дмитриенко Е.В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ярославль: 2010. 26 с.
2. Знаков В.В., Сергиенко Е.А., Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. 371 с.
3. Каган В. Пора подумать о душе? //EXISTENTIA: психология и психотерапия (журнал Восточно-Европейской Ассоциации экзистенциальной терапии), № 3. Бирштонас, 2012. С. 6.
4. Клементьева М.В. Структурно-функциональная модель представления о событии жизни // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып.2. С. 294-304.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
6. Серый А.В. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально-значимые качества психологов-практиков URL: <http://hpsy.ru/public/x2471.htm> (дата обращения: 9.11.2012).

### ***Исследования гипноза: поиск истины среди сора и пепла Мусс А.И. (Санкт-Петербург)***

Исследование гипноза, как и любого другого феномена, имеющего богатую историю рассмотрения с различных методологических позиций, сопряжено с известными трудностями. Для примера возьмем определения гипноза. Согласно одному из них, гипнозом называется «временное состояние сознания, характеризующееся сужением его объема и резкой фокусировкой на содержании внушения, что связано с изменением функции индивидуального контроля и самосознания» [3]. Если не вдаваться в содержание понятий, входящих в это определение, картина кажется понятной и законченной. Но, не имея окончательного представления о том, что же такое сознание [1, 2], имеем ли мы право определять одно неизвестное понятие через другое неизвестное? Подобная ситуация, на наш взгляд, обстоит с другими определениями гипноза, причем зачастую одни определения прямо противоречат другим [4, 6].

Чтобы ответить на вопрос о том, что же такое гипноз, мы обратились к различным теориям. Однако ответа на свой вопрос мы так и не получили. С одной стороны, это связано с тем, что, как уже было отмечено выше, разные исследователи гипноза, предлагавшие свои теории, опирались в своих исследованиях на разные психологические парадигмы, между которыми существует большое число противоречий. С другой стороны, многие существующие на сегодняшний день теории гипноза были в дальнейшем раскритикованы, а эмпирическая проверка следствий из подобных теорий приводила к неоднозначным и противоречивым выводам [8].

Затем участники нашей исследовательской группы внимательно ознакомились с различными исследованиями гипноза [9, 10, 12]. Мы столкнулись с тем, что описание подобных экспериментов



представлено недостаточно полно: в одних случаях упущено описание самой процедуры погружения испытуемых в состояние гипнотического транса [9, 12], тогда как в других не указаны точные формулировки использованных для эксперимента внушений [10].

Исходя из всего вышеописанного, был сформирован план работы. На подготовительном этапе основной задачей стала разработка самой экспериментальной процедуры, благодаря которой можно было бы однозначно выделить влияние, потенциально оказываемое гипнозом на человека. Вторым шагом был выбор задачи, которая была бы достаточно простой в реализации и обработке результатов ее решения, а также предоставляла большое количество данных о характеристиках выполнения задания.

Опираясь на подход к изучению психики и сознания, развиваемый В.М. Аллахвердовым и его научной группой [1, 2], мы предположили, что сможем выявить влияние гипноза на работу сознания с помощью эксперимента, в котором анализируются не только правильные ответы испытуемого при решении задачи, но и совершаемые испытуемым ошибки.

#### Процедура и методы исследования

Нашей первоначальной гипотезой стало предположение о том, что внушение в гипнозе, направленное на улучшение памяти, приведет к улучшению выполнения задания (в данном случае улучшение выполнения задания было операционализировано нами как уменьшение числа совершаемых ошибок). Для осуществления исследования была создана компьютерная программа, разработанная по дизайну авторов исследования, которая предъявляла испытуемым экспериментальное задание и записывала их действия в ходе решения задачи, хронометрируя каждое из них.

При выполнении задания на компьютере испытуемому предъявляется поле, заполненное одинаковыми по размеру карточками по 7 штук в длину поля, и 8 – в ширину. Каждая из 56 карт имела свою пару, то есть всего было предъявлено 28 пар. Чтобы сбалансировать влияние взаиморасположения картинок на результаты эксперимента, каждый раз при новом старте программы последовательность карточек на поле формировалась случайно. Изображение на карточках от испытуемого первоначально было скрыто. При нажатии на пару любых карточек проявлялись изображенные на них картинки, и в случае, если изображения на карточках совпали, карточки оставались открытыми, тогда как при несовпадении изображения закрывались через 0,5 секунды. Задача испытуемого заключалась в том, чтобы за как можно более короткий срок открыть все карточки на поле.

Процедура погружения испытуемых в состояние гипнотического транса осуществлялась Т.В. Бирюковым – специалистом, имеющим квалификацию врача-психотерапевта. Для чистоты экспериментальных данных гипнотерапевт не знал, в чем именно состояла экспериментальная гипотеза, и потому не мог оказать прямой суггестии.

При осуществлении процедуры погружения в гипнотический транс мы руководствовались описанием, представленным в работе Л. Шертока [8]: были уменьшены сенсорное воздействие и двигательная активность испытуемого, была осуществлена фиксация его внимания, сопровождаемая монотонным повторением определенных стимулов. В процессе погружения в гипноз вербальные команды, произносимые врачом-психотерапевтом испытуемому, сопровождались счетом от одного до пятнадцати. На счет после десяти, вместе с указаниями расслабить определенную часть тела, давалось выбранное для эксперимента внушение.

Испытуемые экспериментальной группы приглашались в учебную аудиторию, где их знакомили с экспериментаторами, кратко рассказывали о предстоящем исследовании и знакомили с программой, в качестве ознакомления предлагая найти 2 пары картинок. Затем врач-психотерапевт индуцировал у испытуемых состояние гипнотического транса и давал им прямое постгипнотическое внушение следующего содержания: «Ваша память станет лучше». Время погружения в транс и характеристики транса оценивались гипнотерапевтом индивидуально для каждого случая, исходя из времени появления у испытуемых наблюдаемых внешне признаков гипнотического транса [7], но в среднем процедура для каждого испытуемого занимала 15-20 минут. После завершения процедуры погружения в транс испытуемому предлагалось выполнить предложенное задание.

Испытуемые контрольной группы выполняли экспериментальное задание без предварительного погружения в гипноз и внушений.

Среднее время выполнения задания составляло от 5 до 10 минут, вся процедура могла занимать более часа. По завершении с испытуемым проводилась беседа, в ходе которой мы просили их рассказать о своих ощущениях в состоянии гипнотического транса и при выполнении задания. После этого мы подробно рассказывали испытуемым об исследовании, а также отвечали на задаваемые нам вопросы.

#### Результаты пилотажного исследования

В нашем пилотажном исследовании, с результатами которого были опубликованы здесь в соавторстве с Бирюковым Т.В. и Говориным А.С. (под старой фамилией автора данных тезисов) [5], сложилась следующая ситуация. В исследовании приняли участие испытуемые-добровольцы общим количеством 19 человек, средний возраст которых – 21 год. Испытуемые случайным образом были определены в экспериментальную и контрольную группы.

Согласно полученным результатам, испытуемые экспериментальной группы выполняли задания с достоверно большим числом ходов (Mann-Whitney  $U = 8,5$ ,  $p = 0,003$ ), что при фиксированном числе правильных ходов отражает увеличение общего числа ошибок. При этом рассмотрение других количественных показателей, таких как время реакции при совершении ошибок различного порядка, не выявило достоверных

различий. Это, в свою очередь, позволило нам сделать предварительный вывод: гипнотический транс и внушение в нем воздействовало на выполнение задания в целом, не затронув внутреннюю структуру решения когнитивной задачи. Таким образом, наша предварительная гипотеза об улучшении результатов выполнения задания не нашла своего подтверждения.

Учитывая малое количество испытуемых, первоначальную неразработанность процедуры, используемой для погружения испытуемых в гипноз, полученные результаты позволили нам лишь сделать вывод о том, что некое воздействие на испытуемых было проведено. Чтобы получить более достоверные данные, на основании которых уже можно было бы делать выводы, мы расширили первоначальное исследование. О результатах этого расширенного исследования будет сказано ниже (подробнее об этих результатах можно будет прочитать в написанной в соавторстве с Говориным А.С., Бирюковым Т.В. и Березанцевой М.С. тезисах для конференции «Экспериментальный метод в структуре психологического знания», которые на данный момент находятся в печати).

#### Результаты исследования

В основном эксперименте нашими испытуемыми стали 60 добровольцев, мужчин и женщин, средний возраст которых составлял 20,5 лет. Выбор испытуемых происходил исходя из принципа доступности, большинство из них являлось студентами и аспирантами различных факультетов СПбГУ. Случайным образом испытуемые были определены в экспериментальную и контрольную группы по 30 человек. Группы были сбалансированы по возрасту и полу. В ходе качественного анализа ответов из экспериментальной группы был удален один человек, неточно воспринявший инструкцию. Таким образом, величина групп составила 30 человек для контрольной группы и 29 для экспериментальной.

Для подсчета результатов качественно анализировались записанные ходы испытуемых. Все ходы были определены в следующие категории: случайный ответ, верный ответ (отдельно рассматривались верный и верный первый), ошибка, устойчивая ошибка, а также безальтернативный последний ответ. Статистическая обработка осуществлялась при помощи математического пакета фирмы SPSS PASW Statistics 18.0.

Мы получили, что экспериментальная и контрольная группа различаются по нескольким показателям. Во-первых, гипотеза об уменьшении количества ходов вторично не нашла своего подтверждения. Во-вторых, были получены значимые различия по распределению разных типов ходов в группах, что связано с меньшим количеством ответов категории «первый верный» и «устойчивая ошибка» в экспериментальной группе ( $\chi^2=13,64$ ,  $p=0,034$ ). В-третьих, мы обнаружили статистически достоверную разницу во времени совершения устойчивых ошибок ( $Mann-Whitney U = 698727,500$ ,  $p = 0,000$ ).

Таким образом, мы выявили, что гипноз с внушением могут оказывать влияние на решение когнитивной задачи. Интерпретируя наши данные с позиции Petrusic и Baranski [11], мы можем, с известной степенью осторожности, выдвинуть предположение о том, увеличение времени совершения устойчивых ошибок в экспериментальной группе указывает на уменьшение субъективной уверенности испытуемых при совершении таких ошибок. Чтобы лучше понять полученные нами результаты, в дальнейшем мы планируем разграничить влияние гипноза и внушения на решение когнитивных задач. Это разграничение необходимо, если мы хотим понять, оказывает ли гипноз сам по себе какое-либо влияние на человека, или все, происходящее с ним, как это утверждал, согласно Л. Шертоку, еще Bernheim [8], является лишь следствием оказанной суггестии.

К сожалению, в отсутствие какой-либо единой теории гипноза, которая могла бы объяснить механизм работы и определить все особенности этого явления, все наши результаты и их интерпретация носят лишь предварительный характер. Дальнейшая работа, как в русле теоретических изысканий, так и в русле экспериментального изучения, могла бы пролить свет на гипноз, раскрыв особенности этого явления с позиции современной научной психологии и когнитивной науки.

#### Литература:

1. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. – СПб.: Издательство ДНК, 2000. – 528 с.
2. Аллахвердов В.М. и коллеги. Экспериментальная психология познания. Когнитивная логика сознательного и бессознательного. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – 352 с.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб: Питер ком, 2002. – 1024 с.
4. Кордуэлл М. Психология. А - Я: Словарь-справочник. – М.: Фаир-пресс, 2001. – 448 с.
5. Козловец А.И., Бирюков Т.В., Говорин А.С. Гипноз как предмет экспериментального изучения // Психология XXI века: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 26-28 апреля 2012 года. – СПб.: издательство Санкт-Петербургского университета, 2012 – С. 47-48.
6. Мешеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – СПб: Прайм-Еврознак, 2002. – 632 с.
7. Моисеенко Ю.И. Основы гипнотерапии. – СПб: Речь, 2007. – 192 с.
8. Шертон Л. Гипноз: Пер. с франц. – М.: Медицина, 1992. – 224 с.
9. Bowers K.S., van der Meulen S.J. Effect of hypnotic susceptibility on creativity test performance // Journal of Personality and Social Psychology. – 1970. – Vol. 14, No. 3. – P. 247-256.
10. Hilgard E.R. A neodissociation interpretation of pain reduction in hypnosis // Psychological Review. – 1973. – Vol. 80, No. 5. – P. 396-411.

11. Petrusic W.M., Baranski J.V., Problem of the locus of confidence judgments experiments on the time to determine confidence //Journal of Experimental Psychology Human Perception and Performance. – 1998. – V.24 – P. 929-945.
12. Whitehouse W.G., Dinges D.F., Orne E.C., Orne M.T. Hypnotic Hypermnnesia: Enhanced Memory Accessibility or Report Bias? // Journal of Abnormal Psychology. – 1988. – Vol. 97, No. 3. – P. 289-295.

### ***Выделение дошкольниками правил нормативных ситуаций Мустафин Т.Р. (Казань)***

В области психологии развития в последние годы активно изучается взаимодействие личности и субъекта с культурой (Веракса Н.Е., 2000 [2]; Баянова Л.Ф., 2012 [1]; Пашенко А.К., 2010 [3] и др.). По мере взросления ребенка происходит все большее включение его в культуру, которое происходит через усвоение многочисленных культурно-обусловленных правил социального взаимодействия. Происходит это в ряде нормативных ситуаций, возникающих в процессе взаимодействия ребенка с окружающими его взрослыми и предметами культуры. Под нормативной ситуацией понимается «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения» [2].

Для выявления правил социального взаимодействия было проведено анкетирование детей, родителей и воспитателей на предмет выделения, соблюдения и несоблюдения правил.

На основании анализа 415 ответов 143 детей и 577 ответов 104 родителей нами выделено 17 основных правил: уважать взрослых, помогать старшим, слушаться взрослых, быть вежливым, соблюдать этикет, быть сдержанным в проявлении эмоций и желаний, быть аккуратным, самостоятельным, собранным, соблюдать правила личной гигиены, режим дня, проявлять учебную активность, обладать различными знаниями, дружить со сверстниками, помогать младшим, соблюдать правила техники безопасности (например, не играть со спичками), быть вблизи от взрослых. На основании проведенного частотного анализа предлагается выделить семь групп правил: правила отношений со взрослыми; правил, обеспечивающих самоконтроль; правила дисциплины; правила гигиены; правила, поддерживающие познавательную активность; правила отношений с детьми (сверстниками) и правила безопасности. Основаниями для типологизации правил может послужить характер требований правил - положительные (утверждения, разрешение) и отрицательные (запреты). Этот характер обусловлен внутренней биологической напряженностью, возникающей при противопоставлении биологического и социального начал. Другим основанием может стать степень соблюдения правил детьми. С этих позиций правила могут быть очевидными выполняемыми (усвоенными), очевидными невыполняемыми, неочевидными и т.д.

Большая часть выделенных детьми правил выражена в форме положительных утверждений (57%). Остальные правила выражены в форме запретов. Родители также формулируют правила преимущественно в утвердительной форме (78%).

Наиболее очевидны и приоритетны для детей те правила, которые касаются взаимоотношений со взрослыми (121 ответов). Дошкольники выделяют 11 правил, связанных с послушанием, уважением и помощью взрослым. Примечательно, что родители также выделяют 11 правил этой группы, из которых только 2 правила не встречаются в ответах детей («послушание» и «не перебивать»). То есть 10 % группы правил взаимоотношения со взрослыми не соблюдаются детьми по мнению родителей. Следовательно, эта группа правил наиболее усвоена детьми. Это же подтверждается при анализе ответов, затрагивающих похвалу и порицание. Группа правил отношений со взрослыми имеет самый высокий «рейтинг» как у детей, так и у родителей.

Правила, обеспечивающие самоконтроль, (вежливость, этикет, способность контролировать эмоции) и дисциплинированность (аккуратность, самостоятельность, собранность) также очевидны для детей (79 и 73 ответа соответственно), при этом как дети, так и родители выделяют примерно одинаковое количество правил (26 и 24 правила группы сдержанности и 26 и 23 правила группы дисциплины). Из всего числа несоблюдаемых детьми правил, выделенных родителями (32), правила сдержанности и дисциплины не соблюдаются чаще других (31 и 28%). Из числа всех правил группы «сдержанность» не соблюдаются 41%, а в группе «дисциплина» - 39%.

В ответах, как детей, так и родителей правила безопасности (самосохранение, возможность надзора) выражены меньше остальных (21 ответ детей и 7 ответов родителей). Из числа несоблюдаемых правил эта группа, наряду с правилами отношений со взрослыми и правилами, поддерживающими познавательную активность, соблюдается детьми в большей степени (6% по отношению к всем выделенным несоблюдаемым правилам, и 50 % по отношению к выделенным правилам группы «безопасность»). Однако, судя по количеству ответов, эта группа не может быть идентифицирована как полностью усвоенная детьми.

Анализ показателей оценки соблюдения или несоблюдения детьми правил показывает, что взрослые (и родители, и воспитатели) в наименьшей степени отмечают соблюдение или несоблюдение правил групп «безопасность» и «отношения с детьми». В итоге дети также не оценивают правила группы «безопасность». Что касается правил отношений с детьми, то похвала ими практически не оценивается (4% ответов респондентов), а порицание хоть и слабо, но отмечается (12% ответов).

Анализ ответов детей, родителей и воспитателей, являющихся субъектами социальной ситуации развития дошкольников, показывает возможность научной рефлексии взаимодействия ребёнка с культурой как системой нормативных ситуаций. При этом типология правил, представленных в ответах детей и взрослых, обозначает необходимость исследования индивидуальных показателей уровня усвоения нормативной ситуации в дошкольном возрасте.

Литература:

1. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // Филология и культура. – 2012.- №3. – С. 120-127.
2. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // «Перемены», 2000, №1 – С. 81-107.
3. Пашенко А.К. Нормативное поведение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2010. №3 С.81-88.

***Взаимодействие лидера и коллектива, как ведущий фактор  
изменения групповой сплочённости  
Мяснянкина Н.В. (Курск)***

Актуальность темы исследования обусловлена ростом требований, предъявляемых обществом к развитию и воспитанию личности, способной к социальным преобразованиям, конкурентоспособной в различных ситуациях, ориентированной на эффективное взаимодействие с государственными и общественными организациями.

Развитию сплоченности уделяется особое внимание, поскольку она является важным фактором успешности участников в достижении групповых задач. Для стимулирования сплоченности используют специальные психотехнические приемы, направленные на совместное переживание сильных положительных или отрицательных эмоций. Сплочённость ведет к созданию в группе атмосферы безопасности, снижению психического напряжения, установлению искренних, доверительных отношений между участниками [4].

Лидерство, как один из способов дифференциации группы, возникает в результате общения и взаимодействия индивидов в составе группы и становится сложным психологическим феноменом, в котором определенным образом фокусируются и проявляются важнейшие характеристики группового развития [3].

По мере количественного роста группы и, что особенно важно, её стабилизации, среди членов группы складывается ранговая иерархия, и роль лидера приобретает решающее значение в деятельности группы.

Личность лидера и стиль его поведения как доминирующего лица во многом определяют судьбу каждого участника и всей группы в целом. Другими словами, лидеры влияют на социализацию индивидов. Лидеры благодаря своей центральной позиции играют важную роль в формировании групповых целей, мировоззрения, а также в организации структуры и совместной деятельности членов группы [1].

Целью исследования стало определение влияния различных факторов на процесс формирования коллектива.

В качестве гипотезы нами было сформулировано предположение о том, что взаимодействие лидера с группой является ведущим фактором повышения сплочённости группы.

Исследование проводилось с 18 июля по 8 августа 2012 года на базе Детского оздоровительного центра им. У. Громовой в рамках 3 непрофильной смены.

Экспериментальной группой стал отряд №5. В отряде 28 человек в возрасте от 10 до 16 лет (13 мальчиков, 15 девочек). Группа набрана случайно, критерий отбора – возраст.

В качестве методического арсенала нами были использованы включенное наблюдение, методика самооценки лидерских качеств (Е.С. Фёдоров, О.В. Ерёмин, модифицирована Т.А.Мироновой), социометрия. Помимо этого 2 раза (после организационного периода и на 15 день смены) участники отвечали на два вопроса «К кому в отряде больше всего прислушиваются?» и «К кому в отряде больше всего прислушиваюсь я?».

В ходе исследования мы получили следующие результаты.

В организационный период группа, в целом, была малоинициативна, пассивна. Существовали члены, которые отказывались посещать общелагерные мероприятия. При подготовке выступлений инициаторами являлись только вожатые и воспитатели. Внутри группы существовали острые противоречия между группировками и отдельными её членами. Большинство было не заинтересовано в формировании целостности группы. К концу организационного периода один из участников сам выдвинул себя на должность командира. Выборы носили формальный характер. Группа не стала выдвигать своих кандидатов, а кандидатуры, предложенные руководителями, признания не получили. Таким образом, лидером отряда стал Илья Я. Данный выбор, возможно, обусловлен тем, что члены группы стремились как можно быстрее переложить свою долю ответственности за существующий коллектив на заинтересованного в этом человека, сняв с себя обязанности перед окружающими и руководителями. Кроме того, Илья за время организационного периода доказал свою заинтересованность развитием группы, чем вызвал уважение руководителей и немногочисленного актива отряда. Группа подчинялась ему формально, однако его влияние на отряд было сильнее, чем руководителей.

Вместе с этим в группе сформировалась активная оппозиция командиру и руководству отряда, во главе которой стояли Яна Х. и Ярослав П.. Деятельность её наносила ущерб конструктивному развитию группы, подрывала авторитет вожатых и воспитателей отряда, носила асоциальную направленность.

С целью повышения сплочённости группы был реализован комплекс мероприятий основанных на факторах изменения сплочённости, выделенных Т.С. Кабаченко [2].

1. Определение отличительных признаков: символика, девизы, речёвки, единая форма. Вручение форменных знаков осуществлялось в торжественной обстановке и выступало свидетельством принятия их носителями определённых обязательств по отношению к общности.

2. Групповая самоидентификация за счет фиксации внимания на особой функции группы среди прочих, её сущностном отличии от других.

3. Создание ритуалов, традиций (особый порядок проведения вечернего огонька и подъёма и т.п.).

4. Обеспечение условий для формирования эмоционального компонента групповой сплочённости (проведение тренингов, фиксирование внимания на удачных выступлениях отряда, совместная поддержка участников, выступающих от отряда в соревнованиях).

5. Фактор внешней угрозы (соревнование с другими отрядами; защита участников группы, попавших в конфликтные ситуации с представителями других групп).

Следствием данной работы стало незначительное повышение сплочённости группы, которое выражалось в стремлении быть победителями общелагерных мероприятий, снижение разногласий внутри группы, согласованная работа с руководством и командиром, ослаблении влияния деструктивной группы. В итоге 26% отметили, что сами прислушиваются в большей степени к командиру, 42% - к руководству. Касаемо мнения о том, к кому больше всего прислушивается отряд, данные несущественно изменились: 34% - к командиру, 38% - к руководителю.

Существенным моментом, определившим вектор развития группы, стало изъятие командира (исключение из лагеря), причиной которого являлось девиантное поведение. Однако ожидаемое снижение консолидации группы не наблюдалось. С целью определения причины сложившегося положения была проведена социометрическое исследование.

Согласно результатам командир Илья Я. имел статус принятого члена группы (социометрический статус 0,11), вместе с тем 4 участника отряда являлись «звёздами»: Яна Х. (0,33), Наталья Ш. (0,22), Александр В. (0,22), Екатерина Е. (0,22). Помимо этого был констатирован достаточный уровень взаимности (52%), что свидетельствовало о благополучии складывающихся отношений, взаимной симпатии между испытуемыми. После бесед с участниками отряда было установлено, что командир, желая усилить своё влияние, прибегал к силе, шантажу. Стремление к групповым целям было замещено на достижение личной выгоды, что в свою очередь ослабило ценностный обмен между лидером и группой и окончательно закрепило формальное лидерство в отряде.

Данная ситуация стала для группы критической, что и определило выдвижение новых лидеров – Яны Х. (эмоциональный) и Ярослава П. (инструментальный). Столкнувшись с угрозой распада группы, деструктивное звено (в основании которого были вышеупомянутые лица) взяло на себя роль актива, полностью поменяв характер своей деятельности согласно общегрупповым целям.

Повторное социометрическое исследование, проведённое в последние дни смены, показало повышение уровня взаимности до 67%, уменьшение числа отвергаемых членов до 2 человек.

Методика самооценки лидерских качеств показала, что в среднем у членов группы достаточно хорошо развиты лидерские качества. В общей выборке наибольший результат получил показатель «наличие творческого подхода», наименьший – «влияние на окружающих». Для лидеров группы характерны наибольшие показатели в параметре «умение решать проблемы», наименьшие – «влияние на окружающих».

По второму срезу нами были полученные следующие данные. По мнению 41% членов группы отряд прислушивается к Ярославу П., 22% выборов получила Яна Х., 16% - Екатерина Т. Вожатые и воспитатели (в общем) получили лишь 12% голосов. Сами же участники больше прислушиваются к Яне (23%), нежели к Ярославу (19%). Руководящее звено набрало только 10% голосов. Ослабление руководящей роли воспитателей и вожатых свидетельствует о переходе группы в интегративную фазу развития.

Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Необходимым условием для эффективной работы по развитию сплочённости группы является комплексный учёт различных факторов, влияющих на групповую динамику;

2. Формальное лидерство не гарантирует поддержку со стороны подчиненных в форс-мажорных ситуациях и незначительно влияет на позитивное развитие группы;

3. Устранению деструктивного лидерства способствует критическая ситуация, в которой неформальный лидер может изменить свои ориентации и подчинить свою активность целям группы.

В ходе исследования нами была подтверждена исходная гипотеза о том, что взаимодействие лидера с группой является ведущим фактором повышения сплочённости группы.

Литература:

1. Емельянов, Ю.Н. Руководство коллективом как проблема социальной психологии / Ю.Н. Емельянов. - М., 1971.

2. Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. - М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Ольшанский, Д. В. Основы политической психологии. Учебное пособие для вузов / Д.В. Ольшанский. - М., 2002.
4. Шадура, А. Группа в динамике / А. Шадура // Школьный психолог, 2000 - № 32. С. 21- 24.

### ***Развитие личности в рамках развивающих сред Мяснянкина Н.В. (Курск)***

Ценностные приоритеты нового российского общества еще настолько неопределённые и противоречивы, что естественным следствием стала и ценностная деформация самосознания личности.

Разрешение сложившегося кризиса и формирование полноценной личности являются задачами первостепенной важности. Личность формируется в процессе воспитания и деятельности человека. Ею становятся в процессе социализации.

Социализацией называется осуществляющийся на протяжении всей жизни индивидов процесс воздействия на них общества и его структур, в результате которого люди накапливают социальный опыт жизнедеятельности в конкретном обществе, становятся личностями [1]. Поэтому особое значение приобретает социум, в котором пребывает формирующаяся личность.

В рамках решения данной проблемы может использоваться технология проектирования развивающих социальных сред, разрабатываемая сотрудниками кафедры психологии Курского государственного университета с 1961 года. Развивающая социальная среда («социальный оазис») – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания [2].

Она отличается по ряду существенных показателей от обычной среды:

Таковыми показателями являются:

- высокий уровень общественного признания социальной общности центра в регионе;
- содержательная совместная деятельность, ориентированная на высокие социальные ценности;
- значительная автономия личности и первичных коллективов и стимулирование их инициативы (субъектности);
- взаимозависимый характер совместной деятельности, осуществляемый в едином физическом и психологическом пространстве;
- стимулирование кооперативных форм межгруппового взаимодействия;
- паритетность взаимоотношений педагогического и детского коллектива.

Определяют следующие механизмы построения социальных развивающих сред:

1. Формирование духовной культуры молодёжного социума .

Главные условия формирования мотивации: совместное переживание юношами чувства сопричастности к особой молодёжной субкультуре, сочетающей в себе романтичность и высокую социальную активность; чувство принадлежности к престижной общественной организации региона; приобщение к высоким жизненным целям и ценностям. Для многих ребят обсуждение в широком кругу сверстников вопросов личностного самоопределения и смысла жизни является первой и редкой возможностью осознать своё «Я» и свой потенциал.

2. Функциональное включение педагогов в совместную деятельность.

Коллектив педагогов выступает не в декларативной форме «группы коллег-единомышленников», а в форме «коллектива созидателей», действующего в соответствии с организационным порядком, ритуалами и атрибутикой, принятыми в данной среде. То есть педагоги образуют свой отряд и наряду с другими отрядами участвуют в общих построениях, соревнованиях.

3. Включение участников в высокоорганизованную общность.

Уровень организованности развивающей социальной среды резко контрастирует с обычной средой проживания. Организационные нормы, структура, процессы отличаются четкостью и упорядоченностью. Коллективные действия совершаются в быстром и согласованном темпоритме. Характерна высокая степень включенности индивидов в совместную деятельность.

4. Демократическое внедрение организационного порядка.

Организационные нормы и структура представляются на общем собрании в самом начале смены не как «директивы педагогического совета», а как многолетние традиции, в создании которых участвовали и сами воспитанники. Таким образом, подчеркивается возможность и необходимость участия ребят в продолжающемся нормотворчестве.

5. Общая пространственная организация коллективных действий.

Общекolleктивные построения, спортивные состязания, конкурсы, художественное творчество, танцы, хоровые песни и другие групповые мероприятия совершаются в «зоне видимости» для каждого воспитанника.

Дети воспринимают самих себя и друг друга через призму общеколлективной активности, что стимулирует созревание подлинной социальности в личности.

#### 6. Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности.

Высококачественная и в социальном, и в духовном отношении, разнообразная в предметном плане деятельность является системообразующим фактором развивающей социальной среды, определяя её направленность и качественное своеобразие. Воспитанники участвуют в групповых дискуссиях на социально и личностно значимые темы, готовят театрализованные представления, состязаются в спортивных и интеллектуальных конкурсах, в песенных и танцевальных фестивалях. Особое место занимает трудовая деятельность: помощь в восстановлении исторических памятников, участие в экологических акциях, помощь престарелым и инвалидам, труд по самообслуживанию. Ежедневно в расписании включены учебные занятия, основной задачей которых является обретение социальных умений (способы эффективной коммуникации, приёмы эмоциональной саморегуляции).

#### 7. Интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности.

Коллективные действия совершаются на вербальном (скандирование девизов, приветствий, пение песен) и сенсомоторном (игры, марши, танцы) уровнях. Мероприятия проходят в быстром темпе. Время и материальные ресурсы для их подготовки достаточно ограничены.

Публичность представления результатов повышает ответственность и эмоциональную отдачу участников. Большинство мероприятий проходят в форме соревнований. Эмоциональная насыщенность, необходимость форсировать интеллектуальные и творческие усилия, высокие энергетические затраты – все это обеспечивает максимальное вовлечение каждого воспитанника в совместную деятельность, устраняет опасность возникновения пустых молодежных «тусовок» и создает эффект «огромной, продуктивной жизни»[3].

В юношеском возрасте особенно активно проходит процесс становления личности, определения своего места в этом мире, своей жизненной позиции. Основываясь на этом положении в Курске активно развивается профильное движение. Так, летом 2012 года было реализовано 30 профильных авторских программ, рассчитанных на детей всех возрастных категорий (от 6 до 17 лет). Каждая из программ сопровождалась обязательным научным и методическим обоснованием, указанием критериев оценки эффективности результатов (целевых показателей по результатам реализации программы)[4].

Специализированный (профильный) лагерь является формой организованной работы с детьми, подростками и молодежью в каникулярный период по специализированным программам, разнопрофильным направлениям, с учетом интересов и потребностей детей различных категорий, которая осуществляется на базе муниципальных учреждений, загородных лагерей и оздоровительных учреждений Курской области [3].

В данной работе рассматривается деятельность КРОО ОЦ «Монолит», на протяжении 17 лет решающей вопросы формирования полноценной, самостоятельной личности подростка, адаптированного к обществу, обладающего широким спектром умений и способностей. Из года в год «Монолит» успешно объединяет в рамках программы «Мы - вместе!» ребят из России и стран СНГ (г. Новоград-Волынский (Украина), г. Феодосия. (АР Крым, Украина), г. Гомель (Р. Беларусь), городов Абхазии и Ю.Осетии). Таким образом, «Монолит» является площадкой крупномасштабного международного социального эксперимента, где отрабатывается и апробируется система специальных педагогических программ, подходов, идей и средств, уточняются и координируются детали межрайонного, межрегионального и международного взаимодействия молодежных объединений [5].

Методологической основой работы являются труды Уманского Л. И., Чернышева А.С., Лунёва Ю. А., Елизарова С.Г., Сарычева С.В.

Целью исследования стало определение влияния развивающей среды на развитие личности.

В качестве гипотезы нами было сформулировано предположение о том, что при включении подростка или юноши в «социальный оазис» развивается субъектность личности и ее жизненный успех.

В исследовании приняли участие:

– учащиеся 10-11 классов МОУ СОШ № 31 г. Курска (75 человек);

– студенты 1 курса, школьного отделения, специальность «Преподавание в начальных классах» ГОУ СПО Курского педагогического колледжа (20 человек);

– члены молодежного клуба (МК) «Касатки» (КРМОО ОЦ «Монолит», г. Курск) (20 человек).

Данный выбор обусловлен тем, что в юношеском возрасте особенно активно проходит процесс становления личности, определения своего места в этом мире, своей жизненной позиции.

В качестве методического арсенала нами были использованы методика А. Маслоу «Что Вам мешает нормально жить?», методика определяющая образ будущего - «Каким я вижу себя через 10 лет?», авторский опросник «Социальное самочувствие как самоактуализация отношений к образу «Я» и социальному окружению» (А.С. Чернышев и др.). Т.к. наиболее показательными при становлении личностных качеств является их адекватная самооценка, которая выражается в социальном самочувствии и, и их установки на достижения во взрослой жизни.

Результаты. Проблемное поле испытуемых сильно не отличается друг от друга. В большинстве случаев, около 60%, отвечают, что им «ничего не мешает жить». На одном из главных мест стоят межличностные

отношения со сверстниками и близкими людьми, например, с родителями и друзьями. Также многие респонденты выделили личностные качества, связанные со здоровьем, лень. Кроме того, старшеклассники МОУ СОШ №31 негативно отзываются о школе и учебе, относя их к проблемам в своей жизни. 11 классы выделяют в проблемное поле вопросы экологии, метеозависимость здоровья и государственное неблагополучие и выражают желание переехать в другую страну.

Итак, нами было установлено, что группы, включенные в социально-развивающие среды более гибко относятся к несовершенству окружающего мира, у них ярче выражена субъектность, но в тоже время, они во многом ранимы и зависимы от мнения референтной группы. Старшеклассники обычной школы проявляют больше индивидуализма, потребительской позиции к жизни и паразитической установки, что «им должны».

Степень вовлеченности индивида в групповую деятельность, гораздо лучше и сильнее развита у групп, включенных в социально-развивающие среды или «социальные оазисы». В этих организациях идет активная работа по развитию коллективистских качеств и навыков совместной самостоятельной работы.

Выводы и обсуждение. Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. В условиях включения личности в социально-развивающую среду ее субъектность повышается. Развивается уровень самостоятельности и социальное самочувствие.

2. Достаточно высокое состояние удовлетворенности жизнью способствует повышению установки на самодостаточность в противовес рентной установке в стратегиях развития субъектности.

3. Структура проблемного поля с тенденцией на возможность их решения собственными силами выступает одним из ведущих мотивов позитивного самоопределения, что способствует благоприятному развитию личности.

4. Включение детей в развивающие среды – один из главнейших факторов социализации и становления гармонично развитой личности.

В ходе исследования была подтверждена исходная гипотеза о том, что при включении подростка или юноши в «социальный оазис» развивается субъектность личности и ее жизненный успех.

Литература:

1. Клименко, А.В. Обществознание: уч. пособие для школьников ст. кл. и поступающих в вузы / А.В. Клименко, В.В. Румынина – М.: Дрофа, 2004.
2. Чернышев, А.С. Организованность и лидерство в молодёжных группах: теория, эксперимент, практика: Избранные труды / А.С. Чернышев – Курск: Курск. гос. ун-т, 2006.
3. Чернышев, А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин – Воронеж: Кварта, 2007.
4. Официальный сайт комитета по делам молодёжи и туризму Курской области <http://www.kdmt46.ru/profilnye-lagerya.html>
5. Официальный сайт КРМОО «ОЦ «Монолит» <http://www.centri-monolit.ru>

### *Ценности семейной жизни в сознании курской молодёжи*

*Мяснянкина Н.В. (Курск)*

Семья – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Именно поэтому в позитивном развитии семьи, её сохранении и упрочнении заинтересованно не только государство, но и нуждается каждый человек независимо от возраста [2].

Прежде всего, семья – социальная необходимость, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения. Таким образом, качественная и количественная характеристика общества напрямую зависит от благополучности образуемых в нём семей. Но в последние годы непосредственные связи семьи и общества ослабли, что повлияло отрицательно как на семью, так и на общество в целом, которое уже испытывает потребность в восстановлении прежних ценностей, изучении новых тенденций и процессов, а также в организации практической подготовки молодёжи к семейной жизни [3].

Одной из важнейших проблем является отсутствие целостного представления о семье у значительной части молодёжи. Это в свою очередь ведёт к затруднениям во взаимодействии между собой, в решении общих проблем семьи. Всё это, в конечном счёте, констатируется большим количеством разводов, диссонансами в семье, «трудными» и педагогически запущенными детьми. По этой же причине рождаются «мифы» о семье. Рассмотрим некоторые из них:

1. «Главное – любовь; всё остальное не столь существенно – само собой получится».
2. «Семейные заботы отвлекают от любимой деятельности и мешают профессиональному росту» [4].

Кроме этого следует обратить внимание на взаимодействие семьи и других социальных институтов. Современная наука единодушна в том, что без ущерба для развития личности ребёнка невозможно отказаться от семейного воспитания. Но современная семья не может воспитывать ребёнка изолированно от других социальных институтов. Поэтому важным вопросом является взаимодополняемость в созидании личности ребёнка семьи и других социальных институтов [5].



Следующей неоднозначной темой для рассуждений является растущая популярность «гражданского брака». В психологии это явление определяется термином «промежуточная семья», тем самым подчёркивается, что в любой момент она может принять какую-то окончательную форму: развалиться или будет закреплена документально (зачастую «под давлением» беременности). Проблема здесь заключается в том, что мужчина и женщина, проживая годами под одной крышей, остаются при этом «он» и «она», тогда как супружеское «мы» обладает совсем иным ощущением друг друга, себя и жизни вообще.

Качество семьи, в свою очередь, определяется мотивами вступления в брак. Можно выделить следующие основные мотивы: любовь, долг, духовная близость, материальный расчёт, психологическое соответствие, моральные соображения. Любой из них может оказаться ведущим, однако молодые люди на первое место ставят любовь. Однако в психологии имеются исследования, по результатам которых был сделан вывод, что браки по любви не лидируют в списке наиболее стабильных.

Следовательно, ещё одной проблемой, касаемо создания современной семьи, является выбор партнёра. В этом вопросе также существуют различные точки зрения. Так, согласно теории «стимул – ценность – роль» Б. Мурстейн выделяет 3 стадии развития отношений. На 1 стадии «стимул» у партнёров складывается первое впечатление друг о друге и если между партнёрами возникает аттракция, то пара переходит ко второй стадии – сравнению ценностей («ценность»). Если взаимная привлекательность, возникшая на первой стадии, подкрепляется сходством ценностей, то взаимоотношения партнёров переходят в третью стадию – ролевую, на которой выявляется соответствие ролевого поведения представлениям друг друга [6].

При изучении данного вопроса Е.Л. Бокуть и Е.В. Губиной было проведено исследование, целью которого являлось изучение семейных ценностей у студентов педагогического университета. Оно базировалось на теории социальных представлений (С. Московичи). В исследовании участвовали 295 человек (189 девушек и 106 юношей). С помощью метода свободных ассоциаций получены следующие выводы о содержании представлений студентов о семье.

1. В представлениях студентов о семье в большей мере отражены внешне выраженные особенности семейной жизни (область общения, ролевая структура, материальная составляющая), в меньшей – особенности эмоциональной жизни семьи.

2. Обнаружены различия в представлениях о семье у юношей и девушек (по частоте называния и разнообразию ассоциаций): в содержании представлений у девушек больше отражены характеристики области общения, отношений в семье, а также материальной, хозяйственно-бытовой составляющей жизни семьи; у юношей – понятия, связанные с семейной ролевой структурой.

3. Содержание представлений о семье у студентов изменяется в зависимости от возраста: определяющим становится общение, отношения в семье, менее значимыми – особенности ролевой структуры [1].

Вышесказанное определило выбор темы нашего исследования.

Цель исследования: выявить особенности ценностных ориентаций в семейной жизни на примере молодёжи Курской области.

Выполнив теоретический анализ литературы по проблеме исследования, нами была разработана анкета, включающая 21 вопрос. В исследовании приняли участие 53 человека – студенты 2 – 4 курсов КГУ и 4 курса ГОУ СПО Курского педагогического колледжа (50 девушек и 3 юноши) в возрасте 18 – 21 года. В своей работе мы сравнили восприятие семьи, как ценностного ориентира для замужних (5 девушек в возрасте 20 лет) и незамужних (неженатых) (38 девушек и 3 юношей в возрасте 18 – 21 года), лиц состоящих в гражданском браке (7 девушек в возрасте 19 – 21 года).

Полученные данные позволили провести сравнительный анализ ценностных ориентаций у замужних и незамужних (неженатых) лиц и лиц, состоящих в гражданском браке по следующим признакам: образ реальной семьи; «мифы» семейной жизни; образ будущей семьи; понятийный аппарат; рентные установки; выявление через ассоциации морально-нравственного отношения к семье; ролевые ожидания; социальная зрелость для вступления в брак; восприятие молодёжью нерушимости социального института брака.

В ходе анкетирования мы получили следующие результаты.

1. Образ реальной семьи формируется, прежде всего, на основании опыта семьи, в которой воспитывался опрошенный. Среди замужних, 60 % девушек воспитывалось в полных семьях с двумя детьми. У незамужних (неженатых) этот вид семей также лидирует, но не так ярко (38%). Что касается лиц проживающих в гражданском браке, то здесь большинство девушек из полных семей с одним ребёнком (43%). В многодетных семьях (полных и неполных с тремя и более детьми) из всех опрошенных воспитывались только незамужние (неженатые), всего – 23%. Что касается возраста вступления родителей в брак, то в большинстве случаев это средний возраст (57% у незамужних, 40% у замужних, 43% у состоящих в гражданском браке). Однако для лиц, состоящих в гражданском браке, наиболее часто встречающимся был поздний возраст (57%). Эта возрастная категория получила большое количество выборов и среди замужних (40% случаев), и среди незамужних (24%).

2. Определяется предрасположенность к созданию «мифов» семейной жизни. Так брак по любви с первого взгляда считают долгосрочным 38% опрошенных. Причём наибольший разрыв среди показателей встречается у замужних (80% определили высокую долговечность, а остальные дали такому браку среднюю степень долговечности). У лиц проживающих в гражданском браке высокую оценку дали 57%. Среднюю продолжительность предположили 45% (эта оценка лидирует у незамужних), 17% назвали его недолговечным (замужние лица не давали низкой оценки подобному браку совсем). В партнёре 47%, прежде всего, обращают

внимание на собственные качества человека, 38% - на внешность, 7% - на интеллектуальность, 6% - на умение держаться в обществе и 2% на положение в обществе (в том числе и на материальную обеспеченность). У незамужних основополагающими факторами при выборе партнёра являлась внешность (44%) и собственные качества партнёра (41%). В основе семейного благополучия, по мнению 45%, лежит сходство партнёров, в 55% - различие партнёров, их взаимодополняемость. Эти показатели сильно варьировались в каждой из трёх рассматриваемых групп. Например, лица, состоящие в гражданском браке, в 71% случаев выбирают различия, а в 29% сходство. Замужние, напротив, склоняются к сходству (60%), нежели к различиям (40%). К общему мнению ближе всего показатели незамужних («сходство» 46%, «различия» 54%).

3. Образ будущей семьи сформирован достаточно чётко. В будущем 47% видят свою семью крепкой, счастливой и дружной (60% среди замужних, 35% - незамужних (неженатых), 36% - среди лиц, находящихся в гражданском браке), 21% надеются на создание устойчивой материальной базы, 10% в будущем видят свою семью состоявшейся, 2% - здоровой. Большая часть опрошенных, как в общей выборке, так и в отдельно рассматриваемых группах - 41% - отмечают обязательное наличие детей в будущей семье. Что касается последнего упомянутого аспекта, то 68% опрошенных планируют двух детей, 17% - одного ребёнка, 15% - трёх детей.

4. Понятие «семья» у 53% ассоциируется с любовью и поддержкой, для 18% - это цель жизни, для 8% - это способность продолжать род, для 9% - стабильность и уверенность в будущем, также для 9% - это способ самореализации («возможность не делать ошибок родителей», «призвание женщины»). Только у 3% опрошенных семья вызывает негативное отношение, ассоциируется с лишними заботами и ограничением свободы. Однако, с понятием «современная семья» связано крайне негативное отношение. По мнению большинства (28%) современную семью отличает нестабильность, непрочность, безответственность, 15% отмечают характерной особенностью приоритет гражданского брака, 13% типичным для современной семьи считают безразличие к детям, 10% - отсутствие традиций, 7% - независимость партнёров, 6% чрезмерную профессиональную деятельность, ведущую к невнимательности партнёров к друг другу.

5. По мнению 73% опрошенных в создании семьи важнейшую помощь оказывают родители, 11% надеются на помощь родственников, 6% полагаются на государственную поддержку, 4% на друзей, 6% создавали семью самостоятельно. Но уже созданная семья предпочитает жить самостоятельно, меньшим приоритетом пользуется проживание со своими родителями и ещё меньшим - с родителями партнёра.

6. Ролевые ожидания от партнёра, по мнению опрошенных, играют в процессе создания благополучной и счастливой семьи достаточно важную роль. Так для большинства анкетированных это весомая причина к тому, чтобы воспитывать ребёнка в одиночку. В зарегистрированном браке, где наиболее чётко выражена ролевая составляющая предпочитают состоять 83% опрошенных, 6% выбрали для себя гражданский брак, мотивируя это чувством свободы и независимости, отсутствием лишних в данный момент атрибутов «традиционного» брака (смена фамилии и паспорта, масштабное свадебное торжество). Для 3% достаточно просто «встречаться», не обременяя себя и партнёра чрезмерными обязательствами.

7. По вопросу социальной зрелости мы получили следующие данные. 81% были бы готовы к созданию семьи в возрасте 20 – 25 лет, 15% после 25 лет и 4% - до 20 лет.

8. Только 25% не готовы разрушить брак ни при каких обстоятельствах (самый высокий показатель у лиц, состоящих в гражданском браке – 43%). Основными причинами развода являются, по мнению опрошенных: измена (50%), невозможность жить вместе, «угасшие» чувства (10%), насилие (8%), непонимание (8%), несоответствие партнёры своей социальной роли (8%), вредные привычки партнёра (6%).

Таким образом, в результате анализа полученных в ходе исследования данных, нами были выявлены следующие особенности ценностных ориентаций молодёжи в семейной жизни:

1. Семья продолжает оставаться важнейшим этапом в жизни молодёжи, хотя ярко наблюдается установка на недолговечность брака. Начинает подвергаться сомнениям нерушимость института брака из-за неуверенности в соответствии партнёра его социальной роли.

2. Большинство опрошенных остаются не готовыми к созданию полноценной семьи. Наблюдается тенденция готовности к заключению брака в более позднем возрасте. Причиной тому наряду с неуверенностью в партнёре является недостаточная материальная обеспеченность, что является следствием ещё не устоявшейся после кризисного периода экономики страны.

3. Несмотря на популярность гражданского брака при создании крепкой семьи для молодёжи предпочтительнее зарегистрированный брак. Причиной тому является многолетний в большей степени положительный опыт создания подобного рода семей и ориентация на мнение окружающих.

4. Во многом образ будущей семьи зависит от образа семьи, в которой воспитывался человек, от того какие взаимоотношения там были, какие ценности и традиции существовали.

5. Резко негативное понимание молодым населением понятия «современная семья» говорит о кризисе семьи в общественном сознании на сегодняшний день.

6. Молодёжь не готова к самостоятельному созданию семьи. Несмотря на достаточный возраст, опрошенные всё ещё полагаются на помощь родителей в решении основных вопросов даже касающихся личной жизни. Но уже созданная семья стремится к независимости.

7. Недостаточная осведомлённость в вопросах семейной культуры проявляется в присутствии в сознании молодёжи заблуждений («мифов») касающихся семейной жизни.

8. Замужние оказываются более осведомлёнными в вопросах создания полноценной семьи, нежели незамужние (неженатые) и лица, состоящие в гражданском браке.

9. Однако, в конечном счёте, молодёжь сознательно стремится к созданию семьи. У большинства опрошенных сложен позитивный образ будущей семьи, важнейшим атрибутом которой является наличие детей (в среднем двух).

Итак, рассмотрение данного вопроса имеет большое значение, так как эта тема включает себя целый спектр актуальных проблем, рассмотрение которых является необходимым условием для укрепления семьи, как социального института. Проанализированные в работе проблемы имеют перспективы разрешения, от которых будет зависеть предотвращение дальнейшего обострения кризиса современной семьи.

Литература:

1. Бокуть, Е.Л, Губина, Е.В. Исследование семейных ценностей у студентов педагогического университета / Е.Л Бокуть, Е.В. Губина // Вестник практической психологии образования. –2010. - №3, с.42 – 50.
2. Гребеньков, И.В. Этика и психология семейной жизни. Пособие для учителя / И.В. Гребеньков, И.В. Дубровина, Г.П. Разумихина; под ред. И.В. Гребенькова – М.: Просвещение, 1987.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин – М.: КСП, 1996.
4. Меньшутин, В.П. Помощь молодой семье (заметки психолога) / В.П. Меньшутин – М.: Мысль, 1987.
5. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир – М.: Педагогика – Пресс, 1992.
6. Силяева, Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зарьянова и др. / под ред. Е.Г. Силяевой – М.: Академия, 2005.

### ***Коррекция социально-педагогической запущенности посредством формирования коллектива Мяснянкина Н.В. (Курск)***

Современная ситуация ребенка неблагоприятно складывается на его развитии. Усложнение социально-педагогической ситуации развития ребенка в первую очередь связано с дестабилизацией семьи, снижение воспитательного потенциала которой во многом обусловлено экономической озабоченностью материально-бытовой и социальной неустроенностью родителей, либо дезорганизацией семьи вследствие погони за сверхвысоким благосостоянием [1].

В системе начального образования также произошли глубокие изменения, связанные с введением нового федерального государственного стандарта второго поколения.

Социальная запущенность формируется под влиянием фактора, который вызывает определенные деформации личности ребенка. Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности, низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями. Социальная запущенность противоположна воспитанности, становясь тем самым основой трудновоспитуемости и социальной дезадаптации ребенка.

Педагогическая запущенность обусловлена, прежде всего, недостатками воспитательно-образовательной работы, следствием которых является несформированность ребенка как субъекта учебно-познавательной, игровой и других видов деятельности. Ее проявлениями следует считать труднообучаемость, трудновоспитуемость. У младших школьников несостоятельность в учении демонстрируется как неразвитость учебно-познавательной мотивации, они не осознают цели обучения и смысл учебной деятельности, учебно-познавательная активность недостаточно развита. Это состояние, противоположное развитости, образованности (обученности): отсутствие необходимого запаса знаний, слабое владение способами и приемами их приобретения и неразвитость учебно-познавательных мотивов [2].

Внешними причинами социально-педагогической запущенности в детском возрасте, по мнению того же автора [2], являются дефекты семейного воспитания, на которое наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе, в частности дегуманизация педагогического процесса и семейного воспитания. Внутренними причинами возникновения и развития запущенности детей могут быть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка, генотип, состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с окружающими.

Как показывает анализ педагогической практики, многие недостатки в развитии личности ребенка, обусловленные социально-педагогической ситуацией, остаются своевременно незамеченными и неустраненными в силу неразработанности проблемы в научном плане и отсутствия специальной подготовки педагогов к работе с социально и педагогически запущенными детьми [4].

Социально-педагогический аспект развития и воспитания подрастающего поколения в условиях общеобразовательной школы непосредственно связан с проблемой формирования школьного коллектива. Например, на сегодняшний день массовое внедрение компьютерных технологий, Интернета, приводят к тому, что дети большую часть времени проводят не в общении друг с другом, а в общении с машиной. Ввиду этого

теряются навыки межличностного взаимодействия, притупляется восприятие другой личности в эмоциональном и ценностном отношении.

Утверждение ведущей роли коллектива в формировании личности стало одним из главных отличий российской системы воспитания от зарубежных систем. То, что отечественная школа первой в мире отказалась от ориентации на личность, поставив в центр воспитательной деятельности коллектив, является большим преимуществом и крупным шагом вперед в развитии теории и практик воспитания. Коллектив стал центром приложения воспитательных усилий, его формирование - главной задачей отечественной школы [5].

В коллективе неминуемо и максимально многоплановое развитие. Во-первых, благодаря взаимному обмену информацией коллектив создает необходимые условия для каждого члена, содействуя общему развитию интеллекта ребенка. Во-вторых, коллектив – это богатейшее поле эмоционального напряжения, где переплетается удивительное многообразие эмоциональных проявлений индивидуальностей, где субъект черпает эмоциональный опыт и сам обогащает разворачивающуюся перед ним палитру эмоциональных откликов на реальную действительность. В-третьих, в групповом взаимодействии ребенок обретает поведенческий опыт, социальная ценность которого огромна для всей его последующей жизни. В-четвертых, в группе ребенок обнаруживает свою несхожесть с другими людьми, познает самого себя в таком сопоставлении с другими. Наконец, коллектив предоставляет возможность ребенку выразить себя, избрав то, что интересно, по силам, соответствует способностям, и, так как в коллективе спектр социальных полей широк, в нем интенсивно формируется индивидуальность ребенка [5].

Наиболее важным периодом в плане формирования школьного коллектива является младшая школа. Именно в младшей школе ребенок впервые знакомится со своими будущими товарищами по учебе, первой учительницей, оценкой со стороны педагога, учащихся, именно в начальной школе определяется его новый социальный статус как на основе собственных достижений в учебе, так и на основе личностных качеств. Будучи достаточно внушаемым и зависимым еще от взрослого, младший школьник в большей степени поддается воспитательным влияниям, формированию таких качеств как уважительность, доброта, стремление прийти на помощь, коллективизм.

При формировании коллектива в младшем школьном возрасте у детей закладываются основы поведения в обществе, основы воспитания отношения к обществу, что существенно оказывает влияние на дальнейшее развитие общества [1].

В школьном коллективе ребенок знакомится с принципами, социальными нормами, ценностными ориентациями, присущими развитому обществу. Здесь он получает практику общения, возможность накопления разностороннего социального опыта, усвоение навыков коллективной деятельности, возможность личностного самоутверждения.

Вышесказанное обусловило выбор темы нашего исследования.

Цель исследования – выявить причины социально-педагогической запущенности учащихся начальных классов и определить коррекционное воздействие целенаправленной работы по формированию классного коллектива.

Объект исследования – учебно-воспитательный процесс.

Гипотеза исследования: раннее выявление социально-педагогической запущенности и направленная коррекционная работа позволят свести к минимуму негативные последствия.

Организация и этапы эмпирического исследования.

В исследовании приняли участие учащиеся 2 «Е» класса МОУ «СОШ с УИОП № 52». Исследование проводилось в период с 1 сентября по 12 ноября 2011 года.

На первом этапе исследования был произведен анализ документации, продуктов деятельности учащихся с целью составления характеристики классного коллектива, определения уровня обучаемости и проективная методика «Дерево с человечками» (Л.П. Пономаренко) [3] с целью диагностики привлекательности школьного коллектива.

Полученные данные позволили сделать следующие выводы:

Значительная часть учащихся (33%) имеет низкий уровень обучаемости; 2) среди данной группы риска трое учащихся являются педагогически запущенными, а один ребенок воспитывается в крайне неблагоприятных условиях; 3) также в определенную группу риска попадают дети с дефектами здоровья, неврологическими нарушениями (3 человека) и один ребенок, прибывший из другой страны, имеющий трудности в овладении русским языком; 4) для большей части детей, находящихся в группе риска (6 из 8) классный коллектив не является притягательным. Так, по данным проективной методики четверо учащихся выбирают позицию отстраненности от учебного процесса, замкнутости, а у двоих диагностируется кризисное состояние; 5) в целом, по результатам методики, в классном коллективе преобладает установка на преодоление препятствий (5 человек) и мотивация на развлечение (4 человека).

На втором этапе предстояло выявить причины сложившейся неблагоприятной ситуации. Для решения данной задачи был использован опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). Помимо этого была проведена беседа с завучем, социальным педагогом и психологом данной школы.

Проведенный анализ данных показывает, что снижение обучаемости и трудновоспитуемость учащихся группы риска связаны в первую очередь с преобладанием в семье инфантилизирующего (50%) и крайне авторитарного (37,5%) воспитания. Из данной группы трое детей воспитывается в неполных семьях.

Помимо этого важным обстоятельством является то, что 5 из 8 ребят группы риска посещают группу продлённого дня, то есть с родителями проводят всего 4-5 часов свободного времени.

Усугубляется данная ситуация ещё и тем, что за первый год обучения у класса сменилось два классных руководителя.

На третьем этапе исследования на основе анализа психолого-педагогической литературы по обозначенной проблеме была составлена программа специализированных занятий, направленных на укрепление классного коллектива. Занятия по данной программе проводились 1 раз в неделю в течение 2 месяцев.

Основной целью программы является формирование детского коллектива с целью обеспечения возможности самовыражения и самореализации каждого учащегося в рамках коллектива и за его пределами.

За теоретическую основу программы взяты теория формирования коллектива А.С. Макаренко, принципы создания социально-обогащённой развивающей среды.

В классном кабинете был создан развивающий уголок, на переменах проводились подвижные игры, в которых принимали участия все учащиеся данного класса. Также дети были включены в разные виды совместной творческой деятельности (занятия в театральной или художественной студиях на выбор). В классе был принят ряд коллективных традиций, введена бонусная рейтинговая система поощрения достижений (причём не только учебных).

После чего на четвёртом этапе исследования вновь была проведена диагностика «Дерево с человечками» с целью повторного изучения социально-психологической атмосферы классного коллектива.

Сопоставив полученные данные двух выборок по методике «Дерево с человечками», мы выявили достоверный положительный сдвиг в сторону благоприятного отношения к одноклассникам.

При анализе продуктов деятельности, направленного на определение уровня воспитуемости и обучаемости также была отмечена положительная динамика у большей части группы риска (6 из 8).

Выводы и обсуждение. Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Социально-педагогическая запущенность является одной из основных предпосылок девиантного и аддитивного поведения;

2. Своевременная диагностика социально-педагогической запущенности и коррекционная работа позволяют сгладить возможные негативные проявления;

3. Ведущими причинами возникновения социально-педагогической запущенности является неблагоприятная атмосфера в семье и в классном коллективе;

4. Коррекционная работа с социально и педагогически запущенными учащимися является одним из ведущих компонентов современного учебно-воспитательного процесса;

5. Целенаправленная работа по формированию коллектива младших школьников в сочетании с созданием благоприятной развивающей среды может выступать, как одна из оптимальных форм коррекции социально-педагогической запущенности.

Итак, рассмотрение данного вопроса имеет большое значение, так как эта тема включает себя целый спектр актуальных проблем, рассмотрение которых является необходимым условием для повышения качества современного образования. Мы считаем целесообразным продолжить проведение формирующего эксперимента по созданию коллектива младших школьников с целью коррекции социально-педагогической запущенности для отслеживания динамики изменений в течение более длительного периода.

Литература:

1. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/ Под ред. И.В. Дубровиной - М.: Академия, 1999.
2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова - М.: Сфера, 2001.
3. Пономаренко, Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. (Методические рекомендации для школьных психологов)/ Л.П. Пономаренко – М.,1999.
4. Рабинович, И.М. Социально-педагогическая запущенность учащихся младших классов и методы ее коррекции/ И.М. Рабинович// Начальная школа. – 2010. - № 12.
5. [http://www.rusnauka.com/36\\_NIO\\_2008/Pedagogica/38591.doc.htm](http://www.rusnauka.com/36_NIO_2008/Pedagogica/38591.doc.htm)

**Субъективная оценка удовлетворенностью жизни женщин,  
занимающихся бодибилдингом  
Науменко А.С. (Санкт-Петербург)**

В отечественной науке настоящего периода количество работ по теме бодибилдинга, или культуризма, немногочисленно. Основные теоретические положения спортивной психологии изложены в трудах Е.П. Ильина [1] и Н.Б. Стамбуловой [3]. И. Н. Семичева [2] является автором написания одной из исследовательских работ по теме бодибилдинга в России. Существует множество работ, посвященных технической стороне процесса построения тела (бодибилдинг – от англ. bodybuilding — строительство тела). Несмотря на это число приверженцев силового вида спорта с каждым годом растет.

Традиционно считается, что существуют так называемые мужские и женские виды спорта. Бодибилдинг, как частный случай, относится к так называемым мужским. Однако впервые в середине XX века зарубежом культуризмом стали заниматься женщины и продолжают до сих пор. Главный чемпионат по бодибилдингу для женщин «Мисс Олимпия» с 1980 г. проводится ежегодно, как правило, в США и постоянно пополняется числом российских участниц.

В исследовании «Субъективная оценка удовлетворенности жизнью женщин, занимающихся бодибилдингом» целью являлось изучение психологических особенностей спортсменок и субъективной оценки удовлетворенности жизнью женщин в традиционно неженском виде спорта.

В данной работе понятие удовлетворенности жизнью отождествляется с термином «качество жизни» и рассматривается как социально-психологический феномен, представляющий собой субъективный показатель удовлетворенности человека собой как субъектом жизнедеятельности, его деловой и личностной самореализацией.

В данном исследовании использовались следующие материалы и методы: авторская анкета на выявление социально-демографических характеристик личности; тест Куна «Кто Я?» (модификация Т.В.Румянцевой); семантический дифференциал (Ч.Осгуд); опросник морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф.Сопов Л.В. Карпушина); опросник для оценки качества жизни (в изложении Н.Е. Водопьяновой по методике Eliot, 1993); непараметрический метод сравнения средних по критерию u-Манна-Уитни; корреляционный анализ по критерию Пирсона.

В исследовании принимали участие женщины, занимающиеся бодибилдингом, в количестве 20 человек, средний возраст которых равен 31 году, и женщины, не занимающиеся бодибилдингом, в количестве 20 человек, где средний возраст по группе равен 29 годам.

В ходе интерпретации анкетных данных выявлено, что женщины, занимающиеся бодибилдингом, интегрируют спорт в прочие сферы жизни. Так, например, большинство женщин, профессионально занимающихся бодибилдингом, являются персональными тренерами в тренажерных залах и фитнес центрах.

Целью прихода в бодибилдинг преимущественно является стремление преобразовать свою физическую форму: «похудеть», «не быть худой». Невысокая доля женщин приняла решение заниматься бодибилдингом, чтобы стать сильной. Третья группа включает в себя женщин, не ориентированных на тренировку в области силового спорта изначально (пришли в зал за компанию с подругой, «муж подарил абонемент» и пр.), но которые выбрали данный профиль впоследствии за счет увлеченности процессом и результатом тренировок.

По прошествии, в среднем, 10 лет с начала тренировок, женщины-бодибилдеры отмечают, что спорт на данный момент дает им ощущение уверенности в себе. Для женщин, связавших свою карьеру с тренерской деятельностью, бодибилдинг так же имеет немаловажное значение. У таких испытуемых изначально сугубо физическое развитие детерминировало личностное развитие, а в дальнейшем и профессиональное становление.

Для женщин, которые занимаются бодибилдингом, принявших участие в данном исследовании, крайне важным оказывается соревновательная деятельность в области спорта. Эти женщины часто выступают на различных чемпионатах (городских, региональных, континентальных, мировых), при подготовке к которым они не ограничиваются соблюдением режима питания, программы тренировок, прохождением восстановительного периода, принимая различные гормональные препараты, способствующие росту мышечной массы.

При описании счастья испытуемые обеих групп часто ссылаются на условие наличия душевного равновесия, а так же благополучия родных и близких людей. Отличительной особенностью обозначения счастья у женщин, занимающихся бодибилдингом, являются понятия, характеризующие «комфорт», но являющиеся специфическими для субъектов спортивной деятельности. Приведем пример такого высказывания: «Я могу быть счастливой только, если вовремя поела». У испытуемых контрольной группы условиями счастья являются здоровье их родных, а так же успехи детей (при наличии).

На вопрос о том, хотели бы испытуемые коренным образом изменить свою жизнь, обе группы отвечают одинаково: в большинстве своем – нет. При выборе положительного ответа, женщины, занимающиеся бодибилдингом, отмечают, что хотели бы раньше начать заниматься спортом.

Так же в анализе своего жизненного пути, испытуемые основной группы к собственным достижениям приписывают достижения спортивные, в то время как испытуемые контрольной группы – достижения в области личностного развития.

Планы на будущее испытуемые определяют в соответствии с ценностными ориентациями, преобладающими у личности, и их ведущей деятельностью. В частности, женщины-спортсменки рассчитывают в будущем получить различные звания в области бодибилдинга (КМС, Чемпион мира и пр.), а испытуемые, не занимающиеся бодибилдингом, зачастую ориентированы на создание или укрепление семейных отношений, а так же на достижения в профессиональной сфере.

Социально-психологические характеристики личности испытуемых как основной, так и контрольной группы в большей степени выражены в понятиях личных качеств, что подразумевает перечисление собственных личностных характеристик. На втором месте по степени выраженности признаков находятся интересы испытуемых. Физические характеристики при описании себя чаще фигурируют у женщин, занимающихся бодибилдингом, и это очевидно, т.к. физическая подготовка, физическое здоровье, красота – понятия, имеющие особое значение в бодибилдинге. В самоописаниях испытуемых мы практически не встречаем упоминание половой (девушка, женщина) и социальной (жена, дочь, сестра) роли.

По данным методики «Семантический дифференциал» женщины обеих исследуемых групп относятся к себе с высокой долей критики, они не вполне удовлетворены собой, но в то же время не испытывают серьезных проблем в структуре самооценки. Более критичными к себе оказываются женщины, занимающиеся бодибилдингом по сравнению с испытуемыми основной группы. Поскольку процесс и результат тренировок ориентирован на достижение некоего идеала – определенной совокупности физиологических свойств, физических характеристик и, в большей степени, внешних характеристик (величина мышечной массы, выраженность рельефа), а так же на соревнование и победу, можно сделать вывод, что разница между полученными невысокими показателями оценки «Я реальное» по сравнению с более высокими значениями оценки «Я идеальное», поддерживает мотивацию достижения у спортсменок данной группы. Оценка «Я идеальное» имеет довольно высокие, но адекватные показатели.

Спортсменки испытывают более сильную антипатию по отношению друг к другу, чем женщины, которые не занимаются спортом профессионально. Этот факт можно объяснить наличием соревновательного характера в спортивной деятельности.

Женщины-бодибилдеры низко оценивают собственные волевые качества, ощущают зависимость от внешних обстоятельств и критики со стороны окружающих. Данный факт можно объяснить тем, что на соревнованиях спортсменки сталкиваются с мнением судей, от решения которых зависит присуждение того или иного призового места. Спортсменки вынуждены постоянно сравнивать себя с окружающими, сильные стороны которых могут быть отрефлексированы ими, как собственные промахи. Однако испытуемые стремятся к более высокому уровню развития собственных волевых качеств, которые помогут им добиться успеха в спортивной деятельности.

Так же испытуемые основной группы оценивают способность к преодолению трудностей путем мобилизации своих сил и волевых умений окружающих женщин, занимающихся бодибилдингом, более высоко, чем свои собственные. Это может служить сигналом к отсутствию веры в свои силы и переживанию своей профессиональной/личностной несостоятельности.

Значимой жизненной ценностью для испытуемых контрольной группы является ценность «Активных социальных контактов», имеющая достоверные различия с результатами испытуемых основной группы. Данная ценность предполагает значимость наличия благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширения своих межличностных связей, реализации своей социальной роли. Для женщин бодибилдеров значимой ценностью является ценность «Достижения».

Для испытуемых основной группы значимой жезненной сферой является сфера «физической активности» (достоверное различие), что сопряжено с ведущей деятельностью испытуемых данной группы.

Наиболее высокая степень удовлетворенности качеством жизни по сравнению с другими областями обнаружена в следующих областях: работа, достижения и здоровье. Средняя удовлетворенность выявлена в сферах общения с близкими людьми. Показатели по данной шкале обладают значимыми различиями. Более высокая удовлетворенность общением с близкими людьми выявлена у испытуемых контрольной группы. Это может быть объяснено тем, что у женщин, занимающихся бодибилдингом, количество значимых связей с окружающими людьми гораздо меньше и они не настолько значимы, как для женщин, не занимающихся спортом. Так же вследствие статистической обработки данных выявлены значимые различия по шкале «Напряженность». У испытуемых контрольной группы менее выражена напряженность, чем у испытуемых основной группы.

Для женщин, занимающихся бодибилдингом, большую роль играет состояние здоровья: чем выше удовлетворенность в сфере здоровья, тем выше удовлетворенность собой в целом.

Удовлетворенность работой в группе женщин-спортсменок тем выше, чем сильнее их антипатия к женщинам, не занимающимся бодибилдингом. Таким образом, спортсменки стремятся к самоутверждению в данной сфере, и это значительно отличает их от остальных женщин. Работа занимает важное место среди жизненных приоритетов женщин, занимающихся бодибилдингом, она является одним из главных их интересов. Оценка себя такими женщинами предполагает оценку собственного успеха в работе.

Высокие личные достижения женщин, занимающихся бодибилдингом, находят свое отражение в их удовлетворенности собой и уверенности в себе. Достижения дают таким женщинам ощущение превосходства

над остальными занимающимися бодибилдингом женщинами, в первую очередь, в сфере развития волевых процессов.

Оптимистичность чаще проявляется у спортсменок в отношении оценки их личностных качеств и физического развития.

Результаты изучения психологических особенностей личности женщин-бодибилдеров помогут практическим психологам в осуществлении консультативной работы. Так же полученные данные могут быть применимы специалистами в области спортивной психологии при подготовке спортсменок к соревнованиям.

Литература:

1. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
2. Семичева И.Н. Формирование мотивов спортивной деятельности у занимающихся бодибилдингом. Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 223 с.
3. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: учебное пособие. СПб.: Центр карьеры, 1999г. – 367 с.



Много голосов – один мир: Сборник научных работ молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / под ред. проф. А.В. Карпова. Ярославское региональное отделение Российского психологического общества. Факультет психологии Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. НПЦ «Психодиагностика». Том I. Ярославль, 2012. 217 с. 200 экз.

Компьютерная верстка и оригинал-макет Т.А. Корнеевой.

Подписано в печать 26.11.2012. Формат 60x84/1/8.

Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 26,6. Уч. изд. л. 25,4.

Отпечатано на ризографе РПФ «Титул», ИП Маренков А.В.

Ярославль, ул. Угличская, 12, стр. Б. тел. (4852) 58-43-73