

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 II

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_г).

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>Исследование защитных механизмов личности у людей с разным уровнем образования с помощью опросника ЗМЛО Негрий В.А, Титков Д.А. (Москва)</i>	7
<i>Проблема выбора жизненного пути, ее особенности и актуальность в подростково-юношеский период развития Николаева В.И. (Москва)</i>	9
<i>Социально–психологическая поддержка и формирование личностных качеств детей из асоциальных семей Николаева Л.А., Грибкова Е.С. (Ярославль)</i>	12
<i>Особенности интеллектуального развития детей 6-8 лет с социально-педагогической запущенностью (на примере Архангельской области) Новикова М.С. (Санкт-Петербург)</i>	15
<i>Особенности эмоционального статуса первоклассников на этапе адаптации к обучению в школе Носкова К.Ю. (Северодвинск)</i>	17
<i>Тренинг по трудоустройству – современная реальность Ободкова Е.А. (Ярославль)</i>	19
<i>Способность организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды как одна из общих профессиональных компетенций педагога-психолога Обромпальская Е.В. (Северодвинск)</i>	21
<i>Уровень субъективного контроля и волевой саморегуляции у спортсменов разных видов спорта Огородова Т.В., Токарева В.Б. (Ярославль)</i>	22
<i>Наука: вчера, сегодня, завтра. Мотивационный аспект Огородова Т.В., Медведева Ю.С. (Ярославль)</i>	24
<i>Субъективные детерминанты оценки организационной культуры Окутина А.А., Филиппова Ю.В. (Ярославль)</i>	27
<i>Динамика эмоционального состояния курсанта в конфликтной ситуации Павлищак О.В., Владимиров И.Ю. (Ярославль)</i>	29
<i>Психологические особенности каратэ как вида спортивной деятельности Панкратов А.Е. (Ярославль)</i>	32
<i>Креативное мышление участников народного театра на разных стадиях их профессионализации Панкратова Т.М., Павлов А.В. (Ярославль)</i>	35
<i>Психологическое благополучие семьи в условиях социальных изменений Панкратова Т.М., Петросян И.О. (Ярославль)</i>	38
<i>Психологические особенности родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста Панкратова Т.М., Пицало П.В. (Ярославль)</i>	41
<i>Изменение уровня самосознания личности в процессе ее профессионализации Пахоменкова И.М., Мехтиханова Н.Н. (Ярославль)</i>	45
<i>Взаимосвязь интеллекта и мотивации научной деятельности у студентов вузов на примере СыктГУ Петрунева Ю.Е., Разина Т.В. (Сыктывкар)</i>	49
<i>Современные тенденции управления в России. Формирование культуры управления Поварёноква Е. М., Саковская О.Н. (Ярославль)</i>	50
<i>Быть с Другим: психотерапия присутствием Погодин И.А. (Минск, Беларусь)</i>	52

<i>Восстановление творческого приспособления в кризисной психотерапии</i> Погодин И.А. (Минск, Беларусь)	55
<i>Диалогово-феноменологическая психотерапия: управляемый иницируемый кризис</i> Погодин И.А. (Минск, Беларусь)	57
<i>О развитии эмоционального интеллекта в период детства</i> Попова О.М. (Вологда)	60
<i>Нейropsихологический мониторинг в психолого – педагогическом сопровождении младших школьников: к постановке проблемы</i> Попова И.С. (Северодвинск)	62
<i>Кросс-культурная коммуникативная компетентность: основы и базовые принципы теории</i> Почебут Л.Г. (Санкт-Петербург)	65
<i>Стратегии накопления и использования социального капитала личности. Новый взгляд на межличностные отношения: отношения с другими людьми как социальный капитал личности</i> Почебут Л.Г., Марарица Л.В., Казанцева Т.В. (Санкт-Петербург)	67
<i>Стратегии вхождения в измененное состояние сознания (ИСС) во время холотропного процесса</i> Проворов А.М. (Ярославль)	71
<i>К вопросу о методологии исследования самоповреждающего поведения</i> Развальяева А.Ю. (Москва)	72
<i>Возрастная периодизация профессионального пути научного работника</i> Разина Т.В. (Сыктывкар)	74
<i>Мотивационные основания карьерных ориентаций личности</i> Филиппова Ю.В., Романова Ж.В. (Ярославль)	76
<i>Одиночество и проблемы диагностики</i> Ронч А.М. (Кострома)	79
<i>Объективные и субъективные детерминанты принятия решения женщиной о прерывании беременности</i> Руновская Е.Г. (Ярославль)	80
<i>Разработка экспериментальной модели исследования процессов командной деятельности</i> Русакова М.С. (Москва)	83
<i>Инсайт во время загрузки рабочей памяти</i> Савинова А.Д., Коровкин С.Ю.	86
<i>Возможности проектной деятельности в формировании толерантности у детей младшего подросткового возраста: к постановке проблемы</i> Садикова М.В., Станякина М.В. (Северодвинск)	88
<i>Особенности черт личности и эмоциональной сферы лиц, имеющих избыточный вес</i> Сайфутдинова Р.И., Абитов И.Р. (Казань)	90
<i>Социально-психологические аспекты употребления ненормативной лексики</i> Светёлкина Д.С., Трифонова С.А. (Ярославль)	91
<i>Возможность использования технологии «тар mind» студентами</i> Севницкая К.А. (Витебск, Беларусь)	95
<i>Структура и специфика криминальной активности у лиц с диссоциальным расстройством личности</i> Семенов В.Н. (Минск, Беларусь)	97
<i>Педагогический всеобуч как направление в сохранении и укреплении здоровья педагогов: критериальные оценки эффективности и результативности</i> Серафимович И.В. (Ярославль)	100
<i>Музыкотерапия в работе с беременными женщинами.</i> Серова М.Е. (Ярославль)	102
<i>Структура исследования ценностно-смысловых характеристик субъектов, реализующих различные стратегии подбора</i> Симановская М.А. (Ульяновск)	105

<i>Роль ожидания партнеров в молодой семье Новикова М.С., Слободянюк Н.Л. (Санкт-Петербург)</i>	107
<i>Почерк Леонардо или как стать гением Слонова А.И. (Витебск, Беларусь)</i>	110
<i>Измена в романтических отношениях Смирнова Н.С. (Кострома)</i>	113
<i>Установки по отношению к времени на примере современной молодежи Смирнова Т.Ю. (Ярославль)</i>	116
<i>Актуальные вопросы профессионального развития студента-психолога Соколовская О.К. (Вологда)</i>	118
<i>Половые различия психологической структуры этнической толерантности у студентов средних специальных учебных заведений Солянин Н.Э. (Ярославль)</i>	120
<i>Психологические аспекты беременности Старцева К.Н. (Ярославль)</i>	123
<i>К вопросу об эмоциональном интеллекте преподавателей высшей и средней школы Степаненко Е.В. (Тверь)</i>	125
<i>Связь психологической совместимости молодоженов с их сиблинговой позицией Столетова А.А. (Вологда)</i>	127
<i>Исследование страхов руководителей в управленческой деятельности Стрижова С. Г., Саковская О. Н. (Ярославль)</i>	129
<i>Психологический анализ трудностей молодой семьи Сумнительная М.В., Ключева Н.В. (Ярославль)</i>	131
<i>Исследование взаимосвязи социальной идентичности и индивидуально-психологических качеств личности Сушкова Е.И. (Иваново)</i>	134
<i>Индивидуально-личностные и организационные детерминанты развития психического выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений Сюртукова Е.Ю. (Ярославль)</i>	137
<i>Возможности трансовых состояний для оптимизации работоспособности организма Терехова М.С. (Вологда)</i>	139
<i>Взаимосвязь родительских установок и тревожности старших дошкольников с бронхиальной астмой Тимофеева А.М., Дементьева Л.А. (Москва)</i>	141
<i>Уровень субъективного контроля хоккеистов различных возрастных групп Токарева В. Б., Огородова Т.В. (Ярославль)</i>	143
<i>Комплекс неполноценности и адаптация личности Мехтиханова Н.Н., Токарева М.В. (Ярославль)</i>	146
<i>Влияния смены иррелевантных параметров задач на эффект Узнадзе Тухтиева Н.Х. (Санкт-Петербург)</i>	151
<i>Применение здоровьесберегающих технологий на уроках иностранного языка в сузах на основе личностно-ориентированного обучения Тухфатуллина Г.Ф. (Набережные Челны)</i>	154
<i>К вопросу о взаимосвязи смысла жизни и копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях Федоров А.С. (Ярославль)</i>	156
<i>Социально-психологическая структура правового нигилизма Фетискин Д.Н. (Кострома)</i>	159
<i>Анализ различных взглядов в отечественной и зарубежной психологии на происхождение и функции внутренней речи Филяева О.В., Коровкин С.Ю. (Ярославль)</i>	160

<i>Психологические характеристики творческого мышления студентов исполнительских отделений музыкального колледжа Цымзина С.В. (Владимир)</i>	162
<i>Психологические особенности женщин-руководителей Чемякина А.В. (Ярославль)</i>	165
<i>Образ «идеального психолога» у людей разных возрастных категорий Чеплагина Е.С. (Вологда)</i>	169
<i>Оценка эффективности профессионального психологического отбора специалистов Чернышова О.В., Федотов С.Н. (Тверь)</i>	171
<i>Диагностика психологических критериев оценки организационной деятельности бизнес-организаций Чечурова Ю.Ю. (Тверь)</i>	174
<i>Сравнительный анализ ценностных и смысложизненных ориентаций религиозной и нерелигиозной молодежи Чукмарова И.Р. (Санкт-Петербург)</i>	175
<i>Толерантность и ответственность личности, ориентированной на ценности гражданственности и патриотизма Чукмарова Л.Ф., Залялова З.Ф. (Набережные Челны)</i>	179
<i>Религиозность личности и социальное взаимодействие в семье: психометрический подход Чумакова Д.М. (Курган)</i>	182
<i>Генезис латентной девиантности в детско-молодежной среде Шепелева С.В. (Кострома)</i>	184
<i>Степень ясности цели-образа как фактор эффективности решения практических задач Шибанкова Д.Л. (Ярославль)</i>	186
<i>Апробация использования эмоционально – образной терапии при болевом синдроме Шостак А.В. (Витебск, Беларусь)</i>	188
<i>Творчество как предпосылка личностного развития лиц с ограниченными возможностями здоровья Шулаева М.В. (Набережные Челны)</i>	193
<i>Мотивационные предпочтения младших школьников в учебной деятельности Щербакова С.А., Карпова Е.В. (Ярославль)</i>	195
<i>Изучение познавательного интереса младших школьников к учебным задачам Щербакова М.А., Карпова Е.В. (Ярославль)</i>	197
<i>Влияние лексических единиц родного языка на функционирование синтаксиса иностранных языков Эзрина Э. В. (Москва)</i>	198
<i>Личностные детерминанты педагогических оценок Юдина М.М., Мехтиханова Н.Н. (Ярославль)</i>	200
<i>Особенности понимания идентичности Южаков В.А. (Архангельск)</i>	202
<i>Взаимосвязь социального, дидактического и профессионального компонентов адаптации студентов в вузе Юркина М.С. (Ярославль)</i>	204
<i>Особенности протекания процесса адаптации у первокурсников в зависимости от факультета обучения Юркина М.С. (Ярославль)</i>	206
<i>Association of Adult Attachment Styles and the Big Five Personality Traits in Southeast Asia Feberina E., Leybina A. (Singapore)</i>	209
<i>Motivation and Decision Making Among Young Adults Amanda Ong Hui Zhong, Monica H. Walet (Singapore)</i>	213

**Исследование защитных механизмов личности у людей
с разным уровнем образования с помощью опросника ЗМЛО**
Негрий В.А, Титков Д.А. (Москва)

В данном исследовании авторами исследуется выраженность и соотношение защитных механизмов личности у людей с разным уровнем образования. Защитные механизмы личности определяются как совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихического индивида [9, с. 66-67]. Они могут, как способствовать развитию и устойчивости личности, так и приводить дезорганизации и дезадаптации в зависимости от их внутренней структуры, динамичности, уровня культурно-символической и социальной опосредованности и их зрелости [9, с. 67].

В исследовании принимали участие 104 испытуемых в возрасте от 16 до 57 лет: 35 школьников, 38 студентов, 31 человек, имеющих высшее образование. Из них 45 мужчин и 59 женщин. Исследование проводилось с помощью методики «ЗМЛО», разработанной В.А. Негрий и Д.А. Титковым [6, 7, 8]. Данная методика представляет собой опросник, который состоит из 25 шкал (защитные механизмы личности – ЗМЛ [2]) и 2 служебных - шкала лжи и шкала неуверенности (ответы «не уверен»). Каждая шкала включает 4-5 утверждений на каждый ЗМЛ. Всего 120 утверждений. Для ответов применяется шкала Лайкерта с 5 градациями. Для проведения исследования использовался сервисный модуль для создания многомерных опросников системы HT-line [ht-line.ru], предоставленный профессором А.Г. Шмелевым, научным руководителем лаборатории психометрики и тестологии «Human Technologies». Полученные в ходе исследования данные обрабатывались с помощью систем IBM SPSS и Microsoft Excel.

На первом этапе исследования были получены средние значения ЗМЛ по выборке. По результатам опросника ЗМЛО, наиболее выраженным в среднем являются защитные механизмы «интроекция», «регрессия», «рационализация», «реверсия», «идентификация», «отреагирование», «сублимация», а наименее выраженными – «диссоциация» и «сексуализация».

Для выявления различий в выраженности ЗМЛ у людей разного пола было проведено сравнение выборок с помощью t-критерия и критерия Манна-Уитни. Выявлены следующие особенности:

- Женщины более склонны использовать ЗМЛ «примитивная изоляция», чем мужчины. Это проявляется в том, что женщины скорее предрасположены полностью игнорировать проблемы, уходя в фантазирование. Это согласуется с распространенным представлением о том, что мужчины скорее деятельны, а женщины более мечтательны [1].

- Женщины также чаще используют ЗМЛ «примитивная идеализация», чем мужчины. Таким образом, женщины более склонны доверять людям, передавать другим ответственность за свою жизнь и менее склонны утверждать свою независимость.

- Женщинам также свойственно использовать ЗМЛ «регрессия», чем мужчинам. Этот механизм защиты проявляется в возврате к ранним привычкам или инфантильным формам поведения: плач, ребячество, физическая агрессия и т.п.

- Женщины чаще мужчин используют ЗМЛ «сексуализация», которая проявляется в бессознательном стремлении объяснять свои успехи и неудачи через собственную сексуальную привлекательность.

- Мужчины чаще используют такие механизмы защиты как «интеллектуализация» и «рационализация», чем женщины. Эти механизмы характеризуются тем, что переживания аффекта отделяются от интеллекта, и таким образом, происходит замена переживания актуального чувства рассуждением о нем. Таким образом, проявление эмоций исключается, заменяясь на спокойное рассудительное поведение.

С помощью проведенного однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) были выявлены различия в выраженности ЗМЛ у людей с разным образовательным статусом. Учитывая данные дисперсионного анализа, можно заключить на уровне значимости $p \approx 0,05$:

- Люди с высшим образованием реже используют ЗМЛ «всемогущий контроль», чем школьники и студенты. Таким образом, люди с высшим образованием не берут на себя всю ответственность за происходящее и не склонны интерпретировать события как обусловленные собственным неограниченным влиянием и властью.

- Школьники чаще используют ЗМЛ «интроекция», чем студенты и люди с высшим образованием. Этот механизм защиты характеризуется тем, что человек интроецирует какой-либо объект, и его репрезентация становится частью его собственной идентичности. Такие люди легко перенимают чужое мнение, принимая его затем как за свое собственное, они легко внушаемы и могут стать жертвами манипуляторов.

- Студенты более склонны к использованию ЗМЛ «отреагирование», чем школьники и люди с высшим образованием. Механизм защиты «отреагирование» обусловлен бессознательной потребностью справиться с тревогой через активные действия.

Следующим шагом исследования была процедура факторного анализа. Было выбрано 7-мерное факторное решение. Их содержательная интерпретация позволяет сделать следующие выводы:

1-й фактор, включающий ЗМЛ «обесценивание», «проекцию», «расщепление», «компартиментализация», отражает такие защитные реакции как бессознательное деление мира на «черное и белое», биполярность взглядов, оценочное суждение, и может характеризоваться в целом как оборонительно-недоверчивое поведение;

2-й фактор, включающий ЗМЛ «примитивная изоляция», «репрессия», «идентификация», «отреагирование», «сексуализация», «регрессия» - проявляется в фантазировании и стремлении походить на кого-то, быть привлекательным;

3-й фактор включает ЗМЛ «интроекцию», «аннулирование», «реверсию» и проявляется в виде совладания с негативными переживаниями путем активного социально желательного поведения;

4-й фактор включает ЗМЛ «изоляцию», «интеллектуализацию», «морализацию», «реактивное образование» и такой тип защит характеризуется изолированностью аффективных переживаний от когнитивного компонента, такие люди рассудительны, но мало эмоциональны;

5-й фактор включает ЗМЛ «диссоциацию», «поворот против себя», «смещение» и проявляется в стремлении дистанцироваться от негативных переживаний путем перенаправления их от объекта тревоги на другой: либо от внутреннего вовне, либо с внешнего вовнутрь;

6-й фактор включает ЗМЛ «отрицание», «всемогущий контроль», «примитивную идеализацию» и проявляется в отрицании человеком своих проблем и склонности его к магическому мышлению о всемогуществе своем или некоего защитника (или «спасительной силы»);

7-й фактор включает ЗМЛ «рационализацию», «сублимацию» и характеризуется активной творческой позицией человека по отношению к своей тревоге на уровне непосредственного опыта.

Для выявления различий в выраженности факторов ЗМЛ у людей разного пола было проведено сравнение выборок с помощью t-критерия и критерия Манна-Уитни. На уровне значимости $p < 0,05$ выявлены различия между мужской и женской подвыборками: женщины более склонны к использованию защит, входящих в фактор 2, чем мужчины; мужчины более склонны к использованию защит, входящих в фактор 4, чем женщины. Для выявления различий в выраженности факторов ЗМЛ у людей с разным образовательным статусом (школьники, студенты, люди с высшим образованием) был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). На уровне значимости $p < 0,05$ различие наблюдается по фактору 3. Таким образом, школьники более склонны к использованию защит, входящих в фактор 3, чем люди с высшим образованием и студенты. Можно также учесть и различие по фактору 6: люди с высшим образованием менее склонны использовать защиты, входящие в фактор 6, чем школьники и студенты.

С целью определения типичных профилей факторов ЗМЛ производилось дальнейшее преобразование данных методом иерархического кластерного анализа. Было выявлено три типа групп, которые могут быть представлены как типичные профили факторов ЗМЛ. Испытуемые, вошедшие в группу I, отличаются низкими значениями по факторам 1 и 5 и высокими – по факторам 3 и 7. Испытуемые, вошедшие в группу II, отличаются отсутствием ярких акцентуаций по факторам и относительно высоким значением по фактору 5. Испытуемые, вошедшие в группу III, отличаются высоким значением по фактору 4, и относительно низким по 2 и 3 факторам.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

- Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между полами. Женщины чаще мужчин используют ЗМЛ «примитивная изоляция», «примитивная идеализация», «регрессия» и «сексуализация». Мужчины более склонны использовать ЗМЛ «изоляция», «интеллектуализация» и «рационализация».

- Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между людьми с разным образовательным статусом. Люди с высшим образованием реже используют ЗМЛ «всемогущий контроль», чем школьники и студенты. Школьники чаще используют ЗМЛ «интроекция», чем студенты и люди с высшим образованием. Студенты более склонны использовать ЗМЛ «отреагирование», чем школьники и люди с высшим образованием.

- Произведена факторизация пространства защитных механизмов. Выделено семь факторов.

- Выделены основные три типа профилей по факторам ЗМЛ.

Литература:

1. Бёрн Ш.М. Гендерная психология. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
2. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика. Понимание личности в клиническом процессе. - М.: Класс, 2007. – 335 с.
3. Негрий В.А. Феномен сопротивления обучению // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева. - М.: НИЦ ИНЛОККС, 2010. - №9. - С. 91- 92.
4. Негрий В.А. Проблема феномена сопротивления обучению // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2010» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев, А.В. Андриянов. М.: МАКС Пресс, 2010.
5. Негрий В.А. Психологические проблемы сопротивления в обучении // Материалы V Съезда Российского Психологического Сообщества. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012.

6. Негрий В.А., Титков Д.А. Роль защитных механизмов личности в обучении // Материалы Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «ЛОМОНОСОВ-2012». Секция «Психология». Подсекция «Психология образования: проблемы и перспективы». Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, 9-13 апреля 2011 г./ Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев, А.В. Андриянов. [Эл. ресурс] - М.: МАКС Пресс, 2012
7. Негрий В.А. Влияние защитных механизмов на обучение // Материалы XI Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Молодые учёные – нашей новой школе». - М., МГППУ, 2012. – С. 270-271.
8. Негрий В.А., Титков Д.А. Защитные механизмы личности как фактор сопротивления обучению // Материалы международной межвузовской научно-практической конференции молодых учёных «Психология XXI века». Секция: Педагогическая и возрастная психология. Санкт-Петербург. - СПбГУ, 26-28 апреля 2012г. // Под науч. ред. О. Ю. Щелковой – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2012. – С. 277-278.
9. Соколова Е.Т. Феномен психологической защиты // Вопросы психологии. - 2007. - №4. – С. 66-79.

***Проблема выбора жизненного пути, ее особенности и актуальность
в подростково-юношеский период развития
Николаева В.И. (Москва)***

В.Н. Дружинин в своей работе «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии» подчеркивал неоднозначность изучения процессов выбора в условиях реальной жизни, формулируя следующий вопрос: «Кто может поручиться, что был свидетелем жизненного выбора другого человека в моменты проведения исследования?» [2, с. 392]. Для жизненного выбора не существует заранее определенного, утвержденного кем-либо расписания. Однако если нет четких «отправных точек», в которых мы можем встретиться с большой группой людей, делающих выбор, то возможно ли в принципе изучать его в условиях реальной жизни? Довольно образно отвечает на этот вопрос К. Галотти, описывая ситуацию, в которой ей нужно было ответить на вопрос студента о том, какое отношение способность строить правильные умозаключения (силлогизмы) имеет к процессам принятия решений в повседневной жизни: «В такой ситуации у когнитивных психологов есть стандартный, с долей превосходства, ответ: «Так значит, Вы полагаете, что силлогизмы не имеют никакого отношения к реальной жизни?» – студент кивает. – «И Вы подразумеваете под этим, что психологи должны изучать только те вопросы, которые имеют отношение к реальной жизни?» – студент кивает снова. – «Хорошо, значит, получается, что психологи не должны изучать силлогизмы», – студент, уже слегка нервничая, кивает в третий раз. – «Но... разве Вы не заметили, что только что пришли к этому заключению с помощью силлогизма?» – спрашиваю я с триумфом. Студент окончательно сбит с толку... Психолог выигрывает. Конечно, я использовала проверенный временем маневр, чтобы завершить беседу. Но этот вопрос с тех пор часто посещал меня. Просто потому, что студент мог и не использовать силлогизм, чтобы придти к этому выводу. Именно с тех пор меня интересовал вопрос о том, насколько разработанные в лабораториях теории принятия решения применимы к процессам выбора в реальной жизни, насколько они способны объяснить их» [8, р. 8-9].

Невозможность напрямую переносить закономерности, которые были открыты в психологических лабораториях, в условия реальной жизни, по мнению Галотти, обусловлены несколькими причинами. Во-первых, в жизни субъекту принятия решения «не выдают» готового перечня релевантной информации, довольно часто он должен не только найти необходимую информацию, но еще и оценить степень ее надежности. Во-вторых, в отличие от гипотетических сценариев, требующих принятия рациональных решений в лабораторных условиях, выбор в реальной жизни затрагивает личностно-значимые ситуации, вызывающие различные эмоции. Приоритет рациональной способности принятия решений отдавал еще Платон. Ему принадлежит известная метафора, разделяющая сознание, мозг человека на рациональную и иррациональную (интуитивную, эмоциональную) составляющие. Эта метафора – возница, управляющий двумя лошадьми. Возница олицетворяет рациональную часть нашего сознания, именно он выбирает направление и управляет лошадьми. Одна из лошадей послушна, а вторую сложно контролировать даже самому лучшему вознице. Она символизирует эмоции, которые выходят из-под контроля разума, и которые возница должен «держат в узде» [4]. Как нельзя лучше эта метафора иллюстрирует процесс выбора в реальной жизни. В личностно-значимых ситуациях рациональные процессы оценки и отбора релевантной информации, как правило, проходят на бурном эмоциональном фоне, в процесс выбора вклинивается эмоциональная составляющая принятия решения. Зачастую мы принимаем решения, опираясь на свою интуицию. Наконец, еще одна особенность отличает выбор в реальной жизни от лабораторных заданий. В лаборатории мы предлагаем испытуемому выбор в ситуации, где возможен один правильный ответ. В реальности не существует такого решения, которое было бы единственно правильным. Скорее, это поле вариантов, среди которых возможен выбор, и которые могут приводить к лучшим или худшим последствиям.

Несмотря на многочисленные исследования в области психологии выбора и принятия решения, как в отечественной, так и в зарубежной литературе довольно редко можно встретить работы, в которых изучаются особенности совершения выбора в подростково-юношеский период развития, тогда как этот этап традиционно ассоциируется со временем внутренних и внешних перемен. Происходит физиологическая и психологическая перестройка организма, формируются самосознание, рефлексия, перестраивается социальное окружение и отношение к нему, формируется система целей и ценностей. В.В. Столин отмечает: «Современное общество раскрывает перед индивидом набор возможностей, требует решений – где и чему учиться, где работать, с кем общаться, за кого выходить замуж и на ком жениться, заводить ли детей, и если да, то сколько, более «частных» проблем: соглашаться или отстаивать свое мнение, стремиться к покою или к борьбе, движению, наконец, какую позицию занять в отношении к обществу в целом» [7, с. 91]. Отметим, что многие из этих выборов совершают (или должны были бы совершать) подростки, начиная с 9-го класса школы. Например, принимая решения, оставаться ли в школе или поступать в колледж, какой профиль обучения выбрать, не говоря уже о выборах, которые они совершают в отношениях со значимыми другими. Подростки фактически делают выбор без опоры на сложившиеся когнитивные структуры, т.к. способность принимать решения формируется в период с 12 до 18 лет. Младшие подростки в значительной степени отстают от старших подростков, недооценивая значимость поиска и оценки информации, не имея способности предвидеть последствия и т.д. [5].

Еще один вопрос, который возникает в этой связи, касается степени актуальности проблемы выбора жизненного пути для современных подростков и молодежи. В современных социально-гуманитарных науках подчеркивается значимость индивидуальных выборов, т.к. в будущем, которое уже сегодня проектируют подростки – учащиеся старших классов школы и молодежь студенческого возраста, «в их ценностных ориентациях и выборе жизненного пути содержатся элементы новых характеристик будущего российского общества ближайших десятилетий» [3, с. 98]. Сегодняшнее общество оказывает ряд влияний на представления подростков о возможностях выбора. Так, существуют представления о наличии самой возможности выбора, тесно связанные с культурой, причем культура Запада скорее ассоциируется с обилием вариантов и возможностей, тогда как в культуре Востока скорее преобладают совершенно определенные культурно- и общественно-обусловленные варианты жизненного пути. Социологические исследования показывают, что для России характерно определенное раздвоение между ценностями Запада и Востока, «третий путь». При выборе между двумя полярными утверждениями «У меня нет возможности выбора, я не в состоянии влиять на свою жизнь» vs. «У меня есть широкие возможности выбора, я сам определяю свой жизненный путь», 56% выбирают утверждение о невозможности выбора. Показательно, что в ориентации на отсутствие возможностей выбора Россия в значительной степени отличается не только от западных стран, таких, как Великобритания (где лишь 20% говорят о невозможности выбора), Германия (16%), США (11%), но и от восточных – Японии (32%) и Китая (28%). Как свидетельствуют социологи, эти изменения произошли за последние 20 лет, еще в 1990 году количество граждан России, придерживающихся данного утверждения, составляло 38% (для сравнения, в 1990 г. в Японии с данной точкой зрения были согласны 43% граждан). Как отражается подобная ситуация на отношении к выбору в подростково-юношеском возрасте? Исследования показывают, что в молодежной когорте 16-25 лет отчетливо доминируют представления об ограниченности выбора (71%), которое социологи связывают с объективными фактами новейшей истории России, когда в силу «очень тяжелых обстоятельств, в которые попало большинство жителей России в последние полтора десятилетия», молодежь в числе других категорий населения столкнулась со «структурными ограничениями», объективными препятствиями на пути реализации, казалось бы, безграничных возможностей [6]. Данные социологов согласуются с результатами, полученными нами в ходе диссертационного исследования особенностей выбора жизненного пути в подростково-юношеский период развития [5].

Еще одно немаловажное свидетельство актуальности для современных подростков и молодежи проблемы выбора – это те ситуации, которые показывают неудовлетворенность сделанными выборами. Здесь наиболее разработанным оказывается вопрос трудностей профессионального самоопределения. Социологические исследования этой проблемы позволяют проследить пути поколений через сопоставление намерений подростков с их реальными жизненными шагами. Итак, практически для половины (49%) учащихся 9-11 классов выбор профессии не является окончательным, 20% – колеблются в выборе. Анализируя динамику самоопределения учащихся, мы видим, что те подростки, которые в дальнейшем планируют продолжить обучение в учреждениях начального или среднего профессионального образования, начинают задумываться об этом, будучи учащимися 8-го класса, причем максимума эти показатели достигают в 9-м классе: более половины будущих студентов техникумов, колледжей, училищ и лицеев именно в этот период времени делают выбор в пользу данного варианта жизни. Самоопределение подростков, которые выбирают обучение в вузе, последовательно изменяется в период с 9 по 11 класс, причем практически половина из них (43,5%) делает выбор, будучи учащимися 11 класса, что в значительной степени затрудняет процесс подготовки и поступления в вуз.

В социологической литературе отмечен еще один немаловажный факт: «высокая доля профессионально не определившихся в период обучения в старших классах средней школы в последующем ведет к росту числа ошибающихся в выборе специальности или профессии» [1, с. 227]. Около трети подростков учатся не по

выбранному в школе профилю: 27,3% учащихся начальных, 25,1% – средних и 27,8% учащихся высших профессиональных образовательных учреждений. В исследовании были выделены факторы, повлиявшие на дальнейший путь в образовании этих подростков, которые можно разделить на три группы. Первая – столкновение с объективными факторами реальности – включает в себя события, ставшие непреодолимыми препятствиями на пути воплощения выбранного варианта жизни: учащиеся не прошли по конкурсу, не было средств для оплаты обучения и т.д. Среди учащихся училищ и лицеев таких 48,4%, среди студентов техникумов и колледжей – 52,1%, среди студентов вузов – 52,5% (данные представлены в процентах от числа учащихся и студентов, которые учатся не по выбранному ими профилю). Здесь мы видим трудности выбора, которые для подростка связаны с соотношением его потребностей, желаний, интересов, системы целей и ценностей с теми объективными требованиями реальности, которые выдвигают перед ним современные условия жизни. Вторая группа факторов относится к ошибкам выбора, когда подростки осознают, что ошиблись с выбором специальности в школе, и другим факторам субъективного плана, влияющим на выбор, таким, как влияние значимых других и т.д. Среди учащихся училищ и лицеев процент совершивших ошибки выбора составляет 51,6%, среди студентов техникумов и колледжей – 47,9%, среди студентов вузов – 47,5%. Иными словами, около 10% молодежи впоследствии осознают ошибочность сделанных выборов или оказываются под влиянием значимых других, которое перевешивает их собственное мнение. Социологи свидетельствуют, что в период с 9 по 11 класс влияние других на выбор остается приблизительно неизменным: под влиянием мнения родных, друзей или знакомых выбор совершают 31% учащихся 9-х и 10-х классов, 42% – 11-х классов; самостоятельный выбор совершает несколько больший процент подростков (43,9%, 46,8%, 48,8% соответственно).

Таким образом, мы можем обозначить следующие особенности, которые присущи процессам выбора и которые мы можем назвать предпосылками выбора жизненного пути в подростково-юношеский период развития:

1. Степень сформированности представлений о возможностях выбора жизненного пути и психологическая готовность к нему, которые изменяются с возрастом и могут выражаться в отнесении значимых выборов в область будущего, искусственном отдалении от себя необходимости совершать выбор.

2. Эмоциональная насыщенность ситуации выбора, которая будет изменяться от тревоги и неуверенности к состоянию спокойствия и, возможно, желанию убедить самого себя в правильности совершенного выбора.

3. Степень личностной отнесенности и детерминированности выбора, влияние на выбор значимых других, ситуационных обстоятельств и потребность в поддержке со стороны близкого окружения, становящиеся умения опираться в большей степени на собственные решения и интуицию, принимать ответственность за свой выбор и его последствия.

Предпосылки выбора, которые находятся в процессе своего становления в подростково-юношеский период развития, обеспечивают осуществление процессов выбора, которые пронизывают всю нашу жизнь.

Литература:

1. Горшков, М.К. Молодежь России: социологический портрет / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2010. – 592 с.
2. Дружинин, В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / Психология способностей: Избранные труды / В.Н. Дружинин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с.
3. Запесоцкий, А.С. Старшеклассники сегодня: их ценности и выбор / А.С. Запесоцкий // Социологические исследования. – 2006. – № 12 – С. 98 – 104.
4. Лерер, Д. Как мы принимаем решения / Д. Лерер – М. : Астрель: CORPUS, 2011. – 350 с.
5. Николаева, В.И. Возрастные и гендерные особенности выбора жизненного пути учащимися средних и старших классов / В.И. Николаева, М.В. Зайлстра // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – №3. – С. 55 – 59.
6. Российская идентичность в социологическом измерении. Аналитический доклад Института социологии РАН / М. : 2007. – 140 с.
7. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин – М. : Издательство Московского Университета, 1983. – 288 с.
8. Galotti, K.M. Making decisions that matter: How people face important life choices / K.M. Galotti – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2002. – 192 pp.

**Социально–психологическая поддержка и формирование личностных качеств
детей из асоциальных семей
Николаева Л.А., Грибкова Е.С. (Ярославль)**

На сегодняшний день такое явление нашей действительности, как социально–неблагополучная семья, стало явлением весьма распространенным. Какими бы факторами не было обусловлено неблагополучие семьи, оно в той или иной степени негативно сказывается на развитии ребенка. Подавляющая часть проблем, возникающих у детей в процессе социализации, имеет корни именно в неблагополучии семьи. В такой семье уходит на второй план или исчезает совсем главная функция семьи – воспитательная. Дети смещаются на одно из последних мест в системе ценностей родителей. Нарушение семейных отношений и отклонения в воспитании приводят к возникновению и развитию отклонений в психике детей. Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни, приводит к нарушению ценностных ориентаций, ведет к психической травматизации детей, агрессивности, дисбалансу в сфере общения, социально–психологической запущенности. Проблемы воспитания ребенка в семье, в том числе и неблагополучной, нашли отражение в работах таких ученых, как Ю.П. Азарова, М.И. Буянова, Е.М. Волковой, И.В. Гребенникова, И.Ф. Дементьевой и др. Исследователи А.Е. Личко, С.Г. Саготовская описывали типы родительских отношений к детям. А.И. Антонов, А.Я. Варга, В.М. Целуйко – изучали детско-родительские отношения, их влияние на развитие ребенка, на его дальнейшее отношение к окружающему миру.

Переживание психологической травмы обесценивает усилия ребенка: зачем хорошо учиться, стараться быть хорошим человеком, ходить в школу, если это не дает защищенности, если ты никому не нужен. В такой ситуации оказать действенную помощь и поддержку ребенку из неблагополучной семьи социальному педагогу поможет использование в работе ситуации успеха. Используя ситуацию успеха как фактор решения проблем ребенка из неблагополучной семьи, можно достигнуть улучшения социального самочувствия ребенка и приобретения им опыта целесообразного саморегулирования, повышения уровня мотивации к успеху во всех видах деятельности и уровня самореализации и самоутверждения в семье, коллективе сверстников и более широком социуме.

В психологической литературе представлено большое количество работ, изучающих типы отношения родителей к ребенку в связи с их влиянием на развитие его личности, особенностей характера и поведения. В них описываются качества матери, способствующие формированию прочной или непрочной привязанности ребенка; выявляются характеристики «оптимальной матери» или «достаточно хорошей матери», рассматриваются различные модели родительского поведения.

В отечественной науке и практике детско-родительские взаимоотношения изучали А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская, А.Н. Леонтьев, Т.В. Маркова, В.А. Петровский, Т.А. Куликова и др. В отечественной литературе предложена широкая классификация типов семейного неблагополучия, а также стилей семейного воспитания подростков с акцентуациями характера и психопатиями, а также указывается, какой тип родительского отношения способствует возникновению той или иной аномалии развития.

Актуальность проведенной нами работы заключается в неоспоримой роли семейного фактора (особенно влияния того или иного типа семейного неблагополучия на развитие ребенка) и в необходимости выявления методов социально–психологической поддержки детства.

Цель исследования – выявить роль применения метода работы с детьми из асоциальных семей по социально–психологической поддержке и его влияние на формирование личностных качеств и уровня агрессии.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать социально–психологическую литературу по проблеме семейного неблагополучия; определить типы семейных отношений.
2. Исследовать социально–педагогические типы личности ребенка, которые соответствуют определенному типу семейного воспитания.
3. Проанализировать особенности отношений подростков с родителями в зависимости от типа семейных отношений
4. Изучить и систематизировать методы социально–психологической поддержки детства.
5. Определить методы социально–психологической поддержки детства.

Гипотеза исследования состоит в том, что социально–психологическая поддержка влияет на формирование личностных качеств и снижает уровень агрессии детей из асоциальных семей.

Агрессивное поведение отличается по гендерному признаку, уровень и тип агрессии будет разным у детей, в зависимости от того, проводится с ними социально–психологическая поддержка или не проводится.

Объект исследования: процесс влияния социально–психологической поддержки на личность ребенка.

Предмет исследования: пути и методы влияния на личность ребенка при социально–психологической поддержке.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ научных разработок по психологии относительно исследуемой проблематики, системный анализ и синтез.

2. Эмпирические: беседа; тест Ассингера (оценка агрессивности в отношениях); методика Басса – Дарки (МБД); опросник межличностных отношений (ОМО); и методы математической статистики.

Исследование проводилось в школе – интернате, участвовало 40 детей. Дети были разделены на две подгруппы: с первой подгруппой регулярно проводятся психологические тренинги, социальные педагоги в индивидуальной и групповой форме проводят беседы с учащимися. Вторая группа представляет собой детей, недавно поступивших в школу–интернат. С ними соответственно психолого-педагогическая работа еще не проводилась.

На первом этапе исследования испытуемым была предложена методика Ассингера, с помощью которой мы определили уровень и направленность агрессии. Различий между контрольной и экспериментальной группами не обнаружено.

У детей данной группы преобладает средний уровень агрессивности, полученные и проанализированные данные по контрольным группам указывают, что у юношей уровень агрессии выше, чем у девушек; уровень агрессии сравнительно выше у детей, с которыми СПП не проводилась. Полученные данные подтверждают гипотезу и ход исследования в полной мере, на данном этапе.

С помощью методики Басса – Дарки нам удалось определить тип агрессивного поведения среди испытуемых. Результаты нашего исследования оказались следующими:

– физическая агрессия на 16% более выражена юношей, чем у девушек; и на 7% преобладает у детей, с которыми СПП не проводится;

– косвенная агрессия на 5,6 % ярче выражена у представителей женского пола, и 20,8% более выражена в группе детей, с которыми СПП не проводилась;

– раздражение более характерно для юношей – разница в 7,5% и 15,5% повышена в группе детей, с которыми СПП не проводилась;

– негативизм в большей степени (на 14%) проявляется у девушек и на 8% ярче представлен в группе детей, с которыми СПП не проводилась;

– обида у юношей несколько в большей степени выражена, чем у девушек того же возраста – разница в 3,8% и на 3% выше в группе детей с которыми СПП не проводилась;

– подозрительность также более характерна для юношей – разница 4,5% и на 36,3% преобладает в группе детей, с которыми СПП не проводилась;

– вербальная агрессия в большей степени (на 18,7%) характерна для девушек и на 15,5% преобладает в группе детей, с которыми СПП не проводилась;

– угрызания совести, чувство вины на 11,1% более выражены у девушек и 1,5% выше в группе детей, с которыми СПП не проводилась;

Таким образом, можно говорить о том, что в контрольной группе по гендерному признаку более выражены такие агрессивные и враждебные реакции, как:

– физическая агрессия;

– негативизм;

– вербальная агрессия.

Под этими типами агрессивного поведения, в полученных данных наибольшая разница в данной подгруппе.

В контрольной группе, по фактору – СПП проводится / СПП не проводится – более выраженными оказались такие реакции, как:

– косвенная агрессия;

– раздражительность;

– подозрительность;

– вербальная агрессия.

В ходе построения исследования нами был проведен опрос межличностных отношений среди детей, были получены следующие данные:

шкала Включение I:

«Ie – высокое» – предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей, и будет иметь тенденцию их искать – были получены данные: 12% среди девушек и 15% среди юношей, и 23% в группе детей с которыми СПП проводилась и 11% в группе, в которой СПП не проводилась;

«Ie – низкое» – означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность их избегать: – 16,7% девушек и 18% – юношей, 23% в группе детей с которыми СПП проводилась и 11% в группе, в которой СПП не проводилась;

«Iw – низкое» – предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей – 6,7% девушек и 8% у юношей, и 23% в группе детей с которыми СПП проводилась и 14% в группе, в которой СПП не проводилась;

«Iw – высокое» – предполагает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним – 36% среди девушек и 23% среди юношей, и 25% в группе детей с которыми СПП проводилась и 23% в группе, в которой СПП не проводилась;

шкала Контроль С:

«Се – высокое» – означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью – 56,7% у юношей и 23% у девушек, и 27% в группе детей с которыми СПП проводилась и 32% в группе, в которой СПП не проводилась;

«Се – низкое» – означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности – 8% среди юношей и 16% у девушек, и 12% в группе детей, с которыми СПП проводилась, и 9% в группе, в которой СПП не проводилась;

«Cw – высокое» – отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений – 3% среди юношей и 11% у девушек, а также 4% в группе детей, с которыми СПП проводилась, и 8% в группе, в которой СПП не проводилась;

шкала Аффект А:

«Aw – высокое» – означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения – 23,3% среди юношей и 46% среди девушек, а также 24% в группе детей, с которыми СПП проводилась, и 32% в группе, в которой СПП не проводилась;

«Ае – высокое» – предполагает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие чувственные отношения – 26% у юношей и 29% у девушек, 50% в группе детей с которыми СПП проводилась и 23% в группе, в которой СПП не проводилась;

«Ае – низкое» – означает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений – 11% среди девушек и 16% среди юношей, а также 21% в группе детей, с которыми СПП проводилась и 34% в группе, в которой СПП не проводилась.

Для выявления индивидуально-психологических особенностей личности детей был использован 16–F опросник Р.Б. Кеттелла (сокращенная форма С, 105 вопрос).

С помощью t-критерия Стьюдента были установлены значимые различия между группами, высоким уровнем агрессии. Распределение признаков нормальное, что было проверено с помощью непараметрического критерия Колмогорова–Смирнова. Установлены статистически достоверные различия по следующим личностным факторам: эмоциональная устойчивость – неустойчивость; «подчиненность – доминантность», «доверчивость – подозрительность», «конформность – неконформность»; «расслабленность – напряженность».

Более низкие значения по фактору эмоциональная устойчивость – неустойчивость свидетельствуют о том, что у детей с высоким уровнем агрессии ниже толерантность по отношению к фрустрациям, выше подверженность чувствам, переменчивость интересов, склонность к лабильности настроения, раздражительность, утомляемость.

Таким образом, дети из асоциальных семей, с которыми СПП не была проведена, наиболее склонны к подчинению, что характеризует их как более застенчивых, склонных уступать дорогу другим. Такие люди оказываются зависимыми, тревожатся о возможных своих ошибках.

После проведенного исследования был произведен корреляционный анализ полученных данных между методиками и опросниками по всей выборке (n = 40 человек) полученная сумма $r = 0,805856187$, по определению сильная корреляционная зависимость, или положительная. Данные корреляции говорят о том, что между показателями есть зависимость.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что социально-психологическая поддержка влияет на формирование личностных качеств и снижает уровень агрессии детей из асоциальных семей, подтвердилась.

Агрессивное поведение отличается по гендерному признаку, уровень и тип агрессии будет разным у детей, с которыми проводится или не проводится социально-психологическая поддержка.

Литература:

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Курс лекций. СПб, 2001.
3. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001.
4. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. 2002. №6.
5. Макаренкова И.В., Мисько А.В. Социальная дезадаптация детей и подростков (психолого-педагогические основы коррекционно-профилактической работы). – М., 2004.
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М. 2003.
7. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. М., 1993.
8. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Структура и динамика родительского отношения // Вопросы психологии. 2000 №3.
9. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – Ростов н/Д, 2004.
10. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие. – М. 2002.

11. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М., 2000.
12. Шульга Т.И., слот В. Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». М., 1999.

**Особенности интеллектуального развития детей 6-8 лет
с социально-педагогической запущенностью (на примере Архангельской области)
Новикова М.С. (Санкт-Петербург)**

Аннотация: Статья посвящена решению проблемы дифференцированной диагностики особенностей интеллекта детей с социально-педагогической запущенностью в сельской местности и в мегаполисе. Подбирается и апробируется блок диагностических методов. В работе раскрывается понятие социально-педагогической запущенности, и анализируются современные исследования этой проблемы.

В литературе существует множество моделей интеллекта, но до настоящего времени единой точки зрения относительно его природы и соотношении психологических, психологических и социальных факторов в обеспечении интеллектуальной деятельности [11].

Согласно Д. Векслеру, интеллект – это способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром [3].

Б.Г. Ананьев рассматривал интеллект как многоуровневую организацию познавательных способностей и возможностей, включающую процессы, состояния и свойства личности [1].

Согласно Ж.Пиаже, интеллект – это наиболее совершенная адаптация организма к среде, представляющая собой единство процесса ассимиляции и аккомодации [9].

Выделяют следующие виды интеллекта:

Общий интеллект (general) (фактор общей умственной энергии, генеральный фактор, генеральный интеллект) — умственная способность, влияющая на выполнение любой деятельности, проявляющаяся в качестве, скорости и точности решения мыслительных задач, в темпе и успешности обучения, продуктивности профессиональной деятельности и уровня социальной адаптированности. Концепция общего интеллекта предложена Ч. Спирменом.

Вербальный интеллект — способность к вербальному мысленному анализу и синтезу, к решению вербальных задач на определение понятий, установление словесных сходств и различий, доказательство и т. д. Выделяется как относительно самостоятельная составляющая структуры интеллекта в ряде иерархических и факторных моделей (Д. Векслер, Ч. Спирмен).

Социальный интеллект (social) — способность, определяющая успешность оценки прогнозирования и понимания поведения людей. Термин предложен Дж. Гилфордом. Г. Айзенк дал другую трактовку этому термину. Он понимает социальный интеллект как результат развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий. В научной литературе чаще используется определение Гилфорда [4].

Адаптация в широком смысле — приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация социальная— интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [2].

Наибольшее трудности социальной адаптации испытывают дети с социально – педагогической запущенностью. Проблема социальной адаптации в наши дни приобретает особую актуальность. Связано это, прежде всего с тем, что темпы социальных изменений в условиях современного общества резко возрастают и предъявляют всё новые требования к личности, её деятельности и общению с другими людьми. Это обстоятельство диктует необходимость для каждого человека постоянной адаптации к изменяющимся социальным условиям, напряжения и актуализации резервов (ресурсов) его здоровья, в том числе и социальных ресурсов, обеспечивающих их реализацию и состояние гармонии с социальным окружением.

В научной литературе нет однозначного определения педагогической запущенности. Наряду с понятием «педагогическая запущенность» (Г.П. Медведев, Г.П. Давыдов), встречаются - «трудный подросток» (Э.Г. Костяшкин, А.Ф. Никитин), «социально-педагогически запущенный» (А. С. Белкин), "дети с отклонением в нравственном развитии" (В.М. Обухов), «трудно-воспитуемый» (М.А. Алемаскин, А.И. Кочетов), «учащиеся с проблемами» в работах зарубежных исследователей и др.

Педагогический словарь под редакцией И.А. Кирова (1997) рассматривает это понятие как отклонение от нормы в поведении личности, обусловленное недостатками воспитания. Основные причины: отсутствие правильного воспитания в семье, частая смена школы, преподавателей, отрицательное влияние улицы и безнадзорность [8].

Педагогическая запущенность включает в себя 3 компонента, по мнению Э.С. Заседателевой (1999):

Во-первых, отклонения от нормы в поведении и учебной деятельности, обусловленные тем, что индивидуальный опыт этих детей неполноценны, искажены, противоречивы.

Во-вторых, отставание в развитии когнитивных функций, эмоционально-волевых, нравственных свойств, черт и качеств личности. На эти отставания наслаиваются некоторые возрастные особенности - обостренное самолюбие, неустойчивость настроения, быстрая утомляемость, конфликтность.

В-третьих, отклонения искажения и противоречия в отношениях педагогически запущенных к себе и своим возможностям, сверстникам, учителям, родителям, окружающим явлениям. Все это значительно затрудняет и искажает их учебную деятельность и поведение [5].

Формы выражения педагогической запущенности тоже различны: это может быть отсутствие учебной мотивации, несформированность элементов учебной деятельности или отсутствие произвольной регуляции познавательными процессами к концу младшего школьного, началу подросткового возраста, но все три формы приводят к плохому усвоению школьной программы, пробелам в знаниях. Они выражаются разной степенью педагогической запущенности [5].

Часто дети с социально-педагогической запущенностью, имея потенциально достаточные возможности для обучения в школе, оказываются в коррекционных учреждениях. В современном мире наблюдается усложнение социально-педагогической ситуации развития ребенка в связи с дестабилизацией семьи, снижением воспитательного потенциала современной семьи, которое во многом обусловлено материально-бытовой и социальной неустроенностью родителей. Многие детские психологи, педагоги и специалисты центров психолого-педагогической помощи семье и детям подчеркивают необходимость своевременной дифференциальной диагностики социально-педагогической запущенности и отделения ее от более грубой патологии, например, задержки психического развития, что влияет на выбор образовательного учреждения и дальнейший образовательный маршрут ребенка. Педагогическая запущенность на сегодняшний день является значительной проблемой для педагогов, психологов, врачей, социальных работников.

Педагогическая запущенность – недостаточный уровень развития навыков, умений и знаний у ребенка с полноценной нервной системой, но длительно находящегося в условиях недостатка информации, интеллектуальной и эмоциональной депривации [6].

По данным И.В. Дубровиной., А.Г Ружкой (1990), в ходе обучения в начальных классах, у детей воспитывающихся в неблагоприятных социальных условиях, или в не дома, не устраняется дисгармоничность в развитии, которая возникла к концу дошкольного детства, что соответственно затрудняет процесс обучения [10].

Дети с социально – педагогической запущенностью чаще всего имеют проблемы поведенческого плана. По данным Hinshaw S. P. (1994), дети с проблемами поведения имеют более низкие умственные способности и вербальный интеллект, редко учитывают последствия свои поступков и их влияние на окружающих. Таким образом, схожесть интеллектуальных, личностных проявлениях детей с социально – педагогической запущенностью с задержкой психического развития и легкой интеллектуальной недостаточности, часто приводит к переводу ребенка с социально – педагогической запущенностью в специализированное образовательное учреждение и постановки диагноза [7].

Методы исследования:

1. Тест «Социальный интеллект» Гилфорда.
2. Ассоциативный эксперимент (направленный).
3. Цветные прогрессивные матрицы Равенна.
4. Цветовой тест Люшера.

Всего было обследовано 44 ребенка в возрасте 6-8 лет, посещающих государственные дошкольные общеобразовательные учреждения и общеобразовательные школы в Северо-западном регионе: 25 детей 6 – 8 лет с социально – педагогической запущенностью, проживающие в центрах социальной помощи семье и детям и социально неблагополучных семьях (группа 1);

19 детей 6 – 8 лет проживающих в благополучных семьях, нормативного развития, посещающие общеобразовательные учреждения – (группа 2).

В ходе исследования были получены следующие результаты:

Анализ среднегрупповых значений по методике оценки общего и невербального интеллекта «Цветные прогрессивные матрицы Равена» позволил установить, что дети с социально – педагогической запущенностью имеют средний уровень общего и невербального интеллекта (59,78+/-17,54 %), что практически не отличается от показателей их сверстников, проживающих в благополучных условиях (62,76+/-16,68 %).

Анализ среднегрупповых значений по методике Дж. Гилфорда (модификация Я.И. Михайловой) по субтесту «Истории с завершением», направленного на возможность предвидения последствий поведения ребенка в определенной ситуации, не выявил различий между показателями у детей исследуемых групп (2,92+/-0,91; 3,09+/-1,16). По результатам анализа субтеста «Группы экспрессии», направленного на оценку способности к восприятию невербальной экспрессии, ее распознаванию и выделению существенных признаков, различных ее проявлений более низкие результаты были выявлены у детей 6 – 8 лет с социально –

педагогической запущенностью (8,88+/-2,65 б.), тогда как дети 2 группы имеют более высокие показатели уровня восприятия невербальной экспрессии (9,65+/-2,43 б.).

Анализ среднегрупповых значений по методике направленный ассоциативный эксперимент позволил установить, что дети с социально- педагогической запущенностью имеют более низкий уровень развития вербального интеллекта (40,69+/-15,58%), дают более однотипные ассоциации, имеют меньший словарный запас по сравнению со сверстниками проживающих в благополучных семьях (47,43+/-15,63%).

Обработка данных по методике «Цветовой тест» М. Люшера с использованием восьмицветового ряда (расчет значений суммарного отклонения (СО, настроение) и вегетативного коэффициента по формулам А.И. Юрьева и К. Шипоша) позволила установить, что среднегрупповые показатели суммарного отклонения аутогенной нормы (гр.1 – 12,38+/-6,69, гр.2 – 11,17+/-5,62) находятся в диапазоне нормального эмоционального состояния детей (от 10 до 18). Коэффициент вегетативного баланса у детей 1 и 2 групп (соответственно 1,69+/-0,67 и 1,75+/-0,84), приближен к стандартным показателям вегетативного коэффициента, что позволяет предположить о нормальной адаптивности детей данной группы.

Таким образом нами было установлено что дети 6 – 8 лет с социально-педагогической запущенностью имеют более низкие показатели развития способности к восприятию невербальной экспрессии, ее распознаванию и выделению существенных признаков, а также вербального интеллекта; тогда как уровень общего и невербального интеллекта не отличается от уровня развития общего и невербального интеллекта детей проживающих в благополучных семьях.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000.
2. Большой психологический словарь/под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. - М.: Прайм-Еврознак, 2003.
3. Гильбух Ю.З. Измерение интеллекта детей. - Киев: Русь, 1992.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. — СПб.: Издательство «Питер», 1999.
5. Заседателева Э.Б. Основы коррекционной педагогики. – Омск: Образование, 1999.
6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Никифорова С. Н. Психофизиологическое дифференциально-диагностическое исследование детей 6-8 лет с проблемами интеллектуального развития: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02. 19.00.04: СПб., 2005 186 с.
8. Педагогический словарь/под ред. Кирова И.А., Гончарова Н.К. – М.: Педагогика, 1997.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта / пер. с фран. В.А. Лекторский. – М.: Просвещение, 1969.
10. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Русской. М., 1990.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб и доп. – СПб.: «Питер», 2002.

Особенности эмоционального статуса первоклассников на этапе адаптации к обучению в школе Носкова К.Ю. (Северодвинск)

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных периодов в жизни ребенка не только в социальном, психологическом, но и в физиологическом плане. Изменяется вся жизнь ребенка: новые контакты, новые условия жизни, принципиально новый вид деятельности, новые требования и т.д. Напряженность этого периода определяется, прежде всего, тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, несвязанных непосредственно с предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных, физических резервов.

Адаптация к обучению в школе – процесс приспособления познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер и в целом организма школьника к новым условиям жизнедеятельности, новому виду деятельности, новым нагрузкам, связанным с систематическим обучением.

Детские психологи выделяют три вида адаптации, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную, или личностную [1; с. 47].

Начало систематического обучения в школе является стрессовой ситуацией в жизни ребенка, так как связано с необходимостью адаптироваться к новым микросоциальным условиям. Этот процесс сопровождается разнообразными сдвигами в функциональном состоянии и в значительной мере затрагивает психоэмоциональную сферу. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка. Школьная дезадаптация приводит к снижению учебной мотивации, деформации межличностных отношений, развитию невротических состояний, формированию девиантных форм поведения. Неблагоприятное течение адаптации свидетельствует

о снижении функциональных резервов организма и перенапряжении регуляторных систем, что сопровождается возникновением соматических заболеваний.

Одним из показателей благоприятной адаптации ребенка к школе является эмоциональное состояние первоклассника, которое можно определить с помощью проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики». Методической основой теста является цвето-ассоциативный эксперимент, известный по тесту отношений А. Эткинда. Тест разработан О.А. Ореховой и позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций, что делает его особенно ценным с точки зрения анализа эмоционального отношения ребенка к школе [2; с. 25].

Процедура исследования состоит из трех заданий по раскрашиванию и занимает около 20 минут.

Первое задание представляет собой дорожку из восьми прямоугольников. Ребенку предлагается выбрать карандаш, который ему приятен больше всего, и, раскрасив первый прямоугольник, отложить этот карандаш в сторону. Затем из оставшихся карандашей выбрать понравившийся и раскрасить второй прямоугольник. И так далее.

Во втором задании предлагается раскрасить домики, в которых живут их чувства (счастье, горе, справедливость, обида, дружба, ссора, доброта, злоба, скука, восхищение). Карандаши в данном задании откладывать не надо.

В третьем задании дети должны раскрасить соответствующий домик, в котором живет их настроение и делает что-то особенное (твое настроение, когда ты идешь в школу; на уроке чтения; на уроке письма; на уроке математики; когда ты разговариваешь с учителем; когда ты общаешься со своими одноклассниками; когда ты находишься дома; когда ты делаешь уроки. А что делает их настроение в десятом домике дети придумывают сами и раскрашивают подходящим цветом).

Процедура обработки начинается с задания №1. Вычисляется вегетативный коэффициент, который характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии. Его значение изменяется от 0,2 до 5 баллов. Энергетический показатель интерпретируется следующим образом:

- 0 – 0,5 – хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность;
- 0,51 – 0,91 – компенсируемое состояние усталости;
- 0,92 – 1,9 – оптимальная работоспособность;
- Свыше 2,0 – перевозбуждение.

Далее рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Значение суммарного отклонения отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка [3; с. 76].

Задания №2 и №3 по сути расшифровывают эмоциональную сферу первоклассника и ориентируют исследователя в вероятных проблемах адаптации. Задание №2 характеризует сферу социальных эмоций. В задании №3 отражено эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам.

Для оценки эмоционального статуса первоклассника на этапе адаптации к обучению в школе нами был проведен эксперимент с участием 70 первоклассников (6-7 лет) из СОШ №1 п. Октябрьского Архангельской области.

По итогам эксперимента были получены следующие результаты. Характеризуя энергетический баланс организма детей, можно отметить, что 10% первоклассников относятся к группе детей с хроническим переутомлением, истощением и низкой работоспособностью. Для них характерно следующее: нагрузки непосильны для ребенка, требуется их существенное снижение. Обычно постоянное переутомление связано с наличием (и обострением) хронических заболеваний. Общая ослабленность организма обычно проявляется в его низкой сопротивляемости инфекциям, что приводит к частым простудным заболеваниям. 13% детей находятся в компенсируемом состоянии усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха ребенка. Большая часть первоклассников (67%) находятся в зоне оптимальной работоспособности. Дети данной группы отличаются бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют его возможностям. Образ жизни ребенка позволяет ему полностью восстанавливать затраченную энергию. Также следует отметить, что 10% детей находятся в зоне перевозбуждения. Чаще всего это является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, а не в оптимальном для него режиме, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, иногда необходимо и снижение нагрузок.

Характеризуя преобладающее настроение ребенка (по показателю суммарного отклонения от аутогенной нормы), можно отметить, что у 27% первоклассников преобладают отрицательные эмоции. У детей данной группы доминирует плохое настроение и неприятные переживания. Плохое настроение свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые он не может преодолеть самостоятельно. У 53% детей эмоциональное состояние находится в норме. Дети могут и радоваться, и печалиться, поводов для

беспокойства нет, адаптация протекает, в целом, нормально. У минимального количества (20%) первоклассников преобладают положительные эмоции. Дети веселы, счастливы, настроены оптимистично.

По результатам количественного и качественного анализа задания №2, характеризующего сферу социальных эмоций первоклассника, можно отметить, что большая часть детей (93%) дифференцируют эмоции (позитивные чувства раскрашивают основными цветами, негативные – коричневым и черным). У этих детей не наблюдается деформации в блоках личностных отношений: блок базового комфорта, блок личностного роста, блок межличностного взаимодействия, блок потенциальной агрессии, блок познания.

У 7% детей можно отметить нарушения в блоках личностных отношений (отмечается отсутствие дифференциации эмоций в блоке межличностного взаимодействия: дружба, ссора; в блоке потенциальной агрессии: доброта-злоба; и в блоке личного роста: справедливость, обида).

Так же можно отметить, что при наличии инверсии цветового градусника (основные цвета занимают последние места) у детей часто наблюдается недостаточная дифференциация социальных эмоций.

При анализе результатов задания №3, отражающего эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам, отмечается, что у 9% детей домик №1 окрашен в цвета негативные цвета (черный, коричневый), что свидетельствует о наличии проблем в этой сфере. У 10% первоклассников также можно отметить наличие отрицательных эмоций при взаимодействии с учителем (домик №6) и одноклассниками (№7). У большего числа первоклассников (26%) отмечается наличие отрицательных эмоций в сфере школьной деятельности (домики №2, 3, 4, 5, 9). У оставшихся 45% детей не отмечается негативных цветов при выполнении задания №3, все домики раскрашены основными цветами.

Исходя из полученных данных, можно выделить группу детей с положительным отношением к школе (45%), амбивалентным отношением (29%) и негативным отношением к школьной деятельности (26%).

В целом, анализ полученных данных говорит о том, что у большинства первоклассников процесс адаптации к школе, в частности эмоциональной сферы протекает благоприятно. Дети позиционируют свое отношение к школе положительно и эмоции, связанные со школой, положительно окрашены. Но помимо положительных эмоций часть детей негативно воспринимает школьную деятельность, учителя, одноклассников. Такое восприятие детьми школьной деятельности может быть связано с индивидуальными особенностями ребенка, а так же окружением, в котором находится ребенок, неприятием ребенка в коллектив одноклассников, боязнью учителя, трудностями, возникающими во время обучения, изменение режима.

Литература:

1. Психолог в начальной школе: Учебно-практическое пособие / Г.С. Абрамова, Т.П. Гаврилова и др.; под ред. Т.Ю. Андрущенко. – Волгоград: Перемена, 1995.
2. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб., 2002.
3. Тимофеев В., Филимонок Ю. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера. СПб., 1995.

Тренинг по трудоустройству – современная реальность ***Ободкова Е.А. (Ярославль)***

В современной жизни карьера в значительной степени зависит от нашего профессионального имиджа. Понятие профессионального имиджа включает многое: манеры, культуру общения, одежду, поступки, поведение, деятельность в целом. Чем безупречнее имидж, тем эффективнее будут достижения в профессии. Процесс трудоустройства – это часть профессионального имиджа, первый шаг в карьере, от которого во многом зависит будущее. Не случайно сегодня актуальны тренинги по трудоустройству.

Тренинг по трудоустройству связан, прежде всего, с формированием имиджа специалиста. Задача заключается в том, чтобы человек приобрел такие компетенции и навыки в процессе тренинга, которые позволили бы ему в максимально короткие сроки получить желаемую должность или место работы. Чаще всего в тренинге участвуют люди, прошедшие через неуспешный опыт собеседований или только начинающие поиск работы. На тренинге выявляются причины неудач при трудоустройстве и отрабатываются сложные ситуации, чтобы потом соискатель знал, как себя вести в реальной обстановке.

Типы участников тренинга по трудоустройству. В основном участники тренинга по трудоустройству делятся на три большие группы. Во-первых, это женщины, которые собираются выйти из декретного отпуска. Они на какое-то время выпали из трудовых отношений, поэтому деловое общение вызывает у них больше страхов, чем у других людей. Вторая группа – это специалисты, имеющие знания и опыт работы, но проваливающиеся по ряду причин собеседование при трудоустройстве. И наконец, те, кто стремится к развитию, к новым знаниям, как правило, это молодежь, имеющая опыта меньше, чем требует ситуация трудоустройства.

Почему именно тренинг? Из книг мы получаем информацию. Но не только знания – путь к успеху. Например, мы прочитали: на собеседование надо приходить в хорошем настроении и быть уверенным в себе. Мы приходим – и... отвечаем на вопросы неуверенно, зажатые, об улыбке на лице нет и речи. Почему? Потому что собеседование – это стресс. А в стрессовой ситуации мы ведем себя привычным образом, так, как делали

уже много и много раз. Цель тренинга – как раз в том, чтобы человек изменил свое стандартное поведение и в ситуации стресса достиг желаемого результата. Кроме того, на тренинг часто приходят с конкретной ситуацией: «сижу у мужа на шее, два года без работы, хочу трудоустроиться»; «собираюсь выйти из декрета, но не хочу на предыдущее место работы, надо определиться, что делать»; «прихожу на собеседование – не могу связать двух слов, меня всю трясет от страха»... И на тренинге идет работа над анализом ситуации и решением конкретных задач. Каждый участник не просто получает абстрактные знания, а вырабатывает алгоритм поведения в той или иной сложной для него ситуации.

О профессионализме тренера. Тренинг по трудоустройству должен вести психолог, у которого есть опыт личного прохождения собеседований и который принимал участие в процессе приема на работу других лиц. Хотя, конечно, все очень индивидуально, и есть специалисты-теоретики, которые владеют методикой и могут справиться с поставленной задачей.

Виды тренинга. Тренинги могут быть разными, по продолжительности – от одного до трех учебных дней. Такой тренинг всегда проходит очень динамично, вызывает много эмоций. Для начала с помощью специальных упражнений выявляются ситуации, наиболее сложно воспринимаемые в процессе трудоустройства. Это дискуссионная часть тренинга. Потом моделируется ситуация для каждого – работа может быть индивидуальная, групповая. Например, моделируется ситуация собеседования и записывается на видео, а затем просматривается запись с комментариями специалиста. Получается, человек проходит через несколько кругов оценки. Сначала самостоятельно оценивает собственное поведение. Затем – слышит мнение группы, это такой взгляд на себя со стороны. И, наконец, получает рекомендации специалиста – тренера. Такая интерактивная работа заканчивается подведением итогов: что удалось, что поняли участники, какие навыки получили.

Ситуации, которые типичны для тренинга по трудоустройству. Женщина, которая попала под сокращение штатов, два года ищет работу. Есть и знания, и профессиональный опыт. А собеседования проваливает одно за другим! В смоделированной ситуации собеседования женщина вела себя очень напористо, даже нагло, сразу же захватила инициативу, не давала «кадровику» и слова сказать. Все ее поведение говорило: «Я же суперспециалист! Я же не в первый раз на собеседовании! А вы даже вопросы формулировать не умеете!» То есть она неосознанно создавала конфликтную ситуацию изначально. В этом случае любой специалист по кадрам решит: человек, с которым даже при первой встрече трудно общаться, наверное, и в работе окажется очень конфликтным и не сможет эффективно сотрудничать в команде. В результате – работу получает кто-то другой. Еще один случай, довольно типичный: с молодой женщиной, которая собирается выйти на работу после декретного отпуска, работать можно по снятию эмоционального напряжения и страхов перед собеседованием. В смоделированной ситуации собеседования она вся сжалась в комочек, превратилась в ежика, только без колючек. Терялась, не знала, что ответить. Мнение работодателя будет, скорее всего, следующим: как сможет этот специалист отстаивать интересы компании, если собственные интересы не может даже сформулировать. Для нее был предложен психологический способ работы, позволяющий снять напряжение и страхи – идеомоторную тренировку: предварительная подготовка к собеседованию и прокручивание, визуализация предстоящего разговора, когда в том числе человек вслух проговаривает те вещи, которые нужно обязательно сказать на собеседовании, и вслух отвечает на предполагаемые вопросы.

Определение эффективности тренинга для участника. Например, женщина, которая вела на собеседовании себя напористо в описанном выше примере, посмотрев на себя со стороны, поняла ошибки. Спустя полгода она позвонила тренеру и сказала: «Я вам очень благодарна! Вы открыли мне глаза, и пусть через полгода после тренинга, но я устроилась на работу». Нужно понимать, что тренинг – не панацея от всех бед и не волшебная палочка. Но он дает возможность разобраться в себе, понять, что тебя по-настоящему интересует в жизни, какая деятельность помогает реализовать задуманное. Тренинг по трудоустройству позволяет стать чуть увереннее, позитивнее, интереснее для потенциального работодателя. Такой тренинг – это первый шаг на пути формирования имиджа настоящего профессионала.

Главное, с чего следует начинать процесс трудоустройства, это – поставить цель. Прежде всего, ответьте себе на вопрос: «Что я хочу? Найти работу или самоутвердиться и доказать, что я лучше?» Если цель – получить работу, то что на первом месте? Стать сотрудником крупной и известной компании? А может быть, сделать головокружительную карьеру? Или главное – вырасти в супервостребованного профессионала? Только если вы понимаете, что именно вы хотите, вы достигаете результата.

**Способность организовывать совместную деятельность
и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды
как одна из общих профессиональных компетенций педагога-психолога
Обромпальская Е.В. (Северодвинск)**

В последнее время мы всё чаще слышим о компетентностном подходе в системе образования. Многие идеи компетентностного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и определения тех требований, которые складываются на рынке труда по отношению к работнику. Постоянно меняющиеся условия российского рынка требуют подготовки таких профессионалов, которые будут не только иметь достаточное количество знаний в той или иной сфере, уметь применить эти знания на практике, но и способных саморазвиваться, делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы и создавать качественно новый продукт. То есть перед профессиональными учебными заведениями встает задача подготовить компетентных специалистов.

Профессиональная компетентность педагога-психолога рассматривается как сложное психологическое образование, которое выступает основой его успешной профессиональной деятельности. В условиях модернизации образования успешное развитие психологической службы напрямую зависит от качества подготовки высококвалифицированных педагогов-психологов, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющих создавать, применять и корректировать систему профессиональной деятельности. И здесь мы вплотную подходим к проблеме формирования компетенций.

В 2009 году Министерством образования и науки Российской Федерации был издан приказ, подписанный министром образования А. Фурсенко, «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». Согласно данному приказу, с 1 января 2010 г. в действие был введен федеральный государственный образовательный стандарт. В пятой главе стандарта описаны общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог-психолог.

Остановимся на общей профессиональной компетенции «способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды» (ОПК-6). Понятие «хороший сотрудник», безусловно, включает качества хорошего специалиста, т.е. определённой специальной, профессиональной подготовленности. Но, кроме того, хороший сотрудник — это человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям. Одно из требований к «хорошему сотруднику» определяется следующим образом: если раньше от работника требовались «сильные мышцы», то сейчас от него требуются психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, готовность к стрессовым ситуациям, умение из них выходить.

Существовавший прежде акцент высшего профессионального образования на развитие отдельных знаний, умений и навыков приводил к тому, что молодые специалисты, придя в школьный коллектив, испытывали большие трудности во время взаимодействия с коллегами. Компетентностный подход при подготовке профессиональных педагогов-психологов решает эту проблему: теперь выпускник не только быстро адаптируется в коллективе, но и способен находить выход из затруднительных ситуаций взаимодействия с коллегами и учащимися, конструктивно строить отношения с педагогами, что, в итоге, должно привести к эффективной работе всего педагогического коллектива в целом.

Значимость ОПК-6 определяется необходимостью подготовки выпускников, имеющих навыки работы в коллективе: помощь, поддержка, одобрение усилий друг друга. Компетентный педагог-психолог должен обладать необходимыми социальными навыками, нести индивидуальную ответственность за работу в коллективе.

Специфика деятельности педагога-психолога обуславливает требования к бакалавру:

- а) знаний основ организации работы в коллективе, то есть командной работы;
- б) умения устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с коллегами, соотносить личные и групповые интересы, проявлять терпимость к иным взглядам и точкам зрения;
- в) навыка контроллинга (оценки совместной работы, уточнения дальнейших действий и т.д.).

Таким образом, мы можем сделать вывод о необходимости формирования способности организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды как неотъемлемой характеристики компетентного педагога-психолога. Для этого при подготовке педагогов-психологов нужно развивать их коммуникативную сферу, лидерские качества, самоконтроль и целеполагание, волевые качества и способность анализировать и прогнозировать совместную деятельность. Все это, в конечном счете, обеспечит максимальную адаптивность педагога-психолога к внутригрупповым процессам педагогического коллектива и организации эффективной профессиональной деятельности.

**Уровень субъективного контроля и волевой саморегуляции
у спортсменов разных видов спорта***
Огородова Т.В., Токарева В.Б. (Ярославль)

Занятия спортом служат причиной заметных изменений в личности человека. В свою очередь, от формирования и развития целого ряда свойств личности зависит успешность спортивной деятельности. Разумеется, это не означает, что эти свойства могут быть сформированы только в спорте, однако спортивная деятельность представляет широкое поле для воспитания самой личности.

Спортивное совершенствование, достижение высоких результатов определяются многими условиями: способностями, мотивацией, развитием волевых качеств спортсмена и т.д. Одним из условий роста спортивного мастерства, по нашему мнению, является локус контроля. Локус контроля (лат. locus - место, местоположение и франц. contrôle – проверка) - качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам, либо собственным способностям и усилиям. Локус контроля спортсмена определяет эффективность самоанализа результатов соревнований, тренировки – успехов и неудач, это уровень принятия ответственности за свои достижения и поражения. Важно отметить, что принятие ответственности проявляется не только в ситуациях «последствия», но и как антиципация результата. Сознательная организация и саморегуляция человеком своего поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленных целей, является важнейшей характеристикой личности необходимой в реализации задач спортивной деятельности.

Быть ответственным - означает откликаться на самую сильную потребность контекста, то есть положительно или отрицательно реагируя на внешний стимул. Причем понятие ответственности несовместимо с догмами и законами. Понятие ответственности получает смысл только в пространстве таких понятий, как разум, выбор, свобода воли, поступок. Так, всякое действие (осознанно, рефлексивно или неосознанно) связано с выбором, т.е. сознательным (и бессознательным) предпочтением одного из возможных в данной ситуации актов. Результатом действия, совершаемого на основе сознательного, рефлексивного выбора одной из ряда возможностей, является поступок. Совершая выбор, субъект вынужден принимать решение того, какое из полагаемых им благ (пользы) имеет для него большую ценность. Выбор предполагает способность субъекта оценить различные виды блага. Поэтому выбор возможен только для субъекта, обладающего разумом, имеющего ценностные ориентиры.

Каждый человек определяет свою и чужую надёжность по мере своих возможностей, чаще всего «на глазок». Несомненно, что одним из критериев в выборе надёжного человека может послужить его ответственность. У того, кто пользуется славой «безответственного» человека, скорее всего, будут проблемы с доверием к нему других людей. Таким образом, ответственность является важным критерием для принятия самых различных решений во всех сферах человеческой деятельности. Психологическая наука не оставила этот феномен без внимания, появилась целая отрасль - психология ответственности. Отечественная психология накопила солидную теоретическую базу по вопросам ответственности. В то же время на западе многочисленные исследования проводились в рамках теории локуса контроля Дж. Роттера. В человеке должны быть равным образом развиты, как внешний, так и внутренний локусы, дабы достичь гармонии в человеческой личности. И на развитие этого самого локуса контроля в первую очередь влияет воспитание человека в семье. Что вполне естественно, ведь какие-то особые личностные качества начинают прививать уже с самого юного возраста.

Спортсмен в своей деятельности должен не только правильно оценить сложившуюся ситуацию, но и так же правильно среагировать на нее. Для хоккеиста, как и любого другого спортсмена, можно выделить два уровня настроения или отношения к ситуации: только я сам (команда) могу и сделаю все возможное для победы, либо «если повезет, то все будет хорошо». В первом случае мы имеем дело с проявлением интернального локуса контроля - уверенностью, что источник управления находится внутри самого человека, что он сам может осуществлять высокий уровень личного контроля. Второй случай отражает проявление экстернального локуса - веры, что жизнью человека в большой степени управляют внешние силы, такие как случай, судьба или поведение других людей.

Рассматривая хоккеистов с точки зрения локуса контроля, то можно сделать вывод о том, что хоккеисты экстерналы, что все дело случая, тренировки важны, но не настолько, чтобы отдаваться им полностью. При опасных моментах у ворот противника они будут всячески подставлять клюшку лишь бы забить (попадет - не попадет). Хоккеисты интерналы уверены в себе, своих силах, победы и поражения воспринимают как

* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.20111.

результат собственных действий. При опасных моментах у ворот противника будут руководствоваться своими умениями и навыками. При поражениях продолжают бороться, а не пускают все на самотек.

Волевая саморегуляция призвана удерживать поведение человека в пределах норм, правил, выработанных произвольным управлением. Данное положение психологии воли разрабатывается в трудах В.А. Иванникова, Е.П. Ильина, В.К. Калина, В.К. Котырло, Н.И.Непомнящей, Г.С. Никифорова, Н.М. Пейсахова, Г.Н. Солнцева, Л.Д. Столяренко и др.

Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля) [2].

Интересным, на наш взгляд, представляется соотношение локуса контроля и волевой саморегуляции (силы воли). Сила воли соответствует способности принимать ответственность за события, происходящие в жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Сознательная организация и саморегуляция человеком своего поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленных целей, является важнейшей характеристикой личности необходимой в реализации задач спортивной деятельности [1].

Целью нашего исследования было изучение уровня субъективного контроля у хоккеистов различных возрастных групп. Диагностический аппарат исследования составили: методика «УСК» Е.Ф. Бажина (адаптированная для спортивной деятельности) и опросника «Шкала контроля за действием» Ю.Куля. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U -критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

В исследовании приняли участие: хоккеисты команды Локомотив 97, баскетболисты команды СДЮШОР №2 и футболисты команды Шинник 97– всего 45 человек.

Хоккейная команда Локомотив 97 состоит из воспитанников СДЮШОР Локомотив, мальчиков 1997г. (14 лет). Ребята занимаются хоккеем 5 лет, большинство учится в спортивных классах средней школы № 9. Команда тренируется 6 дней в неделю, участвует в турнирах и регулярном чемпионате России среди команд 97 г.р.

Футбольная команда Шинник во главе с опытным тренером Алексеем Казаловым, 1997года рождения. (14 лет). Ребята занимаются футболом 5 лет, большинство учится в спортивных классах средней школы № 41. Команда тренируется 6 дней в неделю, участвует в турнирах и регулярном чемпионате России среди команд 97 г.р.

Баскетбольная команда во главе с молодым тренером Арсением Гальцевым состоит из воспитанников СДЮШОР №2, мальчиков 1997г. (14 лет). Ребята занимаются баскетболом 4 год. Команда тренируется 6 дней в неделю, участвует в турнирах и регулярном чемпионате России среди команд 97 г.р.

Сравнение психологических портретов представленных хоккейных команд, исследование личностных характеристик игроков, позволит, на наш взгляд, выделить не только специфические особенности каждой команды, но и обозначить возможные направления психологической работы с командой Локомотив 97. Качества спортивного характера у старших хоккеистов, могут рассматриваться как возможная модель личностного развития молодых игроков.

Все три вида спорта являются командными, но имеют выраженную специфику. Участвовавшие в исследовании спортсмены относятся к одной возрастной группе (97 года рождения).

В процессе исследования проводилось сравнение показателей локуса контроля спортсменов хоккеистов, футболистов, и баскетболистов. Все три вида спорта являются командными, но имеют выраженную специфику. Участвовавшие в исследовании спортсмены относятся к одной возрастной группе (97 года рождения).

Сравнивая команды по показателям интернальности необходимо отметить, что внутренний локус контроля у хоккейной команды гораздо выше, чем у баскетбольной и футбольной команд. Следовательно, хоккейная команда отличается тем, что приписывает причины большинства жизненных событий собственной личности. Они в большей мере считают себя ответственным за происходящее с ними, устанавливают связь между собственными качествами и затраченными усилиями с результатами деятельности. Даже если обстоятельства неблагоприятны, они не станут оправдывать себя за ошибки или неудачи. Хоккеисты более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Возможно, высокая интернальность у хоккеистов объясняется стажем и большим опытом тренера, в сравнении с тренером баскетбольной команды. Тренер команды Локомотива более опытен, он не только тренирует выносливость и физическую силу ребят, но и помогает им советами, как наставник. Тренер команды баскетболистов имеет небольшой стаж и еще только начинает карьеру тренера. Поскольку контакт с ребятами у него налажен не настолько хорошо, как у другой команды, то имеют место определенные трудности в воспитании.

Установлена обратная связь показателя интернальности в сфере семейных отношений (Ис) и контроля за действием при неудаче ($r=-0,727, p=0.05$). Следовательно, высокий показатель по этим шкалам говорит о том, что хоккеисты 97 годы будут склонны при неудачах в семейных отношениях сильно переживать и долго думать

о ней. Они будут принимать ответственность на себя в семейной сфере жизни, но заикливаться, если произойдет неудача, они будут винить в ней себя.

Установлена прямая взаимосвязь показателя общей интернальности в сфере семейных отношений и контроля за действием при планировании ($r=-0,639, p=0.05$).

При анализе взаимосвязи локуса контроля и волевой саморегуляции у хоккеистов команды Локомотив-97 выявлена корреляция. Выявлены взаимосвязи показателей интернальности семейных отношений (Ис) и контроля за действием при реализации (КД(р)) ($r=0,164, p=0.05$). Следовательно, высокий показатель будет, говорит о том, что хоккеистом 97 года будут присущи качества увлеченности. Т.е. чем выше ответственность за семейные отношения, тем больше они будут поглощены ими. Спортсмены будут искренне стремиться сделать жизнь окружающих себя близких людей лучше. Возможно, это объясняется тем, что возможности быть с семьей у них меньше, чем у обычных ребят, так как они в большинстве своем заняты тренировками и выездами в другие города.

Установлена прямая связь показателя интернальности межличностных отношений и контролем за действием при реализации у баскетболистов ($r=0,509; p=0.05$). Это говорит, о том, что в спортсмены будут увлечены общением между собой, даже если общение будет им неприятно, они все равно его продолжат, будут стараться не обращать внимания. Возможно, это объясняется тем, что спортсмены мало общаются между собой по сравнению с хоккеистами, они учатся в разных школах и встречаются только на тренировках, их стремление в команде, стремление оставаться в игре выше, чем, например, обида на партнера по команде.

Взаимосвязь показателей уровня субъективного контроля и контролем за действием у футболистов не установлена.

Исходя, из полученных результатов можно сделать вывод, что тренерам необходимо готовить спортсменов не только в физическом и тактическом плане, но и в личностном, нравственном и духовном. А также добиться у них противостояния многим соревновательным факторам, оказывающим негативное влияние и вызывающим рассогласования функций, т.е. проявления высокой надёжности в соревновательной деятельности.

Изучение психологических особенностей спортсмена, в частности локуса контроля и уровня волевой саморегуляции, даст возможность тренеру эффективно организовать индивидуальную работу. Учет данных особенностей спортсмена является важным как в подростковом возрасте, наиболее сензитивном в развитии целенаправленной волевой саморегуляции, так и в командах профессионалов.

Литература:

1. Жихарев Д.Ю. Психология личности. Формирование волевой саморегуляции. Ставропольский государственный университет. 2007.- С. 59-61.
2. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова, 1999.- С. 93-112.

Наука: вчера, сегодня, завтра. Мотивационный аспект*
Огородова Т.В., Медведева Ю.С. (Ярославль)

Наука является особым видом познавательной деятельности, результатом которой является систематизация объективных знаний о мире, который позволяет творчески подойти к решению исследовательских задач и целей.

Российская наука испытывает сегодня значительные трудности, которые связаны не только с вопросами финансирования, но и оттоком молодых научных кадров, что в свою очередь мешает осуществлению передачи опыта, а, следовательно, преемственности научных поколений, что негативно сказывается на развитии науки в целом. Но на наш взгляд, главным и первостепенным вопросом современной науки должна быть мотивация прихода ученых в данную деятельность. Необходимо дифференцировать два аспекта. Один аспект - это мотивация выбора научной деятельности, другой - выяснение причин того, почему ученый взялся за разработку данной научной темы, что обусловило возникновение у него той или иной идеи [2].

Стремление заниматься наукой обуславливается многими причинами. Это и стремление к познанию и созиданию нового, неизвестного (познавательные и творческие потребности или, как говорил А. Пьерон, - потребность в творческой деятельности), желание понять данное явление самому и раскрыть глаза на его сущность другим; и интерес к определенной науке или к какому-то конкретному вопросу; и желание принести пользу своим открытием человечеству или, по крайней мере, решить какую-либо народнохозяйственную, пусть и узковедомственную, задачу, а то и просто «оставить след в истории» публикацией своей работы; и достижение определенного социального статуса (получение ученых степеней, званий); и стремление к самореализации, к славе, известности, честолюбивое желание выделиться из общего ряда в связи с

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00738а

престижностью научной работы в глазах общества. Игруют роль и склонность к «кабинетной» работе, возможность получения, благодаря научной деятельности, высокой должности, различные материальные блага [5, 6]. При всем этом, ученый может быть известным преподавателем, но, в то же время, не иметь стремления к исследовательской деятельности. Мы считаем, что в данном случае внимание должно быть обращено на внутреннюю мотивацию ученого, причем, мотивацию, которая послужила ему неким стимулом для прихода в научно-исследовательскую сферу. Старшеклассники являются теми субъектами научной деятельности, которые впервые сталкиваются с данной сферой. Ученики старших классов делают первые шаги на пути своего профессионального становления, а именно выбирают путь, которым в будущем будут следовать.

Если правильно и своевременно выявить школьников, заинтересованных в науке, и способствовать их развитию в данном направлении, то можно сформировать прослойку молодых замотивированных ученых, которые в дальнейшем поднимут науку на новый уровень. На основании проведенного теоретического анализа проблемы исследования мотивации научной деятельности, а также анализа существующего банка мотивационных тестов был сделан вывод о слабой разработанности этого вопроса и необходимости создания методики направленной на диагностику мотивации НД, достаточно широкого спектра применения (возрастного, профессионального и т.д.) На первом этапе были проанализированы общемотивационные диагностические методики, а также методики и тесты диагностики мотивации в различных видах деятельности (методика «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин), тест «Учебная мотивация» (Е. Ильин), методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Е. Мильман).

Содержательный анализ позволил выделить наиболее показательные, часто встречающиеся шкалы мотивации и шкалы, которые на наш взгляд, удовлетворяют задачам исследования. В результате анализа были отобраны 7 шкал, которые позволяют рассматривать различные сферы жизни человека и, соответственно, факторы, являющиеся мотивирующими человека в научной деятельности.

Шкалы: Социальная полезность, Материальное благополучие, Комфорт, Профессиональный уровень, Карьера, Творчество, Общение.

Социальная полезность. Данный вид ценностей характерен для людей, стремящихся к взаимодействию с обществом и возможность повлиять на него. Важным критерием является возможность некоего контакта не всегда прямого (через преподавание, изобретение, книги и т.д.). Интересен не процесс, а результат взаимодействия. Необходимо не просто быть полезным, а ощущать свою значимость при этом.

Материальное благополучие. Стремление к достатку, финансовой независимости. Карьерный рост интересует в случае улучшения финансовой стороны. Интерес к самой профессии, ее сложность или монотонность не являются главными при ее выборе. Желание твердо стоять на ногах, иметь надежный тыл, а так же иметь блага связанные с финансовым положением.

Комфорт. Стремление к удобству и свободе действий. Интерес к самой деятельности связан с условиями реализации деятельности. Деятельность станет не привлекательной в случае наличия неудовлетворяющих человека условий и наоборот. Предпочтение некоторой независимости, отсутствию давления.

Профессиональный уровень. Интерес непосредственно к самой деятельности. Стремление углубить свои профессиональные теоретические знания и практические навыки. При этом углубление происходит не только вглубь, но и вширь: освоение новых технологий и теорий не только своей области, но и смежных. Важно быть сильным специалистом своего дела. Важен сам процесс.

Карьера. Важным считается быстрое продвижение по карьерной лестнице, обеспечивающее уважение и принятие обществом, коллективом и т.д. Интерес к деятельности связан не с ее предметом, а с возможностью дальнейшего продвижения по службе. Необходимость быть замеченным окружением, оценке своей работы и ее успешности. Важна собственная конкурентоспособность.

Творчество. Потребность в возможности самореализации и саморазвития в творческом контексте. Реализоваться в интересующей тематике, создавая новое, ранее не известное, уникальное. Важна свобода мысли и действия. Важными являются и процесс и результат.

Общение. Потребность в социальном окружении, потоке информации, обмене ею. Важен непосредственный контакт с людьми и получение обратной связи. Процесс взаимодействия, при этом интерес к информации усиливается по мере заинтересованностью предметом разговора. Необходим определенный круг общения, способный поддержать интересы, устремления и взгляды человека.

Для каждой шкалы были подобраны несколько утверждений соответствующих по содержанию. В результате экспертной оценки, которая проводилась преподавателями и аспирантами факультета психологии, мы отобрали по 2 утверждения для каждой шкалы. Процедура работы с методикой предполагает попарное сравнение, и выделение наиболее значимого для испытуемого утверждения в паре. Проверка пунктов на дискриминативность. Дискриминативность определяется как способность отдельного задания дифференцировать обследуемых на успешных (высокий балл по тесту) и неуспешных [1]. Используя программу Psychometric Expert 8, мы получили списки пунктов, которые хорошо разделяют людей на успешных и неуспешных, по каждой шкале. После того как были рассчитаны коэффициенты дискриминативности, который должен составлять не менее 0, 2, [3] в структуре методики осталось 84 пункта.

Проверка надежности методики. Надежность – устойчивость, или согласованность результатов теста, получаемых при повторном его применении к тем же испытуемым в различные моменты времени, при использовании разных наборов эквивалентных заданий или же при изменении других условий обследования [1, 3, 4]. Оценка надежности по устойчивости (ретестовая надежность) [3, 7] результатов проводилась путем повторного тестирования одних и тех же испытуемых. Интервал между первым и вторым тестированием составил 5 месяцев. В проверке надежности приняли участие 92 человека. Корреляция результатов первого и второго тестирования производилась с помощью программы Psychometric Expert 8.

Значения коэффициента Пирсона позволяют говорить о хорошей надежности методики ($R =$ от 50 до 75) [8, 9]: шкала «Социальная полезность» ($R=0,62$; $P<0,00000$), шкала «Профессиональный уровень» ($R=0,74$; $P<0,00000$), шкала «Материальное благополучие» ($R=0,79$; $P<0,00000$), шкала «Комфорт» ($R=0,70$; $P<0,00000$), шкалы «Карьера» ($R=0,69$; $P<0,00000$), шкала «Творчество» ($R=0,74$; $P<0,00000$) и шкала «Общение» ($R=0,58$; $P<0,00000$).

Значений по коэффициенту Вилкоксона получено не было, что говорит о том, что значимых изменений по шкалам в методике при повторном проведении не выявлено.

Надежность по методу «расщепления» заключается в сравнении выполнения испытуемым заданий двух равноценных частей теста. Выбираются две эквивалентные по характеру группы пунктов и обрабатываются отдельно. После этого из двух полученных рядов (по шкале) результатов вычисляется коэффициент корреляции. Если методика однородна, то коэффициент должен оказаться достаточно высоким [7].

Высокие коэффициенты были получены по всем шкалам методики за исключением шкалы «Карьера» ($r = 0,092$; $p = 0,372$). Что может говорить о высокой надежности методики в целом: шкала «Социальная полезность» ($r = 0,295$; $p = 0,003$), шкала «Профессиональный уровень» ($r = 0,408$; $p = 0,001$), шкала «Материальное благополучие» ($r = 0,483$; $p = 0,001$), шкала «Комфорт» ($r = 0,594$; $p = 0,001$), шкала «Творчество» ($r = 0,419$; $p = 0,001$) и шкала «Общение» ($r = 0,440$; $p = 0,001$).

Проверка валидности методики. Валидность – понятие, относящиеся к тому, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает [1]. В данном случае мы измерили критериальную и конструктивную валидности. Выборка, на которой проводилась проверка, состояла из 148 человек.

Оценка критериальной валидности опросника производилась методом контрастных групп. Для сравнения были взяты две группы: школьники, занимающиеся НИД (64 человека) и студенты (84 человека) [1, 3, 9].

Были обнаружены статистически значимые различия данных групп по двум шкалам: «Материальное благополучие» и «Комфорт», что позволяет говорить о данных группах, как о действительно независимых выборках (шкала «Материальное благополучие»: среднее значение по школьникам – 11,46, среднее значение по студентам – 9,52, $p = 0,035$; шкала «Комфорт»: среднее значение по школьникам – 10,45, среднее значение по студентам – 12,95, $p = 0,004$). По остальным шкалам статистически значимых различий выявлено не было: шкала «Социальная полезность»: среднее значение по школьникам – 9,74, среднее значение по студентам – 9,27, $p = 0,458$; шкала «Профессиональный уровень»: среднее значение по школьникам – 13,78, среднее значение по студентам – 14, $p = 0,822$; шкала «Карьера»: среднее значение по школьникам – 12,9, среднее значение по студентам – 13,79, $p = 0,206$; шкала «Творчество»: среднее значение по школьникам – 12,92, среднее значение по студентам – 12,65, $p = 0,807$; шкала «Общение»: среднее значение по школьникам – 12,72, среднее значение по студентам – 11,83, $p = 0,301$.

Для проверки конструктивной валидности мы сравнили результаты по методике МНД с результатами по тесту «Мотивационный профиль» (Ричи Ш., Мартин П.) по шкалам, чье содержание было схожим с содержанием наших шкал. Были обнаружены связи между данными шкалами: «Материальное благополучие» и «Потребность в высоком заработке, материальном вознаграждении и материальных благах» ($r = 0,308$; $p = 0,001$), «Социальная полезность» и «Потребность в изначально интересной и полезной для общества благодарной работе» ($r = 0,198$; $p = 0,016$), «Общение» с «Потребность в социальных контактах: на уровне легкого общения с широким кругом людей» и «Потребность в устойчивых длительных взаимоотношениях: в тесных взаимосвязях с небольшим кругом людей» ($r = 0,335$; $p = 0,001$) и ($r = 0,254$; $p = 0,002$), «Творчество» и «Потребность в пылкости, креативности и широких взглядах» ($r = 0,522$; $p = 0,001$).

Таким образом, основываясь на результатах психометрической проверки (Проверка дискриминативности пунктов, надежности по устойчивости (ретестовая надежность), надежности по методу «расщепления», критериальной и конструктивной валидностей) можно сделать вывод о том, что методика Мотивации научной деятельности (МНД) может использоваться как диагностический инструмент.

Литература:

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / СПб.: 2001.
2. Васильев, И.А. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности // Психологический журнал. – 2006. - №4.- С. 38-49.
3. Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников / М.: 2011.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / СПб.: 2008.

5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / М.: Смысл, 2004.
6. Огородова Т.В., Медведева Ю.С. Исследование мотивации научно-исследовательской деятельности на начальном этапе научной деятельности / Системогенез учебной и профессиональной деятельности, V ВР НПК, 2011. С. 201-204.
7. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. - 352 с.
8. Столина В. В. Практикум по психодиагностике. М., 1984. - 236 с.
9. Суходольский, Г. В. Основы математической статистики для психологов. СПб., 1998. – 324 с.

**Субъективные детерминанты оценки организационной культуры
Окутина А.А., Филиппова Ю.В. (Ярославль)**

На сегодняшний день важным вопросом функционирования любой организации, является вопрос соответствия личностных и характерологических особенностей сотрудников традициям и ценностям организации, т.е. содержанию ее организационной культуры. Актуальность этой проблемы заключается в том, что такое явление, как корпоративная культура по-разному может влиять на эффективность выполнения деятельности организации, ведь, как известно, оценка и восприятие организационной культуры сотрудниками индивидуально. В данной работе мы рассматривали личностные характеристики испытуемых в качестве субъективных детерминант оценки организационной культуры, т.е. целью нашего исследования явилось определение взаимосвязей личностных характеристик и оценки испытуемыми типа организационной культуры.

Данная общая цель конкретизировалась в следующих задачах исследования:

1. Диагностировать оценки испытуемыми реального и идеального типа организационной культуры и степень выраженности личностных характеристик;
2. Определить различия в степени выраженности личностных качеств сотрудников, предпочитающие разные типы культуры.
3. Определить взаимосвязь личностных характеристик и оценки человеком культуры организации.

В качестве общей гипотезы исследования выступило предположение о том, что фактором оценки организационной культуры являются субъективные детерминанты, в частности личностные характеристики человека. Содержание данной гипотезы отражается в более частных предположениях:

1. Существует определенный набор личностных качеств, которые определяют оценку организационной культуры;
2. Разная степень выраженности личностных качеств определяет тип предпочитаемой организационной культуры.

В исследовании приняли участие 40 человека (сотрудники одной организации) в возрасте от 21 до 30 лет.

На первом диагностическом этапе исследования проводилась диагностика личностных качеств испытуемых с помощью личностного опросника Р. Кеттелла «16 PF». Далее диагностировалось восприятие реальной и идеальной организационной культуры. Для этого использовался вопросник «Диагностика Организационной культуры» К. Камерона и П. Куинна [1]. Полученные результаты были обработаны в соответствии с ключами выше указанных методик. Затем эти данные подверглись анализу с использованием методов математической статистики с применением корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) и Н-критерия Крускал-Уоллиса. Для обработки данных использовался пакет статистических программ Statistica 6.0.

В соответствии с полученными данными, испытуемые были разделены на 4 группы по критерию предпочтения типа организационной культуры.

1. Клановая: личностный профиль испытуемых, оценивающих культуру организации, как клановую, свидетельствует о том, что доминирующими чертами у данной группы испытуемых являются: эмоциональная стабильность (С), групповая конформность (G), смелость (Н) и экстраверсия. Эта часть испытуемых, предпочитающих жить в организации как в большой дружной семье, характеризуются спокойностью, зрелостью, ответственностью, общительностью и энергичностью [1].

2. Предпринимательская: в данной группе испытуемых доминантными качествами являются: эмоциональная стабильность (С), доминантность (Е), импульсивность (F), смелость (Н) и экстраверсия. Эти черты подталкивают людей к лидерству, росту и инициативности, что является залогом успешного «предпринимателя» [1].

3. Бюрократическая: для этой части испытуемых, предпочитающих бюрократический тип организационной культуры, доминирующими качествами являются, теплота (А), эмоциональная стабильность (С), импульсивность (F), эмоциональная сензитивность (I), склонность к чувству вины (О) и «свободно плавающая тревожность». Последние два особо выделяются и характеризуют своих обладателей как измотанных, переутомленных, легко попадающих под чужое влияние и тревожных людей. Бюрократический

тип организации для них будет являться идеальным местом, где все строго формализовано и не будет повода лишний раз переживать, брать на себя лишнюю ответственность, за них заранее все будет решено [1].

4. Конкурентная: здесь ярко выраженными являются: смелость (Н) и самоудовлетворенность (Q2). Данные черты характеризуют своих обладателей как отважных, предприимчивых и находчивых людей, не боящихся идти на риск. Они стремятся к соперничеству, что и объясняет их представление об идеальной организации как конкурентной.

Далее данные были подвергнуты статистической обработке и проведено аналитическое соотнесение степени выраженности отдельных личностных качеств у испытуемых, предпочитающих разные типы организационной культуры. Для этого использовался Н-критерий Крускалла – Уоллиса, который позволяет определить достоверность различий в исходных признаках в нескольких независимых выборках. Критерием разделения выборки на группы стал тип предпочитаемой организационной культуры, о чем упоминалось ранее. По результатам этого этапа исследования было выявлено, что наиболее значимыми личностными факторами для оценки типа ОК являются: Е (доминантность), Н (смелость), L (подозрительность), О (склонность к чувству вины) и Q1 (мятежность).

Данные свидетельствуют о том, что в наибольшей степени фактор Е выражен у той части испытуемых, которые предпочитают конкурентную организационную культуру. И данный фактор характеризует их самоуверенными, независимыми, агрессивными и энергичными людьми, что является залогом успешного выживания в джунглях конкуренции.

В наименьшей степени данный фактор выражен у той части испытуемых, которая предпочитает клановую организационную культуру. Скромные, нежные, доброжелательные и легко ведомые люди в качестве идеальной организации представляют семью, где царит взаимное уважение и поддержка [1]. Однако именно в данной группе испытуемых самый большой разброс данных по фактору Е по сравнению с другими группами, т.е. напористые, самостоятельные и порой агрессивные люди так же предпочитают клановую организационную культуру. Возможно, это связано с тем, что именно клановая культура будет для них идеальным местом реализации своего превосходства над той частью клана, которая в силу своих психологических особенностей (робость, неуверенность в себе) не сможет противостоять доминирующим личностям, тем самым последние будут в полной мере удовлетворены своим положением.

Данные относительно различий в степени выраженности фактора Н (смелость) говорят о том, что в наибольшей степени этот фактор выражен у испытуемых, предпочитающих конкурентную организационную культуру. Такие люди отважны, импульсивны, свободно вступают в контакты [1]. В наименьшей степени данный фактор выражен у представителей бюрократической организационной культуры, которые являются неуверенными, робкими и необщительными и бюрократический стиль для них является идеальным [1]. Таким образом, фактор смелость в большей степени определяет предпочтение в конкурентной культуре, а в меньшей – бюрократической ОК. Представители клановой и предпринимательской культуры заняли среднее положение и имеют примерно одинаковое влияние фактора Н на предпочтение двух последних типов культур. Однако большой разброс данных по фактору Н в группе испытуемых, предпочитающих клановую организационную культуру, свидетельствует о том, что в ней присутствуют как робкие и застенчивые, так и предприимчивые и готовые к сотрудничеству люди. И в том, и в другом случае найдутся единомышленники, которые поддержат в любом начинании и всегда придут на помощь.

Полученные данные относительно различий в степени выраженности фактора L (подозрительность) свидетельствуют о том, что его значения в наибольшей степени выражены у испытуемых, предпочитающих конкурентную ОК. Данная часть коллектива с настороженностью и предубеждением подходит к людям, склонна к соперничеству, и перечисленные характеристики необходимы для ведения конкурентной политики и способности прогнозировать поведение своих «противников». У оставшейся части испытуемых, предпочитающих клановую, предпринимательскую и бюрократическую культуры, данный фактор выражен в меньшей степени и имеет примерно одинаковое значение, ведь такое качество как осторожность никогда никому не помешает.

Данные относительно различий в степени выраженности фактора О (склонность к чувству вины) говорят о том, что в наибольшей степени этот фактор выражен у испытуемых, предпочитающих конкурентную организационную культуру. Скорее всего, тревожные, ранимые и упрекающие себя люди стремятся избавиться от этих качеств, разрушить такое мнение о них за счет стремления к соперничеству и победе. Таким образом, стараясь показать обратную сторону себя. Степень выраженности фактора О у испытуемых, предпочитающих бюрократическую организационную культуру, близка к показателям конкурирующей культуры. Тревожные, депрессивные, недооценивающие себя и добросовестные люди стремятся к тому, чтобы ответственность за их действия и за них самим взяла на себя организация, путем формирования жестких формальных правил и процедур осуществления деятельности. В наименьшей степени фактор О выражен у испытуемых, предпочитающих предпринимательскую организационную культуру. Это свидетельствует о том, что люди, стремящиеся к лидерству, риску и новаторству самоуверенны, спокойны и жизнерадостны, ведь при таком типе организации инициативность всегда поощряется, а уверенность в своих силах обеспечивает совершенствование деятельности во все возможных направлениях.

Полученные данные относительно выраженности фактора Q1 (мятежность) у испытуемых, предпочитающих различные типы организационных культур, свидетельствуют о том, что в наибольшей степени фактор мятежность выражен у испытуемых, предпочитающих конкурентную организационную культуру. Для людей, стремящихся к конкуренции и соперничеству, очень важно быть хорошо информированными о всех деталях происходящего и быть либеральным. Наименьшая степень выраженности данного фактора характерна для испытуемых, предпочитающих бюрократическую культуру, т.к. люди, стремящиеся к формальным правилам и формализованному месту работы достаточно ригидны, терпимы к традициям и консервативны.

Таким образом, люди, предпочитающие ту или иную организационную культуру, характеризуются разной степенью выраженности отдельных личностных черт. Наиболее значимыми факторами, согласно полученным данным, определяющими предпочтение того или иного типа культуры являются: доминантность, смелость, склонность к чувству вины, подозрительность и мятежность.

На следующем этапе исследования с использованием метода корреляционного анализа, а именно рангового коэффициента корреляции Спирмена, были выявлены взаимосвязи между факторами (личностными характеристиками) и оценками типов организационной культуры. Полученные результаты показали, что в наибольшей степени связанными с оценкой организационной культуры такие факторы, как: В (интеллект), Е (доминантность), Н (смелость), I (эмоциональная сензитивность), L (подозрительность), О (склонность к чувству вины), Q1 (мятежность) и Q3 (способность сдерживать тревожность).

Таким образом, основными факторами, определяющими склонность к той или иной оценке организационной культуры, являются:

- Клановая культура: низкие показатели факторов эмоциональная сензитивность и подозрительность.
- Предпринимательская культура: высокие показатели фактора доминантность и низкие показатели фактора склонность к чувству вины.
- Бюрократическая культура: низкие показатели факторов доминантность и смелость
- Конкурентная культура: высокие показатели факторов интеллект, подозрительность, мятежность и низкие показатели фактора способность сдерживать тревожность.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Личностные характеристики являются субъективными детерминантами оценки организационной культуры;

2. Набор таких личностных характеристик, как: В (интеллект), Е (доминантность), Н (смелость), I (эмоциональная сензитивность), L (подозрительность), О (склонность к чувству вины), Q1 (мятежность) и Q3 (способность сдерживать тревожность) связаны с оценкой типа организационной культуры, т.е. определяют ее субъективную оценку по определенному типу;

3. Разная степень выраженности таких личностных качеств, как Е (доминантность), Н (смелость), О (склонность к чувству вины), L (подозрительность) и Q1 (мятежность) определяет тип предпочитаемой организационной культуры.

Оценивая практическую значимость проведенного исследования, можно отметить, что его результаты дают основания для проведения психологического отбора сотрудников предприятия на работу, через определение доминирующих черт и, соответственно, склонности испытуемого так или иначе оценивать тип культуры данной организации.

Литература:

1. Камерон К.С., Куинн Р.И. Диагностика и изменение организационной культуры (Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on Competing Values Framework, Kim S. Cameron, Robert E. Quinn). Санкт-Петербург: Питер, 2001. Серия "Теория и практика менеджмента "

Динамика эмоционального состояния курсанта в конфликтной ситуации ***Павлищак О.В., Владимиров И.Ю. (Ярославль)***

Любой конфликт связан с теми или иными внешними и внутренними обстоятельствами, круг которых всегда достаточно широк, переменчив и не может быть перечислен с исчерпывающей полнотой.

В истории психологических исследований конфликтных ситуаций наиболее часто можно встретить изучение поведения в конфликте, результатов конфликтных ситуаций, данные исследования представлены как в зарубежной психологии и социологии (Г. Зиммель, К. Левин, Д. Морено, Т. Парсонс, А. Смолл, К. Томас, К. Хорни, К. Юнг и др.), так и в отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Гришина, С.И. Ерина, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, В.В. Новиков, Л.А. Петровская, Т.А. Полозова, А.А. Реан, А.И. Шипилов и др.). Выделение этапов протекания конфликта говорит о том, что конфликтная ситуация не является стационарной, она динамична, а следовательно, можно говорить и о

динамике эмоционального состояния субъекта, включенного в конфликтную ситуацию. Однако исследования этого феномена в отечественной психологии не уделяется должного внимания.

Сложно переоценить роль эмоционального состояния субъекта в конфликтной ситуации: эмоциональное состояние и оказывает влияние на восприятие конфликтной ситуации (Я. Рейковский, Дж. Маршалл, Э. Лофтус и др.), и изменяется под влиянием этой ситуации (Арнолд, Б.С. Братусь, Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюк и др.), а следовательно, может и обуславливать последующий выбор стратегии поведения в ней. Ведь, как справедливо заметил Б.И. Додонов, эмоции не просто отражают соответствие или несоответствие действительности нашим потребностям, установкам, прогнозам, не просто дают оценки поступающей в мозг информации о реальном, они одновременно функционально и энергетически подготавливают организм к поведению, адекватному этой оценке [4]. Об этом же говорил и В. К. Вилюнас, приписывая эмоциям функцию организатора нестереотипного целенаправленного поведения [1].

Специфика выборки нашего исследования (в исследовании принимали участие курсанты ЯЗРИ ПВО 4го года обучения) продиктована запросом времени. От качеств офицерского корпуса зависит степень влияния его на другие категории военнослужащих, на их боевой дух, а следовательно, и на мощь самой армии [7]. Именно офицеры должны подавать призывникам пример морального, ответственного взрослого поведения.

В нашем исследовании предполагается выявление особенностей динамики эмоционального состояния курсантов, как будущих офицеров, при воздействии на них фрустрирующих ситуаций специфического (характерного для их повседневной жизни) и неспецифического (характерного для повседневной жизни любого человека) типа. Только изучив проблему динамики эмоционального состояния курсантов в конфликтных ситуациях разного типа, мы сможем приблизиться к прогнозированию их дальнейшего поведения: будь то ситуация военного коллектива или рядовой случай быденной жизни.

Итак, целью исследования является изучение особенностей протекания эмоциональных реакций курсантов в специфических и неспецифических конфликтных ситуациях.

Задачи исследования:

1. Выявить специфические конфликтные ситуации в коллективе курсантов и создать на их основе механизм воздействия на эмоциональное состояние курсантов;
2. Сравнить динамику эмоционального состояния у курсантов, включая их в неспецифическую и специфическую конфликтную ситуацию.

Гипотеза исследования:

Динамика эмоционального состояния курсантов в специфической конфликтной ситуации будет отличаться от динамики их эмоционального состояния в неспецифической конфликтной ситуации, а именно: неспецифическая конфликтная ситуация будет вызывать больше отрицательных эмоций, чем специфическая.

Процедура и методы исследования: экспериментальное исследование проводилось на 63 испытуемых (возраст 20-22 года) и носило групповой характер.

Независимые переменные: типы конфликтных ситуаций и степень погруженности в них.

Зависимые переменные: эмоциональное состояние, восприятие и вербальные реакции курсантов в конфликтных ситуациях.

Исследование проходило в два этапа:

I. Подготовительный этап: сбор информации о конфликтах, происходящих в военном коллективе. Для этого нами была проведена методика «Письмо первокурснику». На основе писем мы выделили 12 конфликтов, и представили их в виде картинок с конфликтными ситуациями (по типу методики Розенцвейга).

II. Основной этап выглядит как последовательность «замер-воздействие-замер-воздействие-замер». Где воздействовали конфликтными ситуациями различных типов, измеряли эмоциональное состояние курсантов (звуковая методика И.Ю. Владимирова и Е.Н Лобановой), а также выявляли особенности вербальных реакций курсантов (Теста фрустрационных реакций Розенцвейга и его модификация).

Полученные данные были обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона, дисперсионного анализа, а также коэффициента Стьюдента.

Результаты исследования и их анализ:

Полная динамика эмоционального состояния курсантов в конфликтной ситуации быденной жизни представляет собой усиление негативной окраски актуального эмоционального состояния ($p=0,02$). Это повышение эмоциональной напряженности курсантов, погруженных в неспецифические конфликтные ситуации, может быть связано как с проблемой выбора из многих вариантов способа поведения и ответственности за свой выбор, так и с профессиональной идентификацией курсантов последних годов обучения: личность офицера диктует определенную модель поведения, представления о которой складывались на протяжении не одного столетия. И, сталкиваясь с внутренним противоречием: желанием отреагировать на провокацию так, как требует того душевный порыв, и сдерживающими тенденциями Я-образа, как образа будущего офицера, курсант начинает испытывать определенное эмоциональное напряжение, которое увеличивается с количеством подаваемых ему конфликтных ситуаций.

Если следовать концепции свободы Э. Фромма, погружая курсантов в привычную для них специфическую конфликтогенную ситуацию, мы активизируем их восприятие себя членами определенной закрытой и жесткой общности (структуры), идентичность с которой придает им ощущение уверенности в себе, в завтрашнем дне, ситуацию, в которой каждый из них занимает определенное место в данной структуре, и каждый понимает и принимает свое место. Погружая их в неспецифические конфликтогенные ситуации, мы словно снимаем с них «защиту идентичностью», курсанты перестают быть частью чего-то большего, чем они сами, перестают ощущать свою идентичность с той силой, которой они подчинились, отсюда чувство неуверенности, выражающееся в движении к отрицательному полюсу эмоций и в повышении эмоционального напряжения [5].

Необычными получились результаты замера динамики эмоционального состояния курсантов при погружении их в специфическую конфликтогенную ситуацию: можно сказать, что на уровне тенденции ($r=0,10$) настроение курсантов улучшалось, а эмоциональная напряженность падала. Проклассифицировав и проанализировав ответы испытуемых на методику Розенцвейга и на его модифицированную версию, мы увидели, насколько они сдержанны в выражениях в неспецифических конфликтогенных ситуациях, и насколько свободны – в специфических. Позволяя себе довольно агрессивные реакции в адрес нарисованного оппонента-фрустратора (а иногда даже эти реакции сопровождалось нецензурными выражениями), независимо от роли, занимаемой этим оппонентом (будь то роль обычного сокурсника, сокурсника-сержанта или даже самого офицера!), курсанты заметно повышали себе настроение и снижали эмоциональную напряженность.

Таким образом, наши специфические конфликтогенные ситуации стали сродни японским кабинетам психологической разгрузки, где подчиненным можно было бить и плевать на чучела начальников для избавления от стресса. А значит, можно говорить о накопленной эмоциональной напряженности курсантов, выход которой необходим для их психической сохранности. В нашем случае, курсанты бессознательно нашли способ высвобождения своей агрессии, претворив ее на листе бумаги в нецензурную лексику и другие грубые ответы, непозволительные в реальной жизни.

Повышение настроения курсантов в условиях их погружения в специфические конфликтогенные ситуации, с определенным основанием можно интерпретировать и в контексте категории душевного гомеостаза личности, введенной еще Джемсом. О том, что любая система стремится к гомеостазису говорили и необихевиористы, и представители гештальт-психологии, и психоаналитики [3]. Состояние душевного гомеостаза, по мнению В.Д. Шадрикова, характеризуется ровным настроением удовлетворенности, отсутствием тревоги, положительным отношением к окружающим людям, и может наблюдаться, когда уровень притязаний личности соответствует реальным возможностям и ей ничего не угрожает [6]. Условия проведенного исследования как раз удовлетворяли этим двум параметрам: курсанты были убеждены в том, что их бланки не будут продемонстрированы их начальству, что им в этом плане ничего не угрожает, и поэтому имели реальную возможность в полной мере реализовать свои притязания.

Можно ли считать, что помимо своей релаксационной функции, наши специфические конфликтогенные ситуации все-таки оказывали фрустрирующее воздействие на эмоциональное состояние курсантов? Согласно Розенцвейгу, одной из активных форм проявления фрустрации является уход в отвлекающую, позволяющую «забыться» деятельность, что мы и увидели в поведении курсантов: несмотря на инструкцию, в которой им предлагалось занять позицию отвечающего, многие из них совершали подмену своего возможного ответа в реальной ситуации тем, как бы им хотелось ответить «для души». Разумеется, в военном учреждении никто не отвечает фрустратору вышестоящему по званию агрессией или хамством, более того, в реальной жизни курсанты задумываются, прежде чем грубо ответить и своим однокурсникам, потому что даже последствия горизонтальных конфликтов могут быть плачевными для курсантов. Этот факт был нам известен и ранее, он же выявился и с помощью методики «Письмо первокурснику», в нем почти каждый курсант настоятельно рекомендовал новичкам всегда думать о последствиях и пытаться разрешать сложные ситуации мирным путем. Эмоциональность, которую мы обнаружили путем анализа реакций курсантов на конфликтогенные ситуации, Розенцвейг также относит к одной из типичных форм фрустрации.

Руководство военных ВУЗов в качестве способов регуляции агрессии выбирает два основных – поощрение (увольнительные) и наказание (дежурства и отчисление). Они же являются и викарным, как называет Бандура, подкреплением.

На наш взгляд, важно знакомить курсантов с механизмами и способами саморегуляции. Эти знания и навыки помогут будущим офицерам оставаться психологически сохранными в разных специфических и, в особенности, неспецифических конфликтогенных ситуациях, с бесчисленным множеством которых им еще предстоит встретиться на своем профессиональном и бытовом пути.

Выводы. Подводя итоги работы, мы можем сделать следующие основные выводы, соотносимые с выдвинутыми нами гипотезами:

Динамика эмоциональных состояний курсантов в конфликтогенных ситуациях разных типов различны, а именно:

1. В результате воздействия неспецифическими конфликтогенными ситуациями динамика эмоционального состояния курсантов характеризуется усилением негативной окраски актуального эмоционального состояния.

2. В результате воздействия специфическими конфликтогенными ситуациями динамика эмоционального состояния курсантов характеризуется снижением эмоциональной напряженности, что может быть связано с использованием методики испытуемыми в качестве средства разрядки эмоционального напряжения.

Литература:

1. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с.
2. Военная психология: методология, теория, практика Учебно-методическое пособие. — М., 1996. — 183 с.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. Собрание сочинений, т.6. Москва: Педагогика, 1984.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. — М.: Политиздат, 1977. — 272 с.
5. Фромм, Эрих Зелигманн. Бегство от свободы / Перевод Г. Ф. Швейника. — Москва: АСТ, 2011. — 288 с.
6. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. — М.: Логос, 2002. — 156 с.
7. Шашунов Н.Н. Теоретические основы социализации личности офицера. Учеб. пособие, Ярославль, 1999. — 137 с.

Психологические особенности каратэ как вида спортивной деятельности* ***Панкратов А.Е. (Ярославль)***

Каратэ, являясь одним из видов спортивных единоборств, характеризуется высокой скоростью, напряженностью и относительной быстротечностью спортивной борьбы. Успех в каратэ во многом определяется максимальной мобилизацией скоростных способностей спортсмена, координацией двигательных действий и скоростной выносливостью.

В научной литературе имеются работы, посвященные поиску эффективных средств и методов специальной подготовки спортсмена [1, 4, 5]. Учитывается, что с ростом квалификации юных спортсменов-каратистов роль быстрой реакции на отклонение от удара противника, точное и быстрое нанесение удара, координация движений, чувство пространства и времени, скоростная выносливость в течение нескольких раундов становится всё более существенной и важной.

В структуру двигательных действий спортсмена-каратиста, наряду со скоростью входит и высокая координация двигательных операций. Успешность деятельности спортсмена достигается только в том случае, когда скорость реализуется на высоком уровне координации движений. В тех случаях, когда один из компонентов структуры двигательных действий спортсмена (скорость, координация) получают доминирующее влияние, то результат в поединке, как правило, бывает значительно ниже.

Турниры по каратэ представляют собой соревнования, проходящие в несколько этапов (предварительные, полуфинальные и финальные). Трудность скоростной задачи и эффективность выполнения двигательных действий спортсменов от этапа к этапу возрастают, поэтому к продолжению соревнований допускаются все более и более сильные спортсмены. Как правило, в финальных соревнованиях участвуют спортсмены, обладающие высоким уровнем подготовки. В таких соревнованиях побеждают спортсмены, имеющие максимальную физическую и психическую готовность к соревновательной деятельности.

Деятельность спортсмена-каратиста предъявляет ряд существенных объективных требований к психике спортсмена, которые четко прослеживаются при анализе уровней деятельности и оказывают влияние на эффективность и надежность её результатов. На уровне деятельности - к мотиву, на уровне действия - к цели, самооценке, на уровне операций - к средствам и способам достижения цели.

Требования к мотивации деятельности обусловлены:

1) потребностью общества в подготовке спортсменов высокой квалификации, необходимостью воспитания волевых, смелых, дисциплинированных, обладающих бойцовскими качествами спортсменов, готовых к труду и обороне нашей Родины. Важное значение в этом отношении имеет также необходимость выполнять неуклонно повышающиеся тренировочные и соревновательные нагрузки в процессе многолетней подготовки. Учебная программа ДЮСШ предусматривает систематические занятия в течение ряда лет (до 16-

* Работа выполнена в рамках проекта ЗН 6.4569.2011 «Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности»

18 лет), с постепенным увеличением их объема и интенсивности (количество учебных часов в неделю возрастает от 2 ч. до 20 ч., количество соревнований - от 0 до 10 в год);

2) наличием в программе подготовки перспективных целей с их четкой дифференциацией по трудности и времени достижения от юношеских разрядов до первого разряда, мастера спорта.

3) социальной оценкой достигнутых результатов с применением строгих квалификационных разрядных норм.

Перечисленные объективные требования направляют спортивную деятельность на формирование ряда общественно-значимых особенностей мотивации спортсмена: 1) положительного общественного отношения к спорту и преодолению трудностей тренировочной и соревновательной (спортивной) деятельности (организованности, ответственности, самостоятельности, инициативности, настойчивости и т.п.); 2) эмоционально-волевых особенностей личности: целеустремленности, решительности, настойчивости, находчивости, эмоциональной устойчивости при временных неудачах; 3) коммуникативных особенностей мотивации: чувства коллективизма, взаимопомощи и взаимовыручки, эмпатии и т.п.

Объективные требования к целеполаганию, самооценке спортсмена-единоборца включают: 1) необходимость проявлять высокую активность в конкретной обстановке тренировочной работы и соревнований, выполнять и перевыполнять требования программы на всех этапах подготовки и во время спортивных соревнований; 2) необходимость постоянного роста спортивных результатов и преодоления временных неудач; 3) учет экстремальности соревновательных условий (общественная значимость соревнований, выступление на пределе своих возможностей, дефицит времени на выполнение операций, действия; наличие спортивного соперничества; неопределенность успеха).

Перечисленные условия требуют от спортсмена-каратиста: 1) адекватной оценки своих возможностей, подготовленности к соревнованию; 2) оптимальной целевой установки на предстоящее соревнование; 3) наличия в тренировочной и соревновательной деятельности элементов сознательности, самостоятельности, инициативности, творчества; 4) сосредоточенности внимания на узловых этапах предстоящей деятельности; 5) сформированной установки на точное выполнение плана подготовки к соревнованию, на скорость и точность выполнения двигательных операций во время поединка, на ведение спортивной борьбы до конца; 6) оптимальной уверенности в успехе, эмоциональной устойчивости в экстремальных условиях соревнований, адекватной оценки достигнутых результатов.

Объективные требования к средствам и способам достижения цели состоят в необходимости: 1) максимально быстрой реакции (100-125 мил/сек.); 2) высокой скорости движений в течение поединка при скоростно-силовом характере этих движений; 3) высокой координации движений; 4) успешного выступления на всех этапах соревнований (предварительных, полуфинальных, финальных).

Перечисленные выше требования к операциональному уровню деятельности, побуждают спортсмена к совершенствованию следующих особенностей психомоторики:

1) высокой активности двигательных операций, обеспечивающих максимальную скорость реакции и движений;

2) координационных характеристик двигательных операций (сочетание высокой скорости с большой точностью их выполнения).

Для их обеспечения спортсмену важно обладать устойчивой системой психического функционирования, включающей уровни когнитивных и метакогнитивных психических процессов. Согласно концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения А.В. Карпова структурно-функциональная организация психических процессов включает несколько уровней интеграции. Наряду с основными психическими процессами (когнитивными, эмоциональными, волевыми, мотивационными), которые обозначены автором как микроуровень, существует особая группа психических процессов мезоуровня, обладающая качественной специфичностью и самостоятельностью статуса – интегральные процессы. К этой группе относятся процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля и др. Регулируя деятельность, они «обслуживают» разные формы ее существования – как внешне наблюдаемую деятельность, так и внутреннюю, собственно психическую деятельность. Макроуровень включает рефлекссию как максимально обобщенный процесс, в котором представлено процессуальное содержание психики. Интегральные процессы мезоуровня определяют качественное своеобразие регулятивной подсистемы психики [2].

Всем этим процессам присущи специфические особенности. Они характеризуются свойствами субъективности, идеальности, предметности; направлены на обеспечение наиболее общих адаптивных функций; являются сложными системно-организованными образованиями. «Общей характеристикой интегральных процессов является то, что они имеют общую и исходную специфически регулятивную направленность, характеризуются своеобразием своего функционального предназначения по сравнению с другими группами психических процессов. Так, например, познавательные психические процессы реализуют и когнитивные (преимущественно), и регулятивные функции; эмоциональные процессы – преимущественно оценочные и активационные функции. Интегральные же процессы направлены преимущественно и непосредственно на реализацию собственно регулятивных функций. Эти процессы, наряду с регулятивным

потенциалом всех иных психических процессов, входят в состав регулятивной подсистемы психики, составляют ее специфическое содержание [3].

Кроме собственно регулятивных процессов, А.В. Карпов выделяет еще более сложные и комплексные процессы, обозначаемые им как метарегулятивные процессы, которые обеспечивают не только координацию деятельностных и поведенческих актов непосредственно, но и аналогичную координацию и организацию иных - также регулятивных процессов. Их отличительный признак состоит в том, что все они выступают продуктом «удвоения» самих интегральных процессов, то есть результатом реализации по отношению к каждому из них операционных средств самих этих процессов (3, с. 440).

Принятию решений в отдельных видах спорта посвящены работы Ю.М. Портнова, А.В. Родионова, А.П. Стрижак, Б.Н. Шустина [5]. Принятие решения представляет собой цепь последовательных интеллектуальных операций, осмысленных спортсменом в процессе подготовки к поединку. В первую очередь, сюда входят: постановка задачи (тактика ведения поединка, сведения о сопернике), понимание задачи (своей и соперника), а также границ действия, оценка условий поединка. На этой основе происходит формирование информационной модели, которая, в свою очередь, является базой для построения концептуальной модели поведения. В последнюю входят расчет возможностей (собственных и соперника), разработка замысла тактического действия, его оптимизация коррекция условий. Завершающим звеном является моделирование совместной деятельности в виде образа будущего действия, который и представляет форму принятого решения.

Стадия принятия тактического решения подразделяется на две фазы: формирование двигательной установки (выбор цели действия) и формирование двигательной задачи с конкретно складывающимися условиями. В естественных условиях схватки принятие тактического решения спортсменом зависит от одновременного формирования двигательной установки и двигательной задачи. В момент стартовой динамической ситуации атакующий спортсмен формирует главную конечную цель, на осуществление которой направлено его тактико-техническое действие, например, удержать противника в опасном положении. Это и представляет собой формулировку двигательной установки.

Следующим этапом является выбор способа осуществления данной установки, т.е. определение определенной программы ее реализации. Практически это означает выбор из какой-либо группы приемов одного варианта, наиболее соответствующего данной ситуации. Процесс принятия атакующим спортсменом тактического решения сопровождается широкой вариативностью подготовительных движений, которая постепенно «суживается» к моменту пусковой динамической ситуации. После формулировки двигательной задачи и выработки программы ее решения следует качественно новая стадия – реализация принятого тактического решения. Самый простой способ реализации возможен в том случае, если действия противника не претерпели существенных изменений и не выходят за рамки допустимой вариативности системы движений атакующего спортсмена.

Данная схема наиболее характерна для учебно-тренировочного процесса, в ходе которого спортсмен вначале формирует двигательную установку и конечную цель для реализации конкретного действия, затем осуществляет данную установку через выбор приема для достижения поставленной цели. В реальной спортивной деятельности ситуация значительно усложняется тем, что алгоритмы принятия решений в типичных ситуациях тренировочного этапа не рассчитаны на нетипичные ситуации и условия соревновательного этапа спортивной деятельности.

Литература:

1. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания // Теория и практика физической культуры.-1999.- №4. - С. 21-26; 39-40.
2. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.
3. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. – 1088 с.
4. Матвеев Л.П. Основы общей теории спорта и система подготовки спортсменов. Киев: Олимпийская литература, 1999. - 318 с.
5. Психология деятельности в экстремальных условиях: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / [В.Н. Непопалов, В.Ф. Сопов, А.В. Родионов и др.; под ред. А.Н. Блеера]. – М.; Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

**Креативное мышление участников народного театра
на разных стадиях их профессионализации
Панкратова Т.М., Павлов А.В. (Ярославль)**

Психолого-педагогические исследования рассматривают происхождение термина «креативность» от английского (creative - творческий, созидательный) или от латинского (creatio - созидание, сотворение) языка. Существуют множество различных трактовок данного понятия, однако для наибольший интерес представляют определения (для удобства анализа разбитые нами на группы), в которых креативность трактуется как:

1) способность к творчеству, оригинальному мышлению; уровень развития творческих способностей, характеризующий личность в целом:

- креативность представляет собой способность человека к нестандартному, оригинальному мышлению и поведению, имеющему созидательный, конструктивный характер [1, с. 25];

- под креативностью понимается уровень творческих способностей индивида, который характеризуется готовностью к продуцированию принципиально новых идей;

- креативность характеризует уровень творческой одарённости, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности, несводимую к интеллекту; креативность - это функция целостной личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик;

- креативность представляет собой общую способность к творчеству, которая характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах её активности и рассматривается как относительно независимый фактор одарённости;

- креативность - это, прежде всего, способность принимать молниеносные, творческие решения;

- креативность представляет собой творческие способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания; степень восприимчивости к новым идеям;

- креативность - это некоторое особое устойчивое свойство человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность; способность индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки, т. е. способность к творчеству; данное понятие изучается независимо от интеллекта и связывается с творческими достижениями личности;

2) наивысший уровень интеллектуальной активности мышления:

- креативность представляет собой максимальный уровень интеллектуальной активности человека, за счет которой происходит проникновение в сущность явления, постановка и решение новых проблем; на этом уровне обнаруженная индивидом эмпирическая закономерность становится для него не эвристикой, формальным приёмом, а самостоятельной проблемой, ради которой он готов прекратить всю остальную деятельность;

- креативность - это высший уровень интеллектуальной активности мышления; способность к творчеству, продуктивно-созидательная «ипостась» личности плюс преобразование, плюс самореализация;

3) деятельность, процесс или совокупность определённых процессов:

- креативность - это творческая, созидательная, новаторская деятельность;

- креативность является естественным процессом, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределённости или незавершенности; данный процесс, включает следующие стадии: 1) появления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т. д.; 2) фиксации проблем; поиска их решений, выдвижения и проверки гипотез; 3) формулирования и сообщения результата решения [2];

- креативность представляет собой множество процессов, которые следует рассматривать в едином контексте; один или несколько из этих процессов привносят новизну в привычные действия, - в том числе и при выявлении и формулировке задачи, выработке и оценке всевозможных решений; в понятии креативности объединяются необычное или уникальное и качественное или полезное [3, с. 56];

4) способность к порождению множества оригинальных и полезных идей:

- креативность является не чем иным, как способностью к порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов интеллектуальной деятельности;

- креативность характеризует возможность личности избежать рутинных путей мышления и поведения, и производить большое количество оригинальных, новых и полезных идей; креативность - это успешный шаг в неизвестность, ломка характера, открытость в получении нового опыта; разложение, раскомбинирование идей или видение новых взаимоотношений между идеями;

5) способность воспринимать и осознавать новое, не бояться перемен:

- креативность - способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта;

- креативность - это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах; данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер;

- креативность можно охарактеризовать как отсутствие боязни перемен, готовность принять новое, умение импровизировать; умение не бороться с переменами, а предвосхищать их [4, с. 124].

Роль искусства в процессе формирования личности можно определять как корректирующую, обогащающую, усиливающую нравственно-эстетическое и творческое влияние труда, окружающих условий. Искусство в определенном смысле и в определенных условиях способствует разрешению возникающих противоречий в процессе развития творческой личности, снимает дисгармонирующие факторы, создает определенный художественный фон.

Роль театрального коллектива как творца оригинальных произведений искусства или их интерпретатора имеет относительную ценность, на первый план выступает проблема его педагогической направленности, выполнения им социально-педагогической функции.

Одной из форм деятельности, содействующих самовыражению, самоактуализации, стремлению к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, творческому отношению к жизни, уверенностью в себе, прочному доброжелательному отношению с окружающими, является театральное искусство. Театральная деятельность позволяет проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя, научиться понимать, сочувствовать, сопереживать, удивляться, вызывать эмоциональный отклик на окружающую действительность.

В чем же заключается специфика театра как предмета воспитания, средства всестороннего и гармонического развития личности? Театр, влияя на сознание, духовно-эмоциональный мир человека, (тем самым формирует его целостный облик) активно содействует духовному росту, воспитывает идейные и нравственные убеждения, стимулирует, социально-преобразующую деятельность, повышает политическую культуру, культуру труда и быта. Эстетическая игра, развлечение незаметно переводят богатство нравственного содержания искусства в личностное достояние. Формируется целостное отношение человека к миру, накладывается отпечаток на все стороны его жизни и деятельности, на отношения, понимание цели и смысла жизни. Театр обостряет ум, нравственно облагораживает чувства, расширяет кругозор.

Основной приметой взаимодействия искусства с человеком является глубокая эмоциональная, чувственная основа этого процесса. Однако эмоциональная интенсивность различных видов деятельности неодинакова. В научном познании эмоции носят подчиненный, фоновый характер. Здесь на первом плане мышление, сознание. В искусстве, художественной практике доминирующее значение имеют эмоции, эмоционально-чувственный опыт. На их основании возникает и сознательное, идейно-образное видение, и понимание содержания искусства.

Эмоциональное мышление, или мышление эмоциями, возникшее как результат соприкосновения с искусством, имеет непосредственный выход на действия человека, их смысловое и эмоциональное наполнение. Эмоции, чувства, как известно, не являются конечным продуктом психической деятельности. Они предстают как вполне конкретный результат (при определенной условности термина) влияния театрального искусства, проявляющийся в форме определенных действий или придания этим действиям соответствующей окраски. Оказывая влияние на поступки, мотивы поведения, эмоции обретают зримые очертания и формы проявления.

Данная особенность эмоционально-психологической деятельности личности в процессе восприятия театрального искусства обуславливает и интенсивность ее художественно-эстетического и нравственного обогащения, процесс развития художественно-творческих навыков.

Оригинальность результатов творчества в театральном коллективе можно рассматривать и с точки зрения художественно-эстетической, и личностно-субъективной, т.е. с точки зрения того, что оно дает человеку как художнику и человеку. Исполнительство в театральном коллективе связано с процессом создания эстетических, духовных ценностей. Одной из них является глубокая нравственная социализация, моральное совершенствование человека. Деятельность эта может заключаться в самостоятельном решении или нахождении путей решения разнообразных художественно-творческих задач. Происходит активное созидание личности, развитие всех ее сторон и духовно-творческого потенциала. Причем данный потенциал реализуется не только в сфере художественной практики, но и во всей системе отношений человека с окружающими. Творческий подход к решению возникающих проблем становится его естественной привычкой, сущностной чертой.

Эффективность творческой деятельности может определяться формированием с ее помощью творческого типа личности. Данный критерий является определяющим для театрального творчества [4]. Согласно психологической концепции становления личности профессионала Ю.П. Поваренкова, на процесс превращения индивида в профессионала влияет вся совокупность факторов, включая и объективные, и субъективные требования профессиональной деятельности к человеку и требования человека к содержанию и условиям деятельности [5].

Гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, что уровень креативности участников театрального коллектива взаимосвязан со стажем их участия в творческой деятельности Народного театра.

Базами исследования стали театральные коллективы учреждений культуры Тутаевского муниципального района: Народный театр «На бис!» Городского клуба, Народный театр «Колизей» МУ «Районный Дворец культуры», Народный театр «Левый берег» МУ «Районный Центр культуры и досуга». В исследовании приняли участие: 23 чел. в возрасте 16-24 лет, что составляет 38% от числа общей выборки и 37 чел. в возрасте 25-45 лет, что составляет 62% от общей выборки испытуемых.

В процессе проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики: методика вербальной креативности С. Медника, методика Вагнера «Круги» (с целью изучения беглости и гибкости мышления) и опросник креативности Джонсона (с целью изучения развития творческого мышления и творческого самовыражения). В том числе основными методами эмпирического исследования являлись: включенное наблюдение (репетиции, занятия); интервьюирование, беседы; групповое сравнение, проективное и рейтинговое оценивание.

По итогам проведения методики исследования вербальной креативности по всем индексам (оригинальности, уникальности и продуктивности) высокий результат имеют испытуемые со стажем работы в творческих коллективах от 10 лет и выше – 90%. Самый высокий показатель 95% имеют испытуемые под номерами 17 и 22 (в группе выборки от 10 л. и выше). Участники со стажем от 5 до 10 лет – 87%; испытуемые со стажем от 0 до 5 лет имеют показатель 78% (см. рис. 3, приложение 5.1). Самый низкий результат - 66% у испытуемого под номером 12 (в группе выборки от 0 до 5 лет). В целом по результатам методики у всех испытуемых наблюдается высокий уровень креативности.

Полученные результаты по методике Вагнера переведены в процентильную шкалу. В итоге при сравнении в целом уровень гибкости и беглости мышления оказался наиболее высокий 81% в группе испытуемых со стажем занятия в творческих коллективах от 10 лет и выше. В группе участников со стажем занятия в коллективах от 5 до 10 лет уровень составляет 75%. Самый низкий показатель беглости и гибкости мышления у испытуемых со стажем от 0 до 5 лет – 72%.

Анализ проведения методики исследования креативности Джонсона показал, что более 75% опрошенных участников творческих коллективов имеют высокий уровень креативности. Самый высокий показатель оказался у испытуемых группы выборки со стажем от 10 лет и выше – средний балл 29,7, что составляет 75%. У участников от 5 до 10 лет – чуть ниже балл – 28,5, в процентном соотношении – 71%. Наиболее низкий показатель дали испытуемые в группе выборки со стажем от 0 до 5 лет – 26,3 балла, что составляет 65%, их результат отмечается как средний.

Анализ результатов эмпирического исследования показывает, что наиболее высокие показатели проведения методик у группы выборки со стажем занятия в творческих коллективах от 10 лет и выше. Во многом это объясняется тем, что участники занимаются в коллективах достаточно продолжительное время, постоянно участвуют в организации и проведении районных массовых мероприятий, с каждым разом работая с режиссерами и художественными руководителями, повышают уровень креативности и художественности, разрабатывая и предлагая зрителю новые идейно-художественные замыслы и постановки. Также это обуславливается тем, что творческие коллективы являются постоянными участниками Международных, Всероссийских и областных фестивалей, конкурсов, мастеров театральные коллективов, в программе которых проводятся тематические семинары, консультации, мастер-классы ведущих театральные деятели России.

Результаты исследования доказывают, что на уровень креативности, творческого мышления влияет стаж занятия в творческом коллективе, тактика проведения репетиционных занятий, учебно-творческая работа, квалификация режиссера, репертуар. Учебно-воспитательная работа в коллективах выстроена по системе «от простого к сложному». На ранних стадиях занятия участники познают азы театрального искусства, работают в группах, практикуются в постановке миниатюр. Все темы учебно-тематического планирования работы коллективов направлены на развитие воображения, творческого потенциала, креативного мышления начинающих участников коллективов.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что наибольший уровень креативности по всем проведенным методикам наблюдается у группы выборки со стажем от 10 лет и выше, это является следствием продолжительного занятия в творческих коллективах художественной самодеятельности, приобретение богатого опыта креативного мышления.

Испытуемые группы выборки со стажем занятия в творческих коллективах от 5 до 10 лет имеют средний показатель по всем предложенным методикам. В данное время участники с таким стажем профессионализации в большинстве случаев играют роли второго плана. На этой стадии у них возникает сложность в создании образа и работы над ним без помощи руководителя.

Является оправданным результат у испытуемых со стажем занятия в коллективах от 0 до 5 лет, по анализу проведенных методик прослеживаются более низкие показатели, чем у вышеописанных групп выборки. Это объясняется тем, что эти участники творческих коллективов в большинстве случаев старшеклассники школ, которые впервые получают знания и практический опыт в области театрального искусства и актерского мастерства.

Положительным является тот момент, что в каждом коллективе занимаются испытуемые с различным стажем, вследствие чего, наблюдается положительная тенденция, в которой участники с высоким уровнем

профессионализации помогают «начинающим» актерам в развитии креативного мышления. В этом заключается научно-экспериментальный интерес для дальнейшего изучения роста и развития креативного мышления участников Народных театров.

Литература:

1. Агапова И.А., Давыдова М.А., Школьный театр. Создание, организация работы, пьесы для постановок. М.: ВАКО, 2006.
2. Гарифулин Р.Р. Психология креативности и искусства. М.: Искусство, 2011.
3. Грецов А., Тренинг креативности. СПб.: Питер, 2007.
4. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии. 2012. №2.
5. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000.

***Психологическое благополучие семьи в условиях
социальных изменений
Панкратова Т.М., Петросян И.О. (Ярославль)***

Семья как социокультурный исторический феномен имеет достаточно длительную историю развития, отражающую изменение характера и содержание детства, а также изменение места и роли женщины в обществе. На место традиционному патриархальному браку с жесткой авторитарной иерархией власти, построенной по поло-возрастному принципу, и ригидной ролевой структурой, основанной на половом диморфизме, пришла детоцентрическая модель, основанная на индивидуальном родительстве как смысловом ядре существования семьи. Сегодня все большее признание и распространение у молодых семей получает «супружеская» модель равноправного партнерства с демократическим типом совместно-разделенного главенства и гибкой ролевой структурой, где приоритетными ценностями семьи становятся любовь, личностный рост и самореализация каждого из членов семьи. Такой переход к новому типу семьи сопряжен с ее трансформацией и, как любая перестройка, сопровождается рядом негативных тенденций, наиболее тревожной из которых становится ухудшение демографической ситуации. Трансформация семьи, отвечающая социально-экономическим изменениям общества, оценивается исследователями диаметрально противоположно – от институционального кризиса института семьи и брака до закономерной и прогрессивной перестройки семейной системы на вызовы исторического времени и новые социальные ожидания и запросы. Признавая кризисное состояние семьи как социального института, отмечается, что наряду с негативными тенденциями развития семьи (падением рождаемости, старением населения, нестабильностью брака, возрастанием числа «гражданских браков» и внебрачных рождений, большим числом искусственных аборт и распространением СПИДа), позитивными тенденциями развития семьи стали – расширение свободы выбора и автономии для мужчин и женщин как в семейной, так и в социальной области, равенство партнеров, признание приоритетности ценности самореализации как мужчины, так и женщины в семье, рост уровня образования, расширение возможностей совмещения профессиональной и семейной карьеры для женщин [3, 5].

В усложнившихся условиях современного бытия, оказавшись в эпицентре общественных катаклизмов, семья остается уникальным посредником между интересами личности и общества. Неслучайно психологическое благополучие семьи стало предметом пристального внимания многих авторов (Антонов А.И., Добряков И.В., Торохтий М. А.; Шнейдер Л.Б., Эйдемиллер Э.Г., и др). Изучаются факторы, приводящие современную семью к социальным и психологическим перегрузкам. Такие факторы как психологическая усталость и депрессия, информационная агрессия, подрывающая традиционную систему супружеских и семейных отношений, возрастающая психологическая отчужденность поколений - создают социально-психологические ситуации, приводящие к нарушению психологического равновесия семьи как живой и сложной системы, о чем свидетельствует рост числа дисфункциональных и деструктивных семей. Ограничение и обеднение общения в семье, ригидные семейные сценарии, доминирование семейных мифов, коалиции, конкуренция, враждебность, высокая семейная тревога, искаженная ролевая структура составляют характерные особенности дисфункциональной семьи. Такова далеко не полная объективная картина состояния современной семьи в условиях социальных трансформаций [1, 6].

Изучение проблемы благополучия и стабильности супружеских отношений, определение психологических механизмов их построения являются актуальными научными задачами не только по причине отмечаемого исследователями кризиса современной семьи и назревшими в связи с этим психотерапевтическими задачами – психологическое понимание семейных отношений имеет теоретическое и практическое значение в плане создания долгосрочных прогнозов относительно развития семьи как динамичной социальной системы.

Немаловажное значение в благополучии и стабильности семейных отношений имеет тип позиции, которую занимает супруг (супруга) в них. В теории динамической супружеской терапии упоминается семь

профилей брака, основанных на реакциях и поведении супругов в браке. Сейгер предложил следующую классификацию поведения в браке:

1. Равноправный партнер: ожидает равных прав и обязанностей.
 2. Романтический партнер: ожидает душевного согласия, крепкой любви, сентиментален.
 3. «Родительский» партнер: с удовольствием заботится о другом, воспитывает его.
 4. «Детский» партнер: привносит в супружество спонтанность, непосредственность, радость и одновременно приобретает власть над другим путем проявления слабости и беспомощности.
 5. Рациональный партнер: следит за проявлением эмоций, точно соблюдает права и обязанности. Ответственен, трезв в оценках.
 6. Товарищеский партнер: хочет быть соратником и ищет для себя такого же спутника. Не претендует на романтическую любовь и принимает как неизбежное обычные тяготы семейной жизни.
 7. Независимый партнер: сохраняет в браке определенную дистанцию по отношению к своему партнеру.
- Некоторые комбинации вполне конгруэнтны (независимый-независимый, независимый - рациональный), другие комплиментарны («Родительский» с «детским»), третьи конфликтны (романтический с независимым, «родительский с «родительским», романтический с равноправным).

Хорошо известна такая классификация профилей брака: симметричный, комплементарный и метакомплементарный. В симметричном браке оба супруга имеют равные права, никто не подчинен другому. Проблемы решаются путем соглашения, обмена или путем компромисса. В комплементарном браке один распоряжается, дает приказания, другой подчиняется, ожидает совета или инструкции. В метакомплементарном браке ведущего положения достигает партнер, который реализует собственные цели путем подчеркивания своей слабости, неопытности, неумелости и бессилия, манипулируя таким образом своим партнером [4].

В. Сатир утверждает, что только уравновешенный тип поведения дает возможность преодолеть препятствия, найти выход из затруднительного положения или объединить людей. Когда супруги уравновешены, они открыто выражают свои чувства и свободно себя держат. Уравновешенный тип реагирования внутренне гармоничен, он позволяет жить в супружестве полноценно, реально, согласуясь с доводами и сердца, помогает создать гармоничные отношения, направленные на семейное долголетие. Уравновешенное общение основано на подлинности переживаемых и демонстрируемых чувств. Благодаря уравновешенному типу реагирования семейная жизнь человека становится насыщенной и полной смысла [2, 4]. Таким образом, в зависимости от типа позиции, поведения партнеров в браке, профилей брака, а также наличия определенных особенностей аттракции, можно говорить о перспективе развития отношений в семье.

Семейные отношения могут активно способствовать личностному развитию каждого из супругов, либо стать серьезным препятствием на пути их самореализации. Восстановление духовных, психологических и физических ресурсов, которые являются одним из необходимых условий самореализации личности, возможны, когда каждый из супругов активно способствует созданию психологического комфорта и поддерживает адекватную самооценку и самоотношение другого. Вместе с тем семейные отношения – это не единственная сфера самореализации человека, трудовая деятельность также представляет возможность ему осознать значимость собственной жизни. Как соотносятся эти две важнейшие сферы жизни человека в персональной судьбе личности? Какой отпечаток накладывает на семейную жизнь профессиональная самореализация?

В проведенном нами исследовании в центре внимания было изучение показателей психологического семейного благополучия (функционально-ролевого согласованности и установки супругов на семейное долголетие) в семьях военнослужащих и гражданских семьях. Кроме этого, проблема самореализации личности в браке связана с ее лидерским потенциалом.

Гипотезы были сформулированы следующим образом.

1. Существует взаимосвязь функционально-ролевой согласованности супругов и их устремленности на семейное долголетие.
2. Показатели психологического благополучия семьи значительно отличаются у супругов с лидерскими тенденциями в поведении.

Исследование проводилось на супружеских парах, возраст супругов от 23 до 45 лет. Общее количество диагностируемых пар – 50. Из них 25 – семьи военнослужащих, 25 – гражданских.

Характеристика методик исследования. Для обследования выборки было выбрано три методики: тест «Лидерский потенциал» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого, методики «Функционально-ролевая согласованность» и «Устремленность на семейное долголетие» (Торохтий, 2006).

Тест «Лидерский потенциал» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого позволяет оценить способность человека быть лидером.

Методика «Функционально-ролевая согласованность» (В.С. Торохтий) представляет собой дифференцированный инструментальный для изучения функционально-ролевой согласованности в семье, как составной части ее психологического здоровья. Опросник составлен таким образом, что каждый из 20 входящих в него закрытых вопросов отражает ролевую согласованность членов семьи в основных функциях ее жизнедеятельности.

Основу опросника «Устремленность на семейное долголетие» (В.С. Торохтий) составило положение о том, что устремленность на семейное долголетие - это многогранное качество индивида. При этом учтено то обстоятельство, что оно является и психическим свойством личности, проявляющемся в тяготении и направленности к полному удовлетворению потребностей семейной жизни и одновременно к реализации своих способностей по развитию семьи на каждой последующей стадии ее жизнедеятельности.

Методы математической статистики. После проведения методики, обработки сырых баллов испытуемых все результаты обрабатывались при помощи:

- сравнительный анализ (для определения значимости лидерских качеств в выраженности параметра ФРС и УСД);

- интеркорреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена (для определения соотношения показателей ФРС И УСД в соответствии с полом и видом деятельности).

Результаты и выводы. Как показывают результаты сравнительного анализа, показатель функционально-ролевой согласованности в обеих группах семей является одинаковым, что говорит нам об отсутствии различий результатов в зависимости от профессиональной принадлежности супругов.

Так в семьях военнослужащих у мужчин наблюдается высокий показатель ФРС – 0,77; у женщин средний – 0,64; в семьях невоеннослужащих эти показатели имеют практически такие же результаты: у мужчин высокий уровень ФРС – 0,76; у женщин средний – 0,64. Полученные данные свидетельствуют о том, что независимо от характера профессиональной деятельности супругов показатель ФРС у мужчин выше, чем у женщин, что согласуется с данными, полученными другими исследователями (Зуева).

Результаты показателя УСД в обеих группах семей, также имеют достаточно схожие оценки: так, у мужчин военнослужащих он равен 0,65 – высокий уровень, у женщин – 0,57 высокий уровень; у гражданских мужчин – 0,59 - средний уровень, у гражданских женщин - 0,77 – высокий уровень.

Данные отражают направленность обеих групп исследуемых на семейное долголетие. Можно отметить также и специфическую особенность устремленных на семейное долголетие. Женщины в семьях невоеннослужащих чаще ориентированы в работе на стабильность места жительства и профессиональную компетентность.

Уровень лидерства имеет интересное соотношение в обеих группах исследуемых: так, в семьях, где есть ориентация на служение, лидерство выражено у мужчин на высоком уровне – 38, что характеризует их как лидера семьи, проявляющего интеллектуальные способности, уверенность в себе, активность и энергичность, знание дела, ответственность за происходящее в семье. У жен военнослужащих этот показатель является средним – 27. В гражданских же семьях картина лидерства имеет противоположный вид: женщины являются в большей степени лидерами с высоким уровнем – 37, а у мужчин наблюдается средний уровень выраженности – 33. Данные гражданских семей объясняют появление гендерных различий в структуре лидерства: женщины становятся более авторитарными и независимыми в профессиональной сфере, активизация их деятельности связана с потребностью реализации себя не только как матери и супруги, но и как профессионала. В семьях же военнослужащих женщины наоборот имеют средний уровень лидерства, что объясняется ограниченностью ресурсов самореализации и проявления авторитарности, большей подчиненностью обстоятельствам складывающихся ситуаций.

В целом по обеим группам испытуемых наблюдается высокий уровень ФРС у мужчин, а у женщин ФРС – средний. Уровень лидерства и УСД в семьях военнослужащих у мужчин имеет высокий показатель, у женщин – средний. А в семьях, невоеннослужащих наоборот: у мужчин лидерство и УСД выражены на среднем уровне, а у женщин – на высоком.

Таким образом, высокий уровень устремленности на семейное долголетие, выявленный у мужчин-военнослужащих и женщин из невоеннослужащих семей, предполагает активный всесторонний тип семейного взаимодействия. Это значит, что для человека характерна не только оптимальность контактов во всех сферах жизнедеятельности семьи, но и их необходимая содержательность, прочность и продолжительность. Этому уровню соответствует понимание своей роли в развитии внутрисемейных взаимоотношений, приоритет семейных над личными планами, разумный учет факторов стабилизации семьи. Средний уровень устремленности был обнаружен у женщин из военнослужащих семей и мужчин-невоеннослужащих – что соответствует наличию у них семейно значимых мотивов, позиций и взглядов, но отличающихся выборочной открытостью. Внутреннее отношение супругов может выражаться как в уважении, так и в неуважении, доверии - недоверии, удовлетворенности - неудовлетворенности, заботе - безразличии, терпимости - нетерпимости и т.п. Интенсивность контактов, их содержательность, притягательность, конструктивность в определении перспектив носят выборочный, а порой и временный характер. Стремление к согласованию целей, планов, способов их достижения выражено слабо. Очевидна неполная готовность и настроенность на перспективу и носит оттенок необходимости, выжидательности. Активность в достижении целей семьи выборочная.

Для проверки гипотезы проведен подсчет методом ранговой корреляции Спирмена. Согласно полученным данным следует, что в целом существует положительная корреляция между показателем функционально-ролевой согласованности мужчин и их устремленностью на семейное долголетие ($r = 0,41$; $p < 0,05$). То есть, чем больше характерно для мужчин согласованности в принятых ими ролях и их реализации,

тем более направленными они являются в сохранении семейных ценностей и отношений, а также оптимизации внутрисемейного взаимодействия.

В то же время можно сказать о том, что есть положительная корреляция показателей УСД мужчин и ФРС женщин ($r=0,16$; $p<0,05$): чем выше УСД мужчин, тем выше ФРС женщин и наоборот.

Рассматривая отдельно семьи военнослужащих, можно сказать о наличии статистически достоверной взаимосвязи показателей УСД и ФРС мужчин ($r=0,23$; $p<0,05$) и женщин ($r=0,40$; $p<0,05$). У женщин показатель УСД связан положительной корреляцией с ФРС ($r=0,40$; $p<0,05$), то есть устремленность на семейное долголетие зависит от функционально-ролевой согласованности в семье. Этот результат подтверждает то, что в целом, стремление женщины иметь прочные отношения, поддерживать эмоциональную атмосферу в семье, быть верной женой и любящей матерью связано со степенью её уверенности в своем спутнике, в том, насколько он сам реализует установку иметь семью с продолжительным функционированием. УСД мужчин влияет на ФРС женщин ($r=0,18$; $p<0,05$). Мужчина, который устремлен на семейное долголетие, более требователен к тем функциям, которые выполняет его супруга.

Результаты по семьям невоеннослужащих говорят о следующем. Во-первых, выявлена статистически достоверная связь между показателями ФРС и УСД мужчин ($r=0,49$; $p<0,05$). Эти данные указывают на то, что стремление мужчин к семейному долголетию во многом связано с тем, какие роли они выполняют в жизни, а следовательно, насколько являются социально активными. Стремление человека быть социально активным является одной из первоначальных потребностей, поэтому должна быть реализована всегда. Все те роли, функции, которые выполняет человек на протяжении всего существования, определяют и влияют на его установки, мышление, стремление достигать новые цели.

В целом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что независимо от профессиональной принадлежности супругов, чем выше уровень устремленности мужчин на семейное долголетие, тем выше оценка уровня функционально-ролевой согласованности супругов женщинами.

Кроме этого, психологическая картина семейного благополучия имеет специфику в зависимости от характера трудовой деятельности супругов:

1. Высокий уровень устремленности на семейное долголетие, выявленный у мужчин-военнослужащих и женщин из невоеннослужащих семей, предполагает активный всесторонний тип семейного взаимодействия. Это значит, что для человека характерна не только оптимальность контактов во всех сферах жизнедеятельности семьи, но и их необходимая содержательность, прочность и продолжительность. Этому уровню соответствует понимание своей роли в развитии внутрисемейных взаимоотношений, приоритет семейных над личными планами, разумный учет факторов стабилизации семьи.

2. Лидерство в семьях военнослужащих принадлежит мужчинам, в семьях невоеннослужащих – женщинам.

Литература:

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи: 3-е изд. [Текст] / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, - 2005. – 176 с.
2. Зубкова, Е.А. Особенности семейной и трудовой самореализации личности. Автореферат канд. диссертации. – Курск, 2006. 22 с.
3. Карабанова, О.А. Семейное психологическое консультирование – теория, практика, образование [Текст] / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. - 2010. - № 1 (3). – С. 104-107.
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. 80 с.
5. Панкратова Т.М. Кризис современной семьи как смена смысловой парадигмы поколений // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г. В 3 ч. Ч 2. / Отв. ред. А.В. Карпов, ЯрГУ; Российский фонд фундаментальных исследований.- Ярославль: ЯрГУ, 2011. С. 215-218.
6. Торохтий В. С. Методика диагностики психологического здоровья семьи.– М., 2006. 109с.

Психологические особенности родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста

Панкратова Т.М., Пицало П.В. (Ярославль)

В современном изучении человека одним из важнейших направлений становится поиск путей благоприятного социального развития личности ребенка. Понимание роли семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и, в конечном итоге, развитие всего общества привело к бурному росту научно-практических изысканий в области психологии детско-родительских отношений.

В последние годы наметился рост интереса к проблемам семейного воспитания и в нашей стране. Новые социально-экономические условия, смена идеологических ориентиров или полное их отсутствие создают трудности с которыми приходится сталкиваться современным родителям. Вместе с тем, проводящаяся демократизация общественных институтов не могла не коснуться и семейных отношений. Изучение

особенностей отношений детей и родителей в отечественной психологии проводится не только в рамках педагогической психологии, но и возрастной, медицинской и социальной психологии, при этом решаются важные вопросы влияния того или иного поведения, личностных качеств, установок родителя на формирование ребенка как личности или на возникновение отклонений и нарушений в развитии, определяются типы неправильного воспитания ребенка в семье [1, 2, 3, 5].

Под родительским отношением понимается «система, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним» [4]. В литературе описана достаточно обширная феноменология родительского отношения, стилей воспитания, а также их следствий – формирование индивидуально-характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения (Захаров А.И., Эйдемиллер Э.Г., Спиваковская А.С.).

Под понятием «отношение» в психологии понимается позиция личности к тому, что ее окружает. В социальных общностях (а к ним относятся и семья) у составляющих их людей представлены не отношения, а взаимоотношения. Взаимоотношение – это взаимная позиция одной личности к другой, при этом отношения и взаимоотношения – это стороны общения. И если в отношении не обязательно присутствует обратный сигнал, то при взаимоотношении постоянно осуществляется обратная связь, причем разной модальности.

Семья – это тоже социальная группа, в которой функционируют те же механизмы. В ней есть субъект (родитель), с определенными характеристиками и объект влияния (ребенок), который так же наделен определенными свойствами. Между ними существуют взаимоотношения, взаимодействия, взаимовлияния. Но нужно отметить, что объект является временно и субъектом, активно реагирующим на все предъявленные ему воздействия (влияния), взаимодействующими определенным образом с субъектом.

Объект, наделенный свойствами субъекта, заставляет реагировать, относиться к нему как к субъекту определенным образом, но обратная связь от субъекта – ребенка проходит еще и через призму собственного набора личностных характеристик субъекта – родителя [6].

Таким образом, в межличностном взаимодействии предполагается активный обмен информацией между двумя субъектами. При этом само влияние личности может рассматриваться как атрибут личности, как ее атрибутивная характеристика. Это значит, что детско-родительские отношения между родителями и ребенком, но и взаимоотношения, взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка. То есть «формирование» стиля семейного воспитания – это взаимообусловленный, обоюдный процесс, в котором принимают участие и родитель, и ребенок.

Стиль семейного воспитания является своего рода реализацией личности, своеобразной характеристикой личности родителя. Можно предположить, что родитель с теми или иными личностными особенностями, как правило, будет реализовать вполне определенный стиль или близкие стили семейного воспитания.

Наблюдение за воспитанием детей в различных семьях, за поведением родителей позволили психологам дать описание различных родительских установок, позиций, типов поведения, стилей общения и т.п., определяющих специфику детско-родительских отношений. В самом общем подходе к классификации были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительская позиция.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности. Адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Гибкость родительской позиции рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть не только изменчивой в соответствии с особенностями ребенка, она должна быть предвосхищающей, прогностичной. Прогностичность родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностической родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, можно выполнить требования независимости воспитания.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции неадекватны, утрачивают гибкость, становятся повышено устойчивыми, неизменчивыми и непрогностичными.

Многие работы, посвященные детско-родительским отношениям, опираются на предложенную Д. Баумринд типологию стилей семейного воспитания, описывавшую три основных стиля: авторитарный, демократический и попустительский [5].

Авторитарный стиль – все решения принимают родители, считающие, что ребенок во всем должен подчиняться их воле, авторитету. Родители ограничивают самостоятельность ребенка, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, выговорами и физиологическими наказаниями. В подростковом возрасте авторитарность родителей порождает конфликты и враждебность. Наиболее активные, сильные дети сопротивляются и бунтуют, становятся избыточно агрессивными. Робкие, неуверенные дети приучаются во всем слушаться родителей, не совершая попыток решать что-либо самостоятельно. Если по отношению к старшим детям матери склонны реализовать более

«разрешающее» поведение, то авторитарные отцы твердо придерживаются избранного типа родительской власти.

Демократический стиль – родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. Родители требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение.

Попустительский стиль – ребенок должным образом не направляется, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить детьми.

Хаотический стиль (непоследовательное руководство)- это отсутствие единого подхода к воспитанию, когда нет ясно выраженных, определенных, конкретных требований к ребенку или наблюдаются противоречия, разногласия в выборе воспитательных средств между родителями. При таком стиле воспитания фрустрируется одна из важных базовых потребностей личности – потребность в стабильности и упорядоченности окружающего мира, наличии четких ориентиров в поведении и оценках.

Опекающий стиль – стремление постоянно быть с ребенком, решать за него все возникающие проблемы. Родители бдительно следят за поведением подростка, ограничивают его самостоятельное поведение, тревожатся, что с ним может что-то произойти.

Исследования влияния различных стилей руководства на развитие личности ребенка и формирование детско-родительских отношений показали, что наиболее благоприятное воздействие на воспитательный процесс оказывает авторитарный и демократический стиль взаимодействия, в то время как остальные стили приводят к нарушениям личностного развития и дисгармонии межличностных отношений родителей и детей.

Целью проведенного нами исследования стало изучение психологических особенностей родителей и детско-родительских отношений родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста для определения основных направлений помощи родителям в обеспечении благоприятного развития личности ребенка.

Гипотеза исследования: существуют различия в типах межличностных отношений у родителей детей дошкольного возраста и младших школьников, что связано с разными возрастными особенностями детей.

В исследовании принимали участие 60 родителей, из них – 30 человек – родители учащихся первых классов средней образовательной школы, 30 человек – родители детей дошкольного возраста (6-8 лет), посещающих дошкольное учреждение. Исследование проводилось в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад общеразвивающего вида № 6 «Росинка» (ДОУ №6) и муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении - средней общеобразовательной школе № 4 города Лангепаса, Тюменская область.

Предметом исследования стало изучение взаимосвязи уровня социальной фрустрированности родителей с типами родительских отношений (по опроснику А.Я. Варга, В.В. Столина) и стилями межличностных отношений (Т. Лири). В эмпирическом исследовании применялся следующий инструментарий: методика «Экспресс - диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман), опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), опросник диагностики межличностных отношений (Т. Лири) [7].

Данные, полученные нами, показывают, что у 53,3% родителей первоклассников - низкий уровень социальной фрустрированности. Это может быть объяснено тем, что у них меньше волнений, их дети уже учатся, отсутствует неопределенность с выбором школы. Родители детей дошкольного учреждения демонстрируют высокий и низкий уровень социальной фрустрированности (по 36,6 %). Высокий уровень социальной фрустрированности может быть связан с уровнем неопределенности родителей по поводу того, в какую школу отдать своего ребенка, что надо для подготовки в школу и т.д. Соответственно у родителей с низким уровнем социальной фрустрированности вопрос о том, в какую школу пойдет их ребенок учиться, уже решен. Они знают, что их ребенок готов к обучению в школе. По средним значениям уровня социальной фрустрированности видно, что родители дошкольного учреждения показывают более высокий уровень фрустрированности.

В целом, данные по этой методике позволяют сделать вывод о наличии различий между родителями дошкольников и младших школьников. Средний показатель социальной фрустрированности у родителей дошкольников выше, чем у родителей первоклассников: 2,89 против 2,44.

Значимые различия выявлены среди двух типов родительского отношения: «социальная желательность» и «симбиоз». Оба эти типа имеют большую выраженность у родителей первоклассников по сравнению с родителями дошкольников. Выраженность этих типов родительских отношений у родителей первоклассников объясняется тем, что новый социальный статус детей, связанный с обучением в школе, вызывает озабоченность родителей по поводу школьных успехов/ неуспехов детей. Это обстоятельство способствует тому, что родители первоклассников проявляют либо тип родительского отношения: «социальная желательность», либо «симбиоз». Можно предположить, что в отношении активных, проявляющих инициативу и непослушных детей родители актуализируют тип родительского отношения «социальная желательность», а в отношении детей

малоподвижных, робких, пугливых и застенчивых - тип родительского отношения «симбиоз». Для проверки этого предположения следует провести дополнительное исследование.

Изучение межличностных отношений проводилось с использованием опроснику межличностных отношений по методике Т. Лири. Значимых различий в межличностных отношениях родителей детей разных возрастных групп не выявлено. Вместе с тем, преобладающим стилем у родителей первоклассников и родителей дошкольников является стиль межличностных отношений «независимо-доминирующий», показатели 7,07 и 7,27 соответственно. На втором месте в данных выборках испытуемых находится «властно-лидирующий» стиль: 5,93 у родителей первоклассников и 6,17 у родителей дошкольников. На третьем месте находится «недоверчиво-скептический» стиль межличностных отношений: 5,00 у родителей первоклассников и 4,77 у родителей дошкольников. Эти данные свидетельствуют о том, что родители детей первоклассников используют при построении отношений с детьми те же стратегии, что и родители дошкольников, не учитывая изменений социального статуса ребенка. Между тем переход ребенка в статус школьника предполагает изменения не только в уровне требований к нему (как правило, завышенных со стороны родителей и педагогов), но и оптимальное распределение ответственности между родителем и ребенком за учебную деятельность и поведение в целом.

Таким образом, можно выделить наиболее интересные, на наш взгляд эмпирические данные:

1. Средний показатель социальной фрустрированности у родителей дошкольников выше, чем у родителей первоклассников: 2,89 против 2,44.

2. Изучение родительского отношения показало, что имеются значимые различия среди двух типов родительского отношения: «социальная желательность» и «симбиоз». Оба эти типа имеют большую выраженность у родителей первоклассников по сравнению с родителями дошкольников (табл. 2).

3. В группе родителей дошкольного возраста выявлена взаимосвязь между уровнем СФ и шкалой 5 «покорно-застенчивый» по методике «стили межличностных отношений», $r=0,41$... $p=0,05$.

4. В группах испытуемых были выявлены многочисленные интеркорреляционные связи между параметрами, определяемыми по методике «стили межличностных отношений» (Т.Лири):

- в группе родителей дошкольного возраста выявлена взаимосвязь между шкалой 4 по методике родительских отношений «Авторитарная гиперсоциализация» и шкалой 6 по методике межличностных отношений «Зависимо-послушный», $r=0,38$, $p=0,05$;

- в группе родителей дошкольного возраста выявлена взаимосвязь между шкалой 4 по методике родительских отношений «Авторитарная гиперсоциализация» и шкалой 8 по методике межличностных отношений «Ответственно-великодушный», $r=0,36$, $p=0,05$;

- в группе родителей младшего школьного возраста выявлена взаимосвязь между шкалой 7 по методике межличностных отношений «Сотрудничающе-конвенциональный» и шкалой 3 по методике родительских отношений «Симбиоз», $r=-0,36$, $p=0,05$.

Анализ теоретических подходов и полученные эмпирические данные позволили сформулировать следующие общие выводы исследования:

1. Теоретический анализ проблемы родительского отношения показал, что, несмотря на достаточно большой объем исследований по теме, она по-прежнему остается актуальной.

2. Эмпирическое исследование типов родительского отношения показало, что два типа родительского отношения: «социальная желательность» и «симбиоз» имеют большую выраженность у родителей первоклассников по сравнению с родителями дошкольников. Выраженность этих типов родительских отношений у родителей первоклассников объясняется тем, что новый социальный статус детей, связанный с обучением в школе, вызывает озабоченность родителей по поводу школьных успехов/ неуспехов детей. Это обстоятельство способствует тому, что родители первоклассников проявляют либо тип родительского отношения: «социальная желательность», либо «симбиоз». Можно предположить, что в отношении активных, проявляющих инициативу и непослушных детей родители актуализируют тип родительского отношения «социальная желательность», а в отношении детей малоподвижных, робких, пугливых и застенчивых - тип родительского отношения «симбиоз». Для проверки этого предположения следует провести дополнительное исследование.

3. Изучение стилей межличностных отношений существенных различий между родителями детей разных возрастных групп не выявило, что свидетельствует о том, что современные родители первоклассников не учитывают при построении отношений с детьми из изменившегося социального статуса. В группе родителей детей дошкольного возраста выявлена взаимосвязь между уровнем социальной фрустрированности и шкалой «покорно-застенчивый» по методике «стили межличностных отношений» (Т. Лири).

Дальнейшее исследование данной проблемы может проходить в плане поиска взаимосвязи типов межличностных отношений (по Лири) и самооценки ребенка (уровня его самовосприятия), который можно рассматривать в качестве показателя психологического благополучия. Кроме этого, требует проверки высказанное нами предположение о том, что в отношении активных, проявляющих инициативу и непослушных детей родители актуализируют тип родительского отношения «социальная желательность», а в отношении

детей малоподвижных, робких, пугливых и застенчивых - тип родительского отношения «симбиоз». Для проверки этого предположения следует провести дополнительное исследование.

Литература:

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.
2. Панкратова Т.М. Кризис современной семьи как смена смысловой парадигмы поколений. Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г. В 3 ч. Ч 2. / Отв. ред. А.В. Карпов, ЯрГУ; Российский фонд фундаментальных исследований.- Ярославль: ЯрГУ, 2011. С. 215-218.
3. Панкратова Т.М., Гусева Т.С. Роль коммуникативной компетентности и толерантности в построении межличностных отношений в группе/ Семья в современном мире/ сост. и науч. ред. В.Н. Куницына. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010. С. 207-217.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В.Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силяевой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.
5. Столин В. В. Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. - 2002. – № 4. – С. 104-115.
6. Торохтий В.С. Методика диагностики психологического здоровья семьи. - М.: МГПУ, 2006 – 100 с.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2005. – 490 с.

Изменение уровня самосознания личности в процессе ее профессионализации*
Пахоменкова И.М., Мехтиханова Н.Н. (Ярославль)

Живя в человеческом обществе и взаимодействуя с людьми, а также с окружающей предметной средой, человек выделяет себя из окружающего мира, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, начинает воспринимать себя как «Я», противостоящее другим и вместе с тем неразрывно с ними связанное. Способность к самосознанию и самопознанию - исключительное достоинство человека, который понимает себя как субъекта сознания, общения и действия. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, обозначаемая термином Я-концепция.

Понятие самосознания личности стоит в ряду наиболее важных и давно изучаемых психических явлений, и психология как наука добилась значительных успехов в его изучении. Проблеме самосознания уделяется внимание и в отечественной психологии. Эти исследования сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов.

В работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Р. Чаматы, И.И. Чесноковой, Е.В. Шороховой в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности.

В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего, связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих. Так, исследования А.А. Бодалева по социальной перцепции заострили интерес к вопросу связи познания других людей и самопознания.

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата – достаточно указать лишь на несколько недавно изданных монографий, снабженных обширнейшей библиографией. Понятия "Я" и самосознания являются также одними из центральных в литературе, посвященной теоретическим и практическим аспектам психотерапии и психологического консультирования. Тем не менее, не так давно А.Н. Леонтьев, характеризовавший проблему самосознания как проблему "высокого жизненного значения, венчающую психологию личности", расценивал ее в целом как нерешенную, "ускользающую от научно-психологического анализа".

Актуальность темы работы обусловлена тем, что самосознание является недостаточно изученной областью отечественной психологии, особенно самосознание в контексте профессионализации личности.

Объектом исследования является самосознание личности (молодых специалистов и профессионалов).

Предмет исследования - психологические характеристики самосознания.

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №12-06-00377

Целью исследования является выявление особенностей в структуре самосознания специалистов с разным стажем работы в различных видах деятельности.

В качестве гипотез исследования выступают следующие:

1) в процессе профессионализации личности как субъекта деятельности происходит развитие самоконтроля в структуре его Я-концепции;

2) уровень самоконтроля эмоциональной сферы профессионалов значительно выше, чем у молодых специалистов;

3) способность к рефлексии в ходе реализации профессиональной деятельности и ее корректировке в рамках заложенных в ней принципов и концептуальных идей обеспечивает высокий уровень развития самоконтроля.

Для проверки выдвинутых гипотез и реализации поставленной цели планируется выполнение следующих задач:

- изучить психологические основы самосознания;
- определить понятие «самосознания», его важнейшие характеристики, критерии и структурные компоненты;
- рассмотреть основные подходы к объяснению феноменов самосознания;
- рассмотреть состояние проблемы исследования самосознания в психологической науке;
- составить описание психологических особенностей субъектов представленных профессий;
- провести эмпирическое исследование самосознания и уровня профессионализма среди испытуемых;
- выявить различия в проявлениях самосознания работников разных возрастных групп и различного уровня профессионализма.

Экспериментальное исследование по изучению самосознания проводилось среди представителей разных возрастных групп с разделением по стажу работы и видам профессий. В процессе опроса были выделены 4 группы в зависимости от уровня профессионализма (профессионалы и молодые специалисты) и видов взаимодействия (S-S и S-O отношения).

Общий объем выборки составил 36 человек, из них:

- педагогический персонал, медицинские работники – профессионалы со стажем работы более 10 лет (9 человек);

- педагоги, медицинские работники – молодые специалисты (9 человек);

- бухгалтеры, программисты – профессионалы со стажем работы более 10 лет (9 человек);

- бухгалтеры, программисты - молодые специалисты (9 человек).

Характеристика методик исследования

Для определения структуры самосознания и индивидуально-психологических особенностей работников различных сфер были выбраны следующие методики:

- Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности, поведении (социальный самоконтроль) Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсовой.

- Методика «Диагностика уровня развития рефлексии» А.В. Карпова.

- Тест - опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева.

Методы математической обработки

Для проведения математической обработки результатов были использованы следующие методы математической статистики:

- U-критерий Манна-Уитни;

- коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

1. В первой части нашего исследования были проанализированы статистически значимые различия полученных результатов (достоверность различий).

Мы обнаружили, что профессионалы - педагоги и медицинские работники - склонны к большему самоконтролю в эмоциональной сфере, чем новички в этой же области. Для самосознания специалистов со стажем работы очень важно стать самим собой - сформировать себя как личность, невзирая на отрицательные воздействия и уметь сдерживать себя в трудных состояниях и условиях. Молодой специалист находится лишь на ранних стадиях оформления данного качества.

Под формированием личности, как умелого специалиста, понимается появление совокупности профессионально значимых качеств личности, ее убеждений, взглядов, способностей и черт характера. Таким образом, в процессе становления себя, как субъекта деятельности, начинающие сотрудники научаются справляться с эмоциональным фактором, что свидетельствует об уровне их профессионализма.

Также проявилась низкая эмоциональность профессионалов (S-S тип отношений), которую можно связать с большей склонностью к эмоциональному выгоранию. Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) - это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности.

Проанализировав результаты нашей выборки сотрудников, можно отметить выраженную склонность к самоконтролю в деятельности у профессионалов, имеющих S-S тип отношений, в отличие от новичков,

занимающихся программным обеспечением и бухгалтерским учетом (S-O тип отношений). Осознание человеком себя субъектом своей деятельности является одним из компонентов самосознания. Работник с опытом работы выбирает средства, учитывает условия выполнения деятельности, при этом хорошо зная конечный продукт своего труда. Принятие себя, как субъекта профессиональной деятельности, означает понимание своей ответственности и своей роли в постановке задач, в формировании целей, в выборе средств выполнения деятельности, контроле за ее осуществлением и получении конечного продукта. Выраженность самоконтроля в деятельности говорит об уровне развития специалиста.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о достоверном различии в уровне рефлексии между такими группами как профессионалы (S-S тип отношений), взаимодействующие с людьми и молодые специалисты (S-O тип отношений), работающие с техникой. Данный результат объясняется их типом взаимодействия с окружающим миром. Сотрудники, активно взаимодействующие с людьми в процессе своей профессиональной деятельности, обладают большей рефлексивностью, в отличие от специалистов, занимающихся бухгалтерией и программным обеспечением. Отмеченная особенность обусловлена необходимостью специалистов в самоанализе собственных действий с целью осознания поведенческих мотивов, целей, установления самоконтроля в эмоциональной и социальной сфере, а также дальнейшей профессионализации в деятельности.

По результатам теста-опросника на самоотношение на достоверном уровне различий выделяется шкала «Самоинтереса»: новички, работающие в сфере бухгалтерского учета и программного обеспечения, получили более высокие результаты, в отличие от педагогов и медицинских работников. Самоинтерес отражает меру близости к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. Данные результаты показывают, что активность молодых специалистов больше направлена на себя, собственную деятельность.

Работники-новички (S-S тип отношений) в этом плане занимают противоположную позицию: их активность в основном направлена вовне, на людей, с которыми они взаимодействуют в процессе своей профессиональной деятельности.

Также, у профессионалов (S-O тип отношений) и молодых специалистов (S-O тип отношений), занимающихся в области программного обеспечения и бухгалтерского учета отмечаются значимые различия по шкале «Самоуважение». Речь идет о том аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь. Работники с малым стажем работы набрали больше баллов, чем профессионалы. Полученные результаты можно связать с неопытностью молодых специалистов. Их мировоззрение качественно отличается от взгляда на мир профессионалов. Новички на начальных этапах своего развития как субъектов деятельности, ставят профессиональные цели и искренне верят в их воплощение, не смотря на возникающие трудности. Самоуважение является одним из мотивирующих и поддерживающих качеств молодого специалиста. Профессионалы же имеют несколько иное представление о данном качестве, считая, что его не всегда следует выставлять напоказ, тем самым грамотно сглаживая возникающие конфликты.

В соответствии с полученными результатами, также, можно утверждать, что достоверными оказались различия по шкале «Самоуверенность». Молодые специалисты (S-O тип отношений) в области программирования и бухгалтерского учета получили более высокие результаты, чем начинающие педагоги и медицинские работники (S-S тип отношений). В основе объяснения этого факта может лежать общая направленность (на себя или на мир). Взаимодействие с людьми является более сложным и непредсказуемым процессом, чем с техникой. Невозможно предугадать конечный результат взаимоотношений субъектов деятельности вследствие их индивидуально-психологических особенностей. Из этого можно сделать вывод о некоторой простоте «общения» с техникой и, как результат – самоуверенность специалиста.

Как показали опросы наших испытуемых, молодые специалисты на раннем этапе своей деятельности уверены в своих силах и не ждут поддержки от других. Они стараются уверенно и непреклонно достигать поставленных целей, не смотря на оценки окружающих. Специалисты с большим стажем работы, в силу своего профессионального опыта, знают, что для достижения хорошего результата необходимо надеяться только на себя.

2. Далее рассмотрим корреляционные связи между результатами методик у молодых специалистов и профессионалов.

Молодые специалисты

По полученным результатам статистического анализа можно сказать о значимой связи между уровнем рефлексии и «Самоконтролем в деятельности». На основе рефлексивных актов складывается способность формировать более или менее четкие представления о самом себе, из чего складывается образ собственного «Я» (самосознание) и его эмоциональная оценка. Рефлексия - не статичное образование, которым человек наделен и которое может проявиться на том или ином этапе жизнедеятельности. Она динамична, и уникальность каждого человека заключается также и в различном уровне развития его рефлексии. Это неизбежно приводит к различиям в уровнях становления профессионала.

Также, в ходе работы была выявлена связь: чем лучше специалист контролирует свое социальное поведение, тем меньше внимания он направляет на изучение себя. Как было установлено ранее, данная особенность обусловлена тем, что молодые специалисты имеют тенденцию к следованию социальным установкам, нормам и ролевым ожиданиям для достижения максимальной эффективности и снижению риска неудач в своей профессиональной деятельности. В соответствии с данной особенностью новичков, можно сделать вывод о наличии следующей тенденции: высокие показатели по шкале «Социального самоконтроля» обуславливают снижение самоанализа и интереса к себе как личности, обладающей индивидуальными качествами, которые необходимо познавать для собственной профессионализации.

Далее можно отметить зависимость самоконтроля специалистов в эмоциональной сфере и отношения к ним окружающих. Молодые специалисты в процессе профессионального развития стараются научиться контролировать свою эмоциональную сферу. Как излагалось выше, данная особенность по праву является важным качеством для настоящего профессионала. Параллельно с этим, внимание новичков направлено вовне: они ожидают от окружающих положительного или отрицательного подкрепления и, на основании этого, делают определенные выводы об успехах своей деятельности. При отрицательной стимуляции выделяются несколько типичных реакций на успех: неспособный справиться с определенной задачей, человек либо выбирает менее тяжелую, либо игнорирует неудачу и выбирает еще более сложные задачи. Неудача в деле, к которому человек относится положительно, обманутые надежды на его успешное выполнение вызывают подавленное состояние. В зависимости от сложившихся черт личности неприятные переживания могут вызвать либо отказ от дальнейшей деятельности в данной области, либо упорный и настойчивый анализ причин неудачи и новые попытки выполнить задание.

Профессионалы

Анализируя полученные данные, можно отметить значимую связь между уровнем рефлексии и социальным самоконтролем и самоконтролем в эмоциональной сфере. Исходя из данного факта, можно сделать вывод о зависимости контроля эмоций профессионалами от социальных норм, установок и правил. Чем больше профессионал занимается самоанализом своих внутренних тенденций, тем больше понимает необходимость эффективной эмоционально-волевой регуляции, которая крайне необходима в борьбе с эмоциогенным фактором, вызванным стрессогенным характером, высокой степенью ответственности и интенсивными межличностными отношениями. Таким образом, общество ставит рамки при определении профессионально-важных качеств личности (эмоциональная сдержанность и уравновешенность профессионала), и специалист начинает больше уделять этому фактору внимания, контролируя свое социальное поведение.

Также, наблюдается связь рефлексии с самоконтролем в деятельности. Данный результат свидетельствует о взаимосвязи склонности сотрудников к самоанализу и последующему развитию самоконтроля в собственной деятельности. Профессионал четко осознает важность и роль своей работы и берет на себя большую ответственность за ее осуществление. Таким образом, наблюдается закономерность: чем больше профессионал занимается самоанализом, тем лучше он способен контролировать деятельность.

Далее, из полученных данных, следует, что профессионалы, склонные к анализу своих поступков, мотивов и закономерностей поведения, обладают меньшей удовлетворенностью собой. Эта особенность связана со стремлением специалистов к самосовершенствованию в своей деятельности. Профессиональное самосовершенствование это сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня компетентности и развития профессионально значимых качеств в соотношении с внешними социальными требованиями, условиями их деятельности и личной программой развития.

3. После обработки результатов тестирования в каждой группе были получены матрицы интеркорреляции. На основе результатов «матричного анализа» был использован метод построения структурограмм, который преследует несколько целей: помогает наглядно графически изобразить структуру значимых интеркорреляционных связей, и позволяет устранить множество случайных незначимых коэффициентов корреляции.

Оценочная характеристика параметров методик в контексте анализа структурограмм показывает, что такие качества личности, как самопонимание, склонность к самоуважению, саморуководству и самоконтролю являются важными компонентами профессионального самосознания. Таким образом, развитие выделенных особенностей может быть рекомендовано молодым специалистам для дальнейшего профессионального роста.

Таким образом, профессиональный рост – это качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные жизненные отношения, «ядро» личности.

**Взаимосвязь интеллекта и мотивации научной деятельности
у студентов вузов на примере СыктГУ
Петрунева Ю.Е., Разина Т.В. (Сыктывкар)**

Взаимосвязь мотивации и интеллекта играет решающую роль в выборе студентами занятий научной деятельностью. Научной деятельности не так просто приобрести статус профессиональной.

Поступая в Вуз, абитуриент поступает на специальность, призванную снабдить его некой профессией, но не профессией «ученого». Получается, что отдельной профессиональной подготовки в данном направлении не существует и выбор научной деятельности в качестве профессиональной происходит не «благодаря», а «вопреки». В процессе обучения в вузе происходит очень тесное слияние по содержанию и по структуре научной и учебной деятельности студентов, что также затрудняет трансформацию научной деятельности в статус профессиональной. Подобное развитие событий во многом зависит от того, будет ли вовремя сформирована мотивация научной деятельности, и какой характер она будет носить. По мнению многих авторов [1, 2, 6, 7] ключевым периодом для становления адекватной мотивации научной деятельности является студенческий период.

Однако, вопрос взаимосвязи уровня и характера интеллекта и желания заниматься научной деятельностью остается открытым.

Целью нашего исследования являлось изучить взаимосвязь мотивации научной деятельности студентов и структуру их интеллекта.

Исследование проводилось в феврале 2012 года. Использовались методики: Мотивация научной деятельности студентов (МНДС), разработанная Т.В. Разиной [4], и тест умственных способностей, Р. Амтхауэра [5]. В исследовании приняло участие 102 студента Сыктывкарского государственного университета, института социальных технологий, 1 – 5 курса.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Для студентов доминирующей является внешняя мотивация: мотив славы, службистский мотив [3].

Мотив славы – помимо желания сделать карьеру и внести свою лепту в развитие страны, у студентов с данным типом четко выделяется желание прославиться, причем именно как личность – сделать грандиозное открытие, внести свое имя в анналы науки, стать известным. Как правило, этот мотив осознан, но в силу своей низкой социальной приемлемости он часто вытесняется и подменяется другими. Сразу оговоримся, что для появления такого мотива нужна очень высокая самооценка и уровень притязаний, а такое у современных студентов встречается довольно редко. Научная деятельность – также средство достижения внеакадемической цели.

Службистский мотив – не предполагает заинтересованности в научной деятельности как таковой. Выполнение научных заданий – только средство для достижения других целей – красного диплома (либо просто диплома, если в этом вузе элементы научной деятельности обязательны), а как следствие более престижной работы, именных и президентских стипендий и т.п. Если научный руководитель скажет, что выполнить научное задание необходимо, то студент сделает его, хотя и редко на высоком уровне качества, но сам инициативу проявлять не станет. В целом отношение к науке и ученым – скептическое. Научная деятельность, как и получение высшего образования, видятся скорее как некий ритуал, который обязательно проделать для доступа к другим благам (престижной работе, уважению со стороны коллег и т.п.). Подводя итог, можно сказать, что среди всех мотивов (как внешних, так и внутренних), это самый «антинаучный» мотив.

Данные, выявленные в ходе исследования

На основании метода математической обработки, а именно с помощью коэффициента ранговой корреляции Пирсона были выведены следующие взаимосвязи структур интеллекта и мотивации.

1. Связь мотива славы и запоминания: $r = 0,237$ ($p < 0,05$). Мы предполагаем, что студенты запоминают именно ту часть поступающей информации, которая позволит в будущем прославить свою личность, стать известным, за счет развития собственного потенциала.

2. Связь службистской мотивации и запоминания: $r = 0,204$ ($p < 0,05$). Возможно, это связано с тем, что студенты, имея уже представления о желаемом достижении какого-то научного результата в будущем, отбирают поступающую информацию от внешних источников, запоминая то, что им необходимо в настоящее время.

3. Связь службистской мотивации и поиск аналогий: $r = 0,227$ ($p < 0,05$). Вероятнее всего, для таких студентов научная деятельность будет являться средством для достижения скрытых ценностей, а не в объективном желании проявлять заинтересованность в научной области.

Таким образом, наибольшее количество взаимосвязей наблюдается между показателями вербального интеллекта и внешними мотивами научной деятельности. Возможно, для студентов факультета социальных технологий научная деятельность является лишь средством для получения неких других целей, по отношению к которым она будет являться лишь средством достижения. Таким образом, в исследовании выборка студентов пала на ту категорию учащихся, которые в принципе не заинтересованы в изучении научной деятельности, т.к.

для них наиболее привлекательным и значимым является иная деятельность: спортивные достижения. Однако, на наш взгляд выборка не достаточно объемна.

Литература:

1. 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.
2. Зиневич Ю. А. Кара – Мурза С. Г., Микулинский С. Р., Ярошевский М. Г. Об ускорении включения молодых специалистов в активную научную деятельность // Вестник АН СССР. – 1997. – № 10. – с. 61–72.
3. Психологическое тестирование [Тест] / Анастаси А., Урбина С. – СПб: Питер, 2005. – 608 с.
4. Разина Т.В. Факторная структура мотивации научной деятельности студентов вуза и ее изменения в процессе обучения / Психология обучения. 2011, №10. С. 88 – 100 .
5. Тест умственных способностей [Текст] / Сенин И.Г., Сорокина О.В., Чирков В.И. – Ярославль: НЦП «Психодиагностика», 1996.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2 – е изд., перераб.и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 264 с.
7. Ярошевский М. Г. О трех способах интерпретации научного творчества // Научное творчество. – М., 1969. – С. 95–142.

Современные тенденции управления в России.

Формирование культуры управления

Поварёнова Е. М., Саковская О.Н. (Ярославль)

Управление персоналом в условиях современной рыночной экономики занимает сегодня центральное положение. Научно-технический прогресс набирает все большие обороты, в связи с чем, нужны профессионалы, способные быстро ориентироваться в данных условиях, а так же продуцировать собственные идеи.

Человеческий ресурс представляет собой уникальную категорию ресурсов, которые способны приносить в производство в разы больше, чем работа техники. Но для того, чтобы это происходило, необходимы эффективные методы управления, психологического воздействия на сотрудников, их мотивирования, обеспечения слаженной работы трудовых коллективов, развития корпоративной культуры.

Целью данной статьи является более глубокий, системный анализ вопросов управления в нашей стране, а именно наиболее актуальные стили управления, а так же методы воздействия на подчиненных.

Тенденции современного общества диктуют менеджерам такие ценности, как лояльность к работникам, раскрытие их творческого потенциала, честность и доверие к персоналу, ориентация на подчиненных и т.д. И, тем не менее, преследуя цели достижения максимальной выгоды, современные менеджеры нередко используют антигуманные методы воздействия на сотрудников.

На данном этапе науки нет четкой классификации методов психологического воздействия, и все-таки большинство ученых сходятся на том, что центральное место в любой классификации будут занимать внушение и убеждение.

Использование метода убеждения является наиболее приемлемым, с позиций ученых, так как данный метод согласуется со здоровой логикой, вызывает к рациональному началу. К сожалению, использование его весьма неэффективно ввиду сложности осуществления: метод предполагает индивидуальное обращение к работнику, развитый интеллект каждого из участников, рациональное начало. В рамках современной организации, предприятия это практически неосуществимо. Руководители взаимодействуют с целой группой работников, рабочим коллективом, где имеет место наложение многочисленных психологических феноменов, интеллектуальные возможности каждого не всегда соответствуют требованиям метода, а, главное, мало рациональности, ведь, как известно, человек по природе своей иррационален, и доля этой иррациональности при работе в группе только нарастает.

Таким образом, руководителю приходится обращаться к эмоциям работников, прибегать к методу внушения. Изначально ученые рассматривают данный метод, как неэтичный ввиду его иррациональной природы, действию в обход здоровой логике, в согласовании с эмоциями. Но еще В. М. Бехтеревым было отмечено его явное преимущество по сравнению с убеждением. Ученый считал, что в группе людей действуют феномены внушения, заражения, уподобления, и лишь они являются дикторами человеческого поведения, а никак не рассудок. Таким образом, нет смысла называть естественный и понятный людям метод антигуманным. Метод внушения является лишь эффективным инструментом, а этичность, либо неэтичность его использования зависит лишь от того, в каких руках он окажется.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что мы должны работать не с методом, а с ценностной сферой руководителя, его убеждениями и взглядами, чтобы привить ему определенную культуру управления.

Еще одной современной тенденцией в управлении, является целенаправленное формирование корпоративной культуры организации. Данный метод, в отличие от метода внушения, считается этичным и социально приемлемым. Тем не менее, он имеет в своей природе схожие механизмы, так как взывает к эмоциям подчиненных, многочисленным групповым феноменам: заражению, идентификации и т.п. А значит, мы вполне можем говорить, что и оказание внушения, и целенаправленное формирование корпоративной культуры схожи по своей природе, и требуют определенной управленческой культуры от руководителя организации.

Отходя от методов воздействия, обратимся к конкретным управленческим стилям. В современной науке дано множество классификаций управленческих стилей, одной из которых является классификация А.В. Карпова, Е.В. Марковой. Ученые выделили 5 управленческих стилей: авторитарный – стиль, объединяющий директивность и продуцирование проблемной ситуации; маргинальный – стиль, объединяющий директивность и отказ от принятия; реализаторский – стиль, объединяющий либерализм и продуцирование проблемной ситуации, попустительский – стиль, объединяющий либерализм и отказ от принятия решения; соответственно, отсутствие ярко выраженного стиля обозначилось как ситуационный стиль. На основе данной концепции была предложена методика, состоящая из двух субшкал: властность и принятие управленческого решения. Проведенные нами исследования показали, что наиболее предпочитаемыми стилями в современных условиях являются: ситуационный и авторитарный.

Преобладание ситуационного стиля среди руководителей и подчиненных можно объяснить с позиций атрибутивного подхода. Находясь в условиях постоянного взаимодействия, как руководитель, так и подчиненные, склонны приписывать причины определенным явлениям: производственным достижениям, ошибкам. На основе таких интерпретаций, а так же при ориентации друг на друга, ввиду многочисленных психологических феноменов, и руководителю, и работникам приходится менять своё поведение, что постепенно становится определенной стратегией существования в условиях организации. Таким образом, люди, независимо от статуса (руководитель-подчиненный), склонны принимать разные стратегии поведения, использовать ситуационные стили, что помогает им вести себя более адаптивно в меняющихся условиях организации и внешней среды.

Преобладание авторитарного стиля среди руководителей важно рассмотреть с позиций системного анализа.

Во-первых, преобладание авторитарного стиля в принципе характерно для современного российского общества: он имеет место во всех сферах и, в первую очередь, в политической. В исследованиях Е. В. Марковой и рядом других ученых отмечено, что со сменой политического строя, изменяется и характер управления в организациях. В современной России воспеваются идеалы демократии, тем не менее, сама система управления носит в себе яркий отпечаток авторитарности. Сами же организации находятся в промежуточном положении между западной и восточной системой менеджмента, а пока они не могут определиться с выбором таковой, само управление продолжает нести в себе отпечатки советской эпохи. Ввиду этих и других обстоятельств, авторитарный стиль управления продолжает оставаться естественным для большинства предприятий и организаций.

Во-вторых, в проведенных нами исследованиях было отмечено, что природа авторитарного стиля имеет более глубокий, личностный характер и не может рассматриваться исключительно в рамках общества, либо организации. Вопросы авторитарности важно рассматривать так же с позиций авторитарной личности, которая нередко формируется внутри семьи, через определенный стиль воспитания.

Авторитарная личность - конкретный психологический тип, которому присущи реакционность, консерватизм, агрессивность, жажда власти. Это определенный тип личности, зародившийся в XX веке и преобладающий до сих пор в нашей стране. Людей с напряженным, авторитарным характером часто называют эпилептоидами. Это прямой, авторитарный и агрессивный человек с самолюбивым мышлением. Он уверен в себе, в своих мыслях и словах. Умеет подавить чужое мнение с помощью своего авторитета. Такие люди стремятся к власти. У эпилептоидов могучая воля и склонность бороться за справедливость. Говоря о стилях руководства нельзя не отметить, что в нём в первую очередь проявляются особенности самого руководителя. Так, авторитарный управленец стремится стать единоличным лидером и организует вокруг себя четкую иерархическую структуру, основанную на строгом выполнении его просьб, требований и приказов.

Один из сложившихся стереотипов состоит в том, что авторитарная личность - это всегда личность ограниченная, с низкими нравственными ценностями, действующая через насилие и помыкающая другими людьми. В реальности - это только одна из сторон вопроса. Авторитарный человек стремится к единовластию и единоличному управлению, но достигать своей цели он может как путями силы и насилия, так и создавая вокруг себя атмосферу взаимного уважения, формируя себе авторитет.

Сама по себе авторитарная личность - ни плоха, ни хороша. Авторитарный человек начинает с высоких требований к себе и ставит планку таких же высоких требований к окружающим - такой человек достоин уважения: он дисциплинирован сам и учит дисциплине своих подчиненных. Основное недовольство и протест вызывают человек, который, будучи сам неорганизованным, не выполняющим требований, предъявляемых к другим, требует безукоризненной дисциплины от окружающих. Таким образом, мы снова сталкиваемся с вопросом формирования определенной управленческой культуры у руководителей.

Итак, авторитарный стиль складывается под влиянием принятого в обществе стиля руководства и подчинения, таким образом, мы можем, осуждать авторитарную личность, или не осуждать, но этот феномен все равно будет существовать, особенно в рамках нашей страны, где существует внешняя видимость борьбы с авторитарностью, но в целом она пронизывает большинство сфер: от политики, до управления и даже системы образования. Авторитарная власть как в обществе в целом, так и в какой-либо социальной группе способствует насаждению авторитарных отношений во всех сферах общественной жизни. И становится сложно уловить момент: где же все-таки заложены корни этого явления, несет их человек из общества в семью, или они передаются с конкретным стилем воспитания, тут образуется порочный круг.

Возвращаясь к вопросам психологического влияния, а именно, использованию метода внушения, отметим, что наши исследования показали, что внушаемость и склонность к использованию внушения – два полюса одной шкалы. Таким образом, люди, обладающие низкой внушаемостью склонны внушать другим и наоборот.

Исследуя управленческие стили, мы выявили, что шкала властности по методике А. В. Карпова, Е.В. Марковой положительно коррелирует с использованием внушения и, соответственно, отрицательно коррелирует с внушаемостью.

Аналогичные результаты были получены по шкале принятия управленческих решений: руководители, склонные к принятию решений менее внушаемы, в то время как руководители избегающие решения более внушаемы.

Таким образом, наиболее низкий уровень внушаемости наблюдается у авторитарных руководителей, средние показатели будут у реализаторского, ситуационного и маргинального стилей, и наиболее внушаемыми будут руководители попустительского стиля. Высокая устойчивость авторитарных руководителей при манипулятивном и внушающем воздействии может быть объяснена спецификой самой авторитарной личности.

Нами было проведено дополнительно сопоставление результатов по шкале «авторитарности» из опросника Т. Лири и показателей внушаемости – оказанию суггестивного воздействия среди подчиненных. Так, подчиненные, имеющие авторитарный тип взаимодействия с окружающими, являются наименее внушаемыми.

Данный вывод может привести к более общему: уровень внушаемости не значительно варьирует в зависимости от положения: руководитель – подчиненный, данные особенности имеют более глубокий, личностный характер, они заложены в самой природе авторитарной личности. Природа внушаемости лежит за пределами отношений руководитель – подчиненный, в глубинах самой личности, а так же общества в целом, в чем мы убеждаемся в очередной раз.

Таким образом, подводя итоги статьи, можно заключить, что наиболее приемлемыми в современном российском обществе являются ситуационный и авторитарный стили управления. В соответствии с этим, наиболее эффективными методами оказания воздействия остается группа методов, обращающихся к эмоциональной природе человека. Примерами того воздействия, управления являются использование метода внушения, а так же целенаправленное формирование корпоративной культуры.

Что касается вопросов этики, данные способы являются лишь инструментами в руках умелого управленца и, таким образом, первостепенной задачей психологов, HR-менеджеров и других специалистов, является не успешное обучение руководителей данным техникам, а формирование культуры управления у руководителей. Лишь при условиях сформированности таковой возможно дальнейшее обучение менеджеров эффективным способам управления.

Стержнем любого человека, вне зависимости от его статуса в организационной системе остается его система убеждений и ценностей. Таким образом, управленческая культура должна стать определенным стержнем, каркасом в системе личности профессионала (особенно если речь идет о руководителях), на которую в дальнейшем будут наслаиваться различные способы и техники управления другими людьми.

Быть с Другим: психотерапия присутствием Погодин И.А. (Минск, Беларусь)

Одной из основных задач диалогово-феноменологической психотерапии является помощь клиенту в процессе формирования у него навыков психологического присутствия. Между тем, присутствие предполагает собой некоторый более или менее выраженный риск. Риск Быть. И сопутствующие ему риски: оказаться пораненным, встретиться с болью, испытать отвержение и пр. По этой причине чаще всего запрос клиента не звучит как «научите меня присутствовать и Жить полной грудью». Типично он звучит так: «Помогите мне избавиться от ...» или вовсе: «Избавьте меня от ...». И с этой ситуацией нам приходится иметь дело. При этом необходимо, несмотря на требование и ожидания клиента относительно его чудесного исцеления, сформировать у него мотив к присутствию.

Именно это является одной из самых сложных задач. С чего бы это у человека появилось желание Быть, если присутствие ему в опыте просто незнакомо? Более того, напряжение симптома оттягивает значительную часть душевных сил. Плюс риск, который сопровождает каждый акт Бытия. На этом фоне наше предложение к

присутствию выглядит порой, по крайней мере, странно, а чаще просто нелепо, и вызывает возмущение человека. Таким образом, от осознания того, что путь к терапевтически важным для клиента изменениям лежит через восстановление у него переживания в присутственном контакте, не облегчает жизнь психотерапевта. Скорее, значительно усложняет ее. Но иного пути нет. Поэтому терапия начинается, как правило, с совершенно разными мотивами у его участников.

Восстановление потребности присутствовать

Исходя из этого, одними из первичных частных задач терапевта являются одновременная конфронтация тупиковых ожиданий клиента и формирование у него мотива к присутствию. Я предлагаю не затягивать с реализацией этих задач и начать решать их с самой первой сессии. Однако и самим терапевтам не следует строить какие бы то ни было ожидания на этот счет. Возможно, потребуются долгие месяцы регулярных терапевтических встреч, порой проходящих в довольно напряженном эмоциональном фоне, чтобы сформировать у клиента мотив, которого не было раньше. Особенно в том случае, если потребность к присутствию для человека незнакома вовсе, или он «отказался» от нее ввиду серии травматических воздействий на протяжении своего развития.

Итак, этап номер один заключается в формировании потребности Быть или потребности присутствовать. Однако этот тезис нуждается, по всей видимости, в некотором пояснении. Мне бы не хотелось, чтобы у читателя сложилось впечатление, будто бы диалогово-феноменологический психотерапевт занимается определенным рода моделированием, т.е. формированием того, чего у клиента нет, а также привнесением в его жизнь чуждых ей феноменов. В связи с этим мне бы хотелось сделать несколько комментариев. Все они имеют отношение к важному тезису психотерапии, фокусированной на контакте – терапевт является специалистом не по индивиду и его внутреннему миру (внутреннего мира просто не существует), а по полю. Об этом я уже не раз говорил, но повторение в новом контексте будет, по всей видимости, совершенно не лишним.

Другими словами, все, что в наших силах в процессе терапии, так это помочь клиенту в восстановлении его связи с полем. Поскольку именно поле формирует индивида и его жизнь, то, восстанавливая эту связь, мы помогаем человеку стать более живым. И только в этот момент он получает возможность начать формировать поле. И эта обоюдная связь является основанием нашей концепции переживания. Выразим сказанное иначе: переживание, свободный процесс которого лежит в основе творческого здорового функционирования self, опосредуется процессом взаимного формирования поля и человека. Единственной же реальностью, к которой в процессе психотерапии мы имеем доступ, является ситуация этого взаимодействия. Здесь и разворачивается процесс психотерапии. Ни к человеку, ни к полю в чистом виде ни один психотерапевт доступа не имеет.

Вернемся к комментариям относительно процесса формирования у клиента потребности в присутствии. Потребность, с точки зрения методологии диалогово-феноменологического подхода, является производной от ситуации поля. Иначе говоря, клиент с «отсутствующей» потребностью до сих пор никогда не сталкивался с осознанием элементов феноменологического поля, которые бы «подказали» ее существование. Между тем, множество элементов поля просто кричат об этом. Кричат, и это происходит в жизни каждого человека, общающегося с людьми. Исключение, возможно, составляет аутизм. Хотя и в этом случае, по всей видимости, речь идет лишь о блокировании чувствительности и осознания соответствующих элементов поля. Собственно говоря, на этом и строится терапия аутичных детей.

Когда мы говорим, что человек не заинтересован в присутствии, то чаще всего речь идет об утраченной чувствительности к соответствующим аспектам поля. Поэтому «формирование» этой потребности происходит посредством восстановления чувствительности. В тот момент, когда человек перестает игнорировать элементы поля, кричащие о жажде присутственного контакта, они становятся феноменами. И теперь человек начинает осознавать потребность Быть. Проще говоря, в процессе терапии мы лишь обращаем внимание человека на то, что и без нашего вмешательства существовало, но было скрыто в виде периферийных элементов поля. Мы лишь восстанавливаем власть, принадлежащую естественной валентности. Теперь элементы поля, говорящие о желании присутствовать, сами стремятся к осознанию, начиная «бомбардировать» клиента. И наоборот, те элементы поля, которые ранее интенсивно питались благодаря self-парадигме или травматической self-парадигме принудительной валентностью, например, безразличие, страх, стыд и др., убивающие потребность в присутствии, теперь распределяются по фону с гораздо меньшей степенью их влияния на контакт. Подытоживая все вышесказанное, отмечу, что при описании процесса формирования потребности присутствовать в большинстве случаев речь идет о ее реабилитации.

Другой аспект восстановления потребности присутствовать имеет отношение к ожиданиям клиента. Большинство клиентов обращается за психотерапией без осознания необходимости прикладывать усилия Жить. Клиенты, как правило, хотят, чтобы их жизнь изменилась благодаря чудодейственному вмешательству психотерапевта. Или, чтобы терапевт посоветовал им, как жить и что делать, чтобы избавиться от страданий. Порой люди лелеют ожидания, что сам приход на терапию изменит их жизнь к лучшему, боль, которая их сопровождает на протяжении длительного времени, уйдет, а симптомы исчезнут безвозвратно. Разумеется, что такая установка скорее блокирует возможность психотерапии, чем поддерживает ее. По этой причине с ней необходимо конфронтровать.

Однако конфронтировать стоит с подобными установками и ожиданиями, а не с клиентом. Он имеет полное право относиться к психотерапии так, как позволяет ему его психологическая культура. Он не обязан знать, в чем заключается сущность терапевтического процесса. А вот в задачи терапевта входит, кроме всего прочего, создание источника для формирования такой культуры. Таким образом, конфронтация с актуальными ожиданиями клиента, терапевт попутно может рассказать ему о том, что такое психотерапия. Я, например, обычно делаю это в самом начале терапевтического процесса. Ведь не так сложно простыми словами рассказать о том, что вы знаете о сущности психотерапии и изменениях людей в ней. Такое объяснение опирается на методологию соответствующей школы.

В нашем случае необходимо донести до клиента несколько тезисов. Во-первых, что терапевтически значимые для клиента изменения являются важным, очень желаемым и им самим, и нами, но все же побочным продуктом терапии, производным от качества терапевтического контакта. Во-вторых, симптом является тем способом, которым человек строит контакт с окружающими и тем самым тщетно пытается удовлетворить ту или иную потребность. Иначе говоря, симптом – это не самый прямой способ позаботиться о себе. И, наконец, в третьих, та ситуация, на которую жалуется клиент, является результатом его отказа Жить. В связи с этим особую ценность приобретают присутствие и переживание. При этом стоит объяснить, что это такое. В заключение же можно описать и объяснить «на пальцах», каким образом терапевтический процесс проходит в реальности. И помните: перед вами человек, который, возможно, с психологией совершенно незнаком.

В присутствии можно быть только собой. Невозможно быть кем-то другим. Невозможно играть роль. В то время как многие люди в современной цивилизации порой тратят годы и даже десятилетия, чтобы стать кем-то другим. Иногда такого рода «карьера» начинается с самого детства.

Теперь представьте себе страх человека, для которого присутственный контакт и разоблачение означают одно и то же. Чем ближе к моей сути Другой, тем скорее то время, когда он увидит, что я не тот, за кого себя выдаю. Усугубляет беду тот факт, что люди, которые тратят жизнь на то, чтобы не быть собой, как правило, очень стыдятся. Стыдятся узнать, кто они. Стыдятся, несмотря на то, а может, и благодаря тому, что никогда не знали, кто они. Знание это дает лишь контакт, присутственный контакт. Поэтому первый опыт присутственного контакта, полученный в процессе психотерапии, можно по праву считать днем рождения человека, днем его психологического рождения. Именно по этой причине восстановление способности к присутствию, или способности Быть, в диалогово-феноменологической психотерапии играет ключевую роль.

Восстановление способности присутствовать

Что происходит после того, когда потребность присутствовать восстановлена? Чаще всего она появляется не в ярком свечении эйфории от этого открытия. Ригидный анахроничный фон, по-прежнему, наделяет ее значением. А в нем чаще всего находятся феномены, которые блокируют способность присутствовать – страх отвержения, ужас поглощения, стыд своей «неподходящести» для окружающих, сильная боль от предыдущей пораненности в контакте с другими, напускное безразличие к людям и пр. Этот список, к сожалению, можно продолжать еще множеством страниц. Разумеется, что даже осознав потребность Быть, учитывая сказанное, человеку требуется значительная решимость пойти на риск присутствия. Поэтому чаще всего в терапии жизнь человека, осознавшего потребность присутствовать, не упрощается. Более того, нередко она становится только сложнее. Ведь выбросив когда-то за пределы осознания эту потребность, он поступил так не из-за своей избалованности или пресыщенности, а ввиду невыносимости переживать боль, страх, ужас, стыд ... А сейчас актуальность этого переживания вновь нависла на израненном сердцем клиента. Но оно все еще невыносимо. Таков замкнутый круг, на основании которого годами функционирует self-парадигма – невыносимость переживания заблокировала потребность в присутствии, а исчезнувшая потребность в присутствии сделала невозможным переживание. Очевидно, что перед терапией появляется задача не из легких – поддержать переживание возможно, лишь восстановив присутствие, а присутствие предполагает предварительное переживание блокирующих его феноменов. Разорвать такой порочный цикл можно лишь благодаря риску, риску Быть. Именно здесь на этом этапе сосредотачиваются основные усилия психотерапии.

Как же поддержать риск клиента Быть? Боюсь, что технические рекомендации здесь невозможны. Человек или рискует, или нет. Как меня в свое время готовили к первому парашютному прыжку: «Это совершенно просто. Ты либо прыгаешь, либо не прыгаешь». И нет ответа на вопрос о том, как это сделать.

Применительно к присутствию в терапии это означает, что мы оказываемся в пространстве, в котором необходима чувствительность. Чувствительность и терапевта, и клиента. В первую очередь, разумеется, терапевта. Чаще всего, необходимые для этого интервенции исходят из первичного опыта. Иначе говоря, их «подсказывает сердце».

Итак, все что нужно, это Быть. Ни много, ни мало. Именно это порой вызывает самые большие трудности у человека, именно поэтому счастье оказывается недоступным ему. Интересным для читателя может показаться отступление этимологического свойства. Оказывается, что относительно слова «счастье» есть несколько этимологических гипотез. Одна из них отсылает нас к древнерусскому языку и означает просто: «сейчас ты есть». Другая предполагает «с-часть-е», т.е. сосуществование со своей долей, участью, судьбой. Третья предполагает счастье как «бытие частью общего». Все три гипотезы объединяются осознанием факта

своего существования. Однако это осознание предполагает всегда существование «меня-в-контакте-с-Другими».

Восстановление творческого приспособления в кризисной психотерапии ***Погодин И.А. (Минск, Беларусь)***

Психическая травма, феноменология и динамика которой находится в фокусе анализа настоящей статьи, является следствием прерванного естественного течения процесса переживания травматогенного события. Комплементарным блокированию процесса переживания в генезе психической травмы оказывается утрата способности к творческому приспособлению посредством трансформации острой ситуации сильной интенсивности в хроническую ситуацию низкой интенсивности [9]. Другими словами, любые травматические симптомы появились изначально как творческое приспособление посредством создания для уникальной травматогенной ситуации такого же уникального способа организации контакта в поле организм/среда. Однако, то ли ввиду чрезвычайной силы события и аффектов, которые его сопровождали, то ли ввиду хронического дублирования подобных ситуаций в поле, актуальный способ организации контакта ретранслируется во времени, способствуя формированию хронической фиксации self.

При потере способности к творческому приспособлению посредством формирования хронической ситуации низкой интенсивности человек теряет способность к адекватной оценке текущего контекста поля. По всей видимости, такое положение вещей является следствием незавершенного процесса, относящегося к острой ситуации сильной интенсивности, которая фиксируется относительно новых хронических паттернов организации контакта. Подтверждение этому можем найти в текстах современных теоретиков гештальт-подхода: «...если мы находимся в ситуации контакта и эта ситуация контакта по той или другой причине была прервана, и удовлетворение не было достигнуто, то при определенных условиях эта ситуация может зафиксироваться в виде незавершенной ситуации» [9; с. 26].

Необходимо отметить, что при естественно протекающем процессе переживания, хронификация паттернов организации контакта, возникших в острой ситуации сильной интенсивности, попросту невозможна ввиду того факта, что переживание – это процесс трансформации self. Таким образом, механизмы формирования хронической ситуации низкой интенсивности и механизмы блокирования процесса переживания, комплементарны друг другу и возможно, являются взаимообуславливающими.

Разрушение возможности контроля

Анализируя рассматриваемую проблему, мы бы хотели обратить внимание еще на два феномена. Первый связан с чрезвычайной подверженностью психической травматизации людей с выраженной тенденцией к контролю. Второй феномен имеет дополнительное значение и относится к представлениям о травматической самой по себе природе формирования зависимости от тенденции к тотальному контролю. Иначе говоря, прежние ригидные структуры в виде ценностей контроля (или лишь его иллюзии) своего поведения, действий окружающих, поля в целом, а также жесткий образ себя (как следствие негибкости функции personality), делают человека уязвимым по отношению к различным травматогенным событиям, поскольку препятствуют процессу соответствующей им трансформации self. Процесс переживания при этом замедляется или блокируется вовсе. С другой стороны, ригидная тенденция к контролю является следствием более ранней травмы, чаще травмы развития, которая в свою очередь оказалась результатом незавершенной в смысле переживания травматогенной ситуации.

Утрата иллюзии контроля является, пожалуй, одним из наиболее важных факторов, определяющих генез психической травмы, поскольку зачастую крайне эффективно блокирует процесс переживания. Случай Д. демонстрирует утрированную, чрезмерную зависимость от тенденции к контролю. Однако даже в более естественном и мягком своем выражении желание воспринимать свою жизнь как поддающуюся собственному контролю имеет важнейшее значение для травматического генеза. Полагаю, что подавляющее большинство психических травм, являющихся следствием насилия, имеет под собой источник, предполагающий утрату контроля. Большинство травматических последствий ранних инцестов связано именно с невозможностью контролировать происходящие события.

Разрушение границы контакта в поле организм/среда

Наибольшие сложности в переживании человеком травматогенного события возникают в том случае, если оно предполагает разрушение границы контакта или утрату чувствительности к ней. Длительность и трудность соответствующей этому типу травмы терапии определяется необходимостью не только в восстановлении блокированного процесса переживания, но и в повышении чувствительности человека к происходящему на границе контакта. Восстановление же чувствительности несет за собой неизбежную боль [6, 7] и чревато постоянным «откатом» в терапии в виде негативной терапевтической реакции. Таким образом, терапия травм, предполагающих разрушение границы контакта или утрату чувствительности к ней, например, последствий инцеста, должна подчиняться следующей последовательности: 1) восстановление границы контакта и чувствительности к ней; – 2) переживание травматического события; – 3) восстановление в процессе

экспериментирования гибкости в выстраивании отношений на границе контакта с другими людьми. Выполнение первичной задачи – восстановления границы контакта и чувствительности к ней – обеспечивает выполнение второй, т.е. является необходимым (но не достаточным) условием, фасилитирующим процесс переживания травматического события. Последний этап предполагает восстановление способности к творческому приспособлению у человека в поле его актуальных отношений. Он необходим ввиду того факта, что хроническая ситуация низкой интенсивности определила фиксацию паттернов организации контакта клиента на уровне травматического реагирования.

Травматогенное событие, предполагающее разрушение границы контакта с полной утратой контроля над происходящим, может провоцировать возникновение последствия в виде виктимизации жертвы события. В этом случае человек с подобной травмой в анамнезе организует контакт способом, провоцирующим рецидив травматического события, но уже в новом контексте поля. Как будто человек стремится, не осознавая того, вернуться в травматическую ситуацию, возможно, для того, чтобы, наконец-то, пережить ее. Способ, очевидно, не самый удачный для удовлетворения потребности в переживании. Этот феномен, по всей видимости, имеет отношение к незавершенной ситуации поля, которая и по сей день стремится к завершению [1, 3, 4, 5]. Завершена, очевидно, она может быть лишь посредством переживания. Виктимизация же предполагает не процесс переживания, а хаотичные и неосознаваемые действия, по-прежнему, блокирующие его.

Посттравматическое стрессовое расстройство

Рассматривая место и роль утраты способности к творческому приспособлению посредством трансформации острой ситуации сильной интенсивности в хроническую ситуацию низкой интенсивности в генезе психической травмы, следует отметить также, что при длительной во времени остановке или деформации процесса переживания травматические паттерны хронифицируются, тип нарушения творческого приспособления фиксируется в виде симптомов и синдромов. Психическая травма при этом мимикрирует под невротическую или пограничную феноменологию, переставая осознаваться как травма, или трансформируется в хроническую травму, которая клинически репрезентируется как посттравматическое стрессовое расстройство. Тем не менее, источником существования посттравматической феноменологии, по-прежнему, остается травма и деформация контакта ввиду заблокированного процесса переживания.

Переживание травматогенного события, лежащего в основе ПТСР, без специальной помощи не имеет никаких перспектив в его осуществлении, поскольку блокируется вторичным каркасом в виде следующих механизмов: 1) постоянно повторяющегося воспроизведения травматического события в хронических паттернах нарушения творческого приспособления; 2) устойчивого избегания любых раздражителей, ассоциирующихся с травматическим событием; 3) притупления общей реактивности, отсутствующего до травмы; 4) устойчивых симптомов повышенной возбудимости и т.д. [2, 8].

В работе с посттравматическим стрессовым расстройством частой практикой является обращение клиента за терапевтической помощью по поводу, внешне не имеющего никакого отношения к психической травме. Причем выдвигаемый терапевтический запрос при этом не является лукавством или формой сопротивления. В этот момент клиента, действительно, беспокоят различные проблемы и сложности в жизни, со здоровьем, в отношениях с людьми, объединенных единой этиологической линией, неосознаваемой человеком. И эта осевая этиологическая особенность имеет отношение к травме, т.е. заблокированному некогда процессу переживания. В процессе же терапии, в фокусе которой оказывается беспокоящая симптоматика как способ организации клиентом контакта в поле, рано или поздно хронические паттерны, подвергаясь фрустрации в контакте «терапевт – клиент» или «клиент – группа», теряют свою прежнюю власть. Казалось бы, терапия подходит к концу. Но это не так – она только начинается. В терапевтическом поле появляются феномены, до сих пор заблокированные травмой, предваряет которые зачастую невыносимая психическая боль. Эти феномены, как уже становится понятным, имеют непосредственное отношение к травме как заблокированному процессу переживания. Если боль удастся разместить на границе контакта «терапевт – клиент» процесс переживания имеет шанс быть восстановленным [6, 7].

В некотором смысле процесс психотерапии посттравматического стрессового расстройства предполагает неизбежность актуализации травмы. Другими словами, релевантной ПТСР терапевтической задачей является необходимость превратить хроническую травму в острую, т.е. актуализировать ее в терапевтическом процессе. Однако стоит заметить, что этот процесс не может и не должен быть форсирован. Пытаясь ускорить процесс трансформации и актуализации травматических переживаний, мы, возможно, того не желая, блокируем процесс переживания. Невозможно одновременно выполнять задачу помочь клиенту «отдаться» процессу переживания и стараться со своей стороны его проконтролировать. Игнорирование этого противоречия всегда приводит к остановке терапевтического процесса. Мы, психотерапевты, являемся специалистами по контакту, который сам суть процесс психотерапии. Поэтому главной задачей в работе с посттравматическим стрессовым расстройством является освобождение естественного течения процесса и сопровождение его в непрерывной психической динамике.

Итак, важнейшими факторами, определяющими этиологию психической травмы и опосредующими прерывание процесса переживания, являются: 1) утрата способности к творческому приспособлению в процессе трансформации острой ситуации сильной интенсивности в хроническую ситуацию низкой

интенсивности; 2) разрушение границ в поле организм/среда; 3) утрата возможности контролировать событие. Все перечисленные факторы взаимосвязаны друг с другом и приводят к неизбежной блокировке естественного течения процесса переживания у человека и, как следствие, к формированию психической травмы.

Литература:

1. Виллер Г. Гештальт-терапия постмодерна: за пределами индивидуализма. – М., 2005. – 489 с.
2. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М., 1992. – 95 с.
3. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Пер. с англ. М.: Смысл, 2000. – 358 с.
4. Перлз Ф., Гудмен П. Теория гештальттерапии. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2001. – 384 с.
5. Перлз. Ф. Гештальт-Подход и Свидетель Терапии / Пер. с англ. М. Папуша. – 240 с.
6. Погодин И.А. Близость как отношения на границе контакта / Вестник гештальт-терапии. – Выпуск 6. – Минск, 2007. – С. 42-51.
7. Погодин И.А. Феноменология и динамика ранних эмоциональных проявлений / Журнал практического психолога (Специальный выпуск Белорусского Института Гештальта). – №1. – 2008, С. 61-80.
8. Решетников М.М. Психическая травма / М.М.Решетников. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006 – 322 с.
9. Робин Ж.-М. Гештальт-терапия. – М.: Эйдос, 1996. – 63 с.

Диалогово-феноменологическая психотерапия: управляемый иницируемый кризис Погодин И.А. (Минск, Беларусь)

Фундаментальным принципом гештальт-подхода, в методологической перспективе которого развивается диалоговая модель психотерапии, является принцип творческого приспособления, который предполагает свободный выбор из имеющихся или создание новых способов организации контакта в зависимости от динамики текущего контекста поля [3]. Так или иначе, в течение своей жизни каждый человек периодически оказывается в контексте поля, структурированного факторами, выходящими за пределы его актуальных адаптационных возможностей. В результате формируется острая ситуация высокой интенсивности. В случае, если процесс творческого приспособления оказывается по каким-либо причинам заблокированным, то контекст поля преобразуется в хроническую ситуацию низкой интенсивности, которая в неизменном виде может существовать в течение довольно длительного времени. Собственно говоря, именно такая ситуация и служит причиной (не поводом) для обращения за психотерапевтической помощью.

Базовой ценностью диалоговой модели психотерапии выступает переживание, которое представляет собой комплексный творческий процесс создания и ассимиляции феноменов поля, при котором все его составляющие – эмоциональные, поведенческие, когнитивные и др. – подчиняются свободной динамике творческого приспособления [4]. Именно свободный процесс переживания лежит в основе здорового функционирования self. Психологические же нарушения, которые служат поводом обращения к психотерапевту, являются следствием блокирования или деформации процесса переживания. Причем важно отметить, что созданная посредством блокирования естественного течения процесса переживания ситуация в актуальной феноменологии поля не способствует мотивации возобновления переживания. В связи с этим в процессе диалоговой психотерапии, сфокусированной на переживании, возникает необходимость в трансформации феноменологического поля до ситуации, в которой процесс переживания становится необходимым. Эти размышления о сущности психотерапевтического процесса и лежат в основе постулирования диалоговой модели психотерапии как терапии иницируемых управляемых кризисов.

Значение управляемого кризиса для психотерапии

Ранее уже отмечалось, что гештальт-терапию следует рассматривать как терапию управляемых кризисов. Что это значит? Любой симптом, с которым мы встречаемся в процессе терапии, является, как известно, следствием трансформации острой ситуации высокой интенсивности в хроническую ситуацию низкой интенсивности. Такая трансформация происходит ввиду отсутствия и/или неготовности клиента в какой-то ситуации его жизни следовать течению динамики поля. Такая неготовность может оказаться следствием, например, обращения с интенсивным психическим возбуждением, которое было потрачено на совладание с острой ситуацией высокой интенсивности, и значительная часть которого оказалась «похороненной» в феноменологическом поле, определяющем эту ситуацию. Как следствие, контекст поля фиксируется (естественно, вместе с ответом на него), формируя хроническую ситуацию низкой интенсивности. Процесс переживания замораживается, что тоже влияет на фиксацию ситуации, проявляющейся теперь в виде симптома. Именно таким образом выглядит исходная ситуация начала терапевтического процесса.

Описанная динамика образования симптомов и психологических нарушений с необходимостью определяет механизмы терапевтического процесса. Терапевтический акцент при этом ставится на восстановлении чувствительности к динамике изменяющегося поля и далее – на обеспечении поддержки процесса переживания. Однако осознание необходимости в восстановлении переживания у клиента появляется

лишь в тот момент, когда он уже не может игнорировать факт изменения контекста поля, требующий теперь уже некоторого творчества в адаптации. Для этого клиенту необходимо осознать значительные рассогласования между актуальной ситуацией поля и используемыми в процессе адаптации к ней способами организации контакта. Невозможность найти адекватный ситуации способ приспособления формирует более или менее выраженный кризис как «резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние или острое затруднение с чем-либо» [1; с. 593]. Этот кризис инициирует динамический терапевтический процесс, в основании которого, повторюсь, лежит переживание.

Таким образом, зачастую толчком к значимой терапевтической динамике выступает кризис. Поэтому одной из задач психотерапии является в некотором смысле актуализация кризисов по ходу терапии с тем, чтобы поддержать процесс переживания, заблокированный хронической ситуацией низкой интенсивности. Подтверждение тому – слова основателей гештальттерапии: «При столкновении с чрезвычайной ситуацией пациент больше не пытается избежать или заморозить ее, но использует свою смелость и осторожность, и активно реализует поведение, которое становится доминантным. Он сам создает чрезвычайную ситуацию; она больше не является чем-то, что переполняет и поглощает его, появляясь непонятно откуда. И толерантность к тревоге – это то же самое, что и способность к формированию новой фигуры» [3; с. 99]. И немного далее, рассматривая практические следствия этого тезиса для психотерапии, Ф. Перлз и П. Гудмен отмечают: «Если невротическое состояние – ответная реакция на несуществующую хроническую чрезвычайную ситуацию низкой интенсивности, которая характеризуется средним тонусом, унынием и постоянной настороженностью, тогда целью является концентрация на существующей чрезвычайной ситуации высокой интенсивности, с которой пациент может фактически справиться и использовать это для развития» [3; с. 99]. Думаю, что философской иллюстрацией к описанному механизму могут послужить слова М.Хайдеггера: «Самое большее, что мы можем сделать для человека, – сделать его тревожным» [2; с. 34]. Конечно, такое положение вещей, иногда оказывается болезненным для человека, поскольку существовавший до появления альтернативы в виде необходимости переживания симптом, «спасал» человека от боли и других невыносимых чувств, блокируя и «хороня» их в хронически замороженном виде. Поэтому психотерапия не всегда является процессом, проходящим на фоне удовольствия. Особенно справедливо сказанное для клиентов, страдающих психосоматическими заболеваниями и посттравматическим стрессовым расстройством. В этом случае в процессе психотерапии терапевту и клиенту неизбежно придется столкнуться с интенсивными, почти непереносимыми, феноменами.

Итак, условием продуктивной психотерапии зачастую выступает происходящая в ее процессе актуализация кризисов, которая поддерживается размещением появляющихся в терапевтическом процессе феноменов на границе-контакте. Озвученный терапевтом феномен может способствовать рождению в контакте другого феномена, который также размещается в процессе переживания. Терапевтическая ситуация переживания в свою очередь инициирует динамику появляющихся в контакте все новых феноменов, каждый из которых, напомню, развивается до формы и степени, определяемыми текущей ситуацией контакта. Рассматривая диалоговую психотерапию как терапию управляемого кризиса, следует отметить, что текущее состояние терапии определяется наличием специфического дизайна актуализированных на этом этапе кризисов.

Опираясь на терапевтическую идеологию, в основе которой лежат представления о терапии как процессе управляемого кризиса, необходимо помнить о некоторых особенностях этого процесса. Во-первых, в продуктивном процессе терапии управляемого инициируемого кризиса важно адекватно распределять власть. Если за терапию отвечает терапевт (например, чрезмерной заботой), то кризиса не наступает, следовательно, невозможны изменения. Кроме того, терапевтические интервенции по разрешению кризиса до его пика являются способом избегания его переживания. С другой стороны, если власть в процессе терапии смещается в сторону клиента, то он лишается возможности поддержки со стороны поля и необходимых для разрешения кризиса ресурсов, имеющихся вовне. И в том, и другом случае терапевтический процесс либо замедляется, либо блокируется вовсе. Осознание такой ситуации и выдвигает методологическое требование о децентрализации власти, о котором уже упоминалось ранее [5]. Во-вторых, в терапевтическом процессе управляемого инициируемого кризиса тактически следует опираться на категорию зоны ближайшего развития. Это означает, что объем и степень новизны новообразований, на который одновременно ориентируется терапевтический процесс, должен оказаться трудным, но принципиально доступным для клиента. С одной стороны, отсутствие необходимого напряжения для разрешения возникшей ситуации поля, с другой стороны, недоступность для переживания появившихся в контакте феноменов в равной степени могут оказаться останавливающими и замораживающими терапевтический процесс.

Повторюсь, степень трудности инициируемого кризиса должна быть оптимальной. Однако, исходя из положений феноменологического подхода, очевидна абсурдность возможности контролировать степень инициируемого в терапии кризиса. Выраженность новых требований терапевтического поля, создающих кризис, является фактором, принципиально непредсказуемым, особенно при работе с клиентами, чьи психологические затруднения достаточно тяжелы. Поэтому в диалоговой модели гештальттерапии место контроля терапевтических интервенций, инициирующих кризис, занимает отслеживание в поле терапии

баланса поддержки и фрустрации. Рассматривая возникающую порой в процессе терапии необходимость «повышения хронической чрезвычайной ситуации низкого уровня до безопасной чрезвычайной ситуации высокого уровня напряжения, в которой внимание направляется тревогой и которая, однако, может быть контролируема активным пациентом» [3; с. 100], Ф. Перлз и П. Гудмен пишут: «Техническая сторона проблемы в том (а), чтобы повышать напряжение под правильным руководством, и (б), чтобы сохранить возможность контроля над ситуацией, однако, не контролировать ее» [3; с. 100].

Поддержка и фрустрация как инструменты терапии управляемого кризиса

Размышляя о поддержке и фрустрации в психотерапии, а также об их сочетании в терапевтическом процессе, следует вначале определить значения этих понятий, применяемых в психотерапевтическом контексте. Так, например, часто можно услышать, что такой-то терапевт «очень поддерживающий», а другой «постоянно фрустрирует своих клиентов». Такие фразы звучат так, словно можно поддерживать или фрустрировать человека, а также, что поддержка и фрустрация выступают некоторыми личными и/или профессиональными чертами терапевта. Однако, строго говоря, термины поддержка и фрустрация в гештальт-парадигме относятся не к человеку (невозможно поддержать человека, если он, разумеется, не падает, так же, как и невозможно его фрустрировать), а к способам организации контакта в поле, направленным на удовлетворение какой-либо потребности. Итак, фрустрация применительно к психотерапевтическому контексту имеет отношение к интервенции, блокирующей привычный, зачастую невротический способ удовлетворения своих потребностей клиентом. Поддержка же наоборот направлена на поддержание некоторых способов организации контакта и удовлетворения потребностей, которые соответствуют принципу творческого приспособления. Итак, в терапии инициируемого управляемого кризиса задача заключается в поддержании творческих способов его разрешения и фрустрации хронических паттернов, блокирующих кризис и соответствующий ему процесс переживания. Более того, еще одно важное замечание к рассматриваемой проблеме заключается в том, что зачастую каждая терапевтическая интервенция содержит в себе оба тактических компонента – и поддержку, и фрустрацию: поддерживая творческий процесс переживания, терапевт тем самым, в рамках все той же интервенции, подвергает фрустрации хронические паттерны, блокирующие его.

Учитывая идеологию диалоговой модели терапии управляемого инициируемого кризиса, следует особо отметить роль баланса поддержки и фрустрации в терапевтическом процессе. Рассматриваемое соотношение в дизайне интервенций исходит из остроты и тяжести переживания инициируемого кризиса. Так, например, в случае, когда инициируемый терапией кризис, создаваемый интервенцией, несущей фрустрирующую наличествующие контактные паттерны нагрузку, переживается клиентом довольно трудно, функция его нуждается в более интенсивной поддержке новых способов организации контакта, исходящих из интенции к творческому приспособлению, со стороны поля (терапевта). Иначе говоря, можно выдвинуть следующее правило, определяющее баланс поддержки и фрустрации: выраженность поддержки процесса создания новых способов организации контакта должна быть прямо пропорциональна степени фрустрации хронических self-паттернов, инициирующей управляемый кризис в терапии. Другими словами, чем значительнее и болезненнее кризис, тем больший объем поддержки self-процессу требуется со стороны терапевта. Верно также и обратное: чем больший объем поддержки со стороны поля обеспечивается хроническим невротическим self-паттерном, тем, соответственно, большая интенсивность их фрустрации в процессе терапии требуется для того, чтобы инициировать терапевтический управляемый кризис.

Разумеется, уровень баланса предпринимаемых терапевтических интервенций, определяет степень терапевтического риска. Думаю, что способность рисковать является чертой, определяющей в свою очередь терапевтический стиль терапевта. Одной полярностью при этом может выступать отказ от риска с сопутствующим зачастую этой ситуации отказом от переживания в терапии (как клиентом, так и терапевтом) интенсивных чувств, а также от осознания и удовлетворения глубоких репрессированных желаний. С другой стороны, чрезмерно провоцирующий, но не очень опытный терапевт, не учитывающий хрупкость рассматриваемого баланса интервенций, может оказаться в ситуации, потенциально чреватой возможностью вторичной травматизации клиента, а также возможностью получения собственной профессиональной травмы. В любом случае продуктивность, равно как и экологичность терапии, оказывается под угрозой. Тем не менее, я рассматриваю способность рисковать как одно из основных профессионально важных качеств терапевта. Фактором же, поддерживающим рассматриваемый баланс интервенций и, следовательно, экологичность психотерапии, при выраженной тенденции к риску у терапевта, думаю, выступает чувствительность последнего.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 1998. – 1456с.: ил.
2. Гингер С., Гингер А. Гештальт – терапия контакта/ Пер. с фр. Е.В.Просветиной. – СПб.: Специальная литература, 1999. – 287 с.
3. Перлз Ф., Гудмен П. Теория гештальттерапии. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2001. – 384 с.

4. Погодин И.А. Переживание в этиологии психической травмы / Психическая травма и переживание: гештальт-терапия кризиса: Сб. статей / И.А. Погодин. – Мн., 2008. – С. 6-16.
5. Погодин И.А. Психотерапия современности: постмодернистские основания / Вестник гештальт-терапии (специальный авторский выпуск: «Психотерапия в эпоху постмодерна»). – Выпуск 5. – Минск, 2007. – С. 28-41.

О развитии эмоционального интеллекта в период детства

Попова О.М. (Вологда)

Эмоциональный интеллект – совокупность ментальных способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой [7]. Развитие эмоционального интеллекта является важным фактором адаптации в социальном окружении. Он необходим в любой деятельности человека: будь то семья, работа; с развитым эмоциональным интеллектом человек будет осознавать свою эмоциональную природу и правильно уметь строить контакты с другими людьми. Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет распознать тонкие эмоциональные реакции человека в условиях стресса, такие как страх, паника, отчаяние; помогает проявить сопереживание, оказать поддержку другому человеку; помогает принятию адекватного решения в сложной жизненной ситуации; обеспечивает контроль негативных эмоциональных реакций; мотивирует к эффективной деятельности. Перечисленные умения являются очень важными для людей, работающих в сфере «человек-человек».

Введению термина «эмоциональный интеллект» в научную парадигму предшествовало постепенное изменение точки зрения на соотношение эмоциональных и познавательных процессов. Оформление понятия «эмоциональный интеллект» можно проследить, начиная с Ч. Дарвина, который отмечал, что «когда разум сильно возбужден, мы можем ожидать, что он мгновенно окажет непосредственное воздействие и на сердце... Когда сердце испытает это воздействие, оно направит свою реакцию в мозг... При любом возбуждении будет иметь место значительное взаимное воздействие и реагирование между этими двумя важными органами тела» [1].

Впервые термин «эмоциональный интеллект» появился в статье, выпущенной в 1990 году Дж. Мейром и П. Сэловеем. Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей). Общепринятым термин стал после опубликованной в 1995 году книги «Эмоциональный интеллект» Д. Гоулмена. По его мнению, эмоциональный интеллект помогает «мотивировать себя и противостоять неприятностям, контролировать побуждения и откладывать удовлетворение, регулировать свое настроение и сохранять способность мыслить, придавать значение и надеяться» [8]. Ученый Р. Бар-Он рассматривал эмоциональный интеллект как «совокупность некогнитивных способностей, компетенций, умений, которые влияют на способность быть успешным в совладании с требованиями и давлением окружающей среды». Наиболее распространенным определением эмоционального интеллекта является определение Д. Векслера как совокупности способностей или глобальной способности индивида действовать целеустремленно, мыслить рационально и эффективно общаться с окружением [1].

В отечественной психологии проблема эмоционального интеллекта рассматривалась в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал, что «суждение, которое является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс, редко представляет собой только интеллектуальный акт. Суждение обычно в большей или меньшей степени насыщено эмоциональностью». Б.В. Зейгарник подчеркивала, что не существует мышления, оторванного от мотивов, стремлений, установок и чувств человека. А.Н. Леонтьев показал в своих работах, что мышление имеет эмоциональную регуляцию. То есть применительно к отечественной психологии аналогом термина «эмоциональный интеллект» можно считать понятие «эмоциональное мышление» [7].

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей, знаний и умений, связанных с регуляцией эмоциональной сферы личности и необходимых для успешной социализации и коммуникации.

При наличии фундаментальных и прикладных исследований в интересующей нас области, отражающих значимость эмоционального интеллекта в социальной практике, в том числе образовательной, процесс управления эмоциями сводится к необходимости контролирования и сдерживания эмоций, особенно негативных. Присущий современному обществу культ рационального отношения к жизни, востребованности эмоциональной сдержанности, непонимание природы возникновения негативных эмоций и связанное с этим их принятие во многом обуславливают, на наш взгляд, чрезмерную напряженность людей, проявляющуюся в импульсивном поведении, приводящую к возникновению различных психосоматических заболеваний.

Известно, что запрет на переживание эмоций ведет к их вытеснению из сознания. В свою очередь, невозможность доступа и психологической переработки или отреагирования подавленных эмоций способствует «разрастанию их физиологического компонента». Не секрет, что в современном цивилизованном обществе

постоянно растет число людей, страдающих невротами. С особой силой и отчетливостью эмоциональные проблемы проявляются у людей не только с пониженным уровнем самоконтроля, но и у обладателей сверхконтроля. В результате чрезмерное напряжение от накопленных эмоций препятствует осуществлению намерений, нарушает межличностные отношения, не позволяет надлежащим образом выполнять служебные и семейные обязанности, затрудняя отдых и ухудшая здоровье.

Стоит заметить, что естественное развитие эмоционального интеллекта начинается с раннего детства. Эмоциональная жизнь человека имеет генетически-врожденный, «преадаптивный» характер [6], то есть у новорожденного существуют зачатки определенных эмоциональных реакций, позволяющих не только адаптироваться к новой среде, но и выжить в ней. Л.С. Выготский назвал такие эмоции «эмоционально подчеркнутые состояния ощущений». В процессе расширения «сферы деятельности» младенца от простого биологического существования до выделения в нем значимого человека – матери изменяются и усложняются эмоциональные реакции, прежде направленные только на удовлетворение потребностей. На данном этапе формируется эмоциональная связь, первичная симпатия, аффективно-личностная связь с ближайшим окружением, удовлетворяющая потребность ребенка в любви, в безопасности, в уверенности в новом мире, то есть личностные потребности. Результатом такого взаимодействия выступает формирование важного личностного эмоционального новообразования – «комплекса оживления» (Н.М. Щелованова, Н.Л. Фигурин), «социальной референции» (П. Лафренье) [2]. То есть эмоциональные реакции становятся избирательными. Младенец открывает для себя факт манипуляции вниманием взрослых при помощи эмоций, они становятся средством не только удовлетворения социальных потребностей в общении с близким социумом, средством регулирования («социальная референция») этих эмоциональных связей. На данном этапе развития традиционно (матерью, детскими врачами) уделяется внимание эмоциональной жизни ребенка, поскольку его рациональное развитие еще не конкурирует по степени значимости с эмоциональными умениями.

В период раннего детства перед ребенком раскрывается предметный мир, познавая который, он создает автономную эмоционально насыщенную речь: каждое слово несет в себе эмоциональную оценку предмета, явления окружающей действительности. Происходит трансформация содержания эмоциональных переживаний [4]. Данное эмоциональное новообразование формируется на основе практической деятельности ребенка, в ходе познания окружающего мира и социума, в ходе формирования эстетических, нравственных чувств. В этот же период эмоции социализируются. Это сложный процесс, начинающийся с эмоциональной синтонии (эмоционального заражения), и заканчивающийся эмоциональной децентрацией (совокупность способностей ребенка к сочувствию, сопереживанию) и формированием эмпатии. В данный период взрослые уделяют значительное внимание эмоциональному общению с ребенком, способствуя тем самым формированию у него эмоционального интеллекта.

Следующий сензитивный период для развития эмоциональной сферы – дошкольный. Именно в этот период формируются основные эмоциональные новообразования, выступающие неким результатом взаимодействия эмоциональных и познавательных компонентов развития личности. Главное эмоциональное новообразование этого периода – становление процесса произвольной эмоциональной регуляции [5]. Оно включает в себя ряд эмоционально-когнитивных компонентов, механизмов.

1. Эмоциональное предвосхищение результатов деятельности, оно возникает в результате познавательной деятельности, на основе практического взаимодействия с окружающей действительностью. В данной деятельности формируется своеобразная познавательная система, сочетающая в себе как эмоциональные, так и познавательные процессы. В данной системе эмоции интеллектуализируются, а познание обретает смысл. Я.З. Неверович называла такую систему «синтетический эмоционально-гностический комплекс типа аффективных образов», которые моделируют смысл определенных ситуаций для субъекта и регулируют динамику его поведения, то есть формируют процесс эмоциональной коррекции поведения [3].

2. Аффективное обобщение как результат взаимодействия эмоций и интеллекта. Переживания ребенка обретают смысл, становятся объяснимы, прежде всего, самому ребенку, он начинает сам открывать факт своих переживаний. Что формирует логику чувств и зачатки самомотивации деятельности [4].

3. Управление эмоциональными проявлениями, эмоциональная коррекция поведения (согласование поведения с личностным смыслом определенной ситуации и выполнение в ней действий для удовлетворения определенных интересов и потребностей) [6].

Ожидаемым результатом данного периода выступает произвольность эмоциональных проявлений как способность подчинять свои непосредственные желания сознательно поставленной цели. При этом уже на этом этапе взрослые по отношению к ребенку начинают предъявлять требования, связанные с подчинением эмоциональных проявлений общественным нормам.

Таким образом, становление эмоциональной сферы, формирование эмоциональных новообразований (от комплекса оживления как зачатка основы эмоциональной регуляции до произвольной, осмысленной коррекции эмоционального поведения) представляет собой, к началу младшего школьного возраста, процесс развития основных элементов эмоционального интеллекта, дальнейшее развитие которых необходимо должно продолжаться на следующих этапах развития.

В своем исследовании мы делаем акцент на том, что полноценное формирование эмоционального интеллекта должно осуществляться в рамках образовательной системы, так как ребёнок начинает взаимодействовать с большим количеством людей, эмоционально переживает свой опыт социального взаимодействия и, таким образом, получает знания для выстраивания взаимоотношений с окружающим миром. При этом особое внимание следует уделять формированию позитивного ценностного отношения к переживаемым эмоциям, играющим в жизни человека важную роль, обучению выражения эмоций, как негативных, так и позитивных, в социально приемлемых формах.

Способствовать развитию указанных умений должна психологическая служба образовательного учреждения в таких формах психологического сопровождения, как психологическое консультирование и коррекция, просвещение, диагностика. Кроме того, «эмоциональное образование» может осуществляться через прямое обучение, создание определенного психологического климата, вовлечение учеников, учителей и родителей в совместную деятельность. Предполагается, что, подобно другим способностям, эмоциональный интеллект может развиваться в результате систематического обучения.

Говоря о необходимости развития совокупности способностей, качеств и умений, объединённых понятием «эмоциональный интеллект», следует отметить, что эмоциональные умения и привычки, заложенные в детстве, станут определяющими для человека на всю дальнейшую жизнь. Умение управлять своей эмоциональной сферой оказывает благотворное влияние на психическое и соматическое здоровье человека, развитие которых, в том числе организованное, будет профилактировать алекситимию как заболевание, характеризующееся затруднениями в осознании и выражении собственных эмоций.

Литература:

1. Андреева, И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83-93.
2. Бреслав, Г.М. Эмоциональные процессы: Учебное пособие / Г.М. Бреслав. – Рига: ЛГУ им. П. Стучки, 1984. – 370 с.
3. Возрастные особенности психического развития детей – сб. науч. тр. / Отв. ред. И.А. Дубровина, М.И. Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – 164 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: «Союз», 2004. – 354 с.
5. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1, Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
6. Изард, К.Э. Психология эмоций/ Пер. с англ./ К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
7. Локтионова, О.С. Эмоциональный интеллект / О.С. Локтионова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2010. – №3. – С. 78-87.
8. Панкратова, А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера-Сэловея-Карузо / А.А. Панкратова // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. – 2010. – №3. – С. 52-64.

Нейропсихологический мониторинг в психолого – педагогическом сопровождении младших школьников: к постановке проблемы Попова И.С. (Северодвинск)

Содержание современного образования призвано создать предпосылки для достижения каждым учащимся уровня образованности, который соответствует требованиям общества на данном этапе его развития. «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» формулирует задачу следующим образом: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [10].

Однако, по данным социологических исследований, 60% младших школьников испытывают трудности школьной адаптации и обучения, трудности в усвоении и освоении школьных программ. Всемирная организация здравоохранения связывает факт снижения успешности обучения в школе с общими условиями жизни: экологией природной и социальной, большими учебными нагрузками, что оказывает неблагоприятное воздействие на соматическое и нервно – психическое здоровье детей.

Одной из важнейших причин появления у учеников начальных классов академической неуспешности является незрелость высших психических функций (ВПФ). Согласно принципу динамической организации ВПФ, состав компонентов функциональных систем меняется в ходе развития. Структура функциональной системы, по мере развития, от предельно развернутой, опирающейся на работу различных участков мозга, становится все более свернутой. Степень сформированности ВПФ ребенка, помимо особенностей развития мозговых структур, определяют также индивидуальные особенности развития, которые зависят от социально – средовых условий онтогенеза. Очень часто современные дети развиваются односторонне – социальный

контекст может способствовать более интенсивному развитию одних функций в ущерб другим или быть недостаточным для успешного становления функции (Егорова М.С, Марютина Т.М. Фабер Д.А., Безруких М.М., Симерницкая Э.Г., Горбачевская Н.Л., Лебединский В.В., Якупова Л.П., Корсакова Н.К., Марковская А.Р.) [7]. Так, в одних случаях взрослые всемерно стимулируют развитие речи и речевого мышления, а на развитие ловкости движений, зрительно-моторных координаций, графических навыков, навыков саморегуляции обращают мало внимания. В частности, городские дети, по сравнению с детьми, выросшими в селах, деревнях, меньше играют в подвижные игры, игры с правилами, не всегда играют с кубиками и конструктором, мало рисуют.

Индивидуальные особенности ВПФ могут проявляться в их неравномерной сформированности у детей одного возраста. Несформированность же одного из функциональных компонентов системы по-разному влияет на развитие функции в целом, что может серьезно затруднить процессы чтения и письма у детей начальной школы и привести к школьной неуспешности [10]. Таким образом, понятие школьные трудности мы будем рассматривать как трудности обучения, возникающие при несформированности или негрубых нарушениях комплекса познавательных функций, лежащих в основе обучения базовым школьным навыкам [8].

Работу по оказанию помощи детям с трудностями в обучении очень важно начинать именно в начальной школе, пока школьная неуспешность не оказала отрицательное влияние на самооценку и уровень притязаний ребенка. Комплекс трудностей в учебной деятельности, приобретая устойчивость, дестабилизирует личность и ее внутренний мир, порождает внутриличностные противоречия между желаниями и возможностями, требованиями социума и собственными устремлениями. На этот факт указывают многие зарубежные и отечественные психологи (З. Фрейд, К. Хорни, Л. Фестингер, К. Роджерс, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, Л.С. Славина, А.И. Захаров). Внутриличностные противоречия могут перерасти во внутриличностные конфликты, которые, в свою очередь, усугубляют положение, усиливают негативные переживания внешней неуспешности, поэтому важно помочь ребенку поверить в себя и справиться со школьными трудностями как можно раньше [1].

Увеличение числа детей, испытывающих различные проблемы в обучении, диктует необходимость обеспечить в системе образования службы психолога – педагогического сопровождения обучающихся и воспитанников. Развитие личности ребенка, раскрытие его потенциальных возможностей – процесс непрерывный. Для того чтобы прогнозировать, направлять, вести ребенка к успеху, его нужно знать и понимать. Познание каждого школьника, его индивидуальности, потребностей, способностей – главное направление работы службы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде. Организация помощи детям, имеющим проблемы в психическом развитии и обучении, является одной из важнейших задач деятельности психолога и педагогов школы [11]. Наиболее эффективно данная задача будет реализована, на наш взгляд, при условии использования в работе с учениками начальной школы нейропсихологического мониторинга.

Обычно под мониторингом понимают "наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды". В последние годы появляется тенденция к расширению его толкования с выходом за пределы экологической тематики, и оно становится, по сути дела, синонимом понятий «систематическое наблюдение», «оперативное наблюдение». Данная технология успешно используется в криминологии, медицине, в управлении и на производстве, а так же в системе образования. Педагогический мониторинг был и остается объектом внимания большого количества исследователей (П.Ф.Анисимова, В.П.Васильева, Э.Ф.Зеера, Г.И. Ибрагимова, А.Н. Майорова, С.Д. Полякова, В.А. Слостенина, М.М. Поташника, В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна и др.) [3]. Еще один вид мониторинга в работе с детьми, психологический, появился сравнительно недавно. Предметом психологического мониторинга является психологическая готовность детей к школьному обучению, динамика профессионального и личностного самоопределения, динамика изменений определенной возрастной или профессиональной группы (В.С. Василенко, Е.А. Полежаева).

Нейропсихологический мониторинг успешно используется в клинической практике с целью отслеживания динамики реабилитации пациентов (К.К Карменян, Е.Г. Куцай, С.В. Арбатов, А.Е.Сухобрус., Я.Ю. Ахметова) [6]. Данный вид мониторинга совсем недавно стал предметом внимания педагогов и психологов. Широкое распространение нейропсихологической службы во многих странах мира подготовлено международными и законодательными актами о всеобщем праве детей на соответствующее обучение и прогрессом в изучении нейробиологических основ трудностей обучения и поведения. Растет подготовка квалифицированных школьных психологов, владеющих нейропсихологическими методиками. Так, в США школьные психологи после присвоения им степени магистра в течение двух лет получают специализацию по нейропсихологии. Задача школьных нейропсихологов – «не постановка диагноза мозгового поражения, а внесение нейропсихологической перспективы в школьную практику». Готовясь к этому, они участвуют в 4–6 практикумах в условиях школы и клиники. Если в 1981 г. в США были открыты всего 2 программы специализации по школьной нейропсихологии на Ph-D-уровне, то сейчас там существует уже более 40 таких

программ (Hynd, Reynolds, 2006). Это отражает возросший запрос общества к подготовке специалистов, владеющих разнообразными способами помощи детям в условиях школьного обучения.

Методы нейропсихологии являются не только надежным инструментом диагностики локальных и функциональных нарушений ВПФ в детском возрасте, но и позволяют проследить изменения психических функций в онтогенезе у практически здоровых детей. На основании полученных данных можно судить о взаимосвязи морфогенеза мозга и особенностей развития ВПФ (методики А.Р. Лурия в модификации И.Ф. Марковской, «Диакор» Ю.В. Микадзе, «Методика диагностики школьных трудностей» Т.В. Ахутина) [4].

Под нейропсихологическим мониторингом мы будем понимать обследование ВПФ с оценкой текущего состояния обследованных функций и краткосрочное и долгосрочное прогнозирование развития ребенка с целью принятия решения об организации его обучения и воспитания, при необходимости о функциональной реабилитации, а также об оптимальном режиме обучения и отдыха. Работа в режиме нейропсихологического мониторинга осуществляется по следующим направлениям:

- нейропсихологическая диагностика;
- анализ результатов;
- рекомендации, консультация;
- коррекционные мероприятия;
- нейропсихологическая диагностика;
- анализ результатов;
- рекомендации, консультация;
- коррекционные мероприятия.

Таким образом, коррекция школьных трудностей, на наш взгляд, будет эффективна при условии использования нейропсихологического мониторинга. Данный вид мониторинга – комплексная технология, объединяющая диагностику, консультацию, коррекцию в единую эффективную систему психологических средств, реализуемых в определенной последовательности, наполняемых строго отобранным содержанием и позволяющих гибко и действенно осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса, достигая желаемую цель. Однако методология и технология таких мониторинговых наблюдений за детьми – простая в исполнении, материально доступная и в то же время достаточно информативная – до сих пор не разработана [4]. Поэтому в нашем исследовании мы постараемся выявить возможности преодоления школьных трудностей при условии включения детей младшего школьного возраста в нейропсихологический мониторинг.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Активность и самостоятельность учащихся в обучении. – М.: Педагогика 2003.-145 с.
2. Бурлачук А.С. Психодиагностика. Учебник для вузов. –СПб.: Питер, 2006.- 320 с.
3. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №5 – С. 33– 37.
4. Комаровская Е.В., Минина О.Г., Станякина М.В. Нейропсихологический мониторинг состояния высших психических функций старших дошкольников и младших школьников: методические рекомендации для студентов и практиков.- Архангельск: Поморский университет, 2011. – 201 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2009.- 215 с.
6. Матвеев Е.В. Пато – и нейропсихологический мониторинг при нарушениях психологического развития с использованием тестовых и компьютерных программ. –М.: Медицинская техника, 2000. –40 с.
7. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. – М.: Академия, 2007. – 182 с.
8. Психофизиология. Словарь / Под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фабер. – М.: ПЕР СЭ.- 2006. –128 с.
9. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, В.Г. Медведева: издание 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Педагогика-Пресс. – 1999. – 450 с.
10. Сартан М. Всероссийский съезд практических психологов образования. Практическая психология в условиях модернизации образования // Школьный психолог. –3003.- №34. – С. 30–34.
11. Семаго Н. Взаимодействие специалистов в коррекционно – развивающей работе с неуспевающими детьми // Школьный психолог – 2003.- №40.- С. 14–20.
12. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2006. – 200 с.
13. DeFriesJ. C., Alarcon M. Genetics of specific reading disability // Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews Dev, 1996. – № 2. - P. 39–47.

**Кросс-культурная коммуникативная компетентность:
основы и базовые принципы теории
Почебут Л.Г. (Санкт-Петербург)**

Современный мир становится все более открытым – стираются этнические и культурные границы, страны объединяются в межгосударственные союзы, возрастает роль международных корпораций, расширяются и углубляются деловые контакты, растет международный туризм и миграция. В связи с этим актуальной становится проблема психологии межкультурных коммуникаций.

В статье представлены основы теории межкультурной коммуникативной компетентности как психологической предпосылки конструктивного взаимодействия представителей различных культур.

Коммуникативная компетентность представляет собой систему знаний о социальной действительности и о себе, сложных социальных умений и навыков взаимодействия, умение адаптироваться к новым ситуациям. Критерием развитости коммуникативной компетентности служит результат взаимодействия, достижение значимых для личности целей.

Межкультурная коммуникативная компетентность выражается в позитивном отношении, толерантности и доверии, знании принципов и правил межкультурной коммуникации, умении понимать и взаимодействовать с представителями различных культур. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности предполагает получение знаний о своей и других культурах (языке, истории, искусстве, литературе, архитектуре, мифологии и фольклоре, религии и пр.). Однако знаний о культурных особенностях недостаточно, необходимо также развитие умений, навыков, специфической способности к общению с представителями других народов и культур. Структура межкультурной коммуникативной компетентности, таким образом, состоит из следующих компонентов:

1. Культурологические знания: глубокие знания своей культуры, знакомство с культурой другой страны;
2. Умения и навыки грамотного общения не только с представителями своей, но и других культур;
3. Особое отношение к людям, выражающееся в толерантности: терпимости и заинтересованности в ситуации общения, при этом сохранение собственной идентичности и устойчивости к влиянию со стороны представителей иной культуры.
4. Социально-психологическая сенситивность – чувствительность к состояниям и переживаниям других людей, эмпатические способности.
5. Доверие к людям, отсутствие предубеждений и предрассудков, этноцентризма и ксенофобии.
6. Приверженность культурно одобряемым нормам взаимодействия, отсутствие проявлений дискриминации в отношении представителей иной культуры.

Соответственно, в теории межкультурной коммуникативной компетентности должны быть заложены способы и приемы формирования, прежде всего, этих компонентов.

В диссертации О.В. Михайловой, выполненной под нашим руководством, обнаружено, что существуют личностные, групповые и культуральные предпосылки коммуникативной компетентности. Личностные предпосылки проявляются в характеристиках самооотношения, эмпатии, толерантности, коммуникативных умений. Групповые предпосылки выявляются в процессе внутригруппового и межгруппового общения. Культуральные предпосылки заключаются в том, что разные культуры предъявляют разные требования к поведению человека в процессе общения.

Комплекс личностных качеств: определенный уровень толерантности, доверия и сенситивности, приверженность нормам взаимодействия с другими людьми составляет психологическую основу развития межкультурной коммуникативной компетентности.

Толерантность представляет собой нравственное качество, характеризующее отношение к человеку, принадлежащему к другой расе, национальности, культурной традиции, религиозной конфессии как к равно достойной личности. Толерантность нельзя сводить к простой терпимости, это способ отношения к неприятным или неприемлемым объектам – снисходительное их допущение или вынужденное терпение без применения насилия. В отличие от терпимости толерантность подчеркивает право личности на сохранение автономии. Как социально-психологический феномен толерантность предполагает настроенность личности на паритетный диалог, познание нового, «чужого».

Толерантность – это уважение прав другого человека при условии, что он также уважает ваши права; это свобода от предубеждений, предрассудков и дискриминации.

Канадский психолог Дж. Берри считает, что для создания толерантного общества важны три фактора:

– культурное разнообразие предполагает наличие различий, которые необходимо изучать и понимать их сущность. С точки зрения исторической перспективы члены общества должны быть терпимыми друг к другу для того, чтобы принимать существующие различия между ними;

– социальное равноправие достигается в том случае, когда все социальные группы имеют в обществе равные права;

– чувство безопасности основано на равноправии и принятии разнообразия. Главный тезис состоит в следующем: люди только той культуры, которые чувствуют себя в безопасности, способны быть толерантными по отношению к людям других культур. С другой стороны, если люди чувствуют угрозу со стороны иных сообществ, то они не принимают культурных различий и проявляют интолерантность.

Толерантность возникает при условии, что другой человек также уважает Ваши права. В этом случае не возникает угрозы этнической идентичности, она сохраняется на должном уровне. Толерантность же выливается в форму ориентации на деловые отношения, сотрудничество, поддержание и сохранение дружеских контактов. Наиболее актуальной задачей в настоящее время является разработка правил общения и взаимодействия людей, свободных от предубеждений и предрассудков, не расположенных к дискриминации, принципов толерантного общения.

Одна из основных задач обучения этнической психологии заключается в развитии навыков толерантного общения, свободного от предубеждений и предрассудков. В науке известно пять основных социально-психологических способов формирования толерантности:

1. Формирование правильных атрибуций о личности и поведении человека;
2. Обучение общению свободному от предубеждений и предрассудков;
3. Профилактика предубеждений;
4. Точное и полное информирование людей с целью снижения интолерантности к неопределенности;
5. Создание условий для тесного и взаимовыгодного взаимодействия предубежденных групп.

Доверие между людьми имеет первостепенное значение при формировании надежных, долговременных отношений. Доверие понимается как возникающее в данном сообществе ожидание у одних людей от других нормального, честного и сотрудничающего поведения, основанного на общепринятых нормах.

Проблема доверия (trust), – считает польский социолог П. Штомпка (P. Sztompka), – возникает в случае неопределенности ситуации. Людям необходимо доверие, если у них нет уверенности в полном контроле над будущими событиями. Доверяя определенному человеку, люди ожидают, что он поступит честно, адекватно, ответственно, справедливо. Понятие доверия Штомпка связывает с феноменом риска. Доверять – это значит действовать так, как если бы риска не было. Он выделяет два основных вида доверия:

1. Личное доверие по отношению к людям, с которыми человек вступает в непосредственные контакты.
2. Категориальное доверие, возникающее по признакам пола, расы, этнической принадлежности, возраста, религии, профессии.

П. Штомпка рассматривает феномен доверия как атрибут культуры. Коллективный, исторический опыт общества служит основой формирования «культуры доверия», как ценностно-нормативной системы, поощряющей доверие другим, требующей от человека быть заслуживающим доверия, или, напротив, выражать недоверчивое отношение к другим. В «культурах доверия» преобладает позитивный опыт взаимодействия. В случае же распространения негативного опыта формируется «культура недоверия», при которой люди создают непроницаемые коммуникативные границы с угрожающим внешним окружением. Так отрезая себя от внешнего мира, люди психологически понижают его сложность и неопределенность. Недоверие в обществе в целом компенсируется преданностью местным, этническим или семейным группам, что сопровождается ксенофобией и враждебностью по отношению к чужакам.

Кроме проявлений толерантности и доверия люди должны обладать особой чувствительностью при установлении и поддержании межкультурных контактов. М. Беннетт (Bennett, 1988) разработал модель межкультурной сенситивности. Межкультурная сенситивность понимается как чувствительность человека к культурным различиям, оценка их с точки зрения релятивизма, способность понимать и принимать множественность идей, ценностей, установок.

Межкультурная сенситивность развивается в пределах континуума от этноцентризма к этнорелятивизму, то есть от полного отрицания культурных различий до признания и одобрения этих различий, сохраняя целостность своей Я-концепции на грани этих различий.

Модель Беннета предполагает шесть стадий развития межкультурной сенситивности. На первых трех стадиях преобладают этноцентристские установки, на следующих трех стадиях осуществляется постепенный переход к этнорелятивистскому восприятию мира.

Таким образом, развитие межкультурной сенситивности и принятие этнорелятивизма способствуют тому, что различия когнитивно оцениваются на основании множественности культур, эмоционально принимаются, а на уровне поведения учитывается контекст проявления культурных различий.

Сформулируем несколько основополагающих принципов межкультурной коммуникации:

1. Межкультурное общение и взаимодействие состоит в понимании культурных различий. Эффективное взаимодействие состоит в том, что человек должен не просто соглашаться с тем, что различия существуют. Он должен понимать сущность этих различий, принимать специфику иной культуры, учитывать эту специфику в своем поведении.

2. Межкультурная коммуникация терпит неудачу, при следующих условиях:
 - а) если мы покушаемся на систему ценностей, принятых в культуре другого человека;
 - б) затрагиваем этнические чувства;
 - в) унижаем этническое достоинство.

Система культурных ценностей отражает картину мира другого человека, его базовые социальные убеждения и представления. Любая попытка разрушить эту систему приводит к потере контакта, возникновению барьеров в общении, закрытости, самозащите и защите своей самобытной культуры. О ценностях не спорят! Унижение этнических чувств и этнического достоинства проявляется в виде предубеждений, предрассудков и дискриминации, что составляет большую угрозу дальнейшему продолжению и развитию межкультурной коммуникации. Различия между этническими чувствами и этническим достоинством состоит в следующем. Этнические чувства обращены в прошлое, затрагивают глубинные слои коллективного бессознательного. Когда мы допускаем отрицательные высказывания о прошлом народа, его порабощении, поражении, мы затрагиваем этнические чувства. Этническое достоинство обращено в будущее. Когда мы говорим о невозможности достижений народа в будущем, об отсутствии перспектив развития, мы затрагиваем этническое достоинство. Униженные этнические чувства, поруганное этническое достоинство составляет коллективную бессознательную основу возникновения национализма, а также таких его проявлений в современном мире как фашизм, экстремизм и терроризм. Поэтому проявление уважения, интереса к культуре, позитивной оценки перспектив развития является залогом эффективной межкультурной коммуникации;

3. В процессе межкультурной коммуникации важна ориентация на будущее, а не прошлое. Безусловно, приступая к межкультурному общению необходимо знать прошлое, историю своего и чужого народа, их культуру, искусство, литературу, историю взаимоотношений между ними. Однако доминирующей является ориентация на будущее – на то, как два наших народа будут жить дальше на нашей прекрасной Земле, как они будут сотрудничать, торговать, обмениваться туристами, создавать союзы, международные ассоциации, совместные предприятия. Необходимо смотреть в будущее. Важна ориентация на потомков, а не предков.

4. Цель межкультурной коммуникации – приоритет соблюдения своих интересов в своей культуре; приоритет соблюдения интересов представителя иной культуры в его культуре. В межкультурной коммуникации необходим особый подход к соблюдению интересов представителей двух культур. В межкультурном взаимодействии необходима защита не только своих собственных интересов, но и интересов своего народа в целом. Поэтому, в зависимости от того, на чьей территории происходит коммуникация и интересы, какого народа обсуждаются, необходима приоритетная защита интересов этого народа и его представителей.

Успешная межкультурная коммуникация предполагает постоянную готовность человека к восприятию, пониманию и принятию чужих этнических стереотипов поведения, нравов, обычаев, интересов, культурных ценностей.

Литература:

1. Берри Дж. Как мы будем жить все вместе? Альтернативное видение межкультурных отношений / Кросс-культурная психология: актуальные проблемы // Под ред. Л.Г. Почебут, И.А. Шмелевой. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. С. 6–25. 377 с.
2. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. М.: Питер, 2012. 336 с.
3. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. М., Питер, 2010. 672 с.
4. Bennett M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. V. Paige (Ed.) Education for the inter-cultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
5. Sztompka P. Trust: a sociological theory. Cambridge, 1999.

***Стратегии накопления и использования социального капитала личности.
Новый взгляд на межличностные отношения: отношения с другими людьми
как социальный капитал личности
Почебут Л.Г., Марарица Л.В., Казанцева Т.В. (Санкт-Петербург)***

В настоящее время происходит смена парадигмы развития общества с экономической на социальную. Важнейшими для развития общества стали рассматриваться не только экономические и гуманитарные факторы, но и социальные, отражающие специфику взаимоотношений людей в самом широком контексте. В общественной жизни, в организациях при взаимоотношениях менеджеров и сотрудников стали актуальными этические, нравственные аспекты отношений. Мораль становится центральной проблемой развития общества и личности.

В социальной психологии существовало два направления в объяснении социального поведения человека. Для первого направления характерно акцентирование на том, что поведение человека управляется социальными нормами, правилами, обязательствами. Второе направление сосредоточено на изучении человека,

принимающего самостоятельные решения, действующего независимо, руководящего собственными интересами и ценностями. Соприкосновение данных взглядов на социальную природу человека оказалось возможным при введении нового понятия «социальный капитал личности». Социальный капитал является социально-психологическим термином, именно с его помощью возможно объяснить социально-психологические корни развития общества и общественных отношений, состояние современного общества. Во второй половине XX века понятие «капитал» стало трактоваться расширительно. В настоящее время можно выделить следующие типы капитала:

1. Физический капитал, воплощенный в инструментах, машинах и другом производственном оборудовании;
2. Финансовый капитал измеряет уровень богатства или дохода общества и личности;
3. Человеческий капитал показывает уровень развития индивидов, их здоровья, образования, способностей и творческих возможностей;
4. Культурный капитал заложен в уровне развития и качественном состоянии культуры общества и конкретного человека;
5. Социальный капитал существует во взаимоотношениях людей, формируется на основе надежности, абсолютного доверия людей друг к другу, это определенный вид ресурса личности, доступного и другим людям.

Термин «социальный капитал» в близком к современному его пониманию смысле предложил в 1977 г. американский социолог Г. Лоури (G. Loury). Феномен социального капитала стал активно исследоваться с начала 90-х годов XX века. Американский экономист и социолог Р. Патнэм в книге «Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии» (1996) совместно со своими коллегами провел глубокое теоретическое и эмпирическое исследование, сравнив истоки возникновения гражданского общества в северной и южной частях Италии. Под социальным капиталом он понимает особенности социальной организации (принципы, нормы, структуры), которые способны упрочить эффективность и координацию действий людей. Социальный капитал – это связи, нормы и доверие, способные передаваться из одной ситуации в другую.

Социальный капитал – это «моральный ресурс», объем которого в процессе использования не только сокращается, сколько нарастает, а исчерпывание социального капитала наступает только тогда, когда им не пользуются. Именно социальный капитал, по данным зарубежных ученых, существенно повышает интенсивность развития и конкурентоспособность страны в целом, адаптационный потенциал и интеллектуальные возможности конкретного человека, в частности.

Понятием «социальный капитал» заинтересовались и отечественные ученые. В большинстве работ современных экономистов и социологов социальный капитал рассматривается как социальные сети, влияющие на экономические действия индивидов. Однако, отечественный психолог П.Н. Шихирев определяет социальный капитал как качество социальных связей, их надежность и абсолютное доверие. Социальный капитал становится ценностью, поскольку выстраивается на основе нравственных взаимоотношений. Социальный капитал как возможность использовать ресурсы друг друга на основе доверительных отношений, рождает у людей тягу к сотрудничеству. Большую роль в накоплении социального капитала играют принципы взаимности и доверия. Взаимное доверие дается людям взаимно и социальные взаимосвязи позволяют доверию распространяться вширь по социальным сетям.

На сегодняшний день и за рубежом и в нашей стране социально-психологические аспекты социального капитала остаются почти неизученными. Понятие «социальный капитал» (социальное богатство) является новой категорией социальной психологии, новым феноменом, открытым в других областях гуманитарного знания. Психологически этот феномен еще не осмыслен и эмпирически не изучен. Фактически мы являемся одними из первых, кто в теоретическом, эмпирическом и практическом планах пытается изучить данный новый феномен и дать его социально-психологическое описание.

Мы определяем социальный капитал как социальное богатство личности, которое выражается в совокупности ее межличностных связей, предоставляет ей доступ к различным ресурсам партнеров и дает возможность партнерам пользоваться ее ресурсами. Теоретический анализ, проведенный нами, показал, что способность к накоплению, сохранению и реализации социального капитала может рассматриваться как специфическая особенность такой «сети отношений», которая построена на основе взаимного доверия и активного соучастия. Также эта способность может быть присуща и конкретному человеку или той или иной группе людей (организации) на микро- и на макро-уровнях. Психологи могут исследовать социальный капитал в контексте психологии бизнеса, обозначая связь социального капитала с успешностью человека, с более благоприятными условиями достижения целей, формулируя морально-этические требования, ценные партнерские качества в бизнесе. Важным также нам представляется изучение социального капитала в контексте психологии доверия, которое снижает экономические, организационные, временные издержки, облегчает взаимодействие. Однако психологический контекст социального капитала не изучен, прежде всего, не исследованы паттерны, тактики и стратегии его формирования, накопления и использования.

Опираясь на представления современных зарубежных ученых, мы предложили ввести понятия «стратегии и тактики обращения» личности со своим социальным капиталом. Стратегия – это осознанный способ отношения к своему социальному окружению, выражающийся в поддержании того или иного «баланса» при обмене ресурсами с ним, способа строить отношения. За этим балансным поведением можно обнаружить те или иные цели социального «капиталиста». Тактика накопления социального капитала – это ситуативное поведение, направленное на расположение партнера к себе (завоевание доверия) в конкретных, повседневных ситуациях общения.

Методы нашего исследования включали: нестандартизированное интервью, метод незаконченных предложений, рисуночный тест «Социальные сети», интервью с использованием методики «Мой круг», экспертный опрос и другие социально-психологические методики. В результате методического и эмпирического исследования, на основе опроса 138 респондентов – жителей Санкт-Петербурга (70 мужчин и 67 женщин в возрасте от 17 до 65 лет), работающих в разных сферах (производство, образование, управление, безопасность), мы выделили 12 тактик накопления социального капитала:

1. Выражение симпатии – тактика выражается в демонстрации своего расположения, симпатии, проявлении инициативы при знакомстве (например, «пригласил в гости», «сделала первый шаг»);
2. Самопрезентация – тактика демонстрации партнеру своих лучших качеств, знаний и умений, требует работы над своим имиджем, внешним видом (например, «играл на гитаре», «красиво оделась»);
3. Эмпатия и внимание – тактика проявления внимания, заинтересованности в партнере, его личности, событиях жизни, мнении (например, «внимательно выслушать человека», «относиться с уважением»);
4. Подкуп – тактика, выражающаяся в попытках задобрить или подкупить партнера (например, вручение подарка, взятки, лести), манипуляции («например, «строила из себя дурочку»);
5. Открытость – тактика раскрытия себя перед другим человеком, своих намерений, отношения, чувств (например, рассказали друг другу много личного», «общаюсь как со старым знакомым»);
6. Со-действие – тактика поиска и создания общего дела, участие в деятельности партнера, сотворчество (например, «находил общие дела»);
7. Уникальность – особое отношение, выражающееся в памяти деталей, личном внимании (например, «привез ботинки его сыну, помня размер его ножек»);
8. Разведка – тактика выяснения особенностей партнера, его взглядов, интересов, желаний, мотивов для того, чтобы выстроить свое поведение (например, «пытался понять мотивацию», «узнаю, кто он»);
9. Помощь – тактика оказания реальной помощи партнеру, отклик на просьбу (например, «предложила помощь в решении проблемы», «откликнулся на просьбу»);
10. Мост – тактика выхода на интересующего человека через связи, своих знакомых, по протекции, по рекомендации (например, «попросил знакомого представить меня», «искала общих друзей»);
11. Общность – тактика поиска того, что объединяет с другим человеком, в чем партнеры похожи, поиск общих интересов, дел, знакомых (например, находил общие интересы, дела», «любим одно кино»);
12. Напоминание о себе – тактика использования различных способов и предлогов напомнить о себе (например, «поздравил с Новым Годом», «старался чаще видиться»).

Построение системы отношений с другими людьми опирается на стратегии взаимодействия. В самом общем понимании стратегия – это общий и принципиальный путь поведения. Стратегия понимается как иерархия целей, последовательное достижение которых, начиная с нижних уровней, приводит к достижению цели самого верхнего уровня. В психологии стратегия рассматривает как совокупность установок, регулирующих индивидуальное и групповое поведение в определенной социальной ситуации. Стратегии в процессе взаимодействия людей являются осознанными, целенаправленными ориентациями поведения.

Социальное окружение личности служит одним из ключевых ресурсов, позволяющих достичь успеха, справиться с трудностями. Социальный капитал может передаваться «по наследству», формироваться в дружеских отношениях, рабочих группах. Мы считаем, что существуют четыре основных стратегии накопления и использования социального капитала личности, как способы привлечения и удержания значимых, прагматически оправданных межличностных связей.

Перед тем как перейти к описанию предлагаемых нами стратегий, определим критерии отделения стратегий, как осознанного поведения, от «спонтанного поведения»:

1. Стратегия должна работать на определенную цель. Главный смысл всех описанных стратегий – накопление, поддержание и использование социального капитала личности. Данная цель конкретизируется в рамках каждой из стратегий, получая каждый раз разные формы.
2. Стратегия должна быть эффективной, если учтены и соблюдены требования к личности ее носителя и ситуации ее применения («экологическая ниша»). Существуют личностные и ситуативные факторы эффективности стратегий.
3. Стратегия должна быть более или менее осознанной, от чего будет зависеть ее гибкость, возможность осмыслить и изменить ее в случае смены обстоятельств. Если же стратегия не осознанна, ее можно считать привычной моделью поведения, усвоенной и воспроизводимой человеком во взаимодействии с другими

людьми, такая модель имеет личностную базу, плохо осознается, не рассматривается личностью как движение к определенной цели, как способ наращивания и использования социального капитала.

Таким образом, стратегия – это ориентация на достижение целей. В рамках нашей работы нам удалось выделить четыре стратегии. В основе выделения этих стратегий лежит идея просоциальной – эгоистичной (центрированной на себе) основы поведения (такое разделение предложено в рамках исследований социальных дилемм) и направленность на обмен ресурсами, использование социального капитала как канала обмена ресурсами или как вложение ресурсов с накоплением самого социального капитала, его приумножение.

С целью изучения стратегий обращения личности со своим социальным капиталом, мы выделили два вектора ориентаций личности. Первый вектор располагается в континууме «ориентация на приумножение социального капитала – ориентация на сохранение достигнутого уровня социального капитала». Вторым вектором лежит в континууме «ориентация на взаимоотношения с другими людьми (взаимность) – ориентация на себя». Таким образом, мы получили четыре основные стратегии обращения с социальным капиталом:

1. Стратегия «разумный альтруизм» – это ориентация на приумножение социального капитала, на вложение своих ресурсов в отношения с людьми в сочетании с ориентацией на взаимность (то есть человек предполагает, что окружение оплатит ему тем же, а может даже и большим). Разумный альтруист стремится к тому, чтобы другие были ему благодарны и готовы предложить свою поддержку и помощь при первом же требовании, он стремится к расширению своего круга, готов первым вложить свои ресурсы в отношения с новым человеком. Разумный альтруист живет будущим и верит в нормы взаимности, поэтому он помогает другим, ничего не требуя взамен сейчас, надеясь, что помощь превратится в расположение к нему и даст еще большие дивиденды в будущем. Итак, его цель – создать в своем социальном окружении «положительное напряжение», завоевать расположение других людей, вызвать у них желание сотрудничать помогать ему в ответ, причем на основе чувства благодарности, по своей инициативе.

2. Стратегия «взаимный обмен» – это ориентация на использование социального капитала для доступа к ресурсам других людей и обмена ими в сочетании с ориентацией на взаимность. Человек, ориентированный на взаимный обмен, стремится использовать только прочные связи с теми, с кем он обменивается, кому доверяет. Он не готов вкладывать в отношения больше, чем партнер. Он инвестирует только для того, чтобы получить ресурс и только тогда, когда уверен в надежности партнера. Такой человек живет настоящим и верит в нормы взаимности, поэтому он строит с другими людьми отношения взаимовыгодного обмена. Он старается отблагодарить, ответить как можно скорее и ждет того же от других. Итак, его цель – создать крепкие отношения с теми, кто готов обмениваться ресурсами, не заставляя себя ждать. Он ценит проверенные связи, окружение, которое гарантированно поможет, соблюдая принцип взаимности, опираясь на надежность отношений.

3. Стратегия «межличностный прагматизм» – это сочетание ориентации на использование социального капитала и ориентации на себя. Такие люди не любят вкладывать ресурсы в отношения, главное для них – это оказаться в выигрыше в результате взаимодействия. Человек, ориентированный на прагматизм в построении межличностных отношений, чувствует себя комфортно, если ему удалось в ответ отдать меньше, чем получил, значит интеракция прошла успешно. Прагматик живет настоящим и ориентирован на личную выгоду. Он старается выиграть в этом несправедливом мире, где нормы взаимности далеко не всегда работают, поэтому главное всегда быть «в плюсе». Итак, его цель – создавать полезные связи, стараясь получить от них больше, чем партнер, эксплуатируя идею взаимности ровно настолько, насколько это необходимо, ведь мир несправедлив и наивности не прощает, он создает полезное окружение, которое готово верить в идею взаимности в будущем, помогая ему в настоящем.

4. Стратегия «инвестирование в себя» – это сочетание ориентации на приумножение социального капитала и ориентации на себя. При такой стратегии социальный капитал зарабатывается не вложением ресурсов в окружение, а, как ни парадоксально, инвестированием в себя, в свою известность, весомость, в то, чтобы добиться контроля над важным ресурсом. В результате человек, инвестирующий в себя, становится важной, привлекательной фигурой, с которой многие из его окружения хотели бы установить контакт. Надеющиеся на ответное отношение столь значимой фигуры, окружение начинает само инвестировать, чтобы заручиться ее расположением. Человек, инвестирующий в себя, живет будущим и ориентирован на личную выгоду или личный результат. Если бы он мог, он не вступал бы в отношения взаимного обмена, рассматривая их как затратные, забирающие время и ограничивающие требованиями взаимности (ограничивающие свободу). Итак, его цель – не думать о социальном окружении в настоящем, надеясь стать привлекательной фигурой в будущем, получить известность или контроль над определенными ресурсами, что позволит диктовать свои правила в отношениях с другими людьми, желающими попасть в его социальное окружение.

Важно учесть, что поведение человека по накоплению и использованию своего социального капитала нельзя сводить к одной стратегии. Все стратегии, описанные выше, человек может применять, но следует говорить о «профиле» стратегий, о том, какая из них является ведущей, преобладающей, а какая – запасной или нехарактерной для него. Безусловно, подход к межличностным отношениям с точки зрения социального капитала описывает только одну из сторон человеческих отношений, но именно этой стороной психологи еще

не занимались. В настоящее время мы разрабатываем тест, который позволил бы определить стратегию поведения человека по отношению к своему социальному окружению.

Литература:

1. Loury G. A Dynamic Theory of Racial Income Differences // Women, Minorities and Employment Discrimination. Eds. P.A. Wallace. A le Mund (Lexington, Mass: Lexington Books. 1977. 1998.
2. Putnam R. (ed.) Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society. Oxford: Oxford University Press, 2002.
3. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2008. – 752 с.
4. Шихирев П.Н. Социальный капитал: бизнес и этика // Проблемы повышения деловой культуры: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Киров, 3-4 октября 2002 г. – Киров, 2003. – С. 10-23.

Стратегии вхождения в измененное состояние сознания (ИСС)

во время холотропного процесса

Проворов А.М. (Ярославль)

Тема более глубокого погружения в ИСС во время дыхательной сессии всплывала неоднократно. Это с одной стороны. С другой стороны, структурированной информации по этому вопросу в открытом доступе нет. В этой статье мы решили предложить ряд таких стратегий. По мере практики какие-то из них становятся своеобразными «ключами» для более быстрого вхождения в процесс. Для кого-то таким ключом становится музыка, для кого-то движение, для кого-то работа с дыханием, и т.д.

Если смотреть с самого начала, то холонавт лежит расслабленный в форме звездочки, начинает звучать музыка. На этом этапе важно поймать просоночное состояние - это состояние, когда холонавт еще не спит, но уже и не бодрствует. Он расслаблен, но при этом отслеживает то, что с ним происходит. Это очень важно, особенно в начале. И это то, чем не получится поделиться, чему нельзя научить, но можно научиться со временем.

Для вхождения в процесс есть несколько стратегий. Обычно когда холонавт начинает дышать, он сосредоточивается на своих мыслях. Мыслях о том, правильно ли идет дыхание, что хочется пережить, как дышат окружающие, и т.д. Эти мысли «держат» холонавта в обыденном состоянии сознания. Как следствие, для вхождения в ИСС необходимо прекратить этот бесконечный диалог.

Можно предложить несколько стратегий работы для холонавтов. Желательно озвучивать их перед дыхательной сессией (особенно если в группе много новичков):

– Можно идти за музыкой. Музыка в дыхательных сессиях имеет несколько уровней (что-то там поет, что-то стучит, что-то задает ритм, что-то еще происходит). Необходимо вслушаться в музыку и старайтесь в нее «войти», «слиться» с ней. Это может помочь входу в измененное состояние сознания.

– Можно более полно следить за своим телом, либо обращать внимание на то, как и где вы лежите и вдруг вы начинаете проваливаться в пол, вас начинает кружить вихрь. И вы улетаете. Но это не должно быть мысленным образом. Это должно идти от тела. Вы должны телом чувствовать поток.

– Можно попробовать глобально расслабиться, представить, что все звуки, ощущения, свет – это сплошной поток, и вы купаетесь в этом потоке, и он куда-то вас несет. Здесь важно поймать ощущение растворенности.

– Есть классический вариант – найдите в теле самое сильное ощущение, и старайтесь его усиливать. Оно должно вырасти до космических масштабов. Если у вас покалывало руку, то это может перерасти в ощущение, что руку разрывает изнутри. Это стратегия мощная, но не для слаонервных.

– Можно подстроиться под чей-то процесс. Если у вас дыхание, как вам кажется, «не задается», попробуйте прислушаться, а что в зале происходит. В группах от 12 человек в любом случае у кого-то процесс пойдет бурно – с громким дыханием, движением, криками, и т.п. Можно попробовать подстроиться под его дыхание, или «подсесть на его (ее) энергию», представить, что это вы так дышите. Попробуйте стать одним целым с ним, но при этом не теряйте себя.

– Можно уйти в движение. Есть техника аутентичного движения, когда внимание обращается на одно из движений тела, и оно начинает постепенно разворачиваться, проявляться, принимать новые формы.

– Есть 100% работающая техника, после которой вход в ИСС обеспечен. Подышите минут 10-15 интенсивно. Это нужно для набора энергии. После этого встаньте с пола, а точнее сядьте на колени, и начните раскачивать голову влево - вправо вперед-назад, круговые движения. Но вращать головой нужно не рационально, а «безумно». Ваша задача при этом, чтобы голова закружилась и вы немного потеряли себя. Вот это и будет то самое состояние, из которого дальше нужно развивать процесс, но тут важно не переусердствовать. Во-первых, можете из дыхания уйти в физические упражнения, если будете слишком стараться, а во-вторых, осторожнее с головой и шеей – не повредите себя!

– Если вам кажется, что у вас не получается войти в процесс, то можно использовать еще и социально-психологический фактор. Возьмите себе «правильного» ситтера. Правильный ситтер – это тот, которому вы можете доверять, который вызывает у вас такие ощущения (хотя бы немного), как будто он (она) родитель, а вы ребенок. С таким ситтером должно быть надежно, комфортно, спокойно. Список неполный, конечно, но это то, что лично я использовал на практике и слышал от других, что это помогает.

При этом важно понимать, что все приведенные советы имеют в основе глубокую теорию состояний сознания. Для наведения нового состояния сознания необходимо убрать условия, поддерживающее обыденное состояние, и уже после этого проводится само наведение ИСС.

Главное условие при этом – «размягчить» Эго-сознание через размывание образа тела, локализации в пространстве, специфической двигательной активности, сенсорной атаки, усиленного дыхания, повышения уровня энергии.

Список способов не полон, но уже его использование может способствовать серьезному углублению дыхательных процессов.

К вопросу о методологии исследования самоповреждающего поведения *

Разваляева А.Ю. (Москва)

Самоповреждающее поведение определяется как намеренное причинение вреда собственному телу, не несущее суицидальной направленности [7].

Методология исследования самоповреждающего поведения определяется теоретическими основами и методическим инструментарием, выбор которых задает направление и границы интерпретации полученных результатов. В данной работе рассмотрим основные теоретические истоки и методические возможности изучения данного феномена.

Теоретические основы. Одной из первых работ, в которой уделяется внимание и дается интерпретация феномену самоповреждения, может считаться «Психопатология обыденной жизни» Зигмунда Фрейда. Указывая на случаи совершения действий, причиняющих вред собственному телу, Фрейд объясняет их механизм с точки зрения реализации бессознательного мотива наказать себя или наказать другого [3]. Стремление к саморазрушению оказывается проявлением недопустимых агрессивных импульсов, которые «переносятся» на собственное тело.

В книге американского психиатра К. Меннингера «Война с самим собой» (Man Against Himself), проблема самоповреждения получает детальную проработку. Он классифицирует явления причинения себе вреда, подробно останавливаясь на несуйцидальных актах, которые включают, помимо современного понятия самоповреждающего поведения (локальный суицид), также синдром Мюнхаузена, алкоголизм (хронический суицид), психосоматические заболевания (в число которых входят даже инфекционные болезни – органический суицид), аскетизм и мученичество. Кстати, аналогичные замечания относительно природы аскетизма и мученичества встречаются у Ф. Ницше, который указывал в качестве главной движущей силы этих явлений потребность во власти над другими, перенесенную на самого себя [1]. Трактовка Меннингером самоповреждений очень широка: так, бытовые акты личной гигиены (стрижка ногтей и волос, бритье) рассматривается им как форма жертвоприношения частью себя [10].

В современных психоаналитических интерпретациях самоповреждающего поведения большое внимание уделяется соотношению физических границ (кожи) с личностными границами. Младенец связывает части своего тела с частями своей личности и в процессе овладения ими обнаруживает кожу, как с одной стороны, силу, связывающую части его тела воедино, а с другой стороны, границу, отделяющую его от мира. Повреждение кожи связано, таким образом, со страхом «рассыпаться», утратить единство своей личности. Попытка преодолеть чувство онемения и потери себя – это одна из наиболее частых причин самоповреждающего поведения, на которую указывают пациенты с пограничным личностным расстройством.

Другой важной теоретической парадигмой современных исследований самоповреждающего поведения является когнитивно-бихевиоральный подход. Большинство классификаций самоповреждающего поведения соотносятся именно с этим подходом. Существуют различные классификации феноменов самоповреждения: по типу наносимого самоповреждения (порезы, ожоги, удары), по степени тяжести, по локализации, по частоте. А. Фавацца, в соавторстве с Р. Розенталем, а затем с Д. Симеон, выделяет следующие подтипы самоповреждающего поведения: стереотипное, значительное, импульсивное и компульсивное (на основании частоты и степени тяжести совершаемых актов) [9].

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант №10-06-00511а).

Клинический подход позволяет соотнести акты самоповреждения с конкретными нозологическими формами: психопатологические, дизонтогенетические, невротические самоповреждения.

Также выделяются типы самоповреждающего поведения в зависимости от приемлемости или неприемлемости в данной культуре: ритуалы перехода или инициации, религиозные обряды, нанесение самоповреждений в субкультурной группе противопоставляются девиантному самоповреждению [8].

Особое внимание уделяется изучению функций самоповреждающего поведения, к которым, в частности, относят эмоциональное облегчение, генерацию чувств (или преодоление диссоциации), самонаказание, межличностное влияние и межличностную коммуникацию [12]. В поддержании самоповреждающего поведения участвуют как компоненты межличностного взаимодействия, так и компоненты внутриличностной регуляции.

Можно говорить также о принципиально иной функции принятых в культуре актов самоповреждения: их отличает то, что они ведут к построению новой идентичности совершающего их, а также участвуют в коммуникативной функции (однако не на манипулятивном уровне, как девиантные самоповреждения, а на символическом уровне) и в построении границ тела [2].

Согласно функциональной модели Нока и Принстайна существуют четыре типа самоповреждающего поведения, находящиеся на пересечении двух осей: «внутренние – внешние причины» и «положительное – отрицательное подкрепление» [11]. Согласно данной модели, самоповреждающее поведение реализуется на основе: автоматического негативного подкрепления, автоматического позитивного подкрепления, социального негативного подкрепления и социального позитивного подкрепления («привлечь внимание») [11].

В рамках модели избегания переживания Чэпмена обращается внимание на аспект нарушения эмоциональной регуляции: самоповреждающее поведение возникает как ответ на непереносимый аффект при наличии таких факторов, как высокая интенсивность эмоций, сложность контроля над ними, низкая терпимость к дистрессу, плохо развитый навык эмоциональной саморегуляции. В результате многократного повторения данный цикл автоматизируется и генерализуется [6].

Методы исследования. Рассматривая методы проведения исследований самоповреждающего поведения, следует отметить, что наиболее часто проводятся корреляционные исследования, т.е. сравнение выборок с разными параметрами самоповреждающего поведения по определенным критериям.

В случаях, когда на испытуемых оказывается воздействие, можно говорить об экспериментальном методе, однако чаще всего данный тип исследований не выдерживают требований, предъявляемых к экспериментальному методу. Так, Э. Карр критикует эксперименты с влиянием подкрепления на акты самоповреждения, которые совершаются в клинике, так как отсутствует количественное стандартизированное измерение поведенческих актов [5]. Чаще всего эксперименты, проводящиеся по данной проблематике, преследуют дополнительную цель – снизить частоту самоповреждений в группе (т.е. тестируются методы воздействия на пациентов, наносящих самоповреждения). Однако тестирование терапевтического воздействия иногда проводится с одним испытуемым, в этом случае уместно говорить не об эксперименте, а об анализе индивидуального случая [4].

Эксперименты проводятся и на животных, которые начинают совершать акты самоповреждения в результате нейрхимических и нейроанатомических воздействий и факторов депривации [7].

Методики, используемые в исследованиях самоповреждающего поведения, в общем можно разделить на две основные группы. Первая группа объединяет методики наблюдения, которые применяются в клинической практике при изучении самоповреждений больных с нарушениями развития, а также при тестировании эффективности терапии. Вторая группа объединяет методики опроса или интервью, применяемых при исследовании испытуемых, способных оценить свое состояние. Эти методики могут быть стандартизированными и нестандартизированными, направленными на выявление самых разных характеристик самоповреждающего поведения: его причин, частоты актов самоповреждения, способов осуществления, топологии и аддиктивных характеристик.

В заключение следует отметить, что на примере исследований проблемы самоповреждающего поведения можно сделать вывод о методах, наиболее часто применяющихся в клинической психологии и о гипотезах, проверяемых в них. Проверка каузальных гипотез возможна лишь в методе эксперимента, однако его проведение на испытуемых-людях ограничено. Хотя в анализе единичного случая перед исследователем стоит та же практическая цель, что в эксперименте, следует с осторожностью относиться к переносу полученной зависимости на более широкую выборку (в данных исследованиях возникает проблема репрезентативности испытуемого). При использовании корреляционных исследований можно говорить о проверке гипотез связи между переменными, однако нельзя с точностью судить об их причинном воздействии на изучаемый процесс, так как может быть неучтен общий фактор, обуславливающий связь между переменными.

Литература:

1. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 1. Литературные памятники / Ф. Ницше. М.: Мысль, 1990. – 829 с. – С. 232-491.
2. Польская, Н.А. Акты самоповреждения в ритуальных практиках/ Н.А.Польская // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 3. 2011. Т.11. С. 88-91.

3. Фрейд, З. Психопатология обыденной жизни / З. Фрейд – М.: Азбука, 2012. – 224 с.
4. Askew, M., Byrne, M.W. Biopsychosocial approach to treating self-injurious behaviors: an adolescent case study./ M. Askew, M.W. Byrne//Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 2009 – Vol. 22 – №0 3. – P. 115-119.
5. Carr, E. G. The Motivation of Self-Injurious Behavior: A Review of Some Hypotheses/ E. G. Carr // Psychological Bulletin, 1977. –Vol. 84. – No. 4. – P. 800-816.
6. Chapman, A. L., Gratz, K.L., Brown, M.Z. Solving the puzzle of deliberate self-harm: The experiential avoidance model / A. L. Chapman, K.L. Gratz, M. Z. Brown // Behaviour Research and Therapy, 2006. – Vol. 44. – P. 371-394.
7. Favazza, A.R. Bodies under siege: Self-mutilation in Culture and Psychiatry./ Favazza, A.R. – Second Edition. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press – 1996.
8. Favazza, A.R., Rosenthal, R.J. Varieties of pathological self-mutilation/ A.R.Favazza, R.J. Rosenthal // Clinical Behavioural Neurology, 1990. – V. 3. – P. 77–85.
9. Favazza, A., Simeon D., Self-Injurious Behaviors: Phenomenology and Assessment / D. Simeon, E. Hollander // Self-Injurious Behaviors: Assessment and Treatment// American Psychiatric Publishing, 2001. – 210 p.
10. Menninger, K.A. Man Against Himself. / K.A.Menninger. – N.Y.: Harcourt Brace and World – 1938.
11. Nock, M.K., Prinstein, M.J. Contextual Features and Behavioral Functions of Self-Mutilation Among Adolescents/ M.K. Nock, M.J. Prinstein // Journ. of Abnormal Psychology, 2005. – V. 114. – № 1. – P. 140–146.11.
12. Turner, B. J., Chapman, A. L., Layden, B. K. Intrapersonal and Interpersonal Functions of Non suicidal Self-Injury: Associations with Emotional and Social Functioning/ B. J.Turner, A. L Chapman., B. K. Layden // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2012. – Vol. 42. – No1. – P. 36-55.

***Возрастная периодизация профессионального пути научного работника
Разина Т.В. (Сыктывкар)***

В результате увеличения продолжительности жизни, социальных трансформаций, информатизации общества, и многих областей деятельности, изменяются ритмы и циклы жизни людей, в частности значительно более длительным становится период обучения. Это обуславливает необходимость пересмотра, корректировки психологических возрастных периодизаций, созданных в XX веке. В первую очередь это продление срока «молодости» на более старшие возраста и снижение порога «пожилого» возраста.

В одной из распространенных современных международных периодизаций возраст молодости определяется от 18 до 40 лет [2], что вероятно, обусловлено увеличением сроков обучения молодежи, замедлением наступления социальной, интеллектуальной и профессиональной зрелости. Соответственно, мы можем предположить низкую вероятность научных достижений у ученых в молодости. Наблюдается трансформация понятия «старость» и даже отказ от него. Однако старость все равно наступает, а с ней происходит снижение физиологических и психических функций, процессы инволюции, сужение круга социальных ролей, активности, профессиональной занятости. Тем не менее, американскими учеными (H.A.Abt, Bayer, A. E., & Dutton, J. E., W.Dennis, Pelz, D.C., & Andrews E.M., Roe A., Stern, N.) показано, что в старости ученые не менее продуктивны, чем в молодости.

Одно из самых известных и широкомасштабных исследований связи возраста и творческой продуктивности ученого было проведено Lehmann N.C. [6] одним из основных итогов которого являлся факт того, что пики научного творчества зависят от специфики отрасли знания. В последствии P.Stephan, S.Levin [9], по результатам анализа получения Нобелевских премий пришли к выводу, что самыми продуктивными в плане научного творчества является юность и зрелые годы. Вероятность получения серьезных научных результатов после 50 лет серьезно сокращается. Для менее серьезных научных достижений (статьи, патенты и т.п.) данная закономерность не является столь жесткой. По результатам [7] существует два пика публикационной продуктивности - в возрасте 45-49 лет и 55 лет для ученых из академических подразделений естественно-научного профиля. Однако, творческую продуктивность отечественных научных работников практически не исследовали.

Помимо объективных физиологических и возрастных детерминант определяющих онтологическую продуктивность ученого, необходимо учитывать и объективные социально-профессиональные детерминанты. Профессиональный путь ученого безусловно в чем-то будет сходен с профессиональным путем представителей других профессий и будет повторять их этапы, а в чем-то будет обладать спецификой.

В работах K.de Vries и F.R.Manfred [5] дается подробное описание онтогенеза профессиональной карьеры, включающего следующие кризисы: «шока реальности», социализация и рост, кризис середины карьеры, фаза принятия, предпенсионный кризис. В работе М.Д. Петраш в ходе анализа профессионального развития личности выделяет шесть его этапов: стадия адаптации; 23-28 лет — кризис профессиональной самореализации; 29-38 лет - этап устойчивого профессионального развития; 39-44 - года кризис развития личности (середины жизни); 45-49 лет - выход из кризиса середины жизни; 50-60 лет - период

профессионализма. При этом, как отмечает М.Д. Петраш, в периодизации профессионального развития личностные и профессиональные кризисы чередуются: «в возрасте 23-28 лет на первый план выступают признаки кризиса профессионального развития; в возрастном периоде 39-44 года - признаки возрастного кризиса личности; возраст 50-60 лет характеризуется высоким уровнем профессионализма, повышением устойчивости к «эмоциональному выгоранию», сочетающимся со снижением общительности, повышением самоконтроля и ответственности, повышением конформности, социальной нормативности» [3].

В работах D.K. Simonton [8], мы встречаем похожую периодизацию профессиональной жизни ученого, который выделяет два этапа формирующий (период приобретения опыта, который, тем не менее, не должен очень сильно затягиваться), продуктивный – ученый отдает результаты труда.

Однако большое влияние на возрастную-профессиональную динамику ученого оказывают конвенционально установленные этапы профессионального пути, которые могут быть рассмотрены как этапы своеобразной научной инициации. Это получение высшего образования, поступление и обучение в аспирантуре, защита кандидатской диссертации, защита докторской диссертации, получение различных должностей и званий. В работе Л.Г. Зубовой убедительно доказано, что ученая степень является наивысшим дифференцирующим признаком ученых по шкале ценностей [1].

Анализируя данные статистики, в современной России мы можем установить следующие возрастные границы:

1. Возраст поступления в ВУЗ – 17-18 лет.
2. Возраст поступления в аспирантуру, как правило, после завершения обучения в вузе 22-23 года. Средний возраст российских аспирантов – 26 лет, [4].
3. Возраст защиты кандидатской диссертации, безусловно, очень различный. Во многом это зависит от сферы науки, в рамках которой защищается диссертация. Тем не менее, средний возраст защиты кандидатской диссертации определен как 32 года [4].
4. Возраст защиты докторской диссертации составляет 47 лет [4]. Значительное влияние на возраст защиты кандидатской так и докторской диссертаций оказывает сфера науки, в которой работает кандидат.

Указанные этапы развития сопровождаются кризисами. Возрастно-нормативные кризисы представляют собой закономерные этапы онтогенеза и профессионального развития. Их причинами являются наличие противоречия между мотивацией развития и стремлением сохранения личностной целостности; интериоризация культурно обусловленных задач развития; наличие новообразований. Если рассматривать развитие ученого, как профессионала, то каждый его этап знаменуется освоением некой формальной ступеньки (защиты диссертации, вхождения в должность и т.п.), которые выступают как культурно-обусловленные задачи развития. Кризисы в жизни ученого, поэтому, на наш взгляд, связаны в первую очередь не со стремлением сохранения целостности личности, а с внешними трудностями освоения данных культурно-обусловленных задач развития. Однако, в ситуации, когда научная деятельность становится жизнедеятельностью, нормативный по своей природе кризис может приобретать черты личностного кризиса (например, невозможность по каким-либо причинам заниматься научной деятельностью).

В итоге проект возрастно-профессиональной периодизации может выглядеть следующим образом:

Молодость в науке: включает следующие формальные этапы: поступление в вуз, поступление в аспирантуру и обучение в ней (с защитой или без). Хронологически стадия продолжается приблизительно до 28 лет. Данный период нельзя назвать абсолютно стабильным. Окончание обучения в вузе, принятие решения о поступлении в аспирантуру будут являться достаточно сложными моментами в жизни молодого ученого. Тем не менее, основной переломный момент наступает позже:

Кризис «точка невозврата» 28-30 лет: связан или с необходимостью защиты диссертации и выбора – «защищать – не защищать» или, в случае ее защиты, выбора дальнейшего пути (в науку или в практику). Здесь для молодого ученого очень вероятен абсолютный уход из науки (в практику) или вариант «ухода без ухода» - когда формально новый кандидат наук начинает работать в вузе, как преподаватель, однако реально научной работой он не занимается. В случае если этот кризис будет благополучно разрешен, и молодой человек остается в науке, наступает следующая стабильная стадия.

Взрослость в науке: 29-45 лет - этап устойчивого профессионального развития; Получив новый статус и новые возможности, ученый продолжает работать над интересующей его темой, продолжая личностно развиваться, становиться профессионалом в науке. Начинается карьерный рост. В конце периода защищаются докторские диссертации, более интенсивно развивается карьера организаторов науки. Данный этап может закончиться, а может и не закончиться профессиональным кризисом, связанным с необходимостью защиты докторской диссертации или потребностью в карьерном росте (если это не произошло раньше).

Кризис общественного признания: 38-50 лет связан с потребностью получить подтверждение своего научного статуса (через защиту докторской) или общественного статуса (через получение административного поста). Если такого подтверждения не следует, возможен уход из научной сферы в близкую ей (преподавание или наукоемкий бизнес) или диаметрально противоположную. Иногда указанный кризис проходит «мягко» и ученый переходит на следующую стадию.

Зрелость в науке: 45-70 лет – смена научной карьеры на другую уже практически невозможна и она продолжается далее с большей или меньшей степенью интенсивности. Ученый пользуется по праву заслуженным уважением и статусом. Личностный и карьерный рост, а также продуктивность могут слегка затормозиться (в силу общего снижения физических и душевных сил, либо если ученый видит существующее положение пределом для себя). Для ограниченного круга лиц этот период характеризуется взлетом творческой продуктивности. Для большинства ученых ступивших в этот период научная деятельность приобретает статус жизнедеятельности.

Кризис ухода (возраст индивидуален) может не происходить вовсе, в случае если ученый сохранен и продуктивен или осуществляется постепенно путем отказа от некоторых профессиональных или общественных обязанностей. Как правило, причиной кризиса становятся внешние факторы, делающие невозможной дальнейшую работу (тяжелая болезнь или сокращение по месту работы).

Безусловно, научная деятельность и научная судьба могут быть очень необычными, ни на что не похожими, однако, данная периодизация призвана обнажить общие тенденции, помочь в дальнейших исследованиях научной деятельности, что особенно актуально сейчас, когда различные сферы общественной практики испытывают все большую потребность в научных кадрах, что связано с значительным ростом наукоемких технологий. Профессия ученого становится все более массовой и требует всестороннего психологического исследования.

Литература:

1. Зубова Л.Г. Ценности и мотивация научного труда. ЦИСН, М., 1998. 116 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 416 с.
3. Петраш М.Д. Кризисы профессиональной жизни в контексте развития взрослых / Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.13, Санкт-Петербург, 2004. 235 с.
4. Стриханов М.Н., Пахомов С.И., Гуртов В.А. Система подготовки и аттестации кадров высшей научной квалификации: состояние и пути совершенствования <http://www.labourmarket.ru/conf2/reports/strikhanov.doc>
5. Kets de Vries, & Manfred F. R. Reflections on Leadership and Career Development, John Wiley & Sons Ltd, UK. (December 2009).
6. Lehmann H.C. Age and achievement. Princeton, New Jersey, Princeton University Press. 1953.
7. Scientific Productivity. The effectiveness of research groups in six countries. Cambridge University Press. UNESCO. Paris. 1979.
8. Simonton D.K. Biographical typicality, eminence and achievement styles // J.of creative behaviour. Buffalo, 1986. Vol. 20. № 1. P. 14-22.
9. Stephan P., & Levin S. Age and the Nobel prize revisited. Scientometrics, vol. 28, N 3 (1993), pp.387-399.

Мотивационные основания карьерных ориентаций личности Филиппова Ю.В., Романова Ж.В. (Ярославль)

Одной из ведущих сфер деятельности человека является профессиональная деятельность. Реализуя себя в профессии, человек проявляет свои способности и возможности, взаимодействует с другими людьми, ощущает свою значимость для общества, получает удовлетворение различных групп мотивов. Профессиональная деятельность – сложное и системное образование, которое может рассматриваться с различных сторон и позиций. Одно из направлений – это изучение профессионального становления человека. Отражением профессионального развития является карьера. Она одновременно является и процессом развития человека, и индикатором этого развития. С этой точки зрения карьера включает в себя содержательные характеристики профессионального становления, такие как направление развития, мотивационные составляющие.

Вопросы изучения карьеры в настоящее время приобретают особую актуальность. Это связано с ориентацией на развитие профессионализма сотрудников, на раскрытие их потенциала. Все более распространенным становится карьерное консультирование. В практике управления персоналом активно развивается такое направление, как управление деловой карьерой сотрудников. В связи с этим возникает необходимость расширения представлений о карьере: о ее формировании, содержании и динамике.

Психологической основой карьеры выступают карьерные ориентации, которые определяют профессиональное развитие субъекта, определяют мотивацию его профессиональной деятельности.

Карьерные ориентации понимаются как представления о своих способностях, интересах, мотивах, склонностях, связанных с профессиональной деятельностью, которые проявляются как некий смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении карьеры [3].

Карьерные ориентации отражают направление карьерного развития и дают ответы на вопросы: «Почему и каким образом человек делает карьеру?» Карьерные ориентации являются хорошим диагностическим инструментом при карьерном консультировании, при работе с персоналом. На данный момент представления о

карьерных ориентациях в психологии размыты. Интерес к изучению карьеры в свою очередь ведет к необходимости изучения карьерных ориентаций.

Исходя из данных позиций, нами было проведено исследование карьерных ориентаций на начальных этапах карьеры. Цель работы состояла в изучении содержательных и структурных особенностей карьерных ориентаций студентов-выпускников и молодых специалистов. Данная цель была реализована через решение следующих задач:

- определить доминирующие мотивы карьерного развития студентов-выпускников;
- определить взаимосвязь карьерных ориентаций старшекурсников и мотивов профессиональной деятельности;
- рассмотреть изменение системы карьерных ориентаций на начальных этапах карьеры.

Изучение карьерных ориентаций именно на начальных этапах карьеры связано с тем, они и являются одним из наиболее важных периодов в карьерном развитии. Особенности их прохождения во многом определяют дальнейшее профессиональное становление, задает его динамику.

При изучении карьерных ориентаций были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Карьерные ориентации являются отражением профессиональных мотивов.
2. Карьерные ориентации представляют собой единую мотивационную систему.
3. В процессе карьерного развития наблюдается изменение системы карьерных ориентаций.

В исследовании приняли участие две группы человек. Первую из них составили студенты выпускных курсов, вторую – молодые специалисты, опыт работы которых не превышает трех лет. Общий объем выборки составил 60 человек. В качестве диагностического инструмента были использованы методики «Якоря карьеры» Э. Шейна [3] и «Тест мотивационный профиль личности» Ш. Ричи и П. Мартина. [2] Обработка результатов проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, также был использован метод построения структурограмм.

Первый этап исследования был связан с анализом карьерных ориентаций личности как отражения профессиональных мотивов. Нами была проведена диагностика карьерных ориентаций и профессиональных мотивов студентов выпускных курсов.

В результате статистической обработки были выявлены взаимосвязи карьерных ориентаций и профессиональных мотивов.

Наибольшее число взаимосвязей с профессиональной мотивацией согласно полученным результатам имеет карьерная ориентация «предпринимательство». Она положительно коррелирует с факторами признание ($r=0,4105$; $p<0,05$), власть ($r=0,4112$; $p<0,05$) и достижение ($r=0,4678$; $p<0,01$) и отрицательно – с фактором условия работы ($r= -0,4048$; $p<0,05$).

Карьерная ориентация «предпринимательство» отражает стремление человека создавать что-то новое, преодолевать препятствия. Люди, с данной ориентацией, готовы к риску, к преодолению неудач. Главная цель – создание своего дела, своей марки [3]. Карьерная ориентация «предпринимательство» положительно коррелирует с мотивом «достижение». Эти факторы объединяет такая общая характеристика, как возможность все делать по-своему. Для людей, ориентированных на достижения, главным источником мотивации является движение к определенной, четко сформулированной цели. То же самое можно сказать о людях с карьерной ориентацией на предпринимательство, их цель – создание своего дела. Условия деятельности для людей ориентированных на предпринимательство, отходят на второй план, о чем говорит отрицательная взаимосвязь между переменными. Ориентация на предпринимательство также связана с мотивом признания. Эту особенность можно рассматривать с двух сторон. С одной стороны, признание предпринимательской деятельности, ее результатов служит общественным критерием для оценки ее результатов. С другой стороны, человек, целью которого является непосредственно получение признания и одобрения со стороны широкой общественности, может получить его путем создания чего-то нового и значимого для других людей. «Предпринимательство» положительно связано с фактором «власть и влияние». Мотив власти является одним из основных мотивов карьерного развития. Создание собственного дела часто связано с вовлечением в деятельность других людей; в таком случае у человека появляется возможность реализовать имеющиеся потребности во власти.

Другие карьерные ориентации также имеют различные взаимосвязи с профессиональными мотивами за исключением ориентации на профессиональную компетентность. Данная карьерная ориентация является важной составляющей профессионального становления человека, формирования профессионала. Можно было бы предположить, что в основе стремления к профессиональной компетентности лежит мотив самосовершенствования. Но проведенное исследование не выявило значимых взаимосвязей между данными факторами. Также не было выявлено корреляций мотива «самосовершенствование» с карьерными ориентациями. Данные мотивы рассматриваются как наивысшие составляющие мотивационной сферы человека. Исходя из этого, можно предположить, что они состоят в более сложных отношениях с остальными мотивами и для них необходим более глубокий анализ.

Первый этап исследования показал, что карьерные ориентации связаны с различными группами мотивов. В свою очередь, карьерные ориентации взаимосвязаны между собой, так как карьерное развитие чаще всего

основывается на группе различных ориентаций, в которой доминируют те или иные направления. Анализ карьерных ориентаций как системы позволяет рассмотреть согласованность ее компонентов, их взаимосвязей, позволяет выявить наиболее значимые структуры, определяющие особенности карьерного развития.

Нами была проведена диагностика двух групп испытуемых с использованием методики «Якоря карьеры» Э. Шейна. Первую группу составили студенты выпускных курсов, вторую – молодые специалисты, опыт работы которых не превышает трех лет. В результате статистической обработки были построены структурограммы, отражающие организацию карьерных ориентаций в систему.

В выборке студентов были определены структурные веса факторов и характеризующие структурограмму индексы (с учетом тенденций достоверной связи). Обнаружено, что наибольшим весом в системе карьерных ориентаций студентов обладают ориентации на служение (11), на интеграцию стилей жизни (9), на вызов (8) и предпринимательство (8). Система карьерных ориентаций студентов является высококогерентной, значительное количество карьерных ориентаций в ней связаны между собой (ИОС=30; ИКС=30; ИДС=0).

Базовой составляющей в системе карьерных ориентаций студентов является ориентация на служение, она объединяет вокруг себя всю систему. Исходя из этого, можно сделать предположение, что определяющим фактором в выборе карьерного развития является наличие общественно значимой цели.

На основе произведенных расчетов можно сделать вывод о том, что система карьерных ориентаций студентов-выпускников является высокоорганизованной, ее составляющие взаимосвязаны между собой и действуют согласованно. Система образуется исключительно за счет положительных связей. Индекс дивергентности системы карьерных ориентаций в данной выборке равен 0, что говорит об отсутствии факторов, приводящих к рассогласованию системы. Организованность системы карьерных ориентаций на завершающих этапах получения образования может быть свидетельством настроя и подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности.

Система карьерных ориентаций молодых специалистов имеет другие отношения компонентов. Наибольшим весом в системе карьерных ориентаций молодых специалистов обладают ориентации на предпринимательство (7), на вызов (5); на интеграцию стилей жизни (4). Система является менее когерентной, в ней присутствуют разнонаправленные связи (ИОС=4; ИКС=8; ИДС=4).

Как видно из представленных результатов, при переходе к самостоятельной деятельности система карьерных ориентаций значительно распадается, индекс организованности системы ниже по сравнению с системой карьерных ориентаций студентов-выпускников. При переходе к самостоятельной деятельности многие связи распадаются, ослабляются, а также меняют свое направление.

Наибольший структурный вес в данной системе мотивации имеет карьерная ориентация «предпринимательство». Она базируется на потребности создания чего-то нового, собственного дела, марки. Повышение роли данного фактора при переходе к самостоятельной деятельности, равно, как и низкая когерентность системы при наличии и разнонаправленных связей, может быть следствием кризиса профессиональных ожиданий и адаптационного карьерного кризиса [1]. Разочарование в профессиональной деятельности, неудовлетворенность существующим положением дел может способствовать формированию желания изменить что-то, возможно – создать свое дело, чтобы быть независимым от организационных условий. Это предположение подтверждает усиление корреляции между карьерными ориентациями «предпринимательство» и «автономность».

Системы карьерных ориентаций студентов-выпускников и молодых специалистов являются качественно гетерогенными (что доказывает отсутствие значимой корреляции между рядами структурных весов качеств), т.е. различными не только в качественном, но и в количественном отношении.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы, подтверждающие выдвинутые гипотезы:

1. Карьерные ориентации содержательно связаны с профессиональными мотивами;
2. Профессиональные мотивы можно рассматривать как основу карьерных ориентаций;
3. Карьерное развитие определяется системой карьерных ориентаций, а не отдельными факторами;
4. При переходе к самостоятельной деятельности происходит изменение системы карьерных ориентаций;
5. Система карьерных ориентаций молодых специалистов характеризуется меньшей организованностью факторов, более слабыми связями по сравнению с системой карьерных ориентаций студентов-выпускников.

Сделанные выводы расширяют представление о содержании карьерных ориентаций и их изменении в процессе развития карьеры.

Литература:

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 6.
2. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов /Пер. с англ., под ред. проф. Е.А. Климова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
3. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб: Речь, 2004.

Одиночество и проблемы диагностики*

Ронч А.М. (Кострома)

Часто приходится слышать от людей о том, что они одиноки, никому не нужны, при этом они живут в социуме, развиваются, создают семьи, имеют знакомых, друзей. Однако, такая поглощенность в ежедневные заботы, контакты с окружающим миром не помогает им укрыться, справиться с чувством покинутости, тоски, одиночества. Одиночество – это то, чувство, которого не удастся избежать ни одному человеку, какого бы он не был возраста, статуса, каких бы взглядов на мир он не придерживался. Одни воспринимают чувство одиночества как уникальную возможность побыть наедине с собой и рассматривают его как ценность, другие мучаются от невыносимой тоски, покинутости, для таких людей одиночество – это настоящее испытание, которое связано с негативными, отрицательными чувствами, мыслями и пр. [1]. Особенно опасными являются такие разновидности одиночества – как непродуктивное и опасное состояние, приводящее к депрессиям и болезням; или как столкновение с пограничными жизненными ситуациями, переживаемыми в одиночку (рождение, болезнь, смерть, потеря и пр.) [2].

Изучению одиночества уделяли внимание в разное время различные психологические школы, направления, что подтверждает значимость и распространенность данного феномена. Однако, несмотря на остроту данного вопроса, признание себя одиноким дается людям крайне тяжело, что в свою очередь затрудняет диагностику чувства одиночества и совладания с ним.

Нами было проведено исследование, в котором основной целью было выявление чувства субъективного одиночества у респондентов, причин его возникновения и совладания с ним. Интересным данное исследование делает то, что респонденты объективно не являются одинокими людьми, нашу выборку составили люди, состоящие в браке, имеющие детей (n=52). 31 женщина и 21 мужчина в возрасте от 27 до 65 лет, средний возраст – 41 год. Стаж супружеской жизни респондентов в среднем – 18 лет.

Таким образом, мы постарались проследить основные причины возникновения чувства субъективного одиночества у супругов и особенности совладания с ним.

Для проведения исследования был выбран следующий диагностический инструментарий: для изучения чувства субъективного одиночества мы использовали методику Д. Рассела, Л.А. Пепло и Г. Фергюссона; авторскую анкету, направленную на выяснение наличия или отсутствия субъективного чувства одиночества в супружеских отношениях, на то, как справляются респонденты с данным чувством, что к нему приводит; тематический апперцептивный тест (ТАТ) для углубленного анализа проявления субъективного чувства одиночества у респондентов.

Для исследования психологических особенности супружеских отношений мы использовали следующий диагностический материал: Методика Р. Стернберга «Треугольная шкала любви» (ТШЛ - TLS), адаптированная О.А. Екимчик, Т.Л. Крюковой (2011); Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых, адаптированная Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик (2008).

Совладающее поведение респондентов с чувством субъективного одиночества изучалось при помощи ОСС «Опросника способов совладания» (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1988), адаптированного Т. Л.Крюковой, Е. В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 году.

Первое, что нужно отметить – противоречивость ответов респондентов на вопросы анкеты о наличии/отсутствии чувства одиночества в их жизни (супружеской в том числе). Ответы супругов на вопросы анкеты варьировали от полного отрицания данного чувства в своей жизни до полного его признания. Так, например, на вопрос о том, считают ли себя супруги одинокими, только 6% ответили положительно, однако, когда в последнем вопросе испытуемым предлагалось оценить по 10-бальной шкале степень чувства одиночества в супружеских отношениях, из всей выборки только 17 % указали на полное отсутствие данного чувства. Подобные противоречия встречались на протяжении всего исследования. Этот факт позволяет нам

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № 12-06-00135-а

говорить о когнитивном искажении человеком своего уровня одиночества, о трудности признания данного факта, как для себя, так и для окружающих.

Нежелание думать о проблеме, решать ее, заявлять о ней, говорит также выбор соответствующих копинг-стратегий. Оказалось, что супруги чаще используют такие стратегии совладания как самоконтроль, дистанцирование, в то время как, например, стратегия социальная поддержка является менее предпочитаемой.

Корреляционный анализ позволил выявить прямые связи чувства субъективного одиночества с такими стратегиями совладания как бегство-избегание, конфронтативный копинг.

Эти результаты свидетельствуют о том, что в ситуациях, когда супруги испытывают чувство субъективного одиночества, они предпочитают либо мысленно отстраняться от данной проблемы, контролировать свои эмоции, поведение, либо стремятся резко воздействовать на ситуацию, применяя при этом агрессивные методы воздействия.

Для более глубокого анализа чувства субъективного одиночества и для устранения противоречий, возникающих при ответах респондентов на вопросы анкеты и опросника, мы решили сделать более глубокий анализ отдельных случаев (опросив людей с более острым переживанием чувства одиночества). Мы подкрепили эти результаты мнением экспертов – профессионалов, которые сталкиваются в своей психотерапевтической практике с людьми, страдающими подобной проблемой одиночества в семье.

Для анализа случаев нами было выбрано 7 респондентов из общей выборки с самыми высокими баллами по шкале одиночество, а также, исходя из данных анкеты, где они позиционировали себя как одиноких в супружеских отношениях людей. В этой части исследования принимали участие женщины в возрасте от 40 до 49 лет.

С помощью подобной глубокой диагностики удалось выявить реальное наличие чувства одиночества у респондентов и способы совладания с ним. Приведем некоторые результаты диагностики с помощью методики ТАТ: все респонденты предпочитают самостоятельно справляться с проблемой одиночества, не прибегая ни к помощи партнера, ни профессионалов, ни друзей. Вероятно, чувство одиночества в супружеских отношениях является некоторым скрытым от «посторонних глаз» переживанием, которого, возможно, супруги даже стыдятся, чувствуют большую уязвимость, признавая данную проблему и как следствие - стараются ее заглушить какими то внешними факторами (работа, творчество и пр.), чтобы уберечь себя от негативных переживаний и сохранить видимость здоровых отношений с супругом.

Также, анализируя рассказы женщин, мы можем делать выводы о ситуативности чувства одиночества у их героинь, что оно возникает время от времени, зависит от одних и тех же причин. То есть это повторяющееся чувство, которое обостряется при определенных обстоятельствах и требует решения причин его порождающих. Но как мы видим из результатов исследования, наши респонденты не решают данную проблему, живут с ней, прибегая к некоторым компенсаторным механизмам. Поскольку, возможно, им сложно признать ее как для себя так и для окружающих, это осознание может вредить ощущению целостности своего Я, его защищенности, а также спровоцировать дальнейшие негативные последствия, которые могут стать спутниками решения проблемы.

Таким образом, мы говорим о трудности диагностики феномена одиночества, чувства субъективного одиночества и совладания с ним, поскольку, во-первых, эта тема является крайне уязвимой для людей, им свойственно уходить от подобной проблемы, прибегать к когнитивному искажению реальности, а во-вторых, не существует достаточно хорошо разработанного и продуманного инструментария, дающего возможность объективно оценить и исследовать чувство одиночества.

Литература:

1. Корчагина С.Г. Психология одиночества: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт. 2008.
2. Крюкова Т.Л.. Психология совладающего поведения – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова – Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. 376 с.

***Объективные и субъективные детерминанты принятия решения
женщиной о прерывании беременности
Руновская Е.Г. (Ярославль)***

Демографическая ситуация на территории Ярославской области характеризуется естественной убылью населения. Уровень общей смертности (16,1) преобладает над уровнем рождаемости (11,5 на 1000 населения) (данные на 1 июля 2012 года). Возможности влияния на изменение сложившейся ситуации могут быть как в мероприятиях по сокращению смертности, так и в мероприятиях по увеличению рождаемости (повышение качества оказания медицинских услуг; социально-экономические программы, направленные на улучшение качества жизни и др.). Одним из способов увеличения рождаемости является сохранение незапланированной беременности.

Первые месяцы беременности характеризуются становлением гестационной доминанты и отношение женщины к предстоящему материнству еще амбивалентно (Добряков И.В.).

Если женщина с незапланированным зачатием после периода раздумий решает сохранить ребенка, то она, как правило, нуждается в психологическом сопровождении. Во время беременности у таких женщин часто отмечаются вегетативные нарушения, обострения психосоматических и хронических физических заболеваний, токсикозы, различные невротические реакции, стертые депрессивные состояния. Все это приводит к искажениям антенатального взаимодействия в системе «беременная – плод». При этом беременные женщины оказываются не готовыми к родам, а ребенок уже в утробе лишается базового доверия к матери и окружающему миру, что впоследствии приводит к повышенной тревожности, снижению чувства собственного достоинства (Брутман В. И., Северный А. А.).

Для того чтобы сформировать программу психологического сопровождения беременной женщины, принимающей решение о сохранении/прерывании беременности, необходимо понимать объективные и субъективные детерминанты, которые побуждают ее сделать тот или иной выбор в отношении ребенка. Мы рассматриваем только те случаи, которые являются свободным решением женщины, а не вынужденную меру по прекращению беременности по медицинским показаниям, связанную с угрозой жизни матери.

В современном мире допустимость абортов - остро дискуссионная проблема (включающая психологические, религиозные, этические, медицинские, социальные и правовые аспекты), поскольку она в той или иной степени затрагивает экзистенциальные измерения жизни человека (физическое, социальное, психологическое и духовное). Основными темами для дискуссии являются следующие вопросы:

- происходит ли во время аборта прерывание уже существующей человеческой жизни?
- чьи интересы (женщины или эмбриона/ребенка) становятся приоритетными при принятии решения о сохранении/прерывании беременности?

Рассмотрим ответы на эти вопросы с разных позиций. В России законодательно закреплено право женщины на аборт. Статья 56 Федерального закона от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», вступившая в силу с 1 января 2012 года гласит, что «каждая женщина самостоятельно решает вопрос о материнстве. Искусственное прерывание беременности проводится по желанию женщины при сроке беременности до 12 недель, по социальным показаниям - при сроке беременности до 22 недель, а при наличии медицинских показаний и согласия женщины - независимо от срока беременности». В соответствии с новой редакцией этого закона, вводятся «дни тишины», по правилам которых беременность не может быть прервана в день обращения женщины в клинику, если к тому нет срочных медицинских показаний. На сроках 4 - 7 недель и 11–12 недель аборт проводится не раньше, чем через 48 часов, а на сроках 8–10 недель — не ранее чем через семь дней после обращения. Эти дни отводятся женщине для изменения решения об аборте, а также, если есть возможность, для прохождения консультации психолога.

В медицинской энциклопедии дается следующее определение: «аборт (синоним - выкидыш) - прерывание беременности до истечения 28 недель, когда плод еще нежизнеспособен». Врачи будущего ребенка до 9 акушерских недель называют эмбрионом или зародышем, т.е. как сложное биологическое образование, но без наделения его «человеческими качествами», поэтому аборт, рассматривается как операция, медицинская манипуляция. Плод в медицине - человеческий зародыш с девятой недели внутриутробного развития до момента рождения. После 28 недель (срок, начиная с которого возможны преждевременные роды) - ребенок.

В перинатальной психологии с момента зачатия рассматривают пренейта (неродившегося ребенка) и мать в виде одной системы «мать – плацента – плод» (Гармашова Н.Л., Константинова Н.Н.). Предметом изучения становятся не только происходящие в организме женщины физиологические преобразования (изменения в эндокринной системе, центральной нервной системе, обменных процессах), но и очень серьезные изменения психического функционирования и поведения женщины во время беременности, что связано с процессами адаптации ее организма и личности к новому физиологическому состоянию. Женщина в ситуации незапланированной беременности обладает всеми характеристиками женщины с желанной беременностью:

- эмоциональными: внезапные перепады настроения, внушаемость, повышенная впечатлительность, эмоциональная ранимость, потребность в признании и повышенном внимании, нарастание уровня тревожности, повышение уровня психологической зависимости от близких;
- когнитивными: избирательность воспринимаемой информации, снижение объема запоминаемой информации, снижение концентрации внимания;
- наличием страхов, актуализирующихся во время беременности: страхи, связанные со здоровьем ребенка; со своим здоровьем и способностью родить; с изменением социальных связей, отношениями в семье, образе жизни; боязнь выкидыша; страх родить ребенка с физическими и психическими отклонениями; страх материнства.

В дополнение к этому, женщина испытывает переживания, связанные с принятием решения в отношении ребенка, которые затрагивают такие универсальные данности человеческого существования, как свобода, конечность человека, экзистенциальная вина, осознанность, возможность выбора, возможность действия. Все вышеперечисленные физиологические и психологические характеристики, безусловно, оказывают влияние на процесс принятия женщиной решения в отношении ребенка.

С точки зрения религиозных конфессий, аборт запрещается (за исключением случаев, когда существует угроза жизни матери), считается тяжким грехом и трактуется как убийство. Позиция православных церквей и в иудаизме не различается - зарождение человеческого существа является даром Божиим, поэтому с момента зачатия всякое посягательство на жизнь будущей человеческой личности преступно. «Ибо Ты устроил внутренности мои и соткал меня во чреве матери моей. Славлю Тебя, потому что я дивно устроен. Дивны дела Твои, и душа моя вполне сознает это. Не сокрыты были от Тебя кости мои, когда я созидаем был в тайне, образуем был во глубине утробы. Зародыш мой видели очи Твои; в Твоей книге записаны все дни, для меня назначенные, когда ни одного из них еще не было» (Пс 138:13-16).

Ислам допускает аборт, при условии, что возраст плода не достиг 120 дней, поскольку до этого времени он не имеет души согласно утверждению Мухаммада, переданному хадисами Муслима и аль-Бухари: «Поистине, каждый из вас (сначала) формируется во чреве своей матери в течение сорока дней в виде капли, затем он столько же пребывает (там) в виде сгустка крови и ещё столько же — в виде кусочка плоти, а затем Аллах направляет ангела, который получает веление записать четыре вещи. Ему говорится: “Запиши его дела, его удел, его срок, а также то, счастливым он будет или злосчастным”, после чего в него вдвухается дух». По истечении этого срока беременности аборт запрещен и приравнивается к убийству.

В рамках исследования, проведенное нами в 2012 году (выборка – 285 женщин в возрасте от 18 до 49 лет, в т.ч. 83 женщины, имеющие в своем опыте аборт; метод – анкетирование, метод незаконченных предложений), женщинам было предложено продолжить фразу «аборт – это...». Ответы респондентов можно объединить в следующие группы смыслового отношения к аборту:

1. Негативное восприятие аборта – 62,1%, из них:

- неприятие эмоциональное («нет, нельзя, неприемлемо», «это ужасно», «плохо», «страшно» и др.) – 20%;

- аборт – это лишение жизни («убийство», «убийство самой себя внутри себя же», «смерть», «убийство ребенка», «лишение жизни» и др.) – 35,8%;

- грех – 6,3%.

2. Ситуация выбора, апелляция к рациональным аргументам – 21,4%.

«Выбор», «ситуация дилеммы для женщины, часто неразрешимой и очень «больной», тяжелой, трудной», «осознанный выбор в пользу своей свободы», «потеря частички себя, но бывают ситуации при которых ты не можешь оставить ребенка: финансы, болезнь, нежелательная беременность», «это вынужденная мера женщины оградить себя от последствий насилия, бедности и воспитания ребенка в нищете», «выход из трудной ситуации, независимо от причин финансовых, моральных или физиологических» и др.

3. Медицинская процедура – 16,5%

«Искусственное прерывание беременности», «операция по прерыванию беременности у женщины по разным причинам», «искусственное прерывание беременности, не более того», «удаление нежелательного плода операционным путем», «прерывание беременности в сроке до 22 недель» и др.

Интересен факт, что в первую группу (с негативным отношением к аборту) вошли 68% женщин, имеющие в своем опыте аборт. На вопрос о том, с кем из значимых в своем окружении людей вы обсуждали решение о сохранении или прерывании беременности, и какую позицию они занимали (советовали сохранить беременность или сделать аборт, занимали нейтральную позицию), в половине случаев женщины ответили «я сама решила, ни с кем не советовалась». Четверть опрошенных обсуждали этот вопрос только с биологическим отцом ребенка, который чаще всего занимал нейтральную позицию и реже советовал прервать беременность. В остальных случаях женщины советовались с родственниками и друзьями, но, несмотря даже на возможную поддержку с их стороны, женщина делала аборт. Кроме случаев прерывания беременности у женщины по медицинским показаниям, позиция врача отмечается респондентами как нейтральная или «за сохранение ребенка».

Наиболее часто указанные причины аборта были следующие:

- сложные отношения с отцом ребенка или нет поддержки со стороны близких людей;
- другие приоритеты, незапланированная беременность;
- тяжелое материальное положение;
- нет жилищных условий для содержания ребенка;
- неготовность взять на себя ответственность по воспитанию детей;
- нежелание иметь большее количество детей, чем сейчас;
- страхи, связанные с беременностью, родами, материнством;
- юный возраст женщины или позднее материнство;
- медицинские показания.

Несмотря на то, что большинство женщин негативно относятся к проведению аборта, они делают его. Следовательно, существуют более весомые причины, регулирующие принятие решения в ситуации репродуктивного выбора.

На наш взгляд, значимыми, оказывающими влияние на формирование отношения женщин к аборту являются все выше представленные позиции:

объективные

- «условно разрешающие аборт»: свобода аборта, как закрепленное государством право; отношение медицины к первым неделям беременности как к развитию зародыша и не более того;

- «условно запрещающие аборт»: активность религиозных структур по формированию представления о том, что аборт – это убийство; развитие перинатальной психологии, повышающей родительскую компетентность, рассматривающая ее начало до наступления беременности;

субъективные

- внутренние переживания женщины, затрагивающие экзистенциальные измерения жизни человека, ее ценности и смысл, которым она наделяет аборт;

- индивидуально-психологические характеристики женщины, в т.ч. в отношении материнства;

- восприятие социально-психологических факторов, влияющих на женщину в ситуации репродуктивного выбора.

В настоящее время проводится исследование, направленное на выявление ценностей, характерных женщинам фертильного возраста и как они влияют на отношение женщин к аборту.

Литература:

1. Добряков И. В. Перинатальная психология // Добряков И. В. - СПб: Питер, 2010.
2. Бругман В. И., Северный А. А. Некоторые методические вопросы психиатрического изучения случаев отказов матерей от новорожденных // Сироты России: проблемы, надежды, будущее. Матер. Всерос. науч.-практ. конф. — М., 1994.
3. Гармашова Н.Л., Константинова Н.Н. Введение в перинатальную медицину. - Л.: Медицина, 1978.

***Разработка экспериментальной модели исследования
процессов командной деятельности
Русакова М.С. (Москва)***

Изучение командной деятельности представляет собой одно из самых актуальных направлений исследования в современной социальной психологии. Базовой сложностью в этом случае является решение вопроса о том, в каких условиях проводить эксперимент. Полевые условия не позволяют создать равные условия для всех команд, и кроме того, далеко не каждый работодатель согласится подвергнуть команды экспериментальному воздействию, которое потенциально таит в себе угрозу срыва повседневного функционирования команды. О недостатках же лабораторного исследования излишне даже и говорить, так как проблема внешней валидности в этом случае проявляется особенно ярко. Тем не менее проведенное нами исследование было именно лабораторным, а проблема повышения экологической валидности была частично разрешена за счет определенного – модифицированного или полностью авторского – экспериментального материала, рассмотрению которого и посвящена данная работа.

Целью исследования было сравнение двух базовых подходов к комплектованию команд – типологического [5] и ролевого [3]. Выборку составили 209 испытуемых, большая часть которых являлась студентами старших курсов МГУ им. М.В.Ломоносова. В основной части исследования приняло участие 40 команд от 3 до 7 человек каждая (всего 200 человек) – по 20 команд каждого типа.

Деятельность команд была изучена на трех этапах: 1) на этапе первого шага, то есть в условиях начавшегося знакомства и первичного позиционирования участников друг перед другом; 2) в ходе стабильной деятельности; 3) в условиях изменений. Для каждого этапа нами была модифицирована или создана отдельная задача.

Все три задания преднамеренно являлись универсальными, с тем, чтобы уравнивать участников с точки зрения их профессиональной принадлежности, оставив для изучения собственно процесс взаимодействия. Помимо этого, мы стремились так изменить экспериментальный материал, чтобы он стал моделью реальных жизненных задач. Таким образом, задания, несмотря на свое игровое содержание, позволяли проявиться наиболее широкому спектру особенностей командного взаимодействия.

В исследовании командам предъявлялись 3 задачи, на решение которых отводилось до 15 минут. Для этапов первого шага и деятельности в стабильных условиях были выбраны модифицированные нами задачи «Башня» и «Расследование убийства», причем порядок их предъявления был обратным для половины команд, чтобы устранить фактор влияния специфики задачи на особенности командного взаимодействия. Для изучения деятельности команд в изменяющихся условиях нами была целенаправленно создана задача «Слуги императора». Специфика каждой из задач рассмотрена ниже.

Башня

Данный вид задания предполагает коллективное планирование и постройку башни, которая удовлетворяла бы трем мало совместимым критериям: требованиям максимальной высоты, устойчивости и быстроты [4]. Невозможность соблюсти все три условия одновременно, порождает в команде весьма бурную

дискуссию, что, в свою очередь, позволяет проявиться многим аспектам групповой динамики и дает возможность форсировать интенсивность процесса взаимодействия в команде с целью более полного его изучения.

В своем исследовании мы изменили некоторые базовые условия данной задачи. Во-первых, мы ввели в команду более длительное обсуждение проекта башни. Даже если участники полагали, что их планирование досрочно завершено, им предлагалось потратить все оставшееся время. Целью данного нововведения было продление периода групповой дискуссии, что позволяло сконцентрировать внимание участников на необходимости обсуждения процесса постройки. Мы справедливо предполагали, что механическая работа по склеиванию деталей не является аналогом повседневной командной деятельности, и именно поэтому процесс сборки башни был отодвинут нами на второй план как уступающий по важности групповому обсуждению.

Как показали результаты исследования, в ходе всего процесса постройки коммуникация среди участников протекала весьма активно и содержательно. Иными словами, члены команды обращались друг к другу относительно полными предложениями и по существу вопроса. Косвенно, это явилось доказательством того, что нам все же удалось установить приоритет универсальной коммуникации в команде над специфической технической стороной задания.

Вторым коррективом, внесенным нами в задание, была отмена ряда ограничений, связанных с условиями постройки башни. Традиционные требования предполагают, что башня должна быть построена в весьма жестких условиях, выход за пределы которых невозможен. Но на наш взгляд, реальные условия командной деятельности всегда содержат в себе скрытые ресурсы. Соответственно, мы должны были предоставить группам возможность изыскать их в ходе игры. Решение этого вопроса представлялось нам достаточно простым. Каждый раз, когда участники пытались использовать некий прием, не запрещенный условиями игры, их действия рассматривались как дозволенные. Так, они могли рвать бумагу, использовать надстройки для увеличения высоты башни, превращать скотч в некую массу для придания прочности постройке и т.д. Таким образом, несмотря на лабораторные условия, команды имели возможность выйти за пределы экспериментальной ситуации и получить реальное конкурентное преимущество за счет скрытых ресурсов.

Расследование убийства

Типичным способом исследования командной деятельности является предъявление испытуемым задачи по расследованию преступления. В этом случае информация о событии делится на части, и фрагменты случайным образом распределяются между участниками. Предполагается, что и в реальной жизни каждый член команды имеет определенный набор сведений, часто действительно хаотичный и неструктурированный; а необходимость обратиться к партнеру за имеющейся у него информацией вынужденно порождает развернутую дискуссию, столь важную для проведения эксперимента.

Несмотря на широкую представленность подобных задач в литературе, все они показались нам слишком легкими для коллективного решения [1, 4]. В целях создания оптимальной задачи мы вычленили ряд сюжетных линий из задания про угон самолета [2], адаптировали их к событийному ряду базовой задачи про убийство [4] и в завершение дополнили ее еще несколькими сюжетными коррективами, на этот раз внесенными уже нами самими.

Целью такой модификации было получить тот сюжет, который бы позволял в групповой дискуссии проявиться наиболее широкому спектру особенностей социальной перцепции. Кроме этого, необходимо было создать у участников ощущение неопределенности и нехватки информации, характерное для обсуждения вопросов в реальной жизни, а также в целом воссоздать естественный уровень личной вовлеченности в задание. Отметим, что в задаче «Башня» все эти проблемы изначально были сняты в силу непосредственного участия испытуемых во всех экспериментальных событиях.

Ниже мы кратко изложим основные изменения, внесенные в задание.

1. Идея психического неблагополучия подозреваемого.

Практически все команды обсуждали факт лечения одного из персонажей в психиатрической клинике как косвенное доказательство его склонности к убийству. Ни в одном случае в групповой дискуссии не прозвучало опровержение подобного хода мысли, хотя фактически, данный персонаж мог страдать от заболевания, не связанного с агрессией. И тем не менее этот факт был упущен в ходе группового обсуждения во всех 42 командах. Таким образом, мы смогли воссоздать в эксперименте эффект фундаментальной ошибки атрибуции, сопровождающий любое реальное взаимодействие.

2. Сходство персональных данных.

Анне Малер и Анни Муркель – два различных человека с созвучными именами. Практически все команды отводили часть времени на установление того, кто из этих персонажей есть кто. Искажение биографических данных в реальной жизненной ситуации часто становится предметом непонимания, так как заставляет участников диалога приписывать действия и поступки совершенно иным лицам, что впоследствии формирует искаженные социальные установки к членам команды или другим людям.

3. Внедрение в событийный ряд эмоциональных отношений.

В отличие от обычных задач по раскрытию преступлений в нашей трактовке одним из мотивов убийства служила неразделенная любовь. Эта версия рассматривалась как возможная более чем в 70% команд, несмотря

на то, что с точки зрения фактов ее ошибочность была очевидной. Нам представляется логичным, что такой разворот события позволяет проявиться особенностям тех команд, в которых эмоциональная составляющая взаимодействия преобладает над инструментальной.

4. Отрицание преступного замысла и идея альтруизма.

Указание на факт знакомства убийцы и жертвы привело к тому, что в нескольких командах все действия убийцы окрашивались положительно, а ситуация обрастала ложными деталями: убийца якобы приезжал по звонку раненой жертвы и вез ее в больницу. Этими же домыслами опровергалось даже очевидное доказательство вины – кровь жертвы в машине убийцы. Наличие ответа, диаметрально противоположного верному, является косвенным подтверждением того, что, как и в реальной жизни, на итоговое решение команды могли повлиять именно ценности участников, ставшие общекомандными в результате групподинамических процессов, а это значит, что процесс группового обсуждения был близок к реальному.

Слуги императора

Этот вид задачи является полностью авторским и предназначен для имитации деятельности команды в условиях изменений. В данном задании испытуемым предлагается коллективно собрать картину-танграм, ориентируясь на ее теневое изображение.

Для придания заданию веса в глазах участников, мы усложнили его и объединили китайский и вьетнамский варианты этой головоломки, разнообразив набор деталей и перейдя от единичного изображения фигуры к сюжетной картине. Сама картина таким образом представляла собой сидящего в центре «императора» и двух стоящих по бокам от него «слуг». Наличие трех объектов для сборки позволяло задаче стать коллективной, так как несколько человек могли трудиться над ее решением одновременно.

На картине имелось пять подсказок-просветов – специально выбранных нами мест, в которых демонстрировался стык фигур. В инструкции отмечалось, что эти пять подсказок должны быть обязательно отражены при сборке. Таким образом, каждая команда по окончании работы имела один и тот же способ распределения фигур на картине. Отметим, что среднее время решения подобной задачи составляло около трети от времени решения любой из двух предыдущих задач («Башни» и «Расследования убийства»). Соответственно, у участников эксперимента возникало ощущение собственной успешности и простоты выполненной задачи. Однако далее командам предъявлялась инструкция для самопроверки. Два первых ее пункта были формальными, а третий содержал в себе достаточно смутные указания, которые тем не менее совершенно четко показывали, что результат командной деятельности содержит ошибку и картина должна быть переделана. Практически все участники эксперимента в самоотчетах отмечали этот «слом» в игре, описывая его как неожиданное негативное известие. Более того, по истечении 10 минут, экспериментатор отсчитывал время до окончания поминутно, объявляя: «Осталось 4/3/2/1 минута до окончания игры».

Все эти условия – расхождение желаемого и реального результата, дефицит времени, отсутствие четкого указания на источник ошибки и точку приложения усилий по решению проблемы – позволяли задать ситуацию изменений, близкую к естественной.

Возвращаясь к ошибке, которая имела место в результатах команд, можно сказать, что она могла быть обнаружена лишь в единичных случаях, и была следствием так называемого парадокса Дьюдени: два слуги имели внешне сходный силуэт, однако второй из них был немного «стройнее» первого, так как состоял из иного набора геометрических фигур. Испытуемые же избегали подробного анализа каждого изображения и собирали две симметричные фигуры слуг, так как применяли эвристическую стратегию, что сближало их поведение с реальной командной деятельностью. В заключение, хотелось бы отметить, что по окончании игры подавляющее большинство команд (более 80%) все же справлялось с задачей.

Таким образом, в разработанной нами экспериментальной модели за отвлеченным игровым материалом кроется система условий, способствующих проявлению многих естественных особенностей командного взаимодействия. Соответственно, применение результатов, полученных при изучении универсального взаимодействия в команде, к реальной командной деятельности представляется нам вполне возможным и методически оправданным.

Литература:

1. Бут Свини, Л. Сборник игр для развития системного мышления / Л. Бут Свини, Д. Медоуз. – М. : Просвещение, 2007. – 285 с.
2. Геллерт, М. Все о командообразовании: руководство для тренеров / М. Геллерт, К. Новак. – М.: Вершина, 2006. – 352 с.
3. Жуков, Ю. М. Технологии командообразования / Ю.М. Жуков, А. В. Журавлев, Е.Н. Павлова. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 320 с.
4. Фопель, К. Создание команды. Психологические игры и упражнения /К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.
5. Keirse, D. Personology / D. Keirse. – Prometheus Nemesis Book Company, Del Mar, CA, 2010. – 342 с.

*Инсайт во время загрузки рабочей памяти**
Савинова А.Д., Коровкин С.Ю.

Несмотря на многовековой интерес к процессам мышления, некоторые его составляющие не изучены до конца и сейчас. Одной из них является феномен инсайта. Основной проблемой в области изучения инсайта является определение наличия или отсутствия специфических механизмов, отличающих решение инсайтных задач от комбинаторных. Определение механизмов осложнено несколькими факторами [2]. Во-первых, сложность метода, являющегося достаточно мощным для изучения динамики такого феномена как инсайт. Во-вторых, инсайт является кратковременным феноменом, т.е. метод должен быть не только мощным, но и способным фиксировать малые промежутки времени. В-третьих, метод должен адекватно отражать протекание мыслительного процесса.

Удовлетворить всем этим факторам достаточно сложно, ведь инсайт — скрытый процесс, проявляющийся вовне только эмоциональными реакциями. Выявление стадий инсайта по типу срезов актуальной репрезентации (как в экспериментах Ж. Меткелф и Д. Вибе [6]) хорошо удовлетворяет такому фактору, как адекватность отражения решения, но при этом такие операции очень громоздки и могут разрушить сам процесс. Другими решениями этой проблемы является объективация процесса через фиксацию действий (например, решение задач типа «Ханойская башня» [1]) или же развертывание процесса решения (например, это может быть «мышление вслух» или работа в группе, где необходимо обмениваться информацией постоянно). Все эти методы дают большой объем материала, но выделение через них этапов инсайтного решения просто невозможно из-за отсутствия контроля микродинамики процесса. Это означает, что необходимо ввести ещё одно задание, по которому можно будет отслеживать динамику протекания решения. Например, как в исследованиях О.К. Тихомирова и Ю.Е. Виноградова [7], где динамика решения фиксировалась через параметры кожно-гальванической реакции, соотносимой с записью «мышления вслух». Задание должно быть связано с характеристикой, непосредственно влияющей на выполнение решения проблемы [2].

Согласно представлениям Д. Канемана [4], такой характеристикой может быть рабочая память. Канеман выяснил, что при решении испытуемым двух задач — одной основной и одной вспомогательной — происходит борьба за ресурс переработки информации, которым является рабочая память. Если решение основной задачи не вызывает трудностей, то решение вспомогательного задания будет выполняться успешно. При сложностях в решении основной задачи второстепенное задание либо вообще не решается, либо существенно ухудшается эффективность решения. Таким образом, можно по ошибкам в решении второстепенной задачи, а также по динамике её протекания определить динамику основного процесса, даже если изучение его самого невозможно. Этот приём называется мониторингом сопутствующих процессов, он активно используется в психологии внимания. Задача, по протеканию которой оценивается динамика основного задания, называется «заданием-зондом». Следует отметить, что борьба за единый ресурс возможна не всегда, так как рабочая память имеет две системы. Первая система — обслуживающая. Она имеет модально специфические отделы. Вторая система — центральная. В случае, когда задача и задание-зонд попадают в одну систему, происходит конкуренция за единый ресурс переработки, в иной же ситуации такого не происходит, так как системы рабочей памяти относительно автономны.

Согласно нашим представлениям, загрузка рабочей памяти должна показать наличие или отсутствие специфических механизмов при решении инсайтных задач. Кроме того, если специфические механизмы инсайта существуют, то через динамику рабочей памяти можно будет выяснить, какая из моделей инкубации верна. Инкубация происходит, когда человек не может решить задачу в данный момент, что происходит либо из-за фиксированности на определённом решении, либо из-за невозможности продуцирования нового решения. Существует две модели того, что происходит с решением задачи, когда наступает стадия инкубации. Обе модели связывают инкубацию с механизмами памяти [1].

- Модель забывания

Её разработка началась с работы Р. Вудворса [3]. Основной механизм инкубации — забывание. Когда человек не может решить проблему, он прерывает своё решение. В перерыве в обдумывании задачи забываются неверные решения и фиксации. Когда задача вновь предьявляется, она решается эффективно, её будто начинают решать сначала.

- Оппортунистическая модель

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 12-06-00133-а

При невозможности решить проблему, задача переводится в долговременную память с пометкой о том, что необходимо решение. При нахождении релевантной информации задача актуализируется, переносится в рабочую память и там эффективно решается.

В случае если верна модель забывания, то на стадии предрешения должно наблюдаться более эффективное выполнение зондового задания, т.е. загруженность рабочей памяти падает. В случае верности оппортунистической модели, в момент предрешения должна быть максимальная загрузка перерабатывающего ресурса, а также неэффективное выполнение задания-зонда.

Таким образом, гипотезами нашего исследования являются:

1. Загрузка рабочей памяти влияет на динамику протекания мыслительных процессов.
2. Существуют специфические механизмы решения инсайтных задач в отличие от решения комбинаторных.
3. По динамике загрузки рабочей памяти можно определить верность одной из моделей инсайта.

В нашем исследовании мы выбрали два вида задания-зонда — это теппинг-тест и выбор одной из двух цветных карточек (красной и зеленой). Выбор именно этих задач обусловлен тем, что при их единоличном решении они выполняются практически безошибочно; они максимально отличаются от формата стимула и ответа основной задачи; по ним легко определять динамику процесса решения и количество ошибок.

Всего испытуемому предлагалось решить 11 заданий — 2 тренировки по теппинг-тесту длиной 90 секунд каждая; 2 тренировки по выбору карточек длиной 90 секунд каждая; 2 задачи (инсайтная и комбинаторная) без выполнения дополнительного задания; 2 инсайтные задачи, одна из которых при выполнении теппинг-теста, а другая — задания выбора; 2 комбинаторные задачи, одна из которых при выполнении теппинг-теста, а другая — задания выбора. Выполнение задания-зонда должно проходить как можно быстрее и точнее. Кроме того, при решении задач испытуемый проговаривал всё решение по методу К. Дункера «мышление вслух» [5]. Основная задача и задание-зонд были выведены на монитор компьютера. Выполнение выбора карточек и теппинг-теста осуществлялось путём нажатия соответствующих клавиш на клавиатуре. Пример инсайтной задачи: «Легендарный бегун Флеш Флитвуд был настолько быстр, что мог, выключив свет, добежать до кровати до того, как в комнате становилось темно. Как это возможно?» Пример комбинаторной задачи: « $64 * 25 - 541 = ?$ » Исследование было проведено на выборке, состоящей из 32 человек в возрасте от 18 до 53 лет.

В результате фиксировалось время в миллисекундах между двумя нажатиями клавиши. Все задачи решались за разное время. Вследствие этого решение каждой задачи делилось на 10 одинаковых по времени отрезков или этапов. Этапы решения задач у разных испытуемых сравнивались, и находилось среднее значение. По этим усреднённым данным строились графики, показывающие загруженность рабочей памяти на разных стадиях решения. Следует отметить, что в обработку результатов не брались задачи с суммарным временем менее 30 секунд; задачи, содержащие значения более 5 секунд; исключались значения со временем менее 50 миллисекунд.

На графике сравнивалось решение инсайтной задачи с комбинаторной, а также с выполнением тренировки в виде простого выполнения задания-зонда. Отдельно обрабатывались результаты решения задач с выполнением теппинг-теста и с выполнением выбора карточек.

Результаты проведённого исследования.

- а) решение мыслительных задач при выполнении теппинг-теста

По результатам решения подобных задач было выяснено, что нет статистических различий между выполнением тренировочной и основной серий, а также разницы в загрузке рабочей памяти при решении инсайтных и комбинаторных задач. Кроме того, динамики рабочей памяти также не наблюдается ни в решении инсайтных, ни в решении комбинаторных или тренировочных задач. Такие результаты говорят о том, что использование теппинг-теста является методически неверным. Скорее всего, это связано с тем, что и в обычных условиях теппинг-тест выполняется полу-автоматически, а после двух проведенных тренировок он автоматизируется полностью, не требуя регуляции сознания вообще. По исследованиям Р. Шиффрина и У. Шнайдера [4], на два процесса, один из которых автоматический, внимание (а следовательно и процесс переработки информации) распределяется, что в любом случае не вызовет борьбу за единый ресурс.

- б) решение мыслительных задач при выполнении задания с выбором карточек

Согласно полученным данным, есть статистически значимые различия в загрузке рабочей памяти при решении основной и тренировочной серий. Это может быть связано с тем, что параллельные задания вступают в борьбу за единый когнитивный ресурс. Значит, выбор задания-зонда в виде загрузки рабочей памяти для изучения динамики механизмов решения мыслительных задач является методически верным.

Наблюдаются значимые различия в динамике загруженности рабочей памяти при решении инсайтных и комбинаторных задач. Следовательно, можно сказать, что существуют специфические механизмы решения инсайтных задач. Кроме того, выяснено, что есть динамика в загрузке рабочей памяти при решении комбинаторных задач. При решении инсайтных задач динамика есть только с 8 по 10 этапы решения. Различия в наличии и отсутствии динамики, вероятно, связаны с тем, что при решении инсайтных заданий в большей степени задействуется другой ресурс, который не связан с выполнением выбора карточек. Комбинаторные же

задачи и задание выбора, по-видимому, находятся в одном блоке, что проявляется в их большей конкуренции за ресурс переработки. Точное объяснение каждого из пиков продуктивности во время решения комбинаторной задачи пока дать нельзя. Но, скорее всего, самыми продуктивными для выполнения второстепенного задания являются малозатратные с энергетической точки зрения ситуации в решении основной задачи (например, чтение и перечитывание условий задачи, механический подсчёт, вербализация ответа и т.п.) При рассмотрении последних секунд решения комбинаторной задачи было замечено, что за 5 секунд до конца решения наступает резкое улучшение выполнения задания-зонда, что связано с вербализацией ответа.

Окончательного объяснения ухудшения продуктивности выполнения задания-зонда на 8 этапе решения инсайтной задачи нет. Но, возможно, что данный факт свидетельствует в пользу оппортунистической модели протекания процесса инкубации. Для проверки этого предположения в дальнейшем будут проводиться исследования на больших выборках испытуемых. При рассмотрении последних секунд решения задачи также наблюдается большая загрузка рабочей памяти, что тоже может говорить за верность оппортунистической модели.

Выводы.

1. Загрузка рабочей памяти влияет на динамику протекания мыслительных процессов.
2. Существуют специфические механизмы решения инсайтных задач, отличающиеся от механизмов комбинаторных.
3. Возможно, что результаты исследования свидетельствуют в пользу оппортунистической модели инкубации.

Литература:

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е издание. - СПб.: Питер, 2002. - 496 с.
2. Владимиров И.Ю. Загруженность рабочей памяти. // Теоретические и прикладные проблемы психологии мышления: Материалы Третьей конференции молодых учёных памяти К. Дункера / РГГУ, Конф. Молодых учёных; науч. ред. В.Ф. Спиридонов. – М.: РГГУ, 2012. – С. 5-12.
3. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. – М.: Издательство иностранной литературы, 1950. – 798 с.
4. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 347 с.
5. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления. // Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликмана, В.В. Петухова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 50-67.
6. Меткэлф Ж., Виле Д. Предсказуем ли инсайт? // Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликмана, В.В. Петухова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 400-405.
7. Тихомиров О.К., Виноградов Ю.Е. Эмоции в функции эвристик // Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликмана, В.В. Петухова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 443-450.

***Возможности проектной деятельности в формировании толерантности
у детей младшего подросткового возраста: к постановке проблемы
Садикова М.В., Станякина М.В. (Северодвинск)***

На современном этапе развития любое государство претерпевает крупномасштабные изменения как в области политики, экономики, права, так и в сфере духовной жизни общества, и в сфере образования. Подобная ситуация стимулирует общество на поиск новых отношений, окрашенных в цвета сотрудничества и диалога, акцентирует внимание на ценностях, формирующих гуманное сознание людей, взаимопонимание, личную ответственность и свободу. Все это свидетельствует о том, что общество осознает необходимость обеспечения толерантного мироустройства. Именно толерантность должна стать сегодня тем сильнейшим регулятором жизни людей, который направляет государственное устройство, социальные структуры и индивидуальное развитие каждого по пути гуманизации и социально-культурного равновесия.

Ряд документов международного уровня определили основные содержания понятия «толерантность», а также необходимость и направления работы по её формированию у детей. К таким документам относится, прежде всего, Декларация принципов толерантности ("Declaracion of principles on tolerance", утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.) [3]. Федеральный закон РФ «Об образовании» во 2 статье главы №1 провозглашает основные принципы толерантности в образовании: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, уважения к правам и свободам человека [7].

В программе "Все различны – все равны. Образовательный пакет" ("All different – all equal. Education pack", European Youth Center, 1995) определены содержание, задачи и методы формирования толерантности у учащихся [9]. В России с 2001 по 2005 гг. реализовывалась Федеральная целевая программа "Формирование

установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе" [8]. Таким образом, ряд документов международного и российского уровней подтверждают актуальность поставленной в нашем исследовании проблемы.

Анализ зарубежных и отечественных работ по толерантности демонстрирует, что понятие толерантность не удается дать однозначную трактовку. Несмотря на большое количество трудов, посвященных изучению толерантности, не существует универсального определения, поэтому нами было сформулировано собственное определение толерантности.

Толерантность – это характеристика личности, отражающая её способность к признанию, пониманию и принятию «иного» в различных вариантах его проявления: личностных, расовых, национальных и иных отличий индивидов в социуме.

Нами выделены четыре компонента, раскрывающие смысловое содержание понятия толерантность: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий. Мотивационно-ценностный компонент представляет собой степень принятия межличностной толерантности как ценности. Когнитивный компонент толерантности понимается через признание сложности, многомерности и многообразия мира и несводимости этого многообразия к единообразию. Именно эти аспекты подчеркиваются в Декларации принципов толерантности, когда утверждается, что толерантность – это, прежде всего, правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [3]. Эмоционально-волевой компонент толерантности отражает необходимость рассмотрения эмпатии как составляющей толерантных отношений. Поведенческий компонент толерантности обычно привлекает к себе больше всего внимания исследователей, как при диагностике, так и при обучении. К поведенческой толерантности относится большое число конкретных умений и способностей, например, способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения, готовность к толерантному отношению к высказываниям других, умение договариваться, толерантное поведение в напряженных и экзотических ситуациях и др. [2].

Исследователями выделяются следующие виды толерантности: межличностная толерантность – терпимое отношение человека к человеку; социальная толерантность – терпимое отношение индивида к группе, обществу; национальная толерантность – терпимое отношение к другой нации; толерантность как веротерпимость – терпимое отношение к другой религии.

В настоящей работе толерантность будет рассмотрена как совокупность данных видов. То есть, толерантная личность – это личность, которая обладает следующими видами толерантности: межличностной, социальной, национальной и веротерпимостью. Индивид, не обладающий одним из настоящих аспектов, не может считаться полностью толерантной личностью.

Являясь личностным качеством, толерантность не возникает сама и не является врожденной. Формирование толерантности осуществляется в процессе социализации человека. Оптимально, чтобы этот процесс носил организованный, направленный характер, т.е. являлся частью целостного процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка на различных этапах онтогенеза.

Учитывая, что толерантность во многом определяется усвоением социальных норм и правил поведения, можно сделать вывод о достаточно ранней возможности формирования этого качества у ребёнка, так как данные нравственные ценности приобретаются еще в дошкольном возрасте в процессе социализации и адаптации в современном обществе. Но если в дошкольном возрасте мы можем формировать толерантность лишь как поведенческую модель на основе личного наглядного примера, то воспитание толерантности как целостного нравственного качества личности представляется нам наиболее целесообразным в подростковом возрасте, поскольку ребенок на этом этапе ищет новые пути и способы взаимодействия с миром. По мнению Э. Эриксона, в данном возрасте активизируется поиск ребенком собственной социальной идентичности, т.е. основой для формирования толерантности у подростков является их осознание себя как личности, способность к рефлексии, осмыслению абстрактных понятий и теоретизированию в целом. Эти и другие, выявленные психологами и педагогами (Л.С. Выготский, Ф. Дольто, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон), возрастные особенности подростков позволяют нам предположить, что формирование толерантности именно в подростковом возрасте является важной задачей воспитания. Но, с другой стороны, специальные занятия, средства, методы для формирования этого качества личности в достаточной мере не разработаны.

В мировом сообществе существует большое количество программ, посвященных формированию толерантности: «All different – All equal, Education Pack» European Youth Centre, 1995 («Все различны – все равны, пакет обучающих программ», Молодежный центр ЕС, 1995) [9]; «Без барьеров, без границ» (практическое пособие по проведению разноуровневых международных молодежных проектов) [1]; Intercultural education in the primary school. Guidelines for school (Интернациональное обучение в начальной школе. Руководство для школы) [10].

На наш взгляд, в качестве адекватного средства формирования толерантности младших подростков в контексте психолого-педагогического сопровождения может рассматриваться проектная деятельность, под которой мы будем понимать совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность

учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата [6].

Проектная деятельность позволит включать различный по содержанию материал, отражающий проявление толерантности в таких основных сферах, как межличностные, межэтнические, интерконфессиональные и др. отношений. Кроме того, опираясь на теоретические положения теории деятельности, в частности, на учение о ее структурных компонентах (А.Н. Леонтьев) [4], мы можем утверждать, что проектная деятельность, содержательно построенная на различных аспектах и ситуациях проявления толерантности, будет способствовать формированию мотивов толерантного поведения, осознанию его целей, планированию действий, адекватной рациональной и эмоциональной оценке своего поведения и поведения других людей, т.е. будут созданы условия для формирования всех ранее обозначенных компонентов толерантности.

На данный момент в работах отечественных и зарубежных исследователей (М.Б. Павловой, Дж. Питта, Е.С. Полат, И.А.Сасова, В.Д. Симоненко и др.) нашли свое отражение различные вопросы, связанные с организацией проектной деятельности школьников. Популярность метода проектов обеспечивается возможностью сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем [5]. В проектной деятельности у обучающихся систематизируются нравственные знания, происходит становление их нравственных чувств, совершенствуется опыт нравственного поведения.

Следует отметить, что в теории организации проектной деятельности (П.Р. Атутов, П.Н. Андриянов, Н.Л. Бронников, Д. Дьюи, В.М. Казакович, У.Х. Килпатрик, В.Д. Симоненко, А.С. Тихонов, Ю.Л. Хотунцев и др.) рассматриваются некоторые аспекты нравственного воспитания учащихся. Но в то же время эмпирический опыт свидетельствует об использовании проектной деятельности младших подростков в основном для формирования предметной компетенции. Возможности данного метода в формировании личностных качеств учащихся, в том числе толерантности, не раскрыты достаточно полно.

Таким образом, на основании актуальности каждого из аспектов темы, проблема, которую призвано решить данное исследование, заключается в поиске научных знаний, обеспечивающих успешное формирование толерантности младших подростков в проектной деятельности.

Литература:

1. Без барьеров, без границ. Практическое пособие по проведению разноуровневых международных молодежных проектов. Перевод с англ. Ресурсный Центр SALTO для стран Восточной Европы и Кавказа, 2006 г. - 112 с.
2. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Сборник материалов научно-практической конференции. - Красноярск, 2003. - С. 104-117.
3. Декларация принципов толерантности. – Электронные текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/declar.html>
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. – 2006. - № 6. – С. 43-47.
6. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
7. Федеральный закон об образовании. – Электронные текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.34/index.php#stat2>
8. Федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)». – Электронные текстовые данные – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901795825>
9. All different all equal. Education pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. - Strasbourg: European Youth Center, 1995.
10. Intercultural Education in the Primary School: Guidelines for Schools. 2005.

***Особенности черт личности и эмоциональной сферы лиц,
имеющих избыточный вес
Сайфутдинова Р.И., Абитов И.Р. (Казань)***

В наш индустриальный век высоких технологий все сделано для удобства человека. Следствием же особенностей комфорта, является увеличение массы тела. Не малое значение имеет и отсутствие рационального питания, что является причиной нарушения метаболизма. Колоссальное влияние лишний вес имеет и на психоэмоциональное состояние личности.

В нашем исследовании приняло участие 60 испытуемых. Выборка состоит из экспериментальной и контрольной групп. В экспериментальную группу вошли индивиды, имеющие лишний вес превышающий норму на 6-8 килограммов. Возраст испытуемых варьирует от 18 до 25 лет. В контрольную группу вошли индивиды с нормальным весом. По гендерному признаку выборки не дифференцированы. В экспериментальной и контрольной группах, испытуемыми являются представительницы женского пола.

Достоверность полученных результатов определены при помощи t-критерия Стьюдента и коэффициента корреляции Пирсона. Используемые методики: 16-факторный опросник Р.Кэттела, методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, методика диагностики самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

В данной работе установлены достоверные различия между средними значениями агрессивности и личностной тревожности, полученными в контрольной и экспериментальной выборках. Исследование личностной тревожности показывает, что в среднем у испытуемых с лишним весом уровень личностной тревожности больше в 1,4 раза. Исходя из полученных результатов, можно выдвинуть предположение о том, что лишний вес вызывает чувство собственной неполноценности и страх негативной оценки со стороны окружающих, которые в свою очередь приводят к формированию тревожности. По результатам опросника Кэттела обнаружилось достоверные различия по факторам Q2, O, I, F. Фактор «Q2» свидетельствует о выраженности конформизма в экспериментальной группе. Конформизм предполагает зависимость человека от мнения группы. Высокие значения по фактору «O» подтверждают данные о тревожности полученные с использованием методики Спилбергера - Ханина. Высокие значения по фактору «I» свидетельствуют о большей мягкости, ранимости и восприимчивости людей с избыточным весом. Различия по фактору «F» свидетельствует о том, что представители экспериментальной группы характеризуются склонностью все усложнять, пессимистичностью в восприятии действительности. Наличие высоких значений агрессивности в частности вербальной, негативизма и обидчивости у людей с лишним весом можно объяснить тем, что высокий уровень тревожности заставляет личность испытывать постоянное напряжение. Люди с избыточным весом находятся в ожидании порицания вследствие того что не соответствуют социальным требованиям, агрессивность выступает в роли защитного механизма. При помощи корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи: Прямая связь была обнаружена между уровнем агрессии (физической, вербальной, косвенной, негативизмом, обидчивостью и раздражительностью) и тревожностью в экспериментальной группе. В контрольной группе прямая связь была выявлена между физической, вербальной агрессией, негативизмом и тревожностью.

Социально-психологические аспекты употребления ненормативной лексики

Светёлкина Д.С., Трифонова С.А. (Ярославль)

Язык и его речевые проявления используются людьми для выражения смысла, отражения состояния сознания, проявления психологического содержания внутреннего мира человека. По мнению многих современных исследователей, русская речь находится в состоянии глубокого кризиса. В качестве его симптомов (помимо многих других) называют расширение нецензурной брани, сленга, заимствование англицизмов, появление новых слов, правописание которых не утвердилось и прочее. По данным Фонда «Общественное мнение» нецензурная лексика сегодня распространена среди россиян очень широко: 70% респондентов признались, что большинство их знакомых употребляют в своей речи ненормативные выражения. Согласно данным социологического исследования, наиболее активно ненормативную лексику использует молодежь. При этом практически все, выражающиеся нецензурно, считают, что делать это все-таки нехорошо. Во время опроса выяснилось, что около 64% респондентов слышали нецензурные выражения из уст знаменитостей по телевизору, радио и в публичных выступлениях.

Проблема употребления нецензурных слов стоит крайне остро в современной русской культуре и в русском языке, ее усугубление тесно связано с процессами деабуизации ненормативной лексики в обществе, а также с усилением размытости границ инвективной лексики и, непосредственно, ее состава. Как следствие, используют нецензурную лексику фактически все возрастные категории людей, но чаще всего это делают подростки и молодежь.

В связи с вышесказанным актуальность проблемы серьезно возрастает для общества в целом.

В нашей работе мы используем следующее понятие ненормативной лексики: ненормативная лексика – это слова и выражения, нарушающие формы общественной морали, которые могут относиться как к нелитературному языку, так и к литературному. Ненормативная лексика включает в себя обсценную лексику, табуированную лексику, инвективную лексику. В свою очередь, ненормативная лексика входит в состав бранной лексики, которая тесно связана с обсценной лексикой.

Что касается употребления ненормативной лексики в общении, здесь можно выделить два аспекта рассмотрения проблемы: социальный и психологический. К социальному аспекту относятся такие функции употребления ненормативной лексики, как: а) демонстрация своего превосходства; б) оскорбление собеседника; в) устрашение; г) поддержание своей групповой идентичности. К психологическому аспекту использования ненормативной лексики относятся: а) разрядка напряжения; б) демонстрация себя и своей речи; в) демонстрация своей половой принадлежности; г) междометная функция. Социальный аспект включает в себя взаимоотношения индивида и группы, в которую он включен, межличностное взаимодействие, взгляд на сознание индивида через призму общения с другими людьми. Психологический аспект охватывает личностные особенности индивида, глубинные внутренние механизмы личности, влияющие на его речевое поведение.

Таким образом, актуальным является исследование психологического смысла использования ненормативной лексики в совокупности с исследованием такой личностной черты, как направленность человека в общении, поскольку представляется интересным и актуальным проверить, оказывает ли влияние вид направленности в общении на цели и смысл употребления нецензурных слов, а также на их содержание и ситуационный контекст.

Цель эмпирического исследования - исследовать взаимосвязь употребления ненормативной лексики и видами направленности личности в общении.

Цель конкретизируется в следующих задачах:

- 1) провести эмпирическое исследование взаимосвязи функций употребления ненормативной лексики и видов направленности личности в общении;
- 2) проанализировать взаимосвязь частоты употребления нецензурной лексики и видов направленности личности в общении;
- 3) выявить специфику употребления ненормативной лексики у респондентов с различными видами направленности в общении.

Нами была выдвинута следующая гипотеза:

- 1) функции употребления ненормативной лексики связаны с видом направленности в общении;
- 2) частота употребления ненормативной лексики связана с видом направленности в общении.

Описание выборки. В исследовании приняли участие 120 человек, мужчины и женщины в возрасте от 18 до 45 лет.

Методы исследования. Для реализации поставленных задач нами были выбраны следующие методики.

А. Опросная методика НЛЮ в модификации «НЛЮ-А» С.Л. Братченко. Методика диагностики НЛЮ разработана отечественным психологом С.Л. Братченко и предназначена для диагностики глубинных коммуникативных установок личности в общении, ценностно-смысловых критериев отношений человека к другим людям. Теоретической основой методики является концепция диалога (М.М. Бахтин, А.У. Хараш и др.), на базе которой автором были выделены различные виды направленности личности в общении:

- авторитарная направленность;
- манипулятивная направленность;
- альтероцентристская направленность;
- конформная направленность;
- индифферентная направленность.

Б. Методика «РАТ» (Рисованный апперцептивный тест). РАТ — это более компактный модифицированный вариант тематического апперцептивного теста (ТАТ) Г. Мюррея. Отсутствие жестко структурированного стимульного материала создает почву для вольной трактовки сюжета испытуемым, которому предлагается по каждой картинке сочинить рассказ, используя собственный жизненный опыт и субъективные представления. Сюжеты могут включать в себя и конфликтные ситуации между героями картинок и, следовательно, провоцировать испытуемых на использование ненормативной лексики. Проекция личных переживаний и идентификация с кем-либо из героев сочиненного рассказа позволяет определить сферу конфликта (внутреннего или внешнего), соотношение эмоциональных реакций и рационального отношения к ситуации, фон настроения, позицию личности (активную, агрессивную, пассивную или страдательную), последовательность суждений, умение планировать свою деятельность, уровень невротизации, наличие отклонений от нормы, трудности социальной адаптации, суицидальные тенденции, патологические проявления и многое другое. Достоинством методики является невербальный характер предъявляемого материала, расширяющего количество степеней выбора для испытуемого при создании сюжетов и провоцирующего к раскрытию глубинных, интимных личностных переживаний. Анализ творчества испытуемого позволяет выявить идентификацию (неосознаваемое отождествление) испытуемого с кем-либо из «героев» сюжета и проекцию (перенесение в сюжет) его собственных переживаний; они отражаются в приписывании «герою» мыслей и чувств, не вытекающих непосредственно из того, что изображено на самой картинке. В рамках нашего исследования в инструкции испытуемым подчеркивалось, что использование ненормативной лексики в рассказах не запрещается и при возникновении желания включить данную лексику в свои рассказы испытуемые могут это сделать.

В. Для оценки частоты использования ненормативной лексики испытуемыми мы предложили респондентам две шкалы, не ограниченные числами и разметкой.

1. Как часто человек может употреблять нецензурную лексику в своей жизни?
2. Как часто я в своей жизни употребляю нецензурную лексику?

Данный прием был использован для того, чтобы уменьшить вероятность дачи испытуемыми социально желательных ответов. В исследовании использовались данные только второй шкалы – самооценки испытуемыми частоты употребления ненормативной лексики.

Г. Для исследования ситуативного контекста употребления ненормативной лексики, а также выявления характера используемых слов и эмоций, которые сопровождают процесс использования ненормативной лексики у респондентов, нами задавались следующие вопросы:

1. В каких ситуациях Вы чаще всего употребляете ненормативную лексику?
2. Какие эмоции и чувства Вы испытываете при этом?
3. Какие слова Вы используете чаще всего?

Методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни (для оценки различий между группами с различными видами направленности в общении по частоте употребления ненормативной лексики; для оценки различий между группами с различными видами направленности в общении по функциям употребления ненормативной лексики); коэффициент ранговой корреляции r Спирмена (для определения соотношения частоты употребления ненормативной лексики и видов направленности в общении; для определения соотношения между сюжетами рассказов РАТ и видами направленности в общении).

Результаты и выводы. В результате проведенного исследования было обнаружено, что значимых различий по частоте употребления ненормативной лексики у респондентов с различными видами направленности в общении нет, следовательно, все респонденты употребляют ненормативную лексику с примерно одинаковой частотой. Об этом же свидетельствуют и данные корреляционного анализа – статистически значимые корреляции между видом направленности в общении и частотой использования нецензурной лексики отсутствуют. Это может быть связано с тем, что все респонденты так или иначе используют ненормативную лексику в своей жизни, но при различных обстоятельствах и ситуациях, о которых речь пойдет ниже. То есть мы можем предполагать, что употребление ненормативной лексики ситуативно обусловлено.

Однако все же было выявлено одно статистически значимое корреляционное отношение, а именно – у индивидов с большей выраженностью авторитарной направленности в общении возрастает частота употребления ненормативной лексики.

Авторитарная направленность – это ориентация человека на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе, коммуникативная агрессия, когнитивный эгоцентризм, требование быть понятым и нежелание понимать собеседника, неуважение к чужой точке зрения, коммуникативная ригидность. Возрастающая частота использования ненормативной лексики указывает на то, что в общении такие индивиды чаще демонстрируют вербальную агрессию в отношении собеседника. Индивиды с авторитарной направленностью чаще описывали стимульный материал РАТ сюжетами отвержения, успеха, эгоизма и помощи другим, причем сюжет помощи другим оценивался ими как отрицательный или как нейтральный. Лица с авторитарной направленностью чаще испытывают стыд, злость и уверенность в себе, когда используют ненормативную лексику. Они чаще используют ненормативную лексику в ситуациях раздражения, конфликта с собеседником и волнения. Данные индивиды чаще используют слова сексуальной триады (слова, обозначающие мужские и женские половые органы и обозначающие половой акт), оскорбления, слова, подавляющие собеседника. Заметим, что характер используемых слов соответствует описанию авторитарной направленности, в частности, это стремление подавить личность собеседника и коммуникативная агрессия, для чего данные слова и предназначены. Лица с авторитарной направленностью в общении демонстрируют свое превосходство перед собеседником. Этот факт подтверждает также и сюжеты эгоизма, успеха и помощи другим в отрицательном варианте по результатам методики РАТ.

Обратим внимание на то, что авторитарная направленность положительно коррелирует с сюжетом отвержения. Впервые отвержение познается в детстве. Вырастая, дети, которых систематически отвергали, становятся тревожными взрослыми. Они воспринимают жизненные ситуации через призму «меня отвергнут». Часто люди не осознают, что изначально чувствуют раздражение и злость к возможному отвержению. Нередко язвительные, саркастичные люди – это те, кто живет постоянно в страхе, что их отвергнут. Злоба же выходит через колкие замечания. Можно предположить, что у индивидов, прошедших через отвержение в детстве, формируется авторитарная направленность в общении во взрослом возрасте в целях адаптации к своей установке на то, что их отвергнут, а также в целях защиты от возможного отвержения со стороны собеседника, для чего индивид и демонстрирует свое превосходство перед ним и стремится подавить.

Этим же объясняются и чувства, которые испытывают такие индивиды при употреблении нецензурной лексики в общении – злость и уверенность в себе. По-видимому, злость как раз и является злостью к возможному отвержению со стороны собеседника, а уверенность в себе возникает в результате того, что собеседник был подавлен и поставлен в низшую позицию. Также этот факт может быть и причиной

использования авторитарными респондентами слов сексуальной триады, предназначенных для временного снятия напряжения. То есть, в данном случае источником напряжения, скорее всего, является подавленная проблема отвержения, которая имеет свои корни в детстве, где остались болезненные ситуации. Таким образом, напряжение частично снимается путем использования ненормативной лексики.

Похожая картина наблюдается в индифферентной направленности. Лица с индифферентной направленностью тоже испытывают злость и уверенность в себе при использовании нецензурной лексики, ненормативная лексика чаще используется в ситуациях раздражения и конфликта с собеседником. Однако различен характер слов – индифферентные респонденты используют слова, подчеркивающие пол говорящего. Что касается сюжетов, то данные индивиды чаще описывали ситуации РАТ сюжетами успеха и эгоизма. Это согласуется с описанием индифферентной направленности, при которой доминирует ориентация на сугубо деловые вопросы, уход от общения как такового. Сюжет успеха означает стремление к быстрому и успешному достижению цели, а сюжет эгоизма – заботу о личном успехе. Функции употребления слов, подчеркивающих свой пол, как правило, сопутствует неуверенность в себе, что соответствует эмоции уверенности в себе у респондентов при использовании нецензурных слов. То есть, употребление ненормативной лексики лицами с индифферентной направленностью в общении является своеобразной компенсацией их внутреннего постоянного чувства неуверенности в себе, которое также отражено и в сюжетах, которые оценивались ими исключительно с положительной стороны и в которых испытуемые идентифицировали себя с успешными и с уверенными в себе героями.

Результаты, схожие с авторитарной и индифферентной направленностью, наблюдаются у респондентов с манипулятивной направленностью. Индивиды чаще испытывают стыд, радость и уверенность в себе; чаще используют ненормативную лексику в ситуациях конфликта с собеседником, веселья, раздражения, общения с людьми и волнения; чаще используют слова сексуальной триады, междометия, слова, подчеркивающие пол говорящего, оскорбления и слова, подавляющие собеседника. Также у лиц с манипулятивной направленностью чаще используются сюжеты успеха, «быть в центре», эгоизма и помощи другим. Манипулятивная направленность – это ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях, для получения разного рода выгоды. Это отношение к собеседнику как к средству, объекту своих манипуляций, стремление понять (вычислить) собеседника, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью, неискренностью, ориентация на развитие и даже «творчество» (хитрость) в общении, но односторонняя – только для себя, за счет другого.

Судя по разнообразию ситуаций использования ненормативной лексики, в различных ситуациях данные индивиды используют и разнохарактерные слова. Так, в ситуациях веселья и общения с людьми они испытывают радость. Здесь выполняется такая функция ненормативной лексики, как поддержание своей групповой идентичности. В данном случае нецензурная лексика используется в общении с друзьями, когда человек шутит, используя при этом ненормативную лексику, поскольку это принято в его группе. Далее, в ситуациях конфликта с собеседником или раздражения используются оскорбления, слова, подавляющие собеседника и слова, подчеркивающие пол говорящего. В данном случае выполняется функция преодоления неуверенности в себе, а также функция подавления собеседника, демонстрации своего превосходства перед ним. Также здесь может проявляться не только демонстрация превосходства, но и демонстрация себя и своей речи в частности, поскольку мы наблюдаем у данных респондентов частое использование междометий и описание стимульного материала РАТ сюжетами «быть в центре». Этот сюжет раскрывает стремление производить впечатление на других, следовательно, и демонстрировать себя. Поскольку это проявляется в рамках манипулятивной направленности, то можно предположить, что человек делает это с целью получить некую выгоду от собеседника, а также в целях повышения своей самооценки и уверенности в себе.

Совсем другую картину мы наблюдаем в альтероцентристской группе респондентов. Индивиды чаще испытывают облегчение и стыд; чаще пользуются ненормативной лексикой в ситуациях раздражения, общения с людьми и волнения; чаще используют слова сексуальной триады и междометия. Также чаще используются сюжеты поиска дружбы, эгоизма и помощи другим. Альтероцентристская направленность – это добровольная «центрация» на собеседнике, ориентация на его цели, потребности и т. д. и бескорыстное жертвование своими интересами, стремление понять запросы другого с целью их наиболее полного удовлетворения, но безразличие к пониманию себя с его стороны, стремление способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию. Исходя из этого, появление сюжета эгоизма у данных респондентов можно объяснить тем, что в жизни таким людям не хватает понимания себя и внимания к себе, поэтому они полностью растворяются в собеседнике и стараются удовлетворить только его потребности (этим же объясняется и наличие сюжета поиска дружбы – стремление к откровенности, дружбе, симпатии, любви). Психологи (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни) склонны приписывать альтруизм к эгоистическому поведению (они называют его «замаскированным эгоизмом»). Другими словами, «человек совершает альтруистический поступок, чтобы получить чувство морального удовольствия или же усилить чувство собственного достоинства; и в этом он эгоист». Это и проявилось в картинках РАТ, где испытуемые выразили свою потребность во внимании к своим целям, желаниям и потребности в виде сюжета эгоизма, поскольку они идентифицировали себя с «эгоистичным героем» и оценивали ситуацию как положительную. Данным фактом

можно объяснить то, что респонденты чувствуют облегчение и стыд при использовании ненормативной лексики, а именно слов сексуальной триады и междометий.

Тандем эмоций облегчения и стыда также испытывают лица с конформной направленностью в общении, используя при этом в основном междометия. Следовательно, здесь также можно предположить, что выполняется функция частичного снятия напряжения. Конформная направленность – это отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя, ориентация на некритическое согласие (уход от противодействия), отсутствие стремления к действительному пониманию и желания быть понятым, направленность на подражание, реактивное общение, готовность подстроиться под собеседника.

В этой группе мы наблюдаем и такие сюжеты, как поиск дружбы и приспособление, которое подразумевает подчиняемость внешним силам, к которым можно отнести и силу авторитета. Таким образом, можно предположить, что у лиц с конформной направленностью в общении есть внутреннее напряжение в области установления контакта со значимыми людьми, возможно, что в детстве были какие-либо негативные влияния на данный процесс, поэтому во взрослом возрасте у индивидов сформировалась конформная направленность в общении как единственный способ установления контакта со значимым для себя собеседником путем занятия пассивной позиции, подчинения, подражания собеседнику и готовности подстроиться под него. Следовательно, испытываемыми могут неосознанно заявлять о данной проблеме путем нецензурных слов-междометий в ситуациях общения с людьми и веселья, испытывая при этом веселье, облегчение и стыд. Чувство стыда можно объяснить тем, что данная проблема подавляется, поскольку среди наиболее часто используемых сюжетов для лиц с конформной направленностью характерны сюжеты доминантности и унижения. Сюжет унижения в основном оценивался как нейтральный, т.е. испытываемые не испытывают негативного отношения к данному сюжету, поскольку унижение тоже является своеобразным способом установления контакта. А сюжет доминантности оценивался преимущественно как негативный (при идентификации себя с доминирующим героем). Это может говорить о том, что подсознательно испытываемый подавляет свое желание быть не в подчинительной позиции, а в доминирующей, поскольку, если он будет доминировать, то не получится установить желаемый контакт с собеседником.

Таким образом, на основании нашего исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Частота употребления ненормативной лексики не связана с видом направленности в общении.
2. У индивидов с большей выраженностью авторитарной направленности в общении возрастает частота употребления ненормативной лексики.
3. Функции употребления ненормативной лексики связаны с видом направленности в общении.

Индивиды с авторитарной направленностью в общении демонстрируют свое превосходство перед собеседником и подавляют его.

Индивиды с индифферентной направленностью в общении компенсируют чувство неуверенности в себе.

Индивиды с манипулятивной направленностью в общении: поддерживают свою групповую идентичность; подавляют собеседника и демонстрируют свое превосходство перед ним; компенсируют чувство неуверенности в себе; демонстрируют себя и свою речь.

Индивиды с альтероцентристской направленностью в общении частично снимают напряжение в области альтруистического поведения.

Индивиды конформной направленностью в общении частично снимают напряжение в области установления контакта со значимыми людьми.

Возможность использования технологии «map mind» студентами Севницкая К.А. (Витебск, Беларусь)

Актуальность данной темы обусловлена тем, что XXI век — век огромных потоков информации. Мозг – система обработки информации.

Поэтому необходима технология, инструмент позволяющий:

- эффективно структурировать и обрабатывать информацию;
- мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал.

И одной из таких технологий является map mind.

Однако начинать нужно с того, что большинство людей мыслит линейно. Несмотря на то, что мышление можно представить себе в виде большой ассоциативной машины, а мозг – сверхмощный биокомпьютер, в котором мысли, подобно лучам, расходятся от практически бесконечного числа информационных узлов. Подобная структура отвечает строению нейронных систем, составляющих физическую архитектуру мозга.

Профессор Анохин указывал, что даже феноменальна ёмкость мозга в качестве хранилища информации меркнет, когда речь идет о способности мозга формировать ассоциативные связи с использованием данных, которыми он располагает.

Сколь бы много единиц информации ни хранилось в памяти, сколь бы много ассоциаций ни успели вы сформировать за свою жизнь, ваш потенциал к тому, чтобы плодить новые комбинации мыслей, превышает это число на несколько квадриллионов!

Чем больше новой информации вы усваиваете интегрированным, радиантным, организованным образом, тем легче усваивать это количество новой информации. Из описанного выше следует механизма обработки информации вытекает концепция радиантного мышления, практическим приложением которого является метод интеллект-карт.

Термин «радиантное мышление» (от «радианта» - точки небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями, например, метеоритов одного потока) относится к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект.

Каким образом получаем мы возможность пользоваться этим новым способом мышления? Посредством интеллект-карт, которые являются прямым приложением и формой графического выражения радиантного мышления. Интеллект-карта всегда строится вокруг центрального объекта. Каждое слово и графическое изображение становится по определению центром очередной ассоциации, а весь процесс построения карты представляет собой потенциально бесконечную цепь ответвляющихся ассоциаций, исходящих из общего центра или сходящихся к нему. Хотя интеллект-карта строится на плоскости, например листе бумаги, она представляет собой трехмерную реальность — в пространстве, времени и цвете.

Важно понять, что радиантное мышление является тем естественным и, по сути, автоматическим способом, посредством которого человеческий мозг «мыслил» во все времена. В ходе эволюционного развития наших мыслительных процессов мы использовали лишь отдельные лучи, исходящие от радианта, вместо того чтобы использовать весь мощный многомерный механизм.

Мозг, функционирующий в соответствии с принципами радиантного мышления, выражает себя в радиантной форме, отражающей структуру мыслительных процессов.

Идея mind mapping'a до 70-х годов XX столетия не находила практического воплощения, пока в 1971 году Т. Бьюзен не начал работу над серией книг о возможностях человеческого мозга, своего рода "руководств пользователя" к нему.

Изначально он планировал применять mind mapping только как технику для простого и надежного запоминания информации и даже не рассматривал возможностей использования "ментальных карт" в каком-либо ином качестве. Однако, его брат Барри, который познакомился с идеей mind mapping'a в 1970 году, сразу же увидел в этой технике эффективный инструмент развития творческого мышления. Его в mind mapping'e привлекал не новый метод конспектирования, а возможность структурировать и отточить свои собственные идеи и мысли, выделить основные моменты и выявить связи между ними. Барри обнаружил, что mind mapping может быть очень мощным орудием мышления, позволяющим "навести мосты" между процессом осмысления и письменным изложением своих мыслей. Особенно это важно в учебной и научно-исследовательской деятельности.

Важным преимуществом mind mapping'a для него стала возможность формулировать и оттачивать собственные мысли без необходимости многократной правки написанного.

В процессе создания "ментальных карт" следует придерживаться подхода «ППА»:

– "Повторение" – этап точного следования полученным рекомендациям. Осмысление не предполагается, ожидается лишь максимально точное воспроизведение рассмотренных примеров

– "Применение" – начинаете использовать на практике полученные знания, доводите навыки построения "ментальных карт" до автоматизма, применяя их везде, где это только возможно

– "Адаптация" – получив значимый практический опыт, построив несколько сотен или даже тысяч майндмепов, вы, возможно, захотите поэкспериментировать с формой, оформлением и содержанием "ментальных карт", начать строить их по-своему, возведя привычки, полученные в ходе второго этапа, в ранг стандартов, создав тем самым новый, свой собственный стиль

Подход "ППА" (Повторение – Применение – Адаптация) является наиболее эффективным при обучении технике майндмеппинга.

Многую была реализована на практике методика создания ментальных карт для запоминания лекционного материала, которая была апробирована на 12 студентах – психологах обучающихся в ВГУ им. П.М. Машерова г. Витебска, Беларусь на 3 курсе ФСП и П.

В основе построения карт были положены следующие принципы:

- 1) "ментальная карта" имеет центральный объект и представляет собой целостный визуальный образ;
- 2) при составлении "ментальных карт" частично применимы приемы повышения эффективности процесса конспектирования;
- 3) создавая "ментальные карты", мы представляем информацию в виде, наиболее естественном для восприятия нашим мозгом.

Отметим, что любая "ментальная карта" имеет четыре характерных черты:

- 1) основной объект изучения (отправная точка размышлений) всегда размещается в центре карты;

2) аспекты основного объекта, вопросы, связанные с ним, и смежные темы расходятся от центрального образа в виде ветвей;

3) ветви-ассоциации поясняются ключевыми словами, фразами или графическими образами, от них отходят ветви второго порядка, выражающие вторичные идеи, от которых, в свою очередь, расходятся ветви ассоциаций третьего порядка;

4) ветви ассоциаций формируют иерархическую структуру, которую математики называют графом.

При составлении "ментальных карт" частично применимы те приемы, которые связаны с повышением эффективности процесса конспектирования, а именно:

- 1) использование цветов и графических изображений;
- 2) использование аббревиатур (или иностранных слов);
- 3) использование условных обозначений и т.д.

Законы для создания интеллект-карт способствуют увеличению степени интеллектуальной свободы. В данном контексте не следует путать порядок с жесткой структурой или свободой с хаосом. Зачастую, порядок воспринимается негативно, считая его чем-то противоположным гибкости, или же ограничивающим свободу. Подобным образом свободу путают с хаосом и отсутствием структуры. На практике умственная свобода обозначает способность находить закономерности в беспорядке. Существует два типа законов интеллект-карт. Законы содержания и оформления и законы структуры.

Выводы и результаты

В ходе работы нами было разработано 16 ментальных карт, часть из которых (8 ментальных карт), была создана с помощью компьютерной программы ConceptDraw MINDMAP. Данная программа является англоязычной, однако удобное меню и базовое знание английского языка позволяют быстро освоиться в программе. Условные значки есть в самой программе, но также мы добавляли рисунки из Интернета. Программа позволяет полностью видоизменять ментальную карту по желанию составителя. Использование современных технологий ускоряет и облегчает процесс работы над картами. Однако вторая часть: 8 ментальных карт, была создана по классическому варианту, т.е. она были нарисованы от руки с помощью цветных фломастеров и маркеров. Данный способ требовал больше усилий по совершенствованию своих навыков рисования и размещения информации и рисунков на листе бумаги. Это в свою очередь гораздо лучше помогало научиться систематизировать и более грамотно размещать нужные слова и символы.

В результате работы с картами объем запоминания лекционного материала у студентов увеличился на 8,5%. Первоначально он составлял в среднем 68-70% всего объема материала, после 75-80%.

Полученные результаты показали, что использование технологии «map mind» в качестве карт-конспектов приводит к значительным изменениям объема запоминаемой информации и как следствие улучшение и облегчение сдачи экзаменов.

Мы пришли к выводу, что "Ментальные карты" могут быть применимы в абсолютно любой области человеческой деятельности. Целевая аудитория mindmapping'a – все, кто стремится использовать свой мозг более эффективно. Другими словами, map mind является своеобразным наглядным методом планирования умственных действий, или по П.Я. Гальперину, карты обеспечивают этапы интериоризации, экстерииоризации и контроля умственного действия. В этой связи, они являются действенным инструментом формирования умственного действия, а также фактором, обеспечивающим личностный рост человека.

Литература:

1. Виталий Копыл. Карты ума. MindManager. Минск – «Харвест».
2. Тони Бьюзен. Карты памяти. Используй свою память на 100%. Москва – «Росмэн-Пресс». – 2007.
3. Хорст Мюллер. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. Минск – «Омега-Л». 2007.

***Структура и специфика криминальной активности у лиц
с диссоциальным расстройством личности
Семенов В.Н. (Минск, Беларусь)***

Расстройства личности (далее - РЛ) относят к психическим аномалиям с высоким риском антисоциального поведения [1-19, 23, 26, 28, 29, 30]. Согласно А.Е. Личко уровень делинквентности при РЛ достигает 49% [13]. По данным одного из российских исследований, РЛ занимают второе место среди психических расстройств, диагностируемых у лиц совершивших убийства [1]. В.В. Горинов и др. сообщают о том, что доля преступников с РЛ, совершивших агрессивные правонарушения ежегодно увеличивается [6]. Л.М. Балабанова, ссылаясь на результаты других исследований, говорит о том, что среди преступников-рецидивистов доля лиц с РЛ колеблется от 40 до 90% [4].

Высокий риск антисоциального поведения при РЛ опосредован системой патопсихологических свойств, относящихся к характерологической, эмоциональной, мотивационной и личностной сферам психики. По

наблюдению отечественных и зарубежных исследователей лишь некоторые формы РЛ являются предикторами криминального поведения. Из этого следует, что патопсихологическая структура одних РЛ препятствует, а других способствует антисоциальному поведению.

Диссоциальное расстройство личности (далее - ДРЛ) наряду с истерическим и эмоционально-неустойчивым РЛ относят к психическим аномалиям с высокой первичной и рецидивной криминальной активностью. Согласно О.Ф. Кернбергу и Н. Мак-Вильямс, поведение лиц с ДРЛ представляет собой континуум и варьирует от пассивного и эксплуатирующего образа жизни до совершения жестоких убийств [11, 14]. К одному из крайних полюсов такого континуума принадлежат лица с ДРЛ, которые не совершают криминальных действий. Поведение представителей этой группы сводится в основном к нарушению различных социальных норм, не охраняемых уголовным законом. Возможность существования разновидности ДРЛ, при которой риск антисоциального поведения резко снижен, может объясняться спецификой проявления облигатных патопсихологических свойств.

Другая часть поведенческого континуума состоит из представителей ДРЛ, совершающих различные преступления. Важной характеристикой криминального поведения у лиц с ДРЛ является его полиморфизм. Возможность совершения данной категорией лиц преступлений различного типа не только не снимает вопроса о специфике криминальной активности при ДРЛ, но, напротив, делает его постановку актуальной задачей для исследования. Это связано с тем, что полиморфизм криминала может скрывать существование разновидностей ДРЛ, при которых преимущественно совершаются правонарушения, относящиеся к определенному типу (насильственные и ненасильственные).

В зависимости от степени тяжести и социальной опасности широкий спектр криминальных действий, совершаемых при ДРЛ, можно условно разделить на две основные категории. К первой категории относят так называемые ненасильственные правонарушения (финансовые, имущественные и т.п.), не связанные с причинением вреда здоровью и жизни другого человека. Сущность второй категории составляют насильственные преступления (убийства, сексуальное насилие и т.п.), сопряженные с причинением вреда здоровью и жизни человека. Согласно результатам, полученным И.Ф. Обросовым, в структуре криминальной активности осужденных с ДРЛ преобладали кражи и другие имущественные преступления (47,9%) [15]. Л.О. Пережогин также указывает на то, что основная часть правонарушений при ДРЛ направлена против собственности [16]. В.В. Горинов и др. (2004), Р. Комер (2005), R. Cadore t (1991), S.A. Diamond (2003), M. Dolan and M. Doyle (2000), G.J. Maier (1999), U.B. Semiz et al. (2007), M.H. Stone (2007), напротив, указывают на тесную связь ДРЛ с агрессивным поведением. В связи с этим S.A. Diamond даже предложил рассматривать агрессивность в качестве основного диагностического признака ДРЛ [20]. M. Dolan and M. Doyle, основываясь на результатах «Исследования оценки риска проявления насилия» (Violence Risk Assessment Study), считают ДРЛ наиболее значимым клиническим предиктором насилия [21]. Агрессивное поведение рассматривается М.К. Ehrensaft et al. в качестве раннего маркера ДРЛ [22]. Согласно результатам исследования И.Ф. Обросова, лицами с ДРЛ совершается 30,5 % убийств и 27,7% преступлений, связанных с причинением телесных повреждений [15]. В последнее время внимание исследователей сосредоточилось на двух формах агрессивного поведения (реактивной и проактивной), наблюдаемых у преступников с ДРЛ. При реактивной (импульсивной, враждебной) форме агрессии, представляющей собой выраженную эмоциональную и деструктивную форму реагирования в ситуации фрустрации, наблюдается положительная корреляция с такими патопсихологическими свойствами как эмоциональная неустойчивость и импульсивность. Основу проактивной (инструментальной) формы агрессии, по мнению исследователей, составляют низкая эмоциональная реактивность и направленность на получение выгоды. J. Parisa главной чертой ДРЛ считает реактивную (импульсивную) агрессию [27]. Сходной позиции придерживаются Р.А. Вегман, В.Р. Медник, S.A. Mednick, В. Henry et al., рассматривая в качестве основы агрессивного поведения у лиц с ДРЛ недостаточный самоконтроль и импульсивность [2].

В криминальной активности лиц с ДРЛ, связанной с причинением вреда здоровью и жизни другого человека, особое место занимают сексуальные преступления. Преступления этой категории, по данным И.Ф. Обросова, составляют 27% от общего числа преступлений, совершенных при ДРЛ [15]. Y.M. Fernandez and W.L. Marshall, J.A. Hunter et al. в качестве одного из условий совершения сексуальных преступлений у лиц с ДРЛ рассматривают дефицит эмпатии [24, 25]. Исходя из представленных данных, можно говорить о том, что группа преступников с ДРЛ является неоднородной по своим патопсихологическим характеристикам и может разделяться минимум на две подгруппы. Представители первой группы чаще совершают ненасильственные, а второй – насильственные преступления.

К числу специфических характеристик противоправного поведения лиц с ДРЛ относят: 1. Раннее начало антисоциального поведения; 2. Резкое снижение уровня преступности после 30 лет; 3. Иррациональный характер преступлений; 4. Совершение преступлений в состоянии интоксикации психоактивными веществами; 5. Полиморфизм антисоциального поведения; 6. Нарастание степени тяжести преступлений от предыдущего к последующему; 7. Рецидивность

Таким образом, специфика проявления облигатных патопсихологических свойств у лиц с ДРЛ не только опосредует криминогенный эффект других предикторов (пол, возраст, прием психоактивных веществ и

психические аномалии) антисоциального поведения, но и оказывает влияние на структуру и характер их криминальной активности.

Литература:

1. Агрессия и психическое здоровье / Т.Б. Дмитриева, Б.В. Шостаковича; под ред. Т.Б. Дмитриева, Б.В. Шостаковича. - СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. - 464 с.
2. Агрессия и психические расстройства: в 2 т. / Т.Б. Дмитриева [и др.]; под ред. Т.Б. Дмитриевой [и др.]. - М.: РИО ФГУ «ГНЦ ССП им. В.П. Сербского, 2006. - Т. 1. - 374 с.
3. Антонян, Ю.М. Криминальная патопсихология / Ю.М. Антонян, В.В. Гульдан. - М.: Наука, 1991. - 248 с.
4. Балабанова, Л. М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) / Л. М. Балабанова. - Д.: Сталкер, 1998. - 432 с.
5. Гельдер, М. Оксфордское руководство по психиатрии: в 2 т. / М. Гельдер [и др.] / Пер. с англ. Т. Кучинская, Н. Полищук. - К.: Сфера, 1999. — Т. 2. — 436 с.
6. Горинов, В.В. Критерии рекомендации принудительных мер медицинского характера подэкспертным с расстройствами личности (ч. 2 ст. 22 УК РФ) / В.В. Горинов [и др.] // Российский психиатрический журнал. - 2005. - №3. - С. 35-38.
7. Горшков, И.В. Личностная патология и внутрисемейная агрессия / И.В. Горшков, В.В. Горинов // Социальная и клиническая психиатрия. - 1997. - Т. 7, №2. - С. 25-30.
8. Горшков, И.В. Расстройства личности и агрессия (обзор литературы) / И.В. Горшков, В.В. Горинов // Российский психиатрический журнал. - 1998. - №5. - С. 68-73.
9. Джекобсон, Дж.Л. Секреты психиатрии / Дж.Л. Джекобсон, А.М. Джекобсон / Пер. с англ. Е.Г. Гальцев, И.В. Сумароков / Под общ. ред. П.И. Сидорова. - М.: МЕДпресс-информ, 2007. - 576 с.
10. Дмитриева, Т.Б. Психопатологические и криминологические аспекты агрессивного поведения лиц с психическими расстройствами / Т.Б. Дмитриева // Российский психиатрический журнал. - 1998. - №4. - С. 4-9.
11. Кернберг, О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии / О.Ф. Кернберг / Пер. с англ. М.И. Завалова. - М.: Независимая фирма Класс, 2000. - 464 с.
12. Корнилов, А.П. Нарушения саморегуляции у психопатических личностей / А.П. Корнилов // Вопросы психологии. - 2003. - № 5. - С. 71-80.
13. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. - Ленинград: Медицина, 1983. - 256 с.
14. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс / Пер. с англ. М.В. Глущенко [и др.]. - М.: Независимая фирма «Класс», 2001. - 480 с.
15. Обросов, И.Ф. Расстройства личности у осужденных в местах лишения свободы (клинико-динамический и медико-социальные аспекты): дис. ... докт. мед. наук: 14.00.18 / И.Ф.Обросов; Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского. - М, 2004. - 356 с.
16. Пережогин, Л.О. Формирование расстройств личности у несовершеннолетних правонарушителей, беспризорных и безнадзорных / Л.О. Пережогин, Н.В. Вострокнутов // Вопросы психического здоровья детей и подростков (научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). - 2008. - № 1. - С. 25-41.
17. Стоун, Дж.Х. Основы судебной психиатрии: учебник Фолка / Дж.Х. Стоун / Пер. с англ. С. Полубинская. - К.: Сфера, 2008. - 340 с.
18. Хрящёв, А.В. Аномально-личностные механизмы преступных действий лиц с непсихотическими психическими расстройствами (в аспекте применения ст. 22 УК РФ) / А.В. Хрящёв // Социальная и клиническая психиатрия. - 2003. - Т.13, №3. - С.71-74.
19. Шостакович, Б.В. Расстройства личности (психопатии) в судебно-психиатрической практике / Б.В. Шостакович. - М.: МБА, 2006. - 172 с.
20. Diamond, S.A. Violence as Secular Evil: Forensic Evaluation and Treatment of Violent Offenders from the Viewpoint of Existential Depth Psychology / S.A. Diamond // Journal of Applied Psychoanalytic Studies. - 2003. - Vol. 5, №. 1. - P. 21-45.
21. Dolan, M. Violence risk prediction / M. Dolan, M. Doyle // British Journal of Psychiatry. - 2000. - Vol. 177, №. 4. - P. 303-311.
22. Ehrensaft, M.K. Maternal Antisocial Behavior, Parenting Practices, and Behavior Problems in Boys at Risk for Antisocial Behavior / M.K. Ehrensaft [et al.] // Journal of Child and Family Studies. - 2003. - Vol. 12, №. 1. - P. 27-40.
23. Eronen, M. The psychiatric epidemiology of violent behaviour / M. Eronen [et al.] // Soc. Psychiatry Psychiatr. Epidemiol. - 1998. - Vol. 33, №. 1. - P. 13-23.
24. Fernandez, Y.M. Victim Empathy, Social Self-Esteem, and Psychopathy in Rapists / Y.M. Fernandez, W.L. Marshall // Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment. - 2003. - Vol. 15, №. 1. - P. 11-26.

25. Hunter, J.A. Non-Sexual Delinquency in Juvenile Sexual Offenders: The Mediating and Moderating Influences of Emotional Empathy / J.A. Hunter [et al.] // Journal of Family Violence. – 2007. - Vol. 22, №. 1 – P. 43–54.
26. Maier, G.J. The aggressive patient/inmate: beyond denial / G.J. Maier // Psychiatric quarterly. – 1999. - Vol. 70, №. 3. – P. 199 – 208.
27. Parisa, J. An overview on gender, personality and mental health / J. Parisa // Personality and Mental Health. – 2007. - Vol. 1, №. 1 - P.14-20.
28. Stone, M.H. Violent crimes and their relationship to personality disorders / M.H. Stone // Personality and Mental Health. – 2007. - Vol. 1, №. 2. – P. 138–153.
29. Taylor, P.J. Homicides by people with mental illness: myth and reality / P.J. Taylor, J. Gunn // British Journal of Psychiatry. – 1999. – Vol. 174, №. 1. – P. 9-14.
30. Wallace, C. Serious criminal offending and mental disorder Case linkage study / C. Wallace [et. al.] // British Journal of Psychiatry. – 1998. - Vol. 172, №. 6. P. 477-484.

***Педагогический всеобуч как направление в сохранении и укреплении
здоровья педагогов: критериальные оценки эффективности и результативности****
Серафимович И.В. (Ярославль)

Ценность различных аспектов здоровья (физического, душевного, духовного) в большинстве исторических эпох признавалась актуальной и связывалась с фундаментальными ценностями человеческого общества, при этом пути и способы решения этой проблемы могли быть как просто различны, так и прямо противоположны. В современном обществе формирование культуры здорового образа жизни и повышение ответственности за собственное здоровье – ключевые позиции в здоровьесбережении. Для практической реализации проекта сохранения и укрепления здоровья школьников в городе Ярославле в 1992 году создана структура - Городской центр психолого-медико-социального сопровождения (МОУ ГЦ ПМСС – директор Гоголев Ю.В., заместители – Луканина М.Ф., Камакина О.Ю.).

Создав несколько лет назад новое направление деятельности – профилактическую работу с педагогами школ города по сохранению и укреплению всех видов здоровья (физического, душевного и духовного) – «Педагогический всеобуч» (ПВ), ГЦ в первую очередь ориентировался на потребности практики, видоизменяя тематику, формы и методы работы, обучая собственных сотрудников новому направлению деятельности, андрагогике (обучению взрослых). Постепенно в ходе практической деятельности, приходя к пониманию того, что применяя психолого-педагогические технологии, мы можем оказывать воздействие и видоизменять уровень и качество здоровья, не столько на физическом уровне, сколько на духовном и душевном уровнях. Опираясь на современные подходы, мы понимаем под вышеуказанными видами здоровья следующее. Душевное здоровье, включает психический пласт (состояние душевного благополучия) и социальный (адекватное восприятие действительности, принятие и выполнение социальных норм). Духовное здоровье включает личностный пласт (наличие психологических качеств, характерных для гармонично развивающейся личности) и нравственный (проявление ценностного, совестливого отношения к другим людям).

Но если в отношении физического здоровья есть хорошо разработанные критерии, позволяющие отследить динамику изменений состояния организма, как детского, так и взрослого, то в отношении душевного и духовного здоровья таких критериев в готовом виде ни в научной литературе, ни в практического деятельности нет. Первоначально анализ деятельности ПВ основывался на методе наблюдения и получении обратной связи от заказчиков ПВ (школ). Несколько первых лет было посвящено завоеванию так называемого «кредита доверия». Положительные устные и письменные отзывы ОУ о ПВ позволили нам утвердить ПВ приоритетное направление в работе центра, объединяющее усилия по обучению детей и родителей ЗОЖ в едином смысловом контексте – сознании педагога.

В настоящий момент времени насущно стал вопрос оценки эффективности деятельности направления, поскольку за предшествующие годы работа в образовательных учреждениях города с педагогами школ по темам ПВ, показала и свою значимость и актуальность, и практическую полезность. Именно понятие динамики изменений в душевном и духовном здоровье позволят нам говорить о целесообразности деятельности ПВ в современный период реформ и экономических перемен, поскольку сама возможность воздействия и ее позитивный характер уже доказаны опытом предыдущих лет.

Мы ввели следующую трехкомпонентную критериальную оценку деятельности ПВ.

1. Критериальная система №1. Методических и методологических принципов обучения ЗОЖ.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а

2. Критериальная система №2. Оценка эффективности и результативности обучения ЗОЖ администраторов ОУ.

3. Критериальная система №3. Оценка эффективности и результативности обучения ЗОЖ педагогов ОУ.

Эти критериальные системы являются необходимыми и достаточными, при этом необходимость обеспечивается задействованием всех трех областей - кого, чему и как учить по ЗОЖ; а достаточность обеспечивается включением в системы всех существующих на данный момент практических и теоретических наработок в ПВ. Остановимся подробнее на двух первых критериальных системах.

Критериальная система №1. Методических и методологических принципов обучения ЗОЖ. Опыт ПВ, благодаря широте и глубокой проработке различных составляющих ПВ, дает возможность на сегодняшний день говорить о наработанных принципах обучения ЗОЖ взрослых и подрастающего поколения, которые имеют как сходные, так и принципиально отличающиеся моменты, без учета которых невозможна в целом реализация подхода к сохранению и укреплению здоровья всех участников образовательного процесса в школе. Я считаю целесообразным выделить и обозначить следующие моменты – это отличительные особенности обучения ЗОЖ для взрослых и детей. Хотя в данном виде отличительные особенности еще нигде нами сформулированы не были, наработки и выделение их длилось несколько лет работы ГЦ.

Таблица 1 Особенности обучения ЗОЖ взрослых и детей

Критерии	Взрослый учащийся	Дети, молодежь учащиеся
----------	-------------------	-------------------------

Соотношение компонентов ЗОЖ	Подход в сохранении и укреплении здоровья нужно начинать с духовного, главный акцент делать на душевное здоровье и минимизированное внимание уделять физическому.	
-----------------------------	---	--

В первую очередь обучать необходимо способам сохранения и укрепления физического, затем душевного и потом духовного здоровья.

Обучение возможностям видоизменений правил ЗОЖ в зависимости от конкретных условий, с сохранением основополагающих позиций здоровьесбережения. Освоение норм и правил ЗОЖ, как необходимых условий успешной жизнедеятельности.

Структура здоровьесберегающей компетентности: Структура имеет компоненты: когнитивный, ценностный, мотивационный, деятельностный (знание-понимание-хотение-делание).

Логика обучения должна начинаться с деятельностного компонента (который соответствует принципам обучения взрослых в деятельности). Именно поэтому большая часть занятий с педагогами должна носить конкретно-практический характер. Структура имеет компоненты: когнитивный, ценностный, мотивационный, деятельностный (знание-понимание-хотение-делание).

Логика обучения должна начинаться с когнитивного (знаниевого) компонента.

Технология освоения здоровьесберегающей деятельности

Этап 1. Освоение здоровьесберегающих компетенций (качеств, без которых затруднено осуществление деятельности по сохранению и укреплению здоровья):

1. Конфликтологическая и противострессовая компетенции.
2. Эмоциональная компетенция (профилактика эмоционального выгорания).
3. Коммуникативная компетенция (знания о конструктивных способах общения).
4. Командоформирующая (развитие умений работы в команде).
5. Самоактуализирующая (приобретение навыков самоактуализации творческих ресурсов).
6. Планирующая компетенции (формирование индивидуального комплексного здоровьесберегающего подхода (маршрута-плана) к собственной личности).

Этап 2. Развитие компетентности (степени развития качеств-компетентностей).

Этап 3. Становление профессионализма (развитие и взаимообогащение компетентностей). Освоение здоровьесберегающих компетенций (качеств, без которых затруднено осуществление на высоком уровне учебной и других видов деятельности).

Конфликтологическая и противострессовая компетенции.

Эмоциональная компетенция (управление негативными эмоциями).

Коммуникативная компетенция (знания о конструктивных способах общения).

Что дает нам Критериальная система №1? Учитывая в логике и структуре построения занятий с разной категорией слушателей вышеуказанных отличительные особенности обучения ЗОЖ для взрослых и детей, мы сможем во-первых, на высоком методическом уровне организовать обучения слушателей, как взрослых, так и подрастающего поколения; во-вторых, создать условия для отслеживания динамики изменений в душевном и духовном здоровье в результате деятельности ПВ; в-третьих, вышеуказанные наработки по андрагогике можем считать интеллектуальной собственностью ГЦ и продвигать как идею, заслуживающую реализации, как в Ярославле, так и в РФ, развивая имидж ГЦ.

Критериальная система №2. Оценка эффективности и результативности обучения ЗОЖ администраторов ОУ.

Здесь целесообразно выделить следующие критерии эффективности и результативности деятельности как:

1. Техническая результативность (формально-отчетные показатели, позволяющие в опосредованной форме судить об изменениях к ЗОЖ у педагогов ОУ). Это наличие вариативной системы обучения управленческого персонала ОУ по проблеме здоровьесбережения (плановые ежегодные мероприятия, сессионные мероприятия, циклы обучения).

2. Процессуальная результативность: задействование разных управленческих структур (с 2004 по 2007 годы работа велась преимущественно с завучами школ, с 2008 года в структуру воздействия включены директора школ, в частности Фрунзенского района, а также методисты и заведующие ДОУ).

3. Эффективность как оценка тех изменений в мышлении (сознании) управленца о ЗОЖ и способах его достижения в условиях массовой современной школы.

Шаг 1 (первые годы) работы с администраторами были посвящены изменению самих по себе взглядов на ЗОЖ, так называемой теоретической составляющей профессионального управленческого мышления и нам удалось:

1. Изменить позицию завучей от кооперации к сотрудничеству, а именно, появилась готовность: поделиться опытом и обучать администрацию высшего звена решению проблемы ЗОЖ, обучать ГЦ своим практическим наработкам, обучать собственную семью и родственников (ЗОЖ) т.е. появилась профессиональная компетентность по этому вопросу (умение транслировать теоретические знания в различные области практики).

2. Переструктурировать представление о ЗОЖ (увеличивается с 17% до 57% представление и здоровье как системе, включающей телесно-душевно-духовные компоненты) и замотивировать на новый вид деятельности – обучение администраторов управлению процессом сохранения и укрепления здоровья участников ОП.

Шаг 2. Перед нами встал вопрос: реализуются ли на практике эти изменившиеся «теоретические» представления завучей о способах сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса и каковы результаты работы завучей по сохранению и укреплению здоровья педагогов и школьников? Анализ ценностно-смыслового компонента позволяет заметить, что у большинства администраторов высока декларируемая ценность здоровья (в среднем 94% из 100% возможных), т.о. администратор стал принимать позицию, что не только здоровье школьника, но и здоровье педагогического коллектива важно для успешного функционирования школы. Анализ когнитивного, эмоционально-волевого и результативного (деятельностного) компонентов позволяет заметить, что наибольшие и полные знания у завучей имеются по сохранению и укреплению здоровья школьников, что самые большие усилия прилагаются на сбережение здоровья учеников, и в этом направлении самая низкая удовлетворенность результатом деятельности; на втором месте – знания как сохранять свое собственное здоровье и на последнем – как сохранить здоровье педагога, работающего в школе, удовлетворенность от результатов этих деятельностей не более 50% от желаемых 100%. В настоящий период времени обобщаются результаты по критериальной системе №3: Оценка эффективности и результативности обучения ЗОЖ педагогов ОУ, которые дадут возможность упорядочить, систематизировать и структурировать здоровьесберегающую деятельность в образовательных учреждениях города Ярославля.

Музыкотерапия в работе с беременными женщинами.

Серова М.Е. (Ярославль)

В настоящее время все больший интерес вызывает проблема психологического сопровождения беременных женщин. Это вызвано заинтересованностью в успешном протекании беременности, готовности женщины к родам, формировании положительного настроения, рождению здорового ребенка.

Состояние беременности связано с нестабильностью эмоционального фона женщины. В данный период происходит серьезная гормональная перестройка организма, что в свою очередь и обуславливает неустойчивость эмоций. В большей степени проявляются тревожность, беспокойство, раздражительность, чувствительность, ранимость. Даже если до беременности женщина отличалась устойчивым характером, то в состоянии беременности любое незначительное событие может вызвать бурную реакцию раздражения, гнева, обиды. На первых месяцах беременности по И.В. Добрякову начинает формироваться целостная система «мать-дитя». При этом у женщины появляется особое состояние сосредоточенности на себе и своем будущем ребенке, а это в свою очередь находит отражение и в изменениях психоэмоционального фона будущей матери. Включенность в эту систему влечет за собой излишнюю тревожность и появление новых страхов, связанных с протеканием беременности и дальнейшими родами. Каждая эмоция, пусть даже не слишком интенсивная, вызывает физиологические изменения в организме, и с учетом зарождения системы «мать-дитя», все эти изменения в психоэмоциональной сфере женщины оказывают влияние и на будущего ребенка [2]. Поэтому очень важным становится вопрос изучения психоэмоциональных состояний беременных женщин с целью их дальнейшего корректирования. Для решения этой задачи нам кажется оправданным использовать приему музыкальной терапии.

Воздействие, которое способно оказывать музыка на наш организм стало известно еще очень давно: успокаивающее, расслабляющее, и, наоборот, возбуждающее. Но музыкатерапия, как метод терапевтического лечения, связан с именами немецких психологов середины XX века Мэри Пристлис и Йоханнеса Эшенса. Неоспоримый вклад в становление музыкотерапии как метода психотерапии внес немецкий психолог того же времени Кристоф Швабе, который провел работу по созданию музыкотерапевтических моделей, выполняющих ряд специфических терапевтических задач; подразделил методы музыкотерапии на активные, где клиент принимает непосредственное участие в сеансе музыкотерапии, выполняя активные действия, например, играет на музыкальном инструменте, и рецептивные, где активность клиента не требуется, он выполняет роль пассивного слушателя; выделил индивидуальные и групповые формы музыкотерапии. Таким образом, музыкотерапия – это целенаправленное применение музыки или музыкальных элементов для достижения терапевтических целей, а именно, восстановления, поддержания и содействия психическому и физическому здоровью (термин DGMT – Немецкое общество музыкотерапии) [1].

Мы в своей работе берем за основание классификацию музыки по Г.Г. Декеру-Фойгту (немецкий психолог). Он в своей книге разделяет музыку на эрготропную и трофотропную в зависимости от воздействия, оказываемого на организм. Эрготропная музыка обладает следующими характеристиками: преобладание пунктирного ритма, мажорного лада, подчеркнутость диссонансов, активность, постепенное ускорение, наличие взлетов и падений мелодии, резкость. Такая музыка способна вызвать возбуждение, раздражение, учащение дыхания и сердцебиения, повышение сердечно-сосудистого давления, расширение зрачков, раздражение кожи, спазмы мускулатуры, то есть речь идет о повышенном возбуждении симпатического отдела вегетативной нервной системы. Трофотропная музыка отличается: минорным ладом, невысокой громкостью, отсутствием сильных акцентов, плавностью, гармоничностью, нежностью мелодии. Под воздействием трофотропной музыки человек расслабляется, им овладевают чувства спокойствия и умиротворенности, происходит замедление дыхания и частоты сердцебиения, снижение сердечно-сосудистого давления, сужение зрачков, уменьшение раздражения кожи, расслабление мышечных зажимов [3].

В настоящее время можно выделить существование двух разных подходов по работе с беременными женщинами в рамках музыкальной терапии. В рамках первого подхода рассмотрим метод французского врача Альфреда Томатиса (Tomatis) «электронное ухо». Здесь главной целью является урегулирование коммуникаций между матерью и плодом, способствуя улучшению состояния будущей матери и стимулирование развитие плода. Суть метода состоит в том, что женщине предлагаются для прослушивания звуки, не несущие какой-то смысловой или информационной нагрузки, они подобны тому, что слышит ребенок. Под эффектом этого, отмечает А. Томатис, в 10 раз увеличиваются энергетические способности мозга, повышается сознание, что в свою очередь помогает женщине преодолевать обыденный стресс, связанный с беременностью. Благодаря этому собственные страхи женщины, неудобства, связанные с состоянием беременности (усталость, опасения, тревога, внезапные изменения настроения) становятся банальными и незначительными. Будущая мать готова полностью посвятить себя своему ребенку. Оказавшись в одной и той же акустической среде, что и ее будущий малыш, женщина начинает смотреть на мир иначе, она открывает для себя смысл этого фантастического акта, который ей предстоит выполнить: дать жизнь живому существу [5]. Таким образом, в рамках первого подхода основное внимание уделяется психоэмоциональным состояниям будущей матери, где коррекция эмоционального фона приводит и к стимулированию развития плода.

Второй подход можно выделить потому, что здесь основной задачей является пренатальное развитие будущего ребенка и особенности развития впоследствии. В рамках этого подхода нужно сказать об отечественных психологах М. Л. Лазареве, А. Г. Юсфине. Лазарев М.Л. разработал метод музыкального развития плода «сонатал». Это метод пренатального воспитания ребенка, направленный на развитие его эмоционального интеллекта. Суть метода состоит в том, что беременная женщина общается с еще не рожденным ребенком - при помощи пения, осознанных движений и прикосновений. Как отмечает автор, данный комплекс активно способствует возникновению межнейронных связей, формированию пренатального ядра его личности, готовит к естественным родам, настраивает на грудное вскармливание. При этом происходит отработка сценариев поведения ребенка после его рождения. С помощью данного метода так же решается ряд задач:

У малыша:

1. Профилактика пренатальной гипоксии.
2. Формирование биоритмов жизнедеятельности.
3. Нейростимуляция.
4. Подтверждение пренатальной активности.

У беременной:

1. Формирование доминанты лактации.
2. Понижение числа сердечных сокращений.
3. Родовая готовность.
4. Оптимизация состояния здоровья. [6].

Выделение этих двух подходов работы с беременными женщинами по средствам музыкотерапии достаточно условно, ведь происходит формирование системы «мать-дитя», и все состояния будущей мамы так или иначе влияют и на плод.

В нашей работе мы в некотором смысле предлагаем интегрировать эти два подхода в один, поставив разные цели при работе с беременными женщинами в зависимости от сроков беременности и характера ее протекания. Все авторы, описывающие изменение эмоциональных состояний у женщин в период беременности (Добряков И.В., Варга А.Я., Хамитова И.Ю., Радионова М.С., Филиппова Г.Г., Посохова С.Т., Боровикова Н.В., Батуев А.С., Беляева О.А.), сходятся на мнении о том, что на первых этапах беременности нестабильность эмоциональных состояний: проявление амбивалентных эмоций, повышенная раздражительность и тревожность, достаточно сильно выражены. Но на определенном этапе беременности, это примерно середина срока (около 20 недель) происходит стабилизация эмоционального фона женщины, в этот период будущая мама начинает ощущать первые шевеления ребенка [4]. И примерно к этому времени (к 6 месяцам) у будущего ребенка уже сформированы органы слуха, т.е. малыш в это время становится способным реагировать на внешние звуки, например реагировать шевелениями на громкую музыку или звуки [7]. Поэтому в период нестабильности эмоционального фона женщины (в период примерно первых 20 недель) для проведения музыкотерапевтической работы, мы предлагаем использовать тропотропную музыку, которая будет способствовать оптимизации эмоциональных состояний будущих мам на данном этапе беременности. В качестве же примера таких музыкальных произведений, можно назвать следующие: Э. Григ «Утро», М. Мусоргский «Картинки с выставки. Старый замок», И.Ф.Стравинский «Поцелуй феи», Ф. Шуберт «Вечерняя серенада», Ф. Ф. Шопен «Ноктюрн № 20— до-диез минор», И. Штраус «Медленный вальс. Музыка дождя». Все рекомендованные к прослушиванию музыкальные произведения должны учитывать индивидуальные музыкальные предпочтения беременных женщин. В период беременности, когда происходит стабилизация эмоционального фона (это середина второго триместра, примерно с 20 недели) подборка музыкальных произведений может быть изменена, сюда могут включаться музыка, обладающая характеристиками эрготропной. Форма работы тоже может быть изменена на активную музыкальную терапию, где будущей маме может предлагаться игра на музыкальных инструментах, пение, возможно привлечение других видов арт – терапии. На данном этапе такая комплексная работа будет способствовать не только улучшению самочувствия беременной женщины, борьба с появляющимися страхами перед родами, но и пренатальному воспитанию будущего ребенка.

В заключение хотелось бы отметить, что использование музыкальной терапии для сопровождения беременности это эффективный способ воздействия на психоэмоциональные состояния будущих мам, при этом переживания вызванные прослушиванием тех или иных музыкальных произведений положительно влияют на пренатальное развитие детей и их дальнейшее психическое развития, могут способствовать развитию музыкального слуха и эмоционального интеллекта. Так же музыкальная терапия может выступать как метод, дополняющий и усиливающий эффективность более традиционных способов психологического сопровождения беременных женщин.

Литература:

1. Аннелизе Хайгл-Эверс, Франц Хайгл, Юрген Отт, Ульрих Рюгер. Базисное руководство по психотерапии. – СПб.: Речь, Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2001. – 784 с.
2. Беляева О.А. Особенности эмоциональной сферы беременных женщин. [Электронный ресурс] // Альманах научных открытий. Телеконференции. Научные труды: сайт. 2008. URL: <http://tele-conf.ru/aktualnyie-problemyi-gumanitarnyih-distiplin-i-prepo/osobennosti-emotsionalnoy-sferyi-beremennyih-zhenschin.html> .
3. Г.-Г. Декер-Фойгт. Введение в музыкотерапию. — СПб.: Питер, 2003. – 205 с.
4. Добряков И.В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
5. Каширина С. Метод Томатис. [Электронный ресурс] // Tomatis – Moscow: сайт. 2011. URL: http://www.tomatis-moscow.ru/services_tomatis_scope_04.html .
6. М.Л. Лазарев. Малыш, или Рождение до рождения: Сокращенный вариант. – М.: ООО «Издательский дом “Кодекс”», 2009. – 320 с.
7. Методические рекомендации по разработке программы для школы эффективного родительства беременных женщин «В ожидании чуда». Выпуск 5. – Ярославль: Издательский дом «АС», 2010. – 79 с.

*Структура исследования ценностно-смысловых характеристик субъектов,
реализующих различные стратегии подбора
Симановская М.А. (Ульяновск)*

В условиях современного российского общества значимость роли психологического знания неоспорима. Причем развитие интереса и требований к данной отрасли науки продолжает расти и развиваться, что в свою очередь, стимулирует переход психологической науки к всестороннему использованию ее данных и результатов, таким образом, актуализируя проблемы практической психологии. Одним из основных компонентов практической психологии является научное исследование.

Научное исследование является одним из оснований развития науки, это «логически построенный, со своими внутренними закономерностями» процесс [1, С. 55], «процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности. Характеризуется объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью...» [2, С. 510]. Научное исследование имеет множество аспектов (уровни, методы, этапы, характерные черты для каждого отдела психологической науки и т.д.), среди которых достаточно значимое место занимает его структура, она включает: объект, предмет исследования, проблему, гипотезу, цели и задачи, а так же источники, методы и средства исследования. Не смотря на большое количество аспектов научного исследования, мы акцентировали внимание на системной структуре, так как именно она способна наиболее полно отразить «логику развития науки» [1, С. 55] и систематизировать информацию о научном исследовании, что представляется достаточно важным в рамках нашей работы. Отметим, что в силу ограниченности нашей статьи мы не будем проводить основательный теоретический анализ элементов структурной системы, так как с одной стороны данная тема достаточно информативно представлена в научной литературе, а с другой стороны структурные элементы буду представлены ниже, в описании проведенного нами исследования характеристик субъектов, реализующих разные стратегии подбора. Добавим, что структурная система не может существовать отдельно от остальных аспектов научного исследования, она неразрывно связана с выдвигаемыми требованиями к научному исследованию (обоснование проблемы, объекта и предмета, разработка структуры плана и т.д.), с уровнями исследования (эмпирический, теоретический и т.д.), этапами и т.д. Таким образом, с одной стороны можно сказать, без знания системной структуры не возможно оптимально спланировать и организовать исследовательскую деятельность и получить достоверные результаты. С другой стороны, невозможно использовать только системную структуру для проведения полноценного научного исследования, следует учитывать, что данный аспект рассматриваемого процесса является взаимосвязанным и с другими элементами процесса познания. Учитывая все сказанное, перейдем к рассмотрению исследования ценностно-смысловых характеристик субъектов, реализующих различные стратегии подбора.

Прежде чем изучать структуру проведенного исследования отметим несколько моментов. Во-первых, нами изучались реализации стратегий подбора, которые представляются достаточно интересными в структурах современного общества – это подбор «под свою индивидуальность» и подбор «под индивидуальность другого». Во-вторых, в качестве глубинных принципов организации ценностно-смысловой сферы личности в нашей работе выступили универсальные способы существования, которые определяются в процессе жизнедеятельности, – модусные ориентации «быть» и «обладать» (Э. Фромм) [3]. «Бытие» подразумевает реализацию своих способностей, саморазвитие и самопознание, «обладание» подразумевает реализацию потребительского отношения к окружающей действительности.

Целью исследования явилось изучение характеристик у субъектов с модусными ориентациями «быть» и «иметь» при реализации стратегий подбора «под свою индивидуальность» и «под индивидуальность другого». В соответствии с целью были выдвинуты следующие задачи:

- 1) выявить ценностно-смысловые характеристики субъектов подбора;
- 2) изучить их различия у субъектов подбора с модусами «быть» и «иметь», реализующих подбор «под свою индивидуальность» и «под индивидуальность другого».

Объект исследования: ценностно-смысловые характеристики субъектов реализующих различные стратегии подбора. Предмет исследования: различия характеристик у субъектов с модусам «быть» и «иметь» реализующих стратегию подбора «под свою индивидуальность» и «под индивидуальность другого».

Гипотеза: группы, сформированные с помощью стратегии подбора «под свою индивидуальность» и «под индивидуальность другого» должны иметь различия на уровне глубинных принципов организации ценностно-смысловой сферы личности (на уровне модусов «быть» и «обладать»).

Отметим что, модусные ориентации в работах Э. Фромма носят лишь теоретический характер, нами был разработан методический инструментарий, направленный на выявление модусных предпочтений, с помощью которого были определены доминирующие жизненные принципы («быть» или «обладать») у всех исследуемых. Индивиды, у которых одновременно доминируют оба модуса «быть» и «иметь» были обозначены как личности с «неполяризованными» модусными ориентациями. Далее личностям, которые впоследствии стали субъектами управления команд (капитаны) было предложено сформировать группы. Одним капитанам

было предложено реализовывать стратегию подбора «под свою индивидуальность» - в данном случае каждый из капитанов выбирал сам личностей к себе в группу. Другим капитанам было предложено сформировать группу «под индивидуальность другого». Ход реализации данного подбора примерно был следующим: первый из капитанов определял личностей в группу ко второму капитану, второй капитан уже формировал группу под третьего капитана, соответственно третий капитан осуществлял подбор под первого капитана. Отметим, что процесс формирования групп с помощью стратегии подбора «под себя» и процесс образования команд при реализации подбора «под индивидуальность другого» проходили отдельно друг от друга.

Деятельность, в которую погружалась группа, была такой, которая в более ранних исследованиях, в отечественной науке, не изучалась – собирание пазла в условиях соревновательной деятельности. Картинки пазла были одинаковыми для всех групп. Исходя из того, какую стратегию реализовывал субъект подбора при формировании группы («под себя» / «под другого») и его модусную ориентации («Быть» / «Иметь») были получены четыре блока групп:

1 блок составили группы, у которых капитаны с «бытийным» модусом существования, реализовывавшие подбор «под себя»;

2 блок образовали команды капитанов с ориентацией на жизненный принцип «быть», формирующие группу «под другого»;

3 блок был из групп капитанов с глубинным принципом организации ценностно-смысловой сферы личности «Иметь», формирующие ближайшее окружение «под свою индивидуальность»;

4 блок составили команды капитанов с модусом «Обладать», реализующие стратегию подбора «под индивидуальность другого»

Процесс выявления различий у субъектов подбора с модусами «быть» и «иметь», реализующих подбор «под свою индивидуальность» и «под индивидуальность другого» проходил между обозначенными блоками групп, точнее, между образованными групповыми составами. Групповой состав каждой команды представлял собой уже подсчитанное, общее количество членов группы с определенными доминирующими характеристиками, т.е. сколько личностей в каждой группе с определенным доминирующим уровнем потребностей (А. Маслоу), с доминирующим уровнем потребностей (по Ф. Херцбергу) и т.д.

Для обработки полученных данных использовался статистический пакет SPSS 13.0, критерия U-Манна-Уитни. Отметим, что в данной работе представлена та часть полученных результатов, которая представляется наиболее интересной в контексте рассматриваемой проблематики - сравнение 1 и 3 блока групп, 2 и 4 блока групп.

Проведя сравнительный анализ групповых составов сформированных «под свою индивидуальность» капитанами с модусом «быть» (1 блок групп) и командных составов капитанов с жизненным принципом «обладать», реализовывавших тот же принцип подбора (3 блок групп), были получены следующие результаты. В группах капитанов с модусом «быть», сформированных «под себя» было обнаружено значительно больше личностей с «неполяризованной» модусной ориентацией. Поскольку «неполяризованная» ориентация может совмещать в себе все положительные и отрицательные характеристики модусов «быть» и «обладать», то капитаны с жизненной стратегией «быть» могли ориентироваться при формировании своей группы на такую характеристику подбираемых личностей с «нейтральным» модусом как стремление к «результату» (это направленность характерна для «обладательного» модуса). Таким образом, членов групп с данной стратегией можно использовать для реализации определенных задач. В силу модусных проявлений, капитаны с жизненным принципом «Быть» могли так же увидеть в подбираемых личностях с «Неполяризованными» ориентациями, при формировании своей группы, то, что важно для модуса «Быть» на уровне внутриличностных аспектов. Это может быть привязанность к другим людям (к подбираемым личностям), проявление интереса к ним.

Следующие значимые различия были обнаружены при сравнении групповых составов сформированных «под индивидуальность другого» капитанами с модусом «быть» (2 блок групп) и командных составов капитанов с жизненным принципом «обладать», состав которых так же был определен другим капитаном (4 блок групп). Результатами сравнения стало: в группу капитанов с модусной ориентацией «быть» «чужие» капитаны значительно больше определили личностей, находящихся на первом уровне потребностей – «заработная плата» (физиологические потребности) и индивидов с доминирующими потребностями гигиенического уровня (Ф. Херцберг), по сравнению с группами капитанов с жизненным принципом «иметь». Уровень «заработной платы» и потребности гигиенического уровня относятся к базовым потребностям личности. Жизненным принципом «быть» движет стремление к развитию, к единению с другими людьми, а членами группы, находящихся на первой ступени пирамиды А. Маслоу и с доминирующими потребностями гигиенического уровня, движет другая сила – желание удовлетворить потребности физического выживания. Таким образом, в процессе взаимодействия может возникнуть непонимание между капитаном с модусом «быть» и членами группы с доминирующими базовыми потребностями, что конечно повлияет на командную деятельность в целом.

Рассмотрев обнаруженные результаты, сделаем несколько выводов:

Во-первых, значимые различия в группах капитанов с доминирующими модусом «быть» и «обладать» были обнаружены как в контексте реализации стратегии подбора «под свою индивидуальность», так и при формировании команд «под индивидуальность другого». Следовательно, наша гипотеза (группы, сформированные с помощью стратегии подбора «под свою индивидуальность» и «под индивидуальность другого» должны иметь различия на уровне глубинных принципов организации ценностно-смысловой сферы личности) получила подтверждение. Таким образом, можем отметить: процесс подбора способен осуществляться на разных уровнях осознания участников данного процесса, не только в контексте осознаваемых интересов и требований, но и на уровне более глубоких внутриличностных аспектов (модусных ориентаций).

Во-вторых, полученные результаты указывают на то, что при реализации стратегии подбора «под индивидуальность другого» (сравнение 2 и 4 блока групп) в группах капитанов с модусом «быть» оказалось значимо больше личностей (находящиеся на первой ступени пирамиды А. Маслоу и личности с доминирующими потребностями гигиенического уровня), с которыми у капитанов могут возникнуть недопонимание либо разногласия в процессе деятельности, что может отразиться на результате групповой работы. Это с одной стороны может говорить о «характере» личностей с доминирующим модусом «быть», что позволил субъектам подбора определить им в группы личностей, с которыми у них могут возникнуть разногласия. С другой стороны, исходя из рассмотренных данных, возникает вопрос: на сколько группы, сформированные по принципу «под индивидуальность другого» могут соответствовать внутриличностным аспектам того, под кого этот подбор осуществляется?

В-третьих, для раскрытия других сторон процесса формирования ближайшего окружения, например на уровне межличностных взаимодействий, необходимы дальнейшие исследования ценностно-смысловых аспектов подбора.

Таким образом, проанализировав исследование ценностно-смысловых характеристик субъектов, реализующих различные стратегии подбора, мы можем отметить следующее. Структура научного исследования (предмет, цель, гипотеза и т.д.) систематизирует и организует исследовательскую деятельность, направляя ее на путь получения определенных результатов (например, подтверждение нашей гипотезы). В проведенном нами исследовании можно заметить, что каждый структурный компонент имеет свою специфику и находится во взаимосвязи с другими компонентами данного процесса, (например, в соответствии с целью определялись задачи, а выбору адекватного диагностического инструментария предшествовало определение предмета и объекта исследования). Однако, как было уже отмечено ранее, структурные компоненты научного исследования взаимосвязаны и с другими элементами процесса познания. Это можно проследить, например, на уровне этапов проведенного исследования. Первый этап работы заключался в подготовке к проведению исследования (выбор темы, определение гипотез, целей, разработка плана и т.д.), то второй этап это проведение исследования (реализация определенных стратегий подбора в соответствующих условиях, использование методических инструментов для определения конкретных характеристик и т.д.), третий этап – это работа с полученными результатами. Видно, что в данном случае системная структура является неотъемлемым элементом научного исследования на уровне этапов процесса познания. Отметим, что подобный анализ различных компонентов научного исследования как отдельно, так и во взаимосвязях с другими частями данного процесса, может способствовать раскрытию элементов научного исследования несколько с иной стороны, что может уже стать отдельной работой по данной тематике.

Литература:

1. Основы социально-психологических исследований: учебник для вузов / под общей ред. Акад. РАО, проф. А.А. Бодалева, акад. РАО, проф. А.А. Деркача, д-ра психол. наук, проф. Л.Г. Лаптева. – М.: Гардарики, 2007.- 334 с.
2. Советский энциклопедический словарь /Гл. ред. А.М. Прохоров; редкол.: А.А. Гусев и др. - М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.
3. Фромм Э. «Иметь» или «Быть»: пер. с нем. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 314, [6] с.

***Роль ожидания партнеров в молодой семье
Новикова М.С., Слободянюк Н.Л. (Санкт-Петербург)***

Семья - древнейший институт человеческого взаимодействия. Ее уникальность состоит в том, что несколько человек самым тесным образом взаимодействуют в течение длительного времени, насчитывающего десятки лет. В такой системе интенсивного взаимодействия не могут не возникать споры, конфликты и кризисы [6].

Семья рассматривается как самая малая ячейка общества, как социальная ячейка. Семья это объединение людей в браке, которые связаны родственными связями, общностью быта и взаимной ответственностью [2].

Молодая семья - это супружеская пара, с детьми или без них, первый брак, продолжительность этой семьи до 5 лет, возраст супругов не старше 30 лет. В последние годы число таких семей растет, а преобладающий возраст супругов 21-24 года.

Многочисленные исследования говорят о том, что стабильная семья может быть создана при определенной готовности молодых людей к семейной жизни.

С.В.Ковалев утверждает, что понятие "готовность к семейной жизни" включает в себя социально-нравственную, мотивационную, психологическую и педагогическую готовность [5].

Социально-нравственная готовность к семейной жизни предполагает гражданскую зрелость, экономическую самостоятельность, здоровье[6].

Мотивационная готовность к семейной жизни включает в себя любовь как основной мотив создания семьи, чувство ответственности за создаваемую семью, готовность к рождению и воспитанию детей. Известно, что большинство людей создают семью по любви. Таких семей, по данным социологов, примерно 70-75%.

Психологическая готовность к созданию семьи - это наличие развитых навыков общения, единства или схожести взглядов на мир и семейную жизнь, умения создать здоровый морально-психологический климат в семье, устойчивости характера и чувств.

Педагогическая готовность к созданию семьи включает в себя педагогическую подготовку, умения вести хозяйство, осознанность того, что последует за той стороной "холостой" жизни.

Сексуальная воспитанность подразумевает знание об интимной жизни человека, правильных взглядов на взаимоотношения полов, знание того, как определить чувство любви и как ее сберечь. Сексологи считают, что многие проблемы супружеских отношений зарождаются в самую первую ночь после свадьбы. Видимо, не всегда происходящее совпадает с желаемым [5, 13].

Поступки молодых супругов часто зависят от того, как они понимают основные задачи семейной жизни. Каждый из супругов вносит свой вклад в семейное становление. Поведение мужа или жены строится на основе тех требований, которые предъявляет брачный партнер. Если же это поведение не соответствует ожиданиям и требованиям мужа или жены, возникают разногласия, взаимные оскорбления оттого, что обязательства не выполняются.

Отношения в семье могут быть гибкими лишь в том случае, если супруг или супруга со временем меняют свое поведение и отношение в зависимости от поведения других членов семьи, их стремлений и желаний. Благоприятные отношения в молодой семье требуют высокой пластичности, гибкости и, что немаловажно, высокой приспособленности.

Межличностные отношения охватывают широкий диапазон явлений: взаимопонимание, межличностная привлекательность, взаимовлияние и поведение. Главным регулятором устойчивости, глубины, интимности межличностных отношений является "привлекательность человека для человека". Для определения межличностных отношений важное значение приобретает привлекательность, которая может быть как двусторонней, так и односторонней. Межличностная привлекательность может принимать различные формы симпатии, дружеской привязанности, влюбленности, страстной любви. Однако нужно заметить, что иногда обычная симпатия может переходить во влюбленность, любовь [12].

Под конфликтом в психологии понимается отрицательное обоюдное психическое состояние двух или более людей, характеризующееся враждебностью, отчужденностью, негативизмом в отношениях, вызванное несовместимостью их взглядов, интересов или потребностей. Конфликтными супружескими семьями являются те семьи, в которых существуют постоянные разногласия, споры, выяснения отношений, вплоть до оскорблений и, даже рукоприкладства. Интересы, потребности, намерения и желания приходят в столкновение, порождая тем самым особо сильный и продолжительный конфликт [8].

На сегодняшний день ученые установили, что семей без конфликтов практически нет, в особенности среди молодых семей.

В.А. Сысенко выделил следующие причины конфликтов:

- неудовлетворенность супругов в сексуальных потребностях;
- неудовлетворенность потребности в значимости своего "Я";
- неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях;
- пристрастие одного из супругов к спиртным напиткам, вещам, приводящим к большим затратам денежных средств;
- финансовые разногласия супругов;
- неудовлетворенность потребности во взаимопомощи, взаимной поддержке, потребности в кооперации и сотрудничестве.

Первые годы супружеской жизни считаются самыми сложными за счет процесса адаптации, это годы "притирки" друг к другу. В семье каждый из супругов надеется на поддержку и понимание, за счет чего и создается психологический климат в семье. Семейная атмосфера является основным источником радости или неприятностей, ощущения полноты супружества или его неполноценности [4].

Конфликт в молодой семье происходит из-за наличия у молодых супругов представлений о семейной жизни, в чем-то противоречащих друг другу. А все непримиримые и непреодолимые конфликты в семье кончаются одинаково - разводом.

Для исследования проблемы мы выбрали опросник "Рольевые ожидания и притязания в браке" (Волкова А.Н., Трапезникова Т.М.)

Методика направлена на изучение представлений супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно - бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнера. Эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют шкалу семейных ценностей. Кроме того, эта методика позволяет уточнить представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций. Результаты данной методики свидетельствуют об иерархии семейных ценностей супругов. Это дает возможность сделать вывод о социально-психологической совместимости супругов в семье [7].

Методика "Рольевые ожидания и притязания в браке " позволила определить значимость семейных ценностей молодых супругов.

Экспериментальная база исследования: 22 молодых семьи со стажем супружеской жизни от 1 года до 3х лет, с детьми или без, в возрасте от 21 до 30 лет. Таким образом, объем исследуемой выборки - 44 человек.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивается применением комплексных методов исследования, а также математических методов обработки и анализа данных.

Анализ среднегрупповых значений по интимно-сексуальной шкале, позволил нам установить, что для молодых супругов, характерен средний уровень значимости сексуальной сферы в семейной жизни (женщины: $0,4 \pm 1,17$; мужчины: $4,18 \pm 2,11$). Общепринятое мнение, о том, что секс для мужчин наиболее значим, нежели для женщин, не подтвердился. Мы связываем это с тенденцией современного общества к общедоступности сексуальной жизни вне семьи.

Анализ среднегрупповых показателей по шкале личной идентификации с супругом, показал, что и мужчины и женщины в одинаковой мере готовы идентифицировать себя с партнером (женщины: $6,36 \pm 1,5$; мужчины: $6,82 \pm 1,47$), формируя парадигму общих интересов и воззрений.

Результаты, полученные при интерпретации результатов по хозяйственно бытовой шкале, позволил установить, что мужчины и женщины в равной степени готовы брать на себя бытовые хлопоты (женщины: $5,09 \pm 2,04$; мужчины: $5,5 \pm 1,82$). Так же стоит отметить, что женщины в своих ожиданиях не требуют от супруга аналогичной вовлеченности в быт (женщины: $4,48 \pm 1,74$). Исторически женщине были делегированы полномочия по созданию уюта в семье, тогда как мужчина был «добытчиком» и брал на себя материальные заботы. В современном обществе происходит смешением социальных ролей мужчин и женщин, в сторону феминизации мужчин, при этом женщины продолжают выполнять как свои исторически заложенные функции, так и мужские, чем могут быть объяснены полученные показатели.

Анализ результатов притязаний и ожиданий супругов по шкале родительского воспитания, обозначил тенденцию обоих супругов к большему делегированию воспитания детей своему партнеру (ожидания: женщины $6,91 \pm 1,69$, мужчины $6,41 \pm 1,89$; притязания: женщины $5,36 \pm 1,68$; мужчины $5,0 \pm 1,69$). В свою очередь, результаты, полученные при анализе шкалы социальной активности, показывают одинаковое стремление супругов к формированию внешних социальных связей (женщины: $7,32 \pm 7,82$; мужчины: $7,82 \pm 1,44$). Данные по проанализированным шкалам могут свидетельствовать о неготовности супругов молодой семьи к рождению детей, и, на данном этапе, уничтожения репродуктивной функции семьи, и смещения на общность интересов и социальное развитие пары.

Шкала эмоционально-терапевтической функции брака показала, что и мужчины и женщины в большей степени ждут поддержки от своего партнера и в меньшей степени готовы ее оказывать (ожидания: женщины $6,23 \pm 1,23$, мужчины $6,73 \pm 1,72$; притязания: женщины $5,91 \pm 1,9$; мужчины $4,95 \pm 1,87$). Полученные данные позволяют нам говорить о психологической незрелости в отношении семейной жизни молодых супругов.

Анализ среднегрупповых значений по шкале «внешняя привлекательность», позволил установить, что женщины требовательны в отношении внешнего вида, как к себе, так и к партнеру (ожидания: $5,32 \pm 1,84$; притязания: $5,55 \pm 2,50$). Мужчины же придерживаются общепринятого мнения о том, что женщина должна быть более привлекательна и ухожена, чем партнер (ожидания: $6,41 \pm 1,64$; притязания: $4,64 \pm 1,79$).

Проведенное исследование позволяет выявить наиболее острые проблемы молодой семьи, такие как: психологическая инфантильность, отсутствие готовности супругов к рождению детей, направленность на внешнюю социальную активность и высокие требования к внешней привлекательности партнера при низком уровне тех же требований к себе.

Литература:

1. Андреева Т.В. Семейная психология. Учебник для высш. учеб. заведений. - М.: Изд. центр "Академия", 1996. – 260 с.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная психология. Курс лекций: Учебник для высш. учеб. заведений. - 4-е изд., стереотип. - М.: Изд. центр "Академия", 2004. – 440 с.

3. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании. - М.: Изд. центр "Академия", 1996. – 168 с.
4. Карнеги Д. Как быть счастливым в семье. - М.: Попури, Г.К.М., 1996.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Материалы к курсу "Этика и психология семейной жизни". - М.: Просвещение, 1988.
6. Кризис семьи и депопуляция в России: круглый стол. Соц И.С., - СПб.
7. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. - СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
8. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования под. ред. Силяевой Е.Г. Учебник для высш. учеб. заведений. -3-е изд., - стер. - М.: Изд. центр "Академия", 2005. – 237 с.
9. Сатир В.Н. как строить себя и свою семью. Заметки психолога. - М.: Педагогика-Пресс, 1992.
10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебник для высш. учеб. заведений. - 5-е изд., - стер. - М.: Изд. центр "Академия", 2006.
11. Сысенко В.А. Культура семейных отношений. - М.: Знание, 1987.
12. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы.
13. Шуман С.Г., Шуман В.П. Семейные конфликты: причины, пути устранения. - Брест, 1992 – 285 с.
14. Эйдемиллер Э.Г., Александрова Н.В., Юстицкис. Семейная психология. Хрестоматия. - СПб.: Речь. 2007. – 400 с.

***Почерк Леонардо или как стать гением
Слонова А.И. (Витебск, Беларусь)***

Как известно, наш мозг состоит из двух полушарий: левого и правого, одно из которых доминирующее. У правшей ведущим является левое полушарие, у левшей – правое. Главное отличие левого полушария от правого в том, что только в нем расположены речевые центры. Переработка всей поступающей в левое полушарие информации происходит с помощью словесно-знаковых систем. Левое как бы дробит картину мира на части, на детали и анализирует их, выстраивая причинно-следственные цепочки, классифицируя все объекты, выстраивая схемы, последовательно перебирая все то, что попадает в сферу его восприятия или извлекается из памяти. На это требуется время, поэтому левое полушарие действует сравнительно медленно. Правое же полушарие, в котором нет центров речи, схватывает картину мира целостно, одновременно включая в рассмотрение всю конкретную реальность, не дробя на части, а синтезируя целостный образ во всей совокупности его конкретных проявлений. Оно специализируется на обработке информации, которая выражается не в словах, а в символах и образах. Правое полушарие действует быстро.

Таким образом, левое полушарие можно назвать аналитическим, классификационным, абстрактным, алгоритмическим, последовательным, индуктивным. Можно сказать, что левому полушарию свойственно рационально-логическое, знаковое мышление.

Правое же полушарие целостное, синтетическое, конкретное, эвристическое, параллельное (т.е. одновременное, а не последовательное), дедуктивное. Его еще называют эмоциональным. Ему свойственно наглядно-образное, интуитивное, творческое мышление.

Левое полушарие отвечает за наши способности к чтению и письму. Правое полушарие дает нам возможность мечтать и фантазировать. С помощью правого полушария мы можем сочинять различные истории, оно отвечает также за способности к музыке и изобразительному искусству.

Главный секрет скрыт в том, что таланту часто сопутствует амбидекстрия – гармоничное развитие и совершенная симметрия обоих полушарий головного мозга. Это позволяет одинаково хорошо владеть обеими руками и сторонами тела. Каждая половина мозга у такого человека может работать автономно. Сознательное, одновременное управление мозговыми полушариями считается редкостью, особым достоинством и сопутствует природной одаренности и гениальности. Именно этой способностью был щедро одарен Леонардо да Винчи.

Его современники говорили о нем: «...более всего поражает его способность, которую в пору бы показывать на воскресных сельских ярмарках, когда стал он делать два нужных дела, используя при этом обе руки...» [2].

Леонардо да Винчи мог писать двумя руками. Причем одинаково хорошо обеими. Свои записи он зашифровывал: писал левой рукой наоборот, так, что прочесть можно было, лишь глядя в зеркало. Его почерк называют еще «зеркальным» или «почерк Леонардо» [1].

Вся жизнь Леонардо да Винчи окутана тайнами и загадками. Даже взгляд на записи ученого не добавляет ясности, а скорее запутывает, но попытаемся все-таки разгадать секрет почерка Леонардо.

Анализируя почерк Леонардо графологи пришли к выводу, что он обладал необычайно быстрым интуитивным мышлением, способностью чувствовать связь между событиями настоящего и будущего, улавливать скрытый смысл и суть вещей без необходимости нахождения логических связей. Его талант художника и конструктора сформировался благодаря развитому пространственному мышлению.

Почерк говорит о нем, как о человеке отстраненном, живущем в собственном мире, очень тщательно выбирающем окружение. В графических элементах почерка читается уверенность в собственных идеях, собственной правоте, верность выбранному пути, умение концентрироваться только на интересующей его идее, не отвлекаясь ни на что лишнее.

Через почерк он предстает перед нами человеком психологически уравновешенным. Никакие эмоциональные всплески, душевные переживания он не принимал близко к сердцу. Леонардо да Винчи смотрел на все в жизни холодным разумом ученого. Если он был увлечен размышлениями над вопросом, то эмоциональность не могла помешать его работе, вся психическая энергия была направлена на достижение цели [2].

Его почерк удивителен, он пишет справа налево, буквы перевернуты так, что текст легче читать с помощью зеркала. Имеется множество версий, почему он писал именно таким образом. Одна из них гласит, что он хотел защитить свои научные идеи от любопытствующих, другая, что он был еретиком и постоянно жил в страхе разоблачения и наказания. Однако на самом деле он был еретиком не больше, чем многие другие люди его времени, к тому же был весьма далек от мысли скрывать свои идеи, даже наоборот, при возможности всячески стремился их публиковать.

Наиболее логичное объяснение его почерка: он был левша, и для него было просто удобнее так писать. При необходимости, например, когда он обращался к кому-то с письмом или давал письменные указания, он писал, как все люди.

Но существует также гипотеза, что он писал левой рукой зеркально специально, чтобы развить свой творческий потенциал, замедлить процесс мышления, но повысить его качество, чтобы ни одна свежая идея не ускользнула от него.

Мы все способны писать таким зеркальным почерком Леонардо. Вы сами можете попробовать писать левой рукой справа налево.

Еще древние греки владели специальным способом письма – бустрофедоном, при котором направление письма чередовалось в зависимости от чётности строки, то есть если первая строка писалась справа налево, то вторая — слева направо, третья — снова справа налево и т. д. При перемене направления письма буквы писались зеркально.

Мы живем в мире «праворуких». Вспомним гонения на левшей, от сожжения на кострах во времена инквизиции до невинного переучивания в школе. Все в нашем мире специально приспособлено для удобства правой руки: ножницы, дверные ручки, зубные щетки. Но способность развивать наш мозг и мастерство левой руки в течение жизни останется с нами всегда.

Первое, что мы делаем при письме – это блокируем мышцы плеча, и пишем, в основном, используя мускулатуру пальцев и запястья. Если правша начинает таким способом писать левой рукой, то его действиями в мозге управляет дополнительный моторный центр, отвечающий за параллельные движения. Мы еще не приобрели психомоторного навыка для письма в обратном направлении, и наш мозг начинает переучиваться.

У пишущих левой рукой зеркальный почерк получается лучше и более читабельным, т. к. они сразу могут блокировать мышцы плеча и активировать мускулатуру кисти и пальцев левой руки.

А может ли правша стать левшой или амбидекстром? Станет ли он умнее и талантливее? Хочется высказать смелое предположение, что ДА!

Каждый может попробовать научиться писать как Леонардо. Возможно, это даст толчок к развитию у вас воображения, пространственного и творческого мышления, а также много другого, о чем мы даже и не подозреваем.

О Леонардо да Винчи ходит много легенд. Одна из них повествует о том, что когда к нему приходили ученики, он устраивал для них небольшое испытание: предлагал претендентам написать несколько слов или предложений, глядя в зеркало, а затем и без него.

Следующим было задание на воображение. Претенденты в ученики должны были рассмотреть облака, обшарпанные стены, смятую бумагу, увидеть во всем этом различные образы и дать им описание [1].

Эти испытания раскрывали творческий потенциал, показывали развитость правого полушария. Однако для успешного существования и активной жизни нужна слаженная работа двух полушарий мозга. В норме у каждого из нас они работают оба в разных ситуациях в различных степенях.

Логическое мышление, чтение, письмо активизирует левое полушарие, слушание музыки, мечтания, воображение и медитация – правое. В зависимости от нашей деятельности то или другое полушарие становится активным.

Интеллект с его выводами, рациональностью и рассудочностью – компетенция левого полушария, а образность, символика, целостность и интуиция – компетенция правого полушария.

Все, чего вы добились в жизни, вы достигли благодаря работе вашего головного мозга: благодаря гибкости вашего мышления, скорости принятия решений, их неординарности и креативности выбранных подходов.

Независимо от вашего нынешнего возраста, вам есть куда развиваться дальше. Возможно, вы уже видите, как будете добиваться желанной цели, а может, пребываете в неведении, но в любом случае,

единственным бездонным ресурсом, ресурсом, который у вас никто не отнимет, будет являться ваш ум. Самый надёжный ваш союзник – ваш мозг. И пускай уж ваш союзник будет вооружён до зубов. Согласитесь, это полезно.

Не имеет значения ваше положение сегодня. Имеет значение только то, каким вы хотите видеть его завтра.

Леонардо да Винчи писал: «Приобретение любого познания всегда полезно для ума, ибо он сможет отвергнуть бесполезное и сохранить хорошее. Ведь ни одну вещь нельзя ни любить, ни ненавидеть, если сначала ее не познать» [3, С. 12]. «Железо ржавеет не находя себе применения, стоячая вода либо гниет, либо замерзает на холоде, а ум человека, не находя себе применения, чахнет» [там же, С. 24].

Все начинается с идеи, с решения, зародившегося у нас в голове. Все, что мы делаем, все, что мы создаем – все зарождается в нашей голове. Именно поэтому необходимо развивать свой мозг, как главное оружие.

И как же его развивать?

Мы столько времени уделили обучению. Обучению в школе, университете, на курсах и т. д. И все это время мы занимались развитием своих умственных способностей. Но, поверьте, далеко не все области головного мозга развивались в равной степени хорошо, а, следовательно, далеко не весь его потенциал раскрыт полностью.

Вам надо научиться успешно существовать в режиме включенного правого полушария. Так как же его активизировать?

Самый простой и естественный путь – те виды деятельности, которые включают правую часть мозга. Это все виды творчества: рисование, пение, танец, другое активное самовыражение, слушание музыки, восприятие запахов, оперирование символами, образами. Все это, кажется, мы не так часто делаем в нашей обычной повседневной жизни – на работе, в семье, с друзьями. Однако никто не запрещает нам заниматься этим в свободное время: творить и переходить в режим правого полушария, медитировать, мечтать, рисовать картины внутренним взором.

Наша система образования, несмотря на все достоинства, считает основной целью активное развитие мыслительных способностей ребенка при почти полном подавлении механизмов правого полушария. Дети щедро наполняются информацией об устройстве атома, свойствах параболы и системе кровообращения у лягушек и крокодилов. Но они мало знают, как жить в согласии с собой и в гармонии с обществом. Отрывочные представления прежде давала улица, а теперь — телевизор и интернет. В окружении каждого из нас есть люди высокого интеллектуального уровня, получившие несколько высших образований и ученые степени, но так и не сумевшие создать нормальную семью, организовать собственную жизнь и вписаться в общество, ведь левое полушарие обеспечивает речь, логическое мышление и двигательную активность, а правое – чувственность и эмоции. Образовательный процесс подавляет правое полушарие, не дает стимулов к его развитию, гипертрофируя при этом левое. Сначала средняя школа избавилась от музыки, изобразительного искусства, а теперь фактически и от литературы. Посмотрите, как подростки инстинктивно тянутся к музыке в надежде восстановить нарушенные образованием отношения правого и левого полушарий. К сожалению, они чаще выбирают такую, которая ещё больше разрушает.

Можно смотреть познавательные передачи, телевикторины, решать кроссворды. Но всё это является лишь тестированием мозга. Тестированием того, что он уже умеет, знает. Это либо загрузка ваших кладовых знаний новыми томами фактов, либо ворошение архивов знаний уже имеющихся.

Но совсем другое дело – заставить ваш мозг работать по-другому, по-новому, более эффективно. Чтобы будущие гениальные решения рождались внутри него самого. Безусловно, все знания, накопленные годами, являются неотъемлемой частью этих решений, но сама блестящая идея появляется лишь в тот момент, когда вы с помощью вашей драгоценной головы смотрите, пусть даже, на самую обыденную вещь или ситуацию по-другому. Возможно так, как никто и никогда раньше на неё не смотрел.

На протяжении всей жизни люди развивают лишь несколько определённых областей мозга, в то время, когда остальные его части используются очень посредственно. Мы всегда держим ложку и ручку одной рукой, открываем дверь ей же. Читаем и пишем мы всегда только слева направо. А от этого напрямую зависит то, какая часть мозга работает в тот или иной момент, какая часть мозга тренируется.

Попробуйте прямо сейчас взять ручку в другую руку. Вы, наверняка, уже пробовали раньше, хотя бы шутки ради. А теперь напишите своё имя. Написали? А напишите-ка его задом наперёд. А теперь, целое предложение. Что вы чувствуете при этом? Как почерк? Думаю, неважный. А это значит, что вам есть куда стремиться.

Занимайтесь по 10-15 минут в день до тех пор, пока не овладеете методом письма Леонардо. Я надеюсь, что это поможет развитию ваших способностей.

Постепенно вы почувствуете, что ваша голова начинает работать иначе. Будет время от времени появляться ощущение, что ваш мозг кто-то словно раззадорил и его не остановить. У вас начнут появляться новые идеи и взгляды. Голова словно сама захочет работать! Всего несколько предложений в день. Всего несколько минут. А результат бесценен. Попробуйте!

Конечно, ещё хочется сказать о чтении. Держу пари, что читать справа налево вы не пробовали. Не так ли? А если и пробовали, то было это на каких-нибудь конкурсах в начальной школе. А что на счёт полноценного чтения, но только справа налево? Уверю вас, первый раз вы будете читать буквально по слогам! И будет желание прочитать все-таки привычным способом, слева направо. Но нам интересно не останавливаться на достигнутом. Поверьте, результаты не заставят себя долго ждать.

Если у вас все хорошо получается, может возникнуть вопрос: «А зачем мне это было нужно?»

Ну, во-первых, это просто интересно. Теперь можно шифровать свои записи и люди непосвященные не смогут их прочитать.

Во-вторых, такой способ письма хорошо стимулирует функции мозга, воображение, мыслительную деятельность. Информация, записанная таким образом, лучше воспринимается и надолго запоминается.

В-третьих, если вернуться к Леонардо да Винчи, то его талант художника и ученого сформировался благодаря развитому пространственному мышлению. Оно развивается тогда, когда в мозге происходит постоянное перекодирование образов реальных объектов к их условно-графическим изображениям. Другими словами, выполняя упражнения, овладевая «почерком Леонардо» вы тренируете свой мозг.

Делайте все не так, как раньше: пишите обеими руками, читайте справа налево, вставайте не с той ноги... Это все заставит ваш мозг работать по-новому, по-другому. Пусть ваш мозг работает целиком. Кто знает, какие возможности он откроет перед вами!

Просто начните тренировку своего мозга. Начните прямо сейчас. Поверьте, результаты не заставят себя долго ждать.

Литература:

1. Антипенко, О.Е. Использование задач Леонардо да Винчи для развития умения рассуждать / О.Е. Антипенко // Журнал «Психология». - 2008. - № 3 - С. 55–59.
2. Антипенко, О.Е. Мудрость Леонардо / О.Е. Антипенко // Журнал «Практическая психология». - 2005.
3. Леонардо да Винчи, Избранные естественнонаучные произведения / Редакция, перевод, статья и комментарии В.П. Зубова. - Москва: Академия наук СССР, 1955. - 1028 с.

Измена в романтических отношениях

Смирнова Н.С. (Кострома)

Романтические отношения мужчин и женщин существуют очень давно, они являются одной из важнейших сфер жизни человека. Многими исследователями отмечается особая эмоциональная вовлеченность личности в них [2, 5]. Такие отношения амбивалентны: они включают в себя не только положительные эмоции (привязанность, нежность, любовь), но и отрицательные явления (измена, ссоры, ревность). Измена партнера – один из сложнейших стрессоров диады. Она может вовлечь человека в долговременные переживания. Особо стоит вопрос об активности субъекта: человек, переживающий измену партнера, часто оказывается перед выбором и должен решить дальнейшую судьбу отношений – измена здесь выступает как кризис отношений, как особый момент, заставляющий переоценить существующие связи. Тема измен довольно актуальна в настоящее время: это обуславливается ее распространенностью, стрессогенностью и относительно малой изученностью. Социальная актуальность данной темы объясняется потребностями общества в изучении проблемных вопросов и способов их решения: измена является очень трудной для самостоятельного переживания ситуацией, ее необходимо изучать для разработки адресных рекомендаций. Научная актуальность состоит в рассмотрении негативных переживаний в романтических отношениях, рассмотрении ситуационного подхода к совладающему поведению.

Перед нами как исследователями стояла следующая проблема: изучение измены как трудной жизненной ситуации и тесно связанных с ней негативных переживаний: ненависти и ревности, а также способов совладания с ними. Разработанность проблемы: тема совладающего поведения является относительно новой в России, разрабатывается примерно с 1990-х гг (Н. А. Сирота, В. А. Ялтонский, Т.Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова, Е. В. Куфтяк и др.). Нами исследуется совладающее поведение в конкретной трудной ситуации, которая угрожает психологическому комфорту человека, его самооценке, воспринимается как трудная. Эта ситуация имеет также социокультурный контекст, т.к. понимание «измены» партнеру по романтическим отношениям различается в разных культурах [7]. Чаще всего данная ситуация воспринимается как стрессовая и переживается длительное время. Совладание с такой ситуацией требует немалых личностных ресурсов и умения гибко применять различные способы для облегчения состояния и изменения сложившихся обстоятельств. Ситуация измены может привести к различным негативным последствиям для пережившего ее человека: она может являться причиной затяжной депрессии, попыток суицида, страха перед новыми отношениями. Таким образом, изучение ситуации измены важно, так как она сильно и чаще всего негативно воздействует на человека.

Нами были выделены гипотезы:

1. Измена партнера по романтическим отношениям и собственная неверность субъекта являются стрессом и воспринимаются как трудная жизненная ситуация.

2. Способы парного совладания, предпочитаемые партнерами в диаде, в отношениях которых была измена, отличаются от способов, применяемых партнерами, не имевшими такого опыта.

Таким образом, целью исследования являлось изучение измены как трудной жизненной ситуации, связанной с негативными переживаниями романтических отношений (ревность и ненависть), и рассмотрение способов индивидуального и диадического совладания с ней у партнеров по романтическим отношениям.

В нашем исследовании мы использовали следующий комплекс методов:

Диагностические: Тематический апперцептивный тест Г. Мюррея (ТАТ) (модификация Д.А. Леонтьева); методика «Marital coping inventory» M.L. Bowman (1990) («Опросник супружеского копинга»); Опросник способов совладания (Лазарус и Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой и др., 2004); «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Эндлер и Паркер; в адаптации Крюковой Т. Л., 2001); методика исследования уровня интерперсонального доверия (Н.А. Сорокоумова, О.В.Голубь); методика «Доверие к себе» (Скрипкина Т. П.); авторское интервью о переживании человеком ситуации измены, о способах его адаптации к данной ситуации и его поведении в ней; Мульти-опросник привязанности (К.А. Бреннан, П.Р. Швейер, апробация О.А. Екимчик (2009)); методика «Реакции на ревность» (К. Маслач и Е. Пайнс).

Математические методы статистической обработки: критерий Манна-Уитни (для определения различий признака в 2-х выборках), коэффициент корреляции Спирмена (для определения корреляционных связей между переменными), регрессионный анализ (для определения взаимовлияния переменных), критерий Фишера (для определения значимости переменной).

Новизна исследования: В данной работе предполагается провести рассмотрение переживания измены, а также ее негативных последствий для человека и пары (партнеров), например, ненависти партнеров друг к другу, являющегося результатом произошедшей измены, и способов ее «маскировки». Также предполагается провести сопоставление переживаний испытуемых в зависимости от их чувствительности к данному стрессу и тяжести его переживания. Ранее мало изучена партнерская пара (диада) как целое: изучались отдельные люди и измена как индивидуальный феномен (К. Витек, О. А. Карабанова, С. И. Голод, О. А. Екимчик, И. Н. Хмарук и др.). Новым в данной работе мы считаем методологический подход: изучение феномена не отвлеченно как психологического явления, а применительно к конкретным людям, к паре как системе с опорой на качественные методы исследования. Исследование как индивидуального, так и совместного, диадического копинга в столь трудной для индивида и диады ситуации, как измена, еще не предпринималось. Новизной обладает рассмотрение измены в комплексе вызываемых ею чувств и переживаний (ревность, ненависть, др.) и как системная ситуация, особое событие в жизни человека, отличное от других по силе вызываемого стресса (возможно, травмы). Изучение стратегий и стилей совладания в конкретной ситуации может сделать значимый вклад в исследование ситуационного подхода и рассмотрение трудных жизненных ситуаций в целом.

Изучение измены как трудной жизненной ситуации и совладания с ней способствует более глубокому ее пониманию, делает возможной помощь людям, испытавшим ее. Измена партнера по романтическим отношениям как трудная жизненная ситуация весьма специфична по способам совладания, применяемым в данных обстоятельствах. Она обладает особой травмирующей силой не только потому, что угрожает разрывом значимых для субъекта отношений, но и потому, что наносит урон самооценке человека, снижает его самоуважение. Поэтому совладание с ней может осложняться включением механизмов психологической защиты. Также ситуация измены предполагает глубокую эмоциональную вовлеченность субъекта, что может отразиться на выбранных копинг-стратегиях. Таким образом, совладание с ситуацией измены имеет свою специфику, которую мы и постараемся осветить в нашем исследовании. Изучение пары как целого поможет выявить то поведение партнера, которое помогает пережить измену, выявить ресурсы человека, способствующие успешному преодолению этой трудной жизненной ситуации.

Итак, романтические отношения являются одним из видов межличностных отношений, которые человек сознательно начинает строить после достижения определенного уровня психического и физического развития. Отношения – это динамичное образование, которое проходит определенный путь развития. Можно сказать, что романтические отношения это важная и очень значимая часть жизни человека, характеризующаяся амбивалентными переживаниями. Таким образом, романтические отношения - это диадические значимые отношения субъекта с его партнером, предполагающие привязанность и сексуальное влечение партнеров друг к другу, основанные на положительных эмоциях, продолжающиеся определенное время и относительно устойчивые.

Главное понятие нашего исследования, измена, понимается нами как субъективно понимаемый отрицательно оцениваемый поведенческий акт романтического партнера по отношению к другому человеку. Данное явление оказывает сильное влияние на самооценку и психологический комфорт человека, обнаружившего неверность партнера, предполагает усилия субъекта по совладанию с ним. Совладающее поведение - поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это

сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю) [4].

Рассматриваемые нами диадические (романтические) отношения являются важной и значимой сферой жизни. О ценности романтических отношений говорили все наши испытуемые. Измену партнера пережили 34 человека из нашей выборки, еще 7 переживали ситуацию собственной неверности. Независимо от этого, почти все они (40 человек, 97%) говорят о тяжести ее переживания, о большом стрессе, появившемся вслед за открытием истины. Чаще всего называли такие эмоции как злость, гнев, ярость (18 испытуемых), боль (8), депрессия (7), обида (10), грусть и разочарование (9 человек). Разнообразие эмоциональных состояний и отрицательная направленность свидетельствуют о том, что измена является стрессом для партнеров, заставляющим их долго и эмоционально переживать произошедшее.

Измена чаще проявляется как кризис, ведущий к перелому в отношениях: либо их разрушению, либо кардинальному изменению и пересмотру позиций обоих партнеров. Из 41 случая рассмотренных нами измен распались по этой причине 27 пар, 7 парам удалось сохранить отношения, несмотря на негативный опыт. Отношения в данных парах после произошедшего улучшились (по субъективному ощущению 86% данной выборки). Следовательно, измена воспринимается как стресс, но не всегда ее влияние отрицательно. Зависит это, полагаем, от установок партнеров, желания и возможности простить произошедшее и искреннего раскаяния изменившего. При любом исходе отношений: как их разрыве, так и сохранении, все испытуемые признавали, что определенное время испытывали сильные эмоции и глубокие переживания.

Нами были обнаружены различия в стратегиях, применяемых опрошенными, пережившими ситуацию измены партнера и собственной измены. Оказалось, что испытуемые, пережившие измену партнера, чаще применяют избегающие стратегии копинга (96 выборов), чем проблемно- (36 выборов) или эмоционально-ориентированные (22 выбора).

Таким образом, как ситуация измены партнера, так и собственная неверность, рассматриваются и переживаются опрошенными как трудные жизненные ситуации и предполагают определенную активность субъекта по совладанию с ними.

Наше второе предположение (о наличии значимых различий в стратегиях диадического копинга, применяемыми партнерами, пережившими измену, и не имевшими такого опыта), математически не подтвердилось. Это может быть связано с тем, что измена воспринималась опрошенными как одна из трудных жизненных ситуаций, совладание с которыми проходило уже привычным для них способом, выбранным и доказавшим свою эффективность для данной пары еще до произошедшей измены. Иное объяснение в самой специфике измены как ситуации, которую особенно трудно пережить в диаде, так как очень сильна эмоциональная вовлеченность партнеров в отношения и заинтересованность в их дальнейшем развитии. Анализируя длительность переживаний данной ситуации, можно сказать, что хотя бы один член диады продолжает остро переживать случившееся и охранять свое «Я» с помощью механизмов психологической защиты.

Данное исследование продолжается, накапливается новый теоретический и эмпирический материал для выделения закономерностей и углубления выводов. Дальнейшее эмпирическое изучение данной проблемы поможет в разработке конкретных рекомендаций людям, переживающим подобный стресс, программы адресной психологической помощи. Оказание помощи людям, реальной поддержки в трудной жизненной ситуации возможно только после детального изучения ситуации, поэтому данная работа вносит посильный вклад в изучение измены и романтических отношений в целом.

Литература:

1. Андреева Т. В. Семейная психология. — СПб.: Речь, 2007.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Издательство Московского университета, 1987.
3. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. – Дубна: Когито-Центр, 1998.
4. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: Монография.- Кострома: «Авантитул», 2004.
5. Мясичев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.
6. Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф./отв. ред.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007.
7. Hupka, Ralph B., “Cultural Determinants of Jealousy,” *Alternative Lifestyles*, August 1981 vol. 4: P.310-356.

Установки по отношению к времени на примере современной молодежи
Смирнова Т.Ю. (Ярославль)

Рассматривая время как психологическую категорию, мы сталкиваемся с существующим в психологии разнообразием определений и трактовок времени как предмета психологического исследования. Так, в психологии широко используются понятия: «психическое время», «психологическое время», «культурно-историческое время», «социальное время», «временная перспектива» и т.д. Каждое из этих понятий имеет свою собственную теоретическую нагрузку и обозначает определенную предметную область научно-психологического познания. Поэтому не удивительно, что проблема связи времени с картиной мира и личностью человека разрабатывается в разных исследовательских контекстах. Перечислим основные.

- Восприятие времени, субъективное время личности, психологическое время личности. Изучение восприятия времени стало одним из первых направлений изучения времени в психологии. (Джемс, Вундт, Титченер, П. Фресс, Ж. Пиаже, С.Е. Джуберт, В.И. Лупандин, Болотова)

- Время в профессиональной деятельности и коммуникации. психологической литературе представлено достаточное количество данных о неравномерности и гетерохронности формирования психических функций, процессов, свойств личности в процессе развития и социализации индивида /Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.В. Бороздина, Э.А. Голубева, Е.И. Степанова и др. / Важно отметить не только неравномерность и гетерохронность развития отдельных качеств у каждого индивида, но и межиндивидуальную неравномерность и гетерохронность. Рядом авторов приводятся данные о неравномерности и гетерохронности развития профессионально важных качеств в процессе обучения /В.Д. Шадриков, М.А. Дмитриева, А.К. Болотова, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, Р.В. Шрейдер и др. В советской, а за тем российской психологии временные характеристики социальных процессов затрагивались при изучении психологической теории коллектива: Донцовым, Уманским, Кричевским, Дубовской, Агеевым, Шихиревым, Сушковым, Белинской, Тихомандрицкой. В зарубежной психологии данное направление разрабатывали: А. Юбер, М. Мосс, Б. Адам, Н. Мунн, А. Джелл, Дж. Макратом и Дж. Келли, Сирсом, Вудруфом, Арроу, Лимом, Мюрнингханом, Блунтом, Уоллероми, Журавлева, Базарова, Емельяновой, Маташковой, Алавидзе.

- Социальная психология времени. Предметом социальной психологии времени являются особенности отношения индивида к времени, проявляющиеся в результате его включения в отношения с другими людьми; объективная пространственно-временная организация межличностного и межгруппового взаимодействия; особенности восприятия, переживания, осмысления и организации времени в групповом сознании, не сводимые к характеристикам субъективного времени отдельной личности. Процесс социальной регуляции отношения к времени описан в работах Т.А. Нестика, Т. Лукмана, К. Левина, Мертона, М. Хальбвакса, Т. Харевена и др.

- Личностное отношение к времени рассматривается в работах Т.Н. Березиной, Н.А. Логиновой, А.А. Кроника, Е.А. Головахи, В.В. Нурковой.

- В соответствии с экзистенциальным подходом, время рассматривается как модус существования человека. В экзистенциальном подходе выделяются данности существования, которые являются смыслообразующими и ситемообразующими в жизни человека. Время в экзистенциальной психологии трактуется не просто как физическое условие человеческой жизни, а как внутренне организующий фактор, определяющий для субъекта целостность его жизненного процесса, динамическое единство прошлого, настоящего и будущего в сознании и деятельности (Ж.П. Сартр, А. Камю, И. Ялом, В. Франкл, Г. Фейфел, В.Н. Дружинин и др.).

В качестве составляющих отношения к времени предлагается выделить: социально-психологические (биографические схемы, установки по отношению к времени) и личностные составляющие (субъективное переживание времени, временная ориентация). Т. Лукман описывает «биографические схемы» как схемы жизненного пути, с помощью которых описываются и предписываются определенные варианты последовательности жизненных событий и скорость их прохождения. Благодаря биографическим схемам происходит синхронизация индивидуальных темпоральных схем членов общества. Установки по отношению к времени являются предписаниями, регулирующими отношение к времени. Субъективное переживание времени — специфическое базисное свойства психологического времени личности, представленное составляющими: степень дискретности, напряженности и эмоциональное отношение к диапазону времени. Временная ориентация определяет степень связанности временных зон (прошлого, настоящего и будущего), а также значимость той или иной временной зоны. В данной статье подробно рассмотрим установки по отношению к времени.

В исследовании приняли участие 50 человек 1991 — 1994 годов рождения, с 15 из них проводилось глубинное интервью. С целью выявления установок в отношении к времени применялась модифицированная методика интерпретации пословиц и феноменологическое интервью. В результате были выделены описанные ниже виды установок ко времени.

1. «Успей», «Надо торопиться». Установка, предполагающая отношение к времени как к ограниченному ресурсу, который важно ценить, и который может иссякнуть в любой момент. Испытуемым, для которых

данная установка является доминирующей, свойственно умение планировать время, организовывать его. В оптимальном варианте — при наличии осознаваемых целей и жизненных смыслов, значимость времени сочетается с ответственностью за построение собственной линии жизни. В негативном варианте стремление «все успеть» и «торопиться» порождает тревожно-суетливую активность.

2. «Делай своевременно». Установка может реализовываться в трех вариантах.

«Соблюдай сроки». Соблюдение внешне заданных сроков в работе, учебе и прочих сферах. Испытуемым с доминированием данной установки свойственны высокая ответственность, исполнительность, обязательность, конформность.

«Соответствуй». Второй аспект реализации установки проявляется в потребности четко следовать биографическим схемам, характерным для данного общества и (или) семьи. Сопровождается данное предписание убежденностью в том, что если событие не произойдет в предопределенный для этого период жизни, то после оно не произойдет вовсе. Либо обесцениванием события, если оно отклонено от срока. По сути, в основе данного предписания лежит главенство расписания, а не смысла, значимости, желанности события как такового.

В.Н. Дружинин: «Сам человек, живущий по сценарию, не должен прибегать к попыткам этот сценарий изменить и сделать выбор. Никакой ответственности за изменение своей судьбы человек, живущий по правилам, не несет. Жизнь по плану проходит как череда возрастов, вхождений в социальные роли и получения социальных статусов, освоения этих ролей, "выхода" из них». «Человек избавлен от бремени выбора: в каждой ситуации он знает, как поступать».

«Выбери подходящий момент». Для данной установки предписания характерны опора на интуицию, ориентация в меняющихся условиях, ожидание оптимального стечения обстоятельств для какого-либо действия, решения или поступка. В данном варианте субъект несет ответственность за реализацию намерений, осознавая неразрывность с миром и необходимость соотносить свои планы с ним.

3. «Не торопись».

«Не стоит действовать быстро, нужно все обдумать и оценить ситуацию». Следование данной установке сопровождается опасением принять решение, которое негативно скажется на дальнейшей жизни и представлением об ограниченности влияния на ход событий. А также желание получить максимум информации о ситуации, иногда отказаться от воздействия на происходящее, чтобы принять наилучшее решение. Интервьюируемым, следующим данной установке характерны сомнения в уже реализованных решениях, недоверие себе, слабое осознание целей.

«Успеется». Интервьюируемым, следующим данной установке, свойственны: отношение к времени как к неисчерпаемому ресурсу, ориентация на настоящее, фатализм, избегание ответственности, нежелание активно влиять на среду, надежда, на разрешение ситуации без собственного активного участия. Также данное предписание позволяет откладывать событие до момента соблюдения оптимальных внутренних или внешних условий для его реализации.

«Важно выполнение, а не сроки». Стремление к высокой эффективности и качеству деятельности. В предельном варианте — это отказ от соблюдения сроков в пользу качества. Данная установка также предполагает возможность отклонения от нормативно заданного темпорального распорядка в ситуации высокой значимости события.

4. Живи настоящим.

«Не думай о последствиях» - предполагает стремление наслаждаться настоящим моментом, отказываясь прогнозировать дальнейшее развитие событий. Характерно в основном для юношей.

«Длительное планирование не имеет смысла». Переживание ограниченности влияния на собственную жизнь, понимание экономической, политической и пр. нестабильности, страх разочарования. «Стабильный срок», на который строить планы ограничен максимум десятью годами, а сами события не привязаны к конкретным срокам и возрастам.

«Значит, так надо». Данным интервьюируемым характерно стремление найти позитивный смысл в происходящем и/или произошедшем, вера в судьбу, оптимизм, установка «Не жалеть о событиях, а извлекать уроки». Вера в предначертанность событий, фатализм и оптимизм. Фаталистичная убежденность в неизбежности и предначертанности ключевых жизненных событий. Отсутствие активной позиции. Отказ от решений, ответственности за событие собственной жизни.

Как правило, субъект следует нескольким темпоральным предписаниям, в сочетании образующим уникальную картину. Установки могут находиться как в отношениях взаимодополнения, так и во взаимопротиворечии.

Литература:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980 .
3. Головаха Е.И., Кроник А.А., Психологическое время личности. М., Смысл, 2008.
4. Зинченко В.П. Время – действующее лицо // Вопр. психол. 2001. № 6. С. 37–54.

5. Ключева Н.В. Экзистенциальная традиция в психологическом консультировании: учеб. пособие / Н.В. Ключева, Н.С. Головчанова; Яросл. Гос. ун-т им. П.Г.Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2009.
6. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. М.: Наука, 1995.
7. Логинова Н.А. Биографический метод в психологии и смежных науках: Автореферат диссертации кандидата психологических наук. Л., 1975.
8. Моисеева Н.И. Некоторые методологические аспекты изучения понятия времени в биологии // Методологические вопросы теоретической медицины. Л., 1975. С. 87–116.
9. Нестик Т.А. Отношение к времени в малых группах и организациях, ИП РАН, 2011.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989.
11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. 1999.

Актуальные вопросы профессионального развития студента-психолога
Соколовская О.К. (Вологда)

В последнее десятилетие в России делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании, который напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но как личности и члена социума. В.Д. Шадриков исходит из определения, согласно которому компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [4, с. 15]. По В.Д. Шадрикову, компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств.

Высокая социальная значимость профессии и личная ответственность обостряют проблему эффективной профессионализации в области психологии. В.Т. Кудрявцев отмечает важность гармонизации профессиональной и личностной позиции специалиста психолога. По мнению ученого нельзя рассматривать профессиональную и личностную позицию по отдельности, поскольку психолог работает собственной личностью, самостью, решая профессиональные задачи [1]. Понятие «позиция» отражает относительно устойчивую, развивающуюся систему отношений человека к различным сторонам действительности, к собственной личности положенную в основу конкретной деятельности, поступков, линии поведения. Таким образом, профессиональную позицию рассматриваем как устойчивую систему отношений личности к различным аспектам профессиональной деятельности. В ее основе лежат личностные установки, ценностные ориентиры, профессиональные и личностные смыслы.

Анализ теоретической литературы, позволил определить следующие требования к профессиональной позиции психолога:

1. Психолог как Личность, уверенная в своих профессиональных силах, начинается с безусловного самопринятия.
2. Деятельность психолога предполагает доминирование у него гуманистической ориентации и яркой выраженности познавательных интересов к внутреннему миру людей. При этом он должен сохранять некоторую дистанцию, чтобы избежать синдрома сгорания и коммуникативной нагрузки;
3. Способность к профессиональному развитию и самообразованию.

В качестве основных составляющих профессиональной позиции студентов-психологов выделяем следующие компоненты: самоотношение личности: неприятие себя - принятие себя как будущего психолога; субъектность личности, располагающаяся в континууме технократический – гуманистический; способы реализации профессиональной деятельности: адаптивный, пассивный – творческий, инициативный. Основой для дальнейшего профессионального становления является профессиональная подготовка.

Именно в период обучения в вузе, формируются ключевые компоненты, которые необходимы для становления субъекта профессиональной деятельности, в том числе и профессиональная позиция [2].

Актуальность изучения содержания профессиональной позиции, специфики ее развития у студентов-психологов на разных этапах получения профессионального образования определили тему исследования. В исследовании приняли участие студенты факультета социальной работы, педагогики и психологии ВГПУ (г. Вологда), института педагогики и психологии ЧГУ (г. Череповец), Института психологии Им. Л.С. Выготского РГГУ (г. Москва) с I по V курс в количестве 277 человек. Для выявления основных параметров профессиональной позиции студентов - будущих психологов применялся экспресс-тест для выявления профессиональных позиций (Л.Б. Шнейдер). Данная методика предполагает самооценку различных параметров профессиональной позиции по 10-балльной шкале [3].

Полученные данные свидетельствуют, что студенты всех курсов высоко оценивают свою роль в профессиональном будущем (8,77), удовольствие помогать другим людям (8,32). Наименее выраженным оказался параметр, связанный с опытом практической деятельности (2,7).

Важно отметить изменения, происходящие с различными параметрами позиции в процессе обучения в вузе. Во-первых, наблюдаем что от 1 к 5 курсу повышается оценка знания мотивации и поведения людей, функциональных обязанностей, прав психолога и в целом специфики деятельности психолога. Также видим рост эмпатии студентов-психологов. Во-вторых, отмечаются параметры профессиональной позиции, оценка которых имеет отрицательную динамику. Роль получаемого образования в успешности будущей профессиональной деятельности высоко оценивается студентами младших курсов с тенденцией к снижению к старшим. Также студенты-психологи отмечают некоторое снижение удовольствия от помощи другим людям и реже представляют себя в будущем психологом. Студенты старших курсов в меньшей степени уверены в том, что профессиональное будущее зависит от них. В-третьих, важно отметить, что у студентов третьего курса отмечается уменьшение оценок некоторых параметров позиции при общей их позитивной динамике в ходе профессионального обучения: удовлетворенность своим образом Я, оценка своих знаний о работе психолога, инициативность, спонтанность. Итак, в процессе получения высшего профессионального образования происходят весьма существенные трансформации в становлении профессиональной позиции студентов-психологов.

Дальнейший анализ профессиональной позиции студентов-психологов основывался на применении аппарата нейросетевой кластеризации. Были выявлены 7 типов профессиональной позиции: «продуктивная», «сопереживающая», «самопознания», «восторженная», «потенциальная», «отсутствующая», «разочарования в профессии».

«Продуктивная позиция». Студенты-психологи высоко оценивают свое удовлетворение от помощи другим людям, при этом наблюдается интернальная позиция при оценке своего профессионального будущего. В целом достаточно высоко оценивают все параметры профессиональной позиции. Позитивно оценивают себя как психолога, осознавая недостаточный опыт в практической психологии. «Позиция самопознания». Данная группа студентов-психологов имеет средние показатели по всем параметрам. При этом низки оценки удовлетворенности своим образом Я, профессиональной самооценки, практического опыта и стремления к профессиональному развитию, самосовершенствованию. Невысоки оценки профессионально важных качеств таких, как эмпатия, искренность, тепло. «Потенциальная позиция». Студенты, сформировавшие данную группу, высоко оценивают свою роль в профессиональном будущем. В целом удовлетворены своим образом Я, но на данном этапе не высоко оценивают себя как психологов, отмечают наличие коммуникативных навыков и некоторый опыт в практической психологии, свои планы в целом не связывают с деятельностью психолога. Проявляют эмпатию, тепло искренность в отношениях. «Восторженная позиция». Данная группа студентов-психологов высоко оценивают роль образования в успешности своей будущей профессиональной деятельности, при этом подчеркивают высокую значимость собственной активности в профессиональном развитии. Также важным параметром является желание помогать людям. Свои профессиональные планы связывают с деятельностью психолога. Наряду с этими характеристиками невысоко оценивают у себя такие качества, как конкретность, инициативность, спонтанность. «Отсутствующая позиция». Студенты-психологи, отмечая зависимость профессионального будущего от собственной активности, низко оценивают свой практический опыт, стремление к профессиональному саморазвитию и желание в будущем видеть себя психологом. Отмечают, что окружающие не ценят их, как профессионалов. «Сопереживающая позиция». Данная группа студентов-психологов отличается желанием помогать людям при профессиональных планах в области психологии и интернальной позицией в отношении профессионального будущего. Наряду с отмеченными признаками студенты выделяют отсутствие практического опыта, недостаток знаний о деятельности практического психолога и профессиональных знаний в целом. Низка оценка себя как психолога. Позиция «разочарования в профессии». Студенты-психологи выделяют собственные усилия в профессиональном развитии, отмечая некоторый опыт в практической психологии. Низка роль получаемого образования в успешности профессиональной деятельности. Критично оценивают спонтанность, инициативность, конкретность. При желании оказывать помощь людям, стремление работать практическим психологом не выражено.

При переходе от первого курса к пятому у студентов-психологов изменяется представленность различных типов профессиональной позиции: уменьшается доля студентов-психологов, демонстрирующих «сопереживающую», «восторженную» позицию и позицию «самопознания», увеличивается доля студентов с «потенциальной» и «отсутствующей» профессиональной позицией, «продуктивная» позиция доминирует у студентов-психологов на протяжении всего процесса обучения в вузе. Третий год обучения характеризуется резким увеличением доли студентов с позицией «разочарования в профессии».

В результате проведенного исследования выявлено, что на этапе профессионального обучения профессиональная позиция психолога имеет определенную динамику развития: от I курса к V возрастает оценка профессиональных знаний и умений, навыков оказания психологической помощи при снижении оценки роли образования в профессиональном развитии и желания связать профессиональные планы с деятельностью

психолога, помогать людям; тенденцию к снижению имеет активность в освоении профессии с ростом ее к выпускному курсу. Руководствуясь «гуманным» отношением к людям, проявляя «инициативу» при освоении профессии, выпускник не принимает себя как психолога, что создает трудности в управлении своим дальнейшим профессиональным развитием.

При переходе на уровневую систему высшего профессионального образования предлагаем методические рекомендации по учету основных тенденций изменения профессиональной позиции и ее типов у студентов-психологов.

Целевым ориентиром в построении системы обучения психолога в вузе является представление о нем как о профессионале с позицией самопринятия, принятия ценности другого человека, управления своим профессиональным развитием.

Наряду с изучением психологии как области научного знания и практико-ориентированной помогающей дисциплины важным аспектом в профессиональной подготовке психолога является самоисследование, изучение своих возможностей и ограничений как профессионала, самопонимание, определение путей профессионального роста, формирование профессионального стиля.

Необходимо создание условий для развития у студентов-психологов уверенности в себе на основе осознания границ своей компетентности и профессионализма, построение адекватного образа профессионального Я и образа успешного профессионального будущего, поиск и актуализация профессиональных ресурсов. С целью развития профессионального самопринятия в процессе обучения важно создание ситуаций, в которых предоставляется возможность адекватного принятия решения в рамках профессионально-этических правил, развития профессионального самопознания, самооценивания.

Целесообразно психологическое сопровождение профессионального развития будущего психолога, направленное на осознание студентами собственных потребностей, профессиональных интересов, ценностей, создания позитивного образа и перспектив профессионального будущего, осмысления и совершенствования своей профессиональной позиции.

Литература:

1. Кудрявцев В.Т. Профессиональная и личностная позиция психолога. Сапожник в сапогах/ В.Т. Кудрявцев// Журнал практического психолога: научно-практический журнал. - 2005. - N 6. - С. 28-38.
2. Маралова Т.П. Положение, роль и внутренняя позиция психолога образования/ Т.П. Маралова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2007. - №1. – С.100-103.
3. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 208 с.
4. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология, № 1, 2006, с.15-21.

Половые различия психологической структуры этнической толерантности у студентов средних специальных учебных заведений Солынин Н.Э. (Ярославль)

В условиях мировой социальной, экономической и политической нестабильности, проблема этнической толерантности приобретает особую остроту и вызывает интерес у представителей различных областей науки и практики.

Обращение к изучению этнической толерантности актуально не только в Российской Федерации (что связано с многонациональностью этого государства), но и в других странах мира (в результате усиления процессов глобализации). Поэтому проблеме формирования этнической толерантности в современных условиях, по нашему мнению, необходимо уделять важное место в деятельности специалистов разного уровня.

В ходе анализа имеющихся методик изучения этнической толерантности сделан вывод о том, что они аналитичны по своей сути. То есть изучают определённые аспекты толерантности. Поэтому нами была разработана комплексная методика диагностики этнической толерантности. Аналогична ситуация и с технологиями формирования этнической толерантности: существующие тренинги формируют только некоторые свойства, входящие в психологическую структуру этнической толерантности. Кроме того, необходимым является изучение специфики психологической структуры этнической толерантности (далее ПСЭТ) у студентов разного пола, что позволит учесть их особенности при разработке тренинговых упражнений.

В нашем исследовании реализован индивидуально-психологический подход. Этническую толерантность мы определяем как интегральное свойство целостной индивидуальности человека (в соответствии с концепцией индивидуальности Б. Г. Ананьева) в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств. Считаем, что

психологической основой толерантности человека является структура психических качеств, образующих устойчивые связи и отражающих все уровни индивидуальности: индивидуальный, субъектный, личностный. Необходимо формировать этническую толерантность, основываясь на её психологической структуре.

На основе имеющихся подходов к определению толерантности и этнической толерантности и результатов пилотажного исследования были определены структурные компоненты этнической толерантности. Исходя из представлений о структуре индивидуальности Б. Г. Ананьева, компонентный состав психологической структуры этнической толерантности может быть представлен следующим образом. К индивидуальному уровню отнесены: нервно-психическая устойчивость (У) и интеллект (И). К субъектно-деятельностному - эффективность поведения в конфликте (ЭП). К личностному - коммуникативная толерантность (КТ), агрессивность (АГ), враждебность (ВР), эмпатия (ЭМ), этническая идентичность (ГИ), социальная дистанция (С), авто- и гетеростереотипы (АГС).

В ходе исследования выявлены взаимосвязи структурных компонентов этнической толерантности.

Затем были проанализированы взаимосвязи между компонентами ПСЭТ у юношей и девушек.

При анализе корреляционной матрицы взаимосвязей между компонентами ПСЭТ у девушек, отмечено:

- что чем выше уровень эмпатии, тем ниже агрессивность и враждебность (на уровне значимости $p < 0,05$) и тем выше эффективность поведения в конфликте и коммуникативная толерантность ($p < 0,001$);

- чем выше агрессивность, тем выше враждебность ($p < 0,001$), и тем ниже эмпатия ($p < 0,05$), эффективность поведения в конфликте, коммуникативная толерантность, нервно-психическая устойчивость (все корреляции на уровне значимости $p < 0,001$);

- чем выше враждебность, тем выше уровень агрессивности ($p < 0,001$), и тем ниже эмпатия ($p < 0,05$), эффективность поведения в конфликте, коммуникативная толерантность, нервно-психическая устойчивость (все корреляции на уровне значимости $p < 0,001$);

- чем выше расхождение между я-идеальным и я-реальным, тем выше коммуникативная толерантность, нервно-психическая устойчивость и ниже социальная дистанция (все корреляции на уровне значимости $p < 0,05$);

- чем выше степень выраженности гетеростереотипа, тем ниже величина гиперидентичности и социальной дистанции, а так же выше эффективность поведения в конфликте (все корреляции на уровне значимости $p < 0,05$);

- чем выше уровень гиперидентичности, тем ниже величина гетеростереотипа, коммуникативной толерантности и нервно-психической устойчивости (все корреляции на уровне значимости $p < 0,05$);

- чем выше эффективность поведения в конфликтных ситуациях, тем выше эмпатия ($p < 0,001$), величина гетеростереотипа ($p < 0,05$), коммуникативная толерантность ($p < 0,001$), нервно-психическая устойчивость ($p < 0,001$), и интеллект ($p < 0,01$). Тем ниже агрессивность ($p < 0,01$) и враждебность ($p < 0,001$);

- чем ниже уровень коммуникативной толерантности, тем выше агрессивность и враждебность ($p < 0,001$), величина гиперидентичности ($p < 0,05$) и социальной дистанции ($p < 0,01$). Чем ниже коммуникативная толерантность, тем ниже эмпатия ($p < 0,001$), ниже эффективность поведения в конфликте ($p < 0,001$), нервно-психологическая устойчивость ($p < 0,001$) и интеллект ($p < 0,05$);

- чем выше величина социальной дистанции, тем ниже расхождение между я-идеальным и я-реальным ($p < 0,05$), величина гетеростереотипа ($p < 0,05$), коммуникативная толерантность ($p < 0,01$) и нервно-психическая устойчивость ($p < 0,05$);

- чем ниже уровень нервно-психической устойчивости, тем выше агрессивность и враждебность ($p < 0,001$), гиперидентичность ($p < 0,05$) и социальная дистанция ($p < 0,05$). Чем ниже нервно-психическая устойчивость, тем меньше расхождение между я-идеальным и я-реальным ($p < 0,01$), ниже эффективность поведения в конфликтной ситуации ($p < 0,001$) и ниже уровень коммуникативной толерантности ($p < 0,001$);

- чем выше уровень интеллекта, тем эффективней поведение человека в конфликтной ситуации ($p < 0,01$) и тем выше уровень коммуникативной толерантности ($p < 0,01$), а так же ниже агрессивность ($p < 0,01$).

У девушек выявлено наличие межуровневых связей компонентов, что доказывает предположение об интегральной природе этнической толерантности у женщин.

При анализе корреляционной матрицы взаимосвязей между компонентами ПСЭТ у юношей, отмечено:

- чем выше уровень эмпатии, тем ниже агрессивность, враждебность, гиперидентичность (все корреляции на уровне значимости $p < 0,001$), а так же социальная дистанция ($p < 0,05$). Но тем выше эффективность поведения в конфликте, коммуникативная толерантность ($p < 0,001$) и нервно-психическая устойчивость ($p < 0,05$);

- чем выше агрессивность, тем выше враждебность ($p < 0,001$), гиперидентичность ($p < 0,01$), социальная дистанция ($p < 0,01$), но тем ниже эмпатия ($p < 0,001$), эффективность поведения в конфликте, коммуникативная толерантность, нервно-психическая устойчивость (все корреляции на уровне значимости $p < 0,001$);

- чем выше враждебность, тем выше уровень агрессивности ($p < 0,001$) и величина социальной дистанции ($p < 0,01$), и тем ниже эмпатия ($p < 0,01$), эффективность поведения в конфликте ($p < 0,05$), коммуникативная толерантность ($p < 0,01$), нервно-психическая устойчивость ($p < 0,001$);

- чем выше степень выраженности гетеростереотипа, тем выше степень выраженности гетеростереотипа, и наоборот;

- чем выше уровень гиперидентичности, тем ниже эмпатия ($p < 0,001$), коммуникативная толерантность ($p < 0,001$), менее эффективно поведение в конфликте ($p < 0,05$). Чем выше уровень гиперидентичности, тем выше агрессивность ($p < 0,001$) и величина социальной дистанции ($p < 0,05$);

- чем выше эффективность поведения в конфликтных ситуациях, тем выше эмпатия ($p < 0,001$), коммуникативная толерантность ($p < 0,01$), нервно-психическая устойчивость ($p < 0,01$), Тем ниже агрессивность ($p < 0,001$), враждебность ($p < 0,05$) и гиперидентичность ($p < 0,05$);

- чем ниже уровень коммуникативной толерантности, тем выше агрессивность ($p < 0,001$), враждебность ($p < 0,01$), гиперидентичность ($p < 0,001$) и социальная дистанция ($p < 0,001$). Чем ниже коммуникативная толерантность, тем ниже эмпатия ($p < 0,001$), ниже эффективность поведения в конфликте ($p < 0,01$) и нервно-психологическая устойчивость ($p < 0,001$);

- чем выше величина социальной дистанции, тем ниже эмпатия ($p < 0,05$), коммуникативная толерантность ($p < 0,001$) а так же выше агрессивность, враждебность ($p < 0,01$) и величина гиперидентичности ($p < 0,05$);

- чем ниже уровень нервно-психической устойчивости, тем выше агрессивность и враждебность ($p < 0,001$), гиперидентичность ($p < 0,05$) и социальная дистанция ($p < 0,05$). Чем ниже нервно-психическая устойчивость, тем меньше эмпатия ($p < 0,01$), ниже эффективность поведения в конфликтной ситуации ($p < 0,01$) и ниже уровень коммуникативной толерантности ($p < 0,001$).

Затем был посчитан удельный вес каждого компонента ПСЭТ юношей и девушек. Средний вес компонента структуры у девушек (\square ср.) составляет 7,6 усл. ед. Диапазон весовых значений отдельных качеств: от 1 до 17 усл. ед. Средний вес компонента структуры у юношей (\square ср.) составляет 9,5 усл. ед. Диапазон весовых значений отдельных качеств: от 1 до 22 усл. ед.

Состав базовых компонентов ПСЭТ у юношей и девушек качественно отличается только присутствием такого компонента, как эмпатия (у юношей). Лидирующее положение у обеих подвыборок занимает коммуникативная толерантность. Такой компонент, как социальная дистанция, являющийся базовым в общей выборке, не вошел в группу базовых ни у юношей, ни у девушек. Это объясняется, на наш взгляд тем, что его значение близко к среднему.

Также отметим, что базовые компоненты и у девушек, и у юношей представляют все уровни структуры индивидуальности: индивидуальный (нервно-психическая устойчивость), субъектный (эффективность поведения в конфликте) а так же личностный (коммуникативная толерантность, агрессивность, враждебность, эмпатия).

Затем, на основе факторного анализа данных, были выделены факторы, которые могут рассматриваться как центральные факторы ПСЭТ. Для этого использовался факторный анализ на основе метода главных компонент с последующим вращением факторной матрицы способом varimax.

В результате были получены следующие данные для девушек.

Первый фактор – «Агрессивность-враждебность». Чем выше уровень агрессивности и враждебности, тем ниже нервно-психическая устойчивость, коммуникативная толерантность и эффективность стратегии поведения в конфликте.

Второй фактор – «Интеллект». Чем ниже интеллект, тем ниже эмпатия и эффективность поведения в конфликте.

Третий фактор – «Самооценка». С учётом знака «минус» получается, что чем выше оценка человеком Я-реального и ниже Я-идеального, тем выше величина гетеростереотипа

Четвертый фактор – «Возраст». Чем старше человек, тем выше социальная дистанция.

Пятый фактор – «Автостереотип». Чем выше автостереотип, тем ниже гиперидентичность

У юношей выделилось 4 центральных фактора психологической структуры этнической толерантности.

Первый фактор – «Агрессивность - враждебность». Чем выше уровень агрессивности и враждебности, тем ниже коммуникативная толерантность, социальная дистанция, эффективность стратегии поведения в конфликте, эмпатия, тем выше гиперидентичность

Второй фактор – «Стереотип». Чем выше величина авто- и гетеростереотипа, тем выше нервно-психическая устойчивость

Третий фактор – «Самооценка». Чем старше человек, тем выше разница между я-идеальным и я-реальным, причём отрицательный знак говорит о том, что с возрастом Я-реальное выше, чем Я-идеальное.

Четвертый фактор – «Интеллект». Чем выше интеллект, тем ниже гиперидентичность.

В результате выделились некоторые совокупные факторы для общей выборки, а так же для девушек и юношей.

Фактор «Агрессивность-враждебность» является весомым в каждой из трёх выборок. При этом он является негативным фактором ПСЭТ, так если фактор выделяется у конкретного человека, то он будет обладать высоким уровнем агрессивности и враждебности, не эффективно вести себя в конфликтной ситуации, а так же обладать низким уровнем коммуникативной толерантности и низкой нервно-психической устойчивостью. Что является показателем низкого уровня этнической толерантности.

Фактор «Возраст» также является негативным, т.к. связан с увеличением социальной дистанции (у общей выборки и девушек) и увеличением Я-реального (у юношей). Что также является показателем низкого уровня этнической толерантности.

Фактор «Интеллект» в отличие от предыдущих факторов, является положительным. Так, для юношей с высоким уровнем интеллекта характерен низкий уровень гиперидентичности. У девушек с низким уровнем интеллекта низкий уровень эмпатии и неэффективное поведение в конфликте.

Существуют различия у девушек и юношей по фактору «Стереотип». У девушек высокий стереотип своего связан с низким уровнем гиперидентичности т. е. является позитивным фактором в структуре этнической толерантности. Высокий стереотип чужого связан с высоким уровнем Я-реального, т. е. является негативным фактором в структуре этнической толерантности. У юношей авто- и гетеростереотип связаны прямой связью друг с другом и уровнем нервно-психической устойчивости. Т. е. чем выше стереотип своего и стереотип чужого, тем выше нервно-психическая устойчивость.

Итак, факторный анализ позволил выделить центральные факторы ПСЭТ, а так же сравнить их важность для психологической структуры этнической толерантности у выборки девушек и юношей.

Таким образом, установлены различия структуры этнической толерантности у юношей и девушек. Определены базовые компоненты в структуре. Выявлены центральные факторы.

Полученные результаты создают основу для разработки эффективного тренинга по формированию этнической толерантности у учащихся разного пола, что особенно важно в классах с неравномерным распределением учащихся по этому признаку.

Психологические аспекты беременности

Старцева К.Н. (Ярославль)

К настоящему времени в нашей стране сложилась непростая демографическая ситуация - сокращается численность населения, смертность превышает рождаемость. Это обуславливает возрастающее внимание к проблеме беременности и материнства. В последнее время стремительно увеличивается число рожденных детей с отклонениями, как в физическом, так и в психическом здоровье. А ведь здоровье человека закладывается еще во время внутриутробного развития. Оно зависит не только от образа жизни женщины до и во время беременности, но и от ее психоэмоционального состояния, отношения к ребенку. Внимание в большей мере уделяется физиологическому аспекту беременности, а психологический, к сожалению, часто упускается из вида. Как известно, психоэмоциональное состояние матери оказывает сильное влияние на развитие и здоровье ребенка, все, что она делает, чувствует, сказывается и на нем. Ребенок воспринимает мир через информацию, поступающую к нему от матери. На основе этой информации у ребенка начинает формироваться базовое доверие/недоверие к миру. Ребенок воспринимает мир через призму эмоций, которые испытывает беременная, поэтому очень важно, чтобы они были преимущественно позитивными. Конечно, невозможно, чтобы период беременности был наполнен исключительно положительными эмоциями, так как наша жизнь таит в себе огромное количество стрессовых факторов. Важно, чтобы женщина умела адекватно на них реагировать, ведь помимо того, что регулярный стресс наносит удар по органам и системам женщины, он часто является причиной огромного числа различных патологических состояний и отклонений у ребенка - поведенческих, психологических, соматических. Беременность сама по себе является стрессом для женщины, даже если она запланированная. Беременность является экзистенциальной ситуацией, затрагивающей все жизненные основания женщины, обуславливающей глубокие изменения самосознания, отношения к себе, другим, к миру. Можно выделить уровни, на которых происходят изменения: физиологический, эмоциональный, когнитивный, социальный, экзистенциальный. Все это обуславливает рассмотрение явления беременности как личностного кризиса.

Беременность – это естественный, но серьезный кризис в жизни женщины. В процессе переживания кризиса происходит изменение отношения к жизни, взглядов, трансформация ценностно-смысловой сферы, что усугубляет внутренние противоречия личности, обостряет тяжелые смысложизненные переживания, осложняет планирование и разворачивание жизнедеятельности.

Осложняется он еще и тем, что помимо грандиозных перемен в психологии женщины серьезные изменения неизбежны и в ее физиологии. В первой половине беременности происходит глобальная перестройка организма, включая все органы и системы, для формирования маточно-плацентарного кровообращения, необходимого для развития плода, происходит базовая закладка и начальное развитие всех органов и систем плода, которые через гуморальную систему прямым образом влияют на психосоматическое состояние матери. В организме беременной начинается гормональный всплеск, который сопровождается рядом неприятных проявлений (тошнота, головокружение, обмороки) – токсикоз. Состояние женщины характеризуется повышенной нервозностью, тревожностью, резкими перепадами настроения, беспричинными слезами и другими признаками нестабильного состояния нервной системы, находящейся в периоде «приспособления» к новому состоянию организма.

Особенно стрессовой считается первая беременность. С ее наступлением кардинально меняется вся жизнь женщины - теперь она будет всецело посвящена ребенку и удовлетворению его потребностей. В момент, когда женщина узнает, что беременна, чаще всего у нее возникают амбивалентные чувства - радость материнства и страх глобальных перемен в жизни, нередко возникает чувство вины за не совсем правильный образ жизни. Здесь важна своевременная интеграция собственных жизненных задач женщины и задач развития ее ребенка. Одним из важнейших компонентов психологической готовности к материнству является принятие на осознанном и неосознанном уровнях задачи рождения ребенка, видение в этом смысла жизни, адекватно встроено в общую иерархию смысло-жизненных ориентаций. В норме амбивалентные, или даже негативные, эмоции должны смениться позитивными.

Основным новообразованием данного периода является изменение смысловой сферы женщины - ее изменение за счет принятия новой социальной роли - роли матери; происходит включение в ее сознание образа ребенка - женщина все чаще говорит «мы», имея в виду себя и ребенка. Эта конструкция позволяет сохранить ее «Я» в целостности, не расщепляя его на «Я» и «не Я». Женщина эмоционально сливается с ребенком. На первый план теперь выходят материнско - детские отношения. Женщина стремится узнать как можно больше информации о беременности, родах, уходе за ребенком. Наделенная смыслом беременность воодушевляет женщину, создает положительный эмоциональный фон и является предпосылкой благоприятного исхода беременности.

Всегда считалось, что рождение детей - естественное биологическое стремление женщины, ее предназначение. Но современный ритм жизни, уклад общества заставляет женщину расширять спектр своих социальных ролей, вместе с этим меняются и ее ценности, помимо материнства важными становятся - образование, профессиональные достижения, социальная независимость, самостоятельно достигнутое, а не приобретенное благодаря замужеству общественное положение, материальное благосостояние.

У каждого может существовать своя система ценностей, и в ней ценности выстраиваются в определенной иерархической взаимосвязи. Сам объект не всегда осознает личностную иерархию ценностей, меру значимости их для своей жизни. Считается, что экстремальная, кризисная ситуация (в том числе и беременность), выявляет истинные предпочтения и направленность личности. С увеличением количества ценностей, из которых личность черпает смысл своей жизни, встает проблема выбора первостепенности их осуществления (осуществление одной ценности может мешать достижению других). Это заставляет женщину мысленно подняться над своей жизнью и определить, что на данный момент времени наиболее важно для нее. К сожалению, далеко не всегда женщина выбирает ребенка (об этом свидетельствует печальная статистика абортов).

Примат социально - экономических ценностей над рождением ребенка приводит к тому, что наступление беременности женщина воспринимает не как удовлетворение своих потребностей, а как ограничение, тормозящее ее развитие и разрушающее всю ее жизнь - как жизненный кризис. А кризис, как известно, связан с повышением неопределенности будущего, неуверенностью в себе при столкновении с этой неопределенностью, недоверием к своим силам и возможностям.

Но кризис, вместе с тем, это и возможность выработать новое, более зрелое отношение к жизни, основанное на доверии к себе и возросшем самоуважении, и, возможно, почувствовать даже лучше, чем до наступления кризисной ситуации, так как реальный положительный опыт преодоления трудностей дает новую внутреннюю опору. Преодоление кризиса может приводить к сохранению своего «Я» и жизненного замысла, к перерождению личности, обновлению его духовного мира и системы ценностей или к разрушению существовавшего представления о себе и к лишению способности действовать. При любом типе протекания личностного кризиса происходит возникновение и рост эмоционального напряжения, чувства угрозы, паники, страха и других расстройств, в связи с дезорганизацией работы самосознания.

Насколько успешно женщина пройдет этот кризис, зависит от многих факторов: личностной зрелости женщины, ее личного стиля переживания кризисов, психологической готовности к материнству, предыдущих и ранних травм, семейных традиций, поддержки близких. От этих же факторов зависит и то, будет ли женщина воспринимать период беременности как прекрасное время своей жизни или же как нечто негативное. В свою очередь, от того, насколько женщина благополучно пройдет этот кризис, будет зависеть здоровье ее ребенка. Разрешение кризиса беременности соответствует моменту родов.

Беременность - это динамический процесс, который влечет за собой ряд изменений как в организме, так и в психике женщины. Беременность сама по себе является стрессом для женщины, который приводит к дисбалансу личности, что находит свое отражение в напряжении, беспокойности, тревожности женщины. Беременная должна понимать, что ее эмоции оказывают сильнейшее влияние на здоровье ребенка. Но женщина не всегда может самостоятельно справиться с эмоциями, проявление которых достигает крайностей. Главной задачей для нее является выработка адекватной реакции на стрессы с целью ограждения себя, а, следовательно, и ребенка от их негативного воздействия, а также безусловное принятие еще не родившегося ребенка, выработка позитивного отношения к нему, которое в последующем женщина перенесет на младенца. За помощью в реализации этих задач, в адаптации к своему новому положению женщина может обратиться к психологу. Сейчас становится распространенным явление сопровождения беременности - система

профессиональной деятельности психолога, направленная на создание благоприятных условий психологического комфорта, понимания ситуации, помощи в разрешении серьезных противоречий и конфликтов, а также психологическое просвещение родителей. Знание особенностей протекания беременности, стилей ее переживания, возможных изменений личности, обусловленных кризисом, характера этих изменений, индивидуальных особенностей личности, влияющих на протекания кризиса, делает помощь психолога наиболее эффективной и позволяет создать благоприятную ситуацию вынашивания ребенка и последующего его развития.

Но женщине нужна помощь не только в адаптации к актуальному состоянию, но также и к послеродовому периоду жизни. Женщина должна понимать, что на рождении ребенка ее профессиональное развитие не прекращается, а лишь на некоторое время приостанавливается, кроме того, беременность напротив способствует личностному росту; а самое главное, она должна осознавать, что ее способность дарить новую жизнь – бесценна.

К вопросу об эмоциональном интеллекте преподавателей высшей и средней школы

Степаненко Е.В. (Тверь)

В настоящее время деятельность преподавателей высшей и средней школы происходит в условиях нестандартных ситуаций, что требует творческого мышления субъекта труда, постоянного моделирования им возможных изменений ситуации и последствий собственных действий. Условия деятельности, как из-за повышенных требований этического и морального характера к преподавателям высшей и средней школы, так и из-за особенностей и результатов самой деятельности, связаны с повышенной личностной ответственностью. При этом успешность деятельности преподавателей, на наш взгляд, существенно зависит от уровня развития эмоционального интеллекта.

Некоторые авторы трактуют эмоциональный интеллект как способность к пониманию и распознаванию своих и чужих эмоций и управлению ими [2]. Причем, распознавание эмоций других людей является умением воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Важным личностным качеством педагога, как составляющим компонентом эмоционального интеллекта, является эмпатия. Эмпатия для педагога означает понимание учащихся и студентов, готовность и способность к сопереживанию (переживание тех самых чувств, которые испытывает другой человек), к сочувствию (требует от педагога эмоционально положительного отношения к тому, что чувствует другой). Эмпатия влияет на формирование типичных для личности отношений с людьми, выработку привычных для педагога способов поведения в различных педагогических ситуациях [3].

С целью диагностики различных аспектов эмоционального интеллекта мы использовали методику «Эмоционального интеллекта», разработанную Н. Холлом [1]. Было проведено эмпирическое исследование среди преподавателей высшей и средней школы и сравнение их с представителями разных профессий. В исследовании приняли участие 150 человек, из которых:

50 человек – преподаватели высшей школы (ведущие различные дисциплины);

50 человек – преподаватели средней школы (ведущие различные дисциплины);

50 человек – представители разных профессий (работники медицины, военнослужащие, юристы, инженеры, библиотекари, представители торговли, секретари, администраторы, менеджеры, экономисты и др.).

Выборку педагогов представили учителя МОУ СОШ № 34, № 46, Тверской гимназии № 8 города Твери и преподаватели Тверского института экологии и права, Тверской государственной медицинской академии, Тверского государственного технического института и ВА ВКО (Военной академии Воздушно-Космической обороны) им. Г.К. Жукова города Твери.

Возраст испытуемых от 23 до 76 лет.

При обработке данных мы использовали математико-статистические методы: непараметрический U-критерий Манна–Уитни, H-критерий Крускала–Уолиса. Статистическая обработка материала проводилась с использованием программ «SPSS» версия 16.0, «Excel».

Обобщая полученные данные результатов опроса, мы выявили следующее.

Анализ данных по среднему значению показал, что уровень парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов по шкале «эмоциональная осведомленность» в группе преподавателей – 9,44 баллов (средний), в группе учителей – 9,80 баллов (средний), в группе представителей разных профессий – 9,68 баллов (средний).

Уровень парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов по шкале «управление своими эмоциями» в группе преподавателей – 3,46 баллов (низкий), в группе учителей – 2,00 баллов (низкий), в группе представителей разных профессий – 2,36 баллов (низкий).

Уровень парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов по шкале «самотивация» в группе преподавателей – 8,66 баллов (средний), в группе учителей – 8,08 баллов (средний), в группе представителей разных профессий – 6,90 баллов (низкий).

Уровень парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов по шкале «эмпатия» в группе преподавателей – 9,38 баллов (средний), в группе учителей – 10,34 баллов (средний), в группе представителей разных профессий – 6,76 баллов (низкий).

Уровень парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов по шкале «распознавание эмоций других людей» в группе преподавателей – 9,26 баллов (средний), в группе учителей – 8,42 баллов (средний), в группе представителей разных профессий – 5,90 баллов (низкий).

Из этого следует, что эмоциональная осведомленность и эмпатия ярче выражена у учителей (по сравнению с преподавателями вузов и представителями других профессий), а управление своими эмоциями, самомотивация и распознавание эмоций других людей выше у преподавателей вузов (по сравнению с учителями и представителями разных профессий).

В результате сравнения трех групп испытуемых с использованием Н-критерия Крускала–Уоллиса установлены значимые различия по шкалам «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей».

Причем у учителей по шкале «эмпатия» этот показатель выражен сильнее (85,56; $p \leq 0,01$) по сравнению с преподавателями вузов (80,81; $p \leq 0,01$) и представителями разных профессий (60,13; $p \leq 0,01$). Мы полагаем, что при развитии эмпатии у всех трех групп испытуемых, учителя в большей степени способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их вербальным и невербальным проявлениям, способности понимать других людей.

По шкале «распознавание эмоций других людей» показатель выражен ярче у преподавателей высшей школы (86,89; $p \leq 0,01$) по сравнению с учителями (79,57; $p \leq 0,01$) и представителями разных профессий (60,04; $p \leq 0,01$). Несмотря на то, что это качество присуще всем трем группам испытуемых, преподаватели высшей школы в большей степени способны предвидеть последствия поведения и поступков людей в определенной ситуации, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей и намерений участников коммуникации.

Для выявления более точных значимых различий проявления эмоционального интеллекта в трех группах испытуемых был применен U-критерий Манна–Уитни. Путем попарного сравнения 3 групп испытуемых обнаружены достоверные различия по шкалам «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей».

По уровню «эмпатии» показатель выраженности признака выше у всех педагогов в целом (83,18) по сравнению с представителями разных профессий (60,13) при $U = 1,732$, $p \leq 0,01$. Также он выше у преподавателей высшей школы (57,07) по сравнению с представителями разных профессий (41,70) при $U = 921,50$, $p \leq 0,05$ и выше у учителей (59,30) по сравнению с представителями разных профессий (41,70) при $U = 810,0$, $p \leq 0,01$.

По уровню «распознавания эмоций других людей» показатель выраженности признака выше у всех педагогов в целом (83,23) по сравнению с представителями разных профессий (60,04) при $U = 1,727$, $p \leq 0,01$. У преподавателей высшей школы этот показатель выше (59,39), чем у представителей разных профессий (41,61) при $U = 805,50$, $p \leq 0,05$. У учителей он также выше (57,07), чем у представителей разных профессий (43,93) при $U = 810,0$, $p \leq 0,05$.

Эти факты свидетельствуют о том, эмпатия и распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей) – это две составляющие профессионально важных качеств педагога. Если педагог умеет сопереживать, сострадать, проникать во внутренний мир учащегося, студента, соответственно педагог умеет воздействовать на эмоциональное состояние личности. Соответственно, эти качества выступают на главный план в процессе общения с учащимися, студентами и без него невозможен процесс эффективного общения в педагогической деятельности.

Несмотря на то, что представителям других профессий также присутствует эмпатия и распознавание эмоций других людей, но в отличие от педагогов, у них эти показатели ниже. Мы полагаем, что возможно эти качества у представителей других профессий менее востребованы и не столь актуальны в их профессиональной деятельности.

По остальным шкалам достоверных различий в группах не наблюдается.

Таким образом, можно сделать вывод, что успешность педагогической деятельности во многом зависит от особенностей проявления эмоционального интеллекта. Причем, важно отметить, что у педагогов способность к эмпатии, распознаванию эмоций других людей и управлению своими эмоциями тесно связана с общей направленностью самих преподавателей на их эмоциональную сферу, т.е. с интересом к внутреннему миру обучающихся и окружающих людей (в том числе и к своему собственному). В силу профессиональной деятельности, у преподавателей ярче проявляется склонность к психологическому анализу своего поведения и поведения окружающих.

Литература:

1. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 57-59.
2. 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.

3. Шумилова Е.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования [Текст] дис. ... докт. педаг. наук / Е.А. Шумилова. - Челябинск, 2011. – 391 с.

Связь психологической совместимости молодоженов с их сиблинговой позицией
Столетова А.А. (Вологда)

В психологии накоплен большой опыт по исследованию семьи и брака. Несмотря на значимость и результативность проведённых исследований, ряд проблем в области семьи и брака ещё остаётся малоизученным. В частности, недостаточно исследован такой вопрос, как связь психологической совместимости молодожёнов с их сиблинговой позицией.

Выбранная нами тема является весьма актуальной в наши дни. По данным Демографического Ежегодника ООН, в России на 1000 браков приходится 700 разводов. Наибольшее количество разводов происходит в возрастном диапазоне 18 - 35 лет. Таким образом, в зону максимального риска попадают молодые пары.

Как известно, большинство браков распадаются по причине психологической несовместимости, которая часто трактуется как несовпадение характеров супругов. Для предотвращения губительных для института брака и семьи ситуаций необходимо серьезно заниматься проблемой диагностики молодежи по вопросам психологической совместимости в самом начале совместной жизни.

Выделяется много факторов, влияющих на психологическую совместимость супругов, например: стадия жизненного цикла семьи, возраст супругов, их характерологические особенности и т.д. Но малоизученным является такой фактор, как сиблинговая позиция супругов в их родной семье. Хотя в психологии известно, что позиция ребёнка среди братьев и сестёр (старший ребёнок, младший ребёнок, единственный ребёнок и др.) оказывает значительное влияние на его взрослую, в том числе семейную жизнь, т.к. определённые стереотипы общения и взаимодействия, закреплённые в детстве в семье родителей, сохраняется всю последующую жизнь.

Многие психологи считают, что супружеская совместимость является важнейшим условием стабильности и благополучия супружеской пары. Н. Н. и А. Н. Обозовы заключают: «Совместимость выступает как самый сильный фактор не только устойчивости, но и благополучия супружества» [4, с. 148].

Н. Н. Обозов определяет совместимость как «...эффект сочетания и взаимодействия индивидов, который характеризуется максимальной субъективной удовлетворенностью партнеров друг другом при значительных (выше среднего) эмоционально-энергетических затратах» [3, с. 103].

Как правило, в связи с супружеской совместимостью упоминается гипотеза Р. Уинча о комплементарности (взаимодополнительности) свойств личности в успешных браках. Согласно его теории комплементарных потребностей, взаимное притяжение испытывают партнёры с противоположными характеристиками: властного мужчину может заинтересовать кроткая женщина, а спокойного и мягкого влечёт к энергичной и прямой женщине [6].

Супружеская несовместимость на психологическом уровне, по мнению Н. Н. и А. Н. Обозовых, может выражаться в отчуждении брачных партнёров, напряжённой атмосфере столкновений и конфликтов личностного порядка, когда критика и неприятие касаются особенностей темперамента и характера партнёра. Психологически несовместимые партнёры испытывают трудности в распределении власти и главенства [4]. Несовместимость партнеров по браку существенно влияет на качество брака, так как нарушает его устойчивость [5].

Проблема совместимости в брачной паре непосредственно связана с вопросом о порядке рождения, сиблинговыми взаимоотношениями в собственной семье супругов. Модель отношений с братьями и сестрами, позиция в этих отношениях с легкостью переносится на супруга, определяя претензии на лидерство, отношение к вопросу о власти, сотрудничестве, соревновательности [1].

Выделяют несколько вариантов брака в зависимости от сочетания сиблинговых позиций супругов:

- Комплементарный брак – взаимодополняющие сиблинговые позиции супругов. Например, позиции старшего и младшего ребенка. Так, партнёр, занимающий позицию старшего ребёнка в родительской семье, обычно принимает на себя роль опекуна, в то время как партнёр, занимающий позицию младшего ребёнка – роль опекаемого. В случае комплементарности наблюдается наиболее благоприятный вариант формирования ролевой структуры: есть взаимодополняющие ожидания, готовые стереотипы межличностных ролей и опыт их исполнения;

- Частично комплементарный брак — частичное совпадение сиблинговых позиций супругов. Например, позиции среднего и старшего ребенка лишь частично оправдывают ожидания супругов в отношении межличностного взаимодействия;

- Некомплементарный брак — тождественность сиблинговых позиций супругов, ведущая к конкуренции в борьбе за присвоение одной и той же межличностной роли. Например, если оба супруга в родительской семье

занимали позицию младших детей, то, создав семью, они не стремятся брать на себя ответственность и обычно принимают роль опекаемого [2].

Целью нашей исследовательской работы является выявление связи психологической совместимости молодожёнов с их сиблинговой позицией.

Гипотеза: в комплементарных супружеских парах значимо чаще встречается психологическая совместимость супругов, а в некомплементарных парах чаще встречается психологическая несовместимость.

Данное исследование проводилось с ноября 2010 г. до ноября 2012 года. Выборку составили 90 человек (45 пар молодожёнов с различными сиблинговыми позициями) в возрасте от 20 до 30 лет. Все испытуемые были из полных семей. Супружеские пары не имели детей, прожили в браке от 6 месяцев до 3-х лет.

Нами были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (для определения преобладающего типа отношений к окружающим у каждого супруга);

2. Тест Д. Кейрси для определения социального типа личности (для определения социального типа личности каждого супруга);

3. Методика «Рольные ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой (для определения степени согласованности семейных ценностей супругов и ролевой адекватности супружеской пары).

В данном исследовании мы все супружеские пары объединили в 3 группы, в зависимости от сочетания сиблинговых позиций супругов:

- 1) комплементарные;
- 2) частично комплементарные;
- 3) некомплементарные.

С помощью методики Т. Лири мы нашли процентное соотношение совместимости/несовместимости супругов по двум основным факторам – «доминирование» и «дружелюбие»:

- по фактору «доминирование» психологическая совместимость (взаимодополняемость характеристик супругов) наблюдается в 100% комплементарных пар, 60% - частично комплементарных, 50% - некомплементарных пар;

- по фактору «дружелюбие» психологическая совместимость выявлена в 100% комплементарных пар, 40% - частично комплементарных, 25% - некомплементарных пар.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что и по фактору «доминирование», и по фактору «дружелюбие» наибольшее количество (в процентном соотношении) совместимых супругов наблюдается среди комплементарных пар (супруги обладают взаимодополняемыми типами отношений к окружающим), а наименее совместимыми являются некомплементарные супружеские пары (имеют тождественные типы отношений к окружающим).

С помощью теста Д. Кейрси мы выявили, что:

- наиболее совместимые социотипы (ЛСЭ и ЭИИ; ЭСЭ и ЛИИ) имеют все комплементарные пары; среди частично комплементарных пар 40% имеют совместимые социотипы. Все некомплементарные пары обладают несовместимыми социотипами;

- по признаку коммуникабельности (Хладнокровный и Страстный; Деловой и Душевный) было выявлено, что 40% частично комплементарных пар и 25% некомплементарных пар имеют совместимые социотипы. Среди комплементарных пар не было обнаружено супругов, имеющих совместимые социотипы;

- по признаку «резолютивность—дискутивность» (Заботливый и Инфантильный; Агрессивный и Викимный) мы обнаружили, что совместимыми социотипами обладают 50% комплементарных пар и 40% частично комплементарных пар. Все некомплементарные пары имеют несовместимые социотипы.

Таким образом, мы выявили, что и комплементарные, и частично комплементарные пары отличаются достаточно высокими показателями (в процентном соотношении) совместимости, т.е. обладают наиболее совместимыми социотипами. Некомплементарные супружеские пары в основном имеют несовместимые социотипы.

С помощью методики «Рольные ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой мы выявили, что:

- в сексуальной сфере согласованность семейных ценностей наиболее ярко выражена у 80% частично комплементарных пар; в то время, как и у комплементарных, и у некомплементарных пар она составляет 50%;

- по параметру личностной идентификации у 80% частично комплементарных пар наблюдается наиболее выраженная согласованность семейных ценностей; у комплементарных пар так же, как и у некомплементарных пар, согласованность семейных ценностей супругов составляет 50%;

- в хозяйственно-бытовой сфере все пары имеют высокий уровень согласованности семейных ценностей: 100% комплементарных пар, 80% частично комплементарных и 75% некомплементарных;

- в родительско-воспитательной сфере как все комплементарные, так и все частично комплементарные пары имеют согласованные представления о семейных ценностях; среди некомплементарных пар лишь 50% отличаются согласованностью семейных ценностей;

- по параметру социальной активности 100% комплементарных пар и 80% частично комплементарных обладают наиболее выраженной согласованностью семейных ценностей; у некомплементарных пар она составляет 50%;

- в эмоционально-терапевтической сфере все комплементарные пары и 80% частично комплементарных пар отличаются согласованностью семейных ценностей; 50% некомплементарных пар имеют согласованные представления о семейных ценностях;

- по параметру внешней привлекательности наиболее ярко выражена согласованность семейных ценностей у комплементарных пар (100%); и лишь 40% частично комплементарных и 25% некомплементарных пар имеют согласованные представления о семейных ценностях.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что по всем рассмотренным нами параметрам наиболее высокую степень согласованности семейных ценностей супругов имеют комплементарные и частично комплементарные пары; соответственно, мы можем предположить, что именно эти пары имеют наиболее благоприятный вариант психологической совместимости. В свою очередь, некомплементарные пары имеют наименьшую степень согласованности семейных ценностей супругов, и, как следствие, являются наименее психологически совместимыми.

В результате статистической обработки данных, которая осуществлялась с помощью критерия хи-квадрат Пирсона (χ^2), было обнаружено, что большинство эмпирических значений χ^2 эм. существенно больше соответствующих им критических значений (причём значения χ^2 эм. имеют высокий уровень достоверности: при $p < 0,001$), что позволяет говорить о существовании статистически значимой связи между психологической совместимостью молодожёнов и их вариантом брака (в зависимости от комплементарности-некомплементарности sibлинговых позиций супругов).

На основе этого мы предполагаем, что имеет место следующая тенденция: психологическая совместимость в комплементарных супружеских парах встречается чаще, чем в частично комплементарных и некомплементарных парах. Таким образом, наша гипотеза нашла своё подтверждение, цель исследовательской работы достигнута.

Литература:

1. Андреева Т. В. Психология семьи: учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с.
2. Карabanова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учеб. пособие / О. А. Карabanова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
3. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 152 с.
4. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений / Н. Н. Обозов // Психологический журнал. – Т. 3. – 1982. - № 2. – С. 147 – 151.
5. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости / Н. Н. Обозов // Вопросы психологии. – 1981. - № 6. – С. 98 – 101.
6. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н. Н. Посыsoева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.

Исследование страхов руководителей в управленческой деятельности Стрижова С. Г., Саковская О. Н. (Ярославль)

Как известно, эмоции являются неотъемлемой частью нашей жизни. Они несут в себе положительную роль, украшая нашу жизнь, также могут ее ограничивать. Они служат для мотивации, направляют и активизируют поведение, но также могут препятствовать другим типам социального и рабочего взаимодействия. Как позитивные, так и негативные эмоциональные состояния могут усиливать, или интерферировать рабочее поведение.

Исследование того, как чувство страха влияет на поведение, способность руководителя его преодолевать и контролировать, и на его основе принимать решения, является актуальной проблемой психологии эмоций.

В нашей работе объектом исследования является управленческая деятельность, предметом исследования - страхи руководителей в управленческой деятельности.

Исходя из этих позиций, нами была определена следующая цель - выявление страхов руководителей и специфики их влияния на управленческую деятельность.

Данная общая цель конкретизируется в задачах исследования:

- Подбор методического аппарата исследования.
- Диагностика страхов руководителей на группе руководителей и группе подчиненных.
- Определение значимых различий по выявленным показателям.
- Выявление специфики называемых страхов в зависимости от статуса группы.

При проведении исследования мы исходили из следующих гипотез:

1. Руководители признают наличие страхов в управленческой деятельности.

2. Страхи руководителя оказывают влияние на управленческую деятельность.
3. Страхи руководителей подчиненными проецируются через собственные страхи.

Для проведения исследования страхов руководителей в управленческой деятельности мы использовали метод проективного интервью, позволяющий получить в ходе непосредственного общения с респондентами качественную информацию для определения ключевых признаков.

Для обработки результатов использовался частотный анализ, метод типологизации, метод математической статистики - критерий ϕ^* - угловое преобразование Фишера.

В исследовании приняли участие 30 человек – руководители и подчиненные в различных сферах деятельности. Испытуемые разделены на две группы по статусу – руководители (Р) и подчиненные (П) – в каждой группе нами было опрошено по 15 человек.

Возрастной диапазон составил от 20 до 60 лет. Фактор пола при проведении исследования не учитывался в связи со сложностью формирования гомогенной по данному признаку выборки.

На первом этапе исследования было проведено интервью на двух независимых выборках. При обработке результатов интервью был использован метод типологизации: качественная информация нами была разбита на 7 блоков, в каждом из которых были выделены ключевые признаки, и подсчитаны процентные доли каждой выборки по данным признакам. Для проведения статистического сравнения нами были взяты признаки страхов, названные руководителями и подчиненными, с процентной долей испытуемых $> 0,25$.

Были получены значимые различия между группами испытуемых по следующим показателям: «радость» ($P=0\%$, $\Pi=73,3\%$; $\phi^*=5,551$; $p<0,001$), «спокойствие» и «гордость» ($P=0\%$, $\Pi=26,7\%$; $\phi^*=2,927$; $p<0,001$), «уныние» ($P=40\%$, $\Pi=6,7\%$; $\phi^*=2,282$; $p<0,05$). В основе полученных различий может лежать принцип формирования групп по критерию «руководитель – подчиненный». Подчиненному свойственны такие эмоции, как радость, спокойствие, гордость, так как в данных показателях присутствует защищенность, которую он испытывает независимо от личности, характера, отрицательных и положительных качеств руководителя. Соответственно, подчиненный проецирует данные эмоции и переносит их на руководителя. Руководитель, в свою очередь, испытывает эмоции уныния, грусти и досады, в которых ощущается незащищенность, которая ведет к накоплению данной эмоции и внутренней угнетенности. Отсюда следует, что у руководителя существует предрасположенность к развитию эмоции страха.

По показателям преобладания положительных или отрицательных эмоций в работе руководителя значимых различий не выявлено.

Значимые различия в области страхов руководителей получились по следующим показателям: «ответственность за себя, жизнь своей семьи» ($P=26,7\%$, $\Pi=0\%$; $\phi^*=2,927$; $p<0,001$), «не выполнение обязательств на работе» ($P=40\%$, $\Pi=93,3\%$; $\phi^*=3,372$; $p<0,001$), «проверки» ($P=0\%$, $\Pi=33,3\%$; $\phi^*=3,321$; $p<0,001$), «снижение самооценки, неуверенность» ($P=0\%$, $\Pi=26,7\%$; $\phi^*=2,927$; $p<0,001$). Это связано с тем, что первый показатель имеет большую значимость со стороны руководителя, так как, став руководителем, он подвергается рискам сам, а также подвергает рискам членов своей семьи. Три следующих критерия вытекают из проекции подчиненного. Это то, в чем не всегда может признаться себе руководитель.

Также значимые различия были получены по показателям «финансовые потери, кризис» ($P=66,7\%$, $\Pi=20\%$; $\phi^*=2,657$; $p<0,01$), «гнев, выговор вышестоящего руководства» ($P=26,7\%$, $\Pi=73,3\%$; $\phi^*=2,619$; $p<0,01$), «конфликты в коллективе» ($P=26,7\%$, $\Pi=60\%$; $\phi^*=1,852$; $p<0,05$), «потеря уважения коллектива, окружающих» ($P=6,7\%$, $\Pi=33,3\%$; $\phi^*=1,906$; $p<0,05$). Признак страха «финансовые потери, кризис» для руководителя очевиден и значим, так как его мышление более глобально, осмысление результатов приводит к обострению чувства страха. Следующие признаки - проекция подчиненного, поэтому для руководителя имеют место быть независимо от самодостаточности личности. Возможно, присутствуют на подсознательном уровне.

Также наблюдаются тенденции достоверных различий по показателям: «лишиться места, увольнение, сокращение» ($\phi^*=1,463$; $p<0,10$), «наказания, штрафы» ($\phi^*=1,304$; $p<0,10$), «собственная некомпетентность» ($\phi^*=1,304$; $p<0,10$), «неудачи, случайности» ($\phi^*=1,517$; $p<0,10$). Эти признаки страхов как бы исходят от третьего лица, или независящих обстоятельств, несут в себе какую-то угрозу. Признак «собственная некомпетентность» имеет место быть, когда человек работает не по профессии, не по специальности, к тому же сфера деятельности требует постоянно новых знаний, изменений. Человек боится не успеть «идти в ногу со временем».

Тенденция достоверных различий отмечается по показателю: «активизирует деятельность, тонус» ($\phi^*=1,517$; $p<0,10$), это связано с тем, что эмоция страха не может быть продолжительной. Как правило, это сильная эмоция, способствующая выбросу адреналина в кровь, поэтому способна заставить человека сконцентрировать всю свою энергию и быстро устранить угрозу, активизирующая деятельность, тонус, является своеобразным зарядом энергии.

Достоверно значимые различия влияния страха на поведение получились по показателям: «внешние физиологические проявления» ($P=0\%$, $\Pi=53,3\%$; $\phi^*=4,419$; $p<0,001$), «паника, потеря контроля над собой» ($P=13,3\%$, $\Pi=46,7\%$; $\phi^*=2,046$; $p<0,05$). Это говорит о том, что здесь тоже присутствует проекция подчиненного. Такого проявления страха в поведении руководитель может не предполагать, так как считает себя уравновешенным, контролирующим ситуацию, но оно имеет место быть.

Достоверно значимые различия влияния страха на принятие и реализацию решений получились по показателям: «быстро, необдуманно принимаются решения» ($P=6,7\%$, $\Pi=80\%$; $\varphi^*=4,563$; $p<0,001$), «неправильно принимает решение» ($P=6,7\%$, $\Pi=46,7\%$; $\varphi^*=2,649$; $p<0,01$), «не принимает, не реализует решение» ($P=13,3\%$, $\Pi=40\%$; $\varphi^*=1,769$; $p<0,05$). Это говорит о том, что идет проекция подчиненного, потому что подчиненный, не оказавшись в ситуации, в которой испытывается чувство страха и необходимо принимать соответствующие решения, подчиненному кажется, что руководитель в такой ситуации не способен принять правильное решение. Сам же руководитель не исключает такой возможности.

Достоверно значимые различия в ситуациях, вызывающих страх на рабочем месте получились по показателям: «ревизии, проверки» ($P=0\%$, $\Pi=46,7\%$; $\varphi^*=4,06$; $p<0,001$), «не вовремя сдать отчет» ($P=0\%$, $\Pi=26,7\%$; $\varphi^*=2,927$; $p<0,001$), «ответственность за людей при чрезвычайных ситуациях» ($P=66,7\%$, $\Pi=6,7\%$; $\varphi^*=3,745$; $p<0,001$), «нарушения в работе» ($P=6,7\%$, $\Pi=40\%$; $\varphi^*=2,282$; $p<0,05$), «публичные мероприятия» ($P=6,7\%$, $\Pi=33,3\%$; $\varphi^*=1,906$; $p<0,05$), «наказание» ($P=6,7\%$, $\Pi=40\%$; $\varphi^*=2,282$; $p<0,05$). Идут как проекция подчиненного. Самое достоверное различие на уровне значимости со стороны руководителя «ответственность за людей при чрезвычайных ситуациях». У руководителей и подчиненных заложен инстинкт самосохранения, поэтому, на генном уровне заложена ответственность не только за себя, но и за близких людей, а на работе, соответственно, за членов коллектива. Остальное – проекция подчиненных.

Тенденция достоверных различий отмечается по показателю: «неопределенность» ($\varphi^*=1,517$; $p<0,10$). Неопределенность – это отсутствие какой либо информации о предстоящих событиях, поэтому человек не имеет возможности подготовиться к ним, обезопасить себя, в том числе и на рабочем месте. Человек чувствует себя более комфортно, когда знает, что ждет его впереди.

Тенденция достоверных различий по совладению с состоянием страха ($p<0,10$) отмечается по показателю: «усиленно работаю» ($\varphi^*=1,517$; $p<0,10$). Это связано с тем, что имеет место опыт, возможно, на генном уровне, стремления быстрее пережить и забыть неприятные, негативные эмоции, а этому способствует деятельность, в ходе которой человек быстрее избавляется от негатива.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Руководители признают наличие страхов в управленческой деятельности, то есть иногда они открыто говорят о них, иногда они присутствуют на подсознательном уровне.
2. Страхи руководителя отрицательно влияют на управленческую деятельность, то есть мешают при принятии и реализации правильных решений.
3. Страхи руководителя положительно влияют на управленческую деятельность, то есть способствуют активизации деятельности, служит хорошим стимулом к результативной работе.
4. Страхи руководителей подчиненными проецируются через собственные страхи, то есть некоторые страхи осознаются подчиненными более отчетливо и озвучиваются на уровень руководителя.

Таким образом, проведенная работа еще раз убедила нас в важности и значимости выбранной проблематики. Она открывает перспективы для исследования страхов в управленческой деятельности в зависимости от принадлежности к полу, возрасту, профессии руководителя, масштабов возглавляемых организаций и предприятий. Возможно более глубокое изучение положительного влияния страха в управленческой деятельности, тем самым рассмотрению его как ресурса активизации деятельности руководителя.

Наиболее актуальной и мало исследуемой остается проблема способов совладания со страхами в управленческой деятельности. Именно изучение этой темы будет способствовать накоплению теоретических знаний в управленческой деятельности и практических знаний и навыков в консультировании руководителей.

Литература:

1. Йоахим Фраймут. Страх в работе менеджеров / Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр. 2005, - 416 с.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.

Психологический анализ трудностей молодой семьи Сумнительная М.В., Ключева Н.В. (Ярославль)

Во многих современных психологических исследованиях обсуждается глобальная ломка социальных стереотипов, автономия женщин от мужчин, детей от родителей, иное перераспределение семейных ролей, смена экономических, бытовых, престижных интересов на психологическую совместимость партнеров и самостоятельный выбор человека наиболее подходящего для развития отношений, изменение социально-психологического статуса семьи.

Создание семьи начинается с выработки общего стиля жизни, с взаимного приспособления супругов, со сближения вкусов и т.п. Молодые люди стремятся понять, принять, полюбить все, что так дорого их партнеру. В начале совместной жизни ярко проступает желание супругов к еще большему духовному сближению, сопереживанию, стремлению жить интересами друг друга. Но когда уходят первые счастливые дни, недели, месяцы, человек начинает раскрываться с самых разных сторон, порой не только неожиданных для супруга, но

даже нежелательных. Возникают первые семейные ссоры, конфликты, обиды, с которыми молодым супругам предстоит справиться, находить приемлемые для себя решения, сохранять и улучшать семейные отношения.

Актуальность исследования проблем молодой семьи подчёркивается данными российской статистики. В первые три года совместной жизни в среднем распадается 30% молодых семейных пар. Ещё одной причиной актуальности является неподготовленность молодых супругов к семейной жизни, что и приводит к возникновению трудностей. Так же необходимо продолжать исследования в области молодой семьи и находить новые пути работы с молодыми семьями.

Психологические особенности молодой семьи

Психологическая суть брака — подтверждение отношений в паре, их включение и согласование с другими отношениями, которые уже поддерживают будущие супруги. Такое согласование не всегда протекает легко. Иногда к нему не готовы будущие супруги, иногда их ближайшее окружение может не одобрять или сопротивляться браку. Поэтому даже в тех случаях, когда задача выбора брачного партнера решена, у пары могут возникнуть серьезные трудности, которые можно разделить на 2 блока:

- социально-экономический блок, включающий в себя ориентацию на материальную обеспеченность, жилищную проблему и проблему трудоустройства молодых супругов;
- социально-психологический блок, в котором можно выделить проблемы адаптации молодых супругов друг к другу, к новой ситуации (смене ролей, стереотипов и стилей поведения) и к новым родственникам.

Социально-экономические проблемы молодой семьи

Молодые люди, вступая в брак и устанавливая правила семейной жизни, обязательно должны задуматься о важнейших вещах: где жить, на что жить, кто возьмет на себя обязанность обеспечивать семью материально, или супруги поделят эту обязанность хотя бы на какое-то время.

Большинство семейных пар расходуют основную часть семейного бюджета на продукты питания, покупку средств бытовой химии, покупку одежды, оплату аренды жилья и жилищно-коммунальных услуг, оплату транспортных услуг. Сравнительно небольшая доля молодых семей может позволить себе тратить основную часть семейного бюджета на погашение кредита, на откладывание средств на покупку недвижимости или автомобиля, на семейный отдых и материальную помощь родителям. Получается, что молодые пары имеют достаточно низкий уровень жизни, позволяющий удовлетворить только основные базовые потребности.

Молодая семья сталкивается с большими жилищными трудностями. В зависимости от материальных возможностей родительских семей и от степени материальной независимости каждого из супругов, встречается три варианта начала построения молодой семьи: а) молодожены проживают совместно с родителями одного из супругов; б) молодожены снимают квартиру; в) молодожены сразу имеют отдельную квартиру. Лишь небольшое количество молодых семей имеет благоустроенную отдельную квартиру, хотя бы малогабаритную.

Следующая проблема - это проблема трудоустройства. Растягивающийся во времени период приобретения образования отодвигает для молодых людей момент вступления в трудовую жизнь и достижения профессиональной зрелости, а вместе с тем отодвигается и момент финансовой независимости и материального благополучия молодой семьи. Однако даже после завершения образования молодые люди становятся самой уязвимой группой, вступающей на рынок труда, так как не имеют достаточно профессионального и социального опыта и в силу этого менее конкурентоспособны. Проблема трудоустройства молодых людей существенно отражается на молодой семье, иногда ставя под угрозу её существование.

Социально-психологические проблемы молодой семьи

Важное место в структуре трудностей молодой семьи занимают психологические проблемы, при этом не всегда супруги способны их осознать и самостоятельно с ними справиться. Структурируя супружеские проблемы, Ю.Е. Алешина приводит список проблем, являющихся наиболее частыми поводами для обращения за консультацией [1]:

- различного рода конфликты, взаимное недовольство, связанные с распределением супружеских ролей и обязанностей;
- конфликты, проблемы, недовольство супругов, связанные с различиями во взглядах на семейную жизнь и межличностные отношения;
- сексуальные проблемы, недовольство одного супруга другим в этой сфере, их взаимное неумение наладить нормальные сексуальные отношения;
- сложности и конфликты во взаимоотношениях супружеской пары с родителями одного или обоих супругов;
- проблемы власти и влияния в супружеских взаимоотношениях;
- отсутствие тепла в отношениях супругов, дефицит близости и доверительности, проблемы общения;
- болезнь (психическая или физическая) одного из супругов, проблемы и трудности, вызванные необходимостью адаптации семьи к заболеванию, негативным отношением к себе и окружающим самого больного или членов семьи.

Все они могут встречаться и в молодых семьях, однако имеют свою специфику.

Рассматривая межличностные отношения в семье, особое внимание уделяется психологическим проблемам первых лет супружеской жизни. По мнению Т.В. Андреевой, именно в молодых семьях

формируется модель будущих семейных отношений — распределение власти и обязанностей, духовные связи между супругами, поиск такого типа отношений, который удовлетворял бы их обоих, вырабатываются общие семейные ценности [2]. Следовательно, перед супругами стоят задачи формирования структуры семьи, распределения функций (ролей) между мужем и женой, установление гармоничных отношений и выработка общих семейных ценностей. Для благополучного осуществления взаимной адаптации брачных партнеров необходимо достижение совместимости их представлений о семейной жизни, чтобы поведение одного супруга не противоречило представлениям другого супруга, и наоборот.

Как отмечает Е.Г. Силяева, адаптационный процесс значительно усложняется вследствие того, что каждый из супругов приносит опыт родительской семьи, супружеских отношений родителей [3]. Довольно часто в молодой семье сталкиваются и переплетаются между собой две «психологии»: «психология» семьи, где вырос муж, и «психология» родительской семьи жены.

Психологический климат в молодой семье может существенно осложняться и специфически видоизменяться в том случае, если молодая пара вынуждена жить вместе с родителями.

Для формирования собственной семьи человеку необходимо психологически отделиться от своих родителей, достичь определенного уровня психологической зрелости. В противном случае имеет место психологическая неготовность к браку, незрелость супругов, которая и определяет их чрезмерную привязанность к своим родителям (обычно к матери).

Отдельную психологическую проблему представляет собой несовпадение представлений мужа и жены относительно профессиональной карьеры женщины. Как правило, если женщина активно участвует в профессиональной деятельности, она пользуется и большими правами в решении основных семейных проблем. Вопрос о том, в какой степени женщина должна посвятить себя семье или же работе, часто является предметом споров между супругами.

Так же существует проблема определения структуры внутрисемейной власти. Иначе говоря, при решении вопросов распределения бюджета, устройства жены на работу, выбора места для летнего отдыха и множества других во многих молодых семьях в действительности каждым из супругов решается главная задача - настоять на своем, упрочить свои позиции в семье, обеспечить свое главенство.

Очень важная проблема молодой семьи - несовпадение ценностных иерархий у супругов; противоречия в этой области не всегда обнаруживаются в повседневной жизни, но различие ценностных установок обычно становится очевидным еще в период адаптации и может привести к разрыву отношений.

Цель исследования: выявление трудностей, которые испытывают молодые семьи. Исследование проведено в 2011-2012 гг.

Объект исследования: молодые семейные пары с супружеским стажем от 0 до 3 лет.

Предмет исследования: возможные трудности, с которыми сталкиваются молодые супруги.

Гипотеза: на первом этапе семейной жизни среди наиболее часто упоминаемых, супруги называют трудности связанные с установлением границ семейной системы, включая ролевую структуру семьи и установление отношений с родительскими семьями.

Методическое обеспечение исследования:

1. Свободное интервью.
2. Проективная методика «Семейная социограмма» (Э.Г.Эйдемиллер).
3. Тест-опросник удовлетворённостью браком (В.В.Столин, Т.Л.Романова, Г.П.Бутенко).
4. Опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) (А.Н. Волкова).

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 6 семейных пар с супружеским стажем от 0 до 3 лет. Для того чтобы выявить объективные закономерности и получить убедительные достоверные данные, такого количества испытуемых не достаточно. Но такого количества вполне хватает, чтоб определить возможные трудности, с которыми может столкнуться молодая семья, выявить с помощью глубинного интервью причины возникающих трудностей, их специфический для каждой семьи характер.

В результате исследования было выявлено, что хоть все семьи и уникальны, со своими ценностями, семейными сценариями, определёнными особенностями, но всё-таки существует определённая схожесть, характерная для всех исследуемых пар. В целом для пар характерно, что каждый из супругов, в первую очередь, ориентирован на свою биологическую семью, молодые семьи склонны не идентифицировать себя отдельно от своих родителей. Границы личной семьи, как отдельной системы, пока не сформированы на данном этапе. Возможно, это связано с психологической незрелостью супругов, не подготовленностью к семейной жизни. Существуют трудности в установлении отношений с родителями каждого из супругов (5 пар из 6 имеют в некоторой степени проблемы во взаимоотношениях с родителями супруга или супруги). Здесь большую роль играет личностный фактор и супругов и родителей. Родители в большей степени консервативны в своём мышлении, склонны к приверженности устаревшим правилам поведения, авторитарности суждений, что идёт в разрез с тем, что супруги порой игнорируют рекомендации родителей, проявляя самостоятельность. Для молодых супругов в некоторых случаях характерна эмоциональная отдалённость, что может быть связано с тем, что в семейной жизни муж или жена раскрываются с других сторон, возможно не желательных и не

приятных, которые до этого были скрыты и это может приводить к некому охлаждению отношений. Но в целом все супружеские пары считают свой брак благополучным. Это может указывать или на действительную удовлетворённость своим браком, или это желание скрыть свои проблемы, идеализируя отношения, не способность замечать возникающие проблемы и их игнорирование.

При исследовании ролевых ожиданий и притязаний в браке выявились 2 сферы, трудности в которых характерны для всех 6 пар – это хозяйственно-бытовая сфера и эмоционально-психотерапевтическая. Проблемы в этих сферах так же отмечались всеми парами в ходе интервью. В большинстве случаев это связано с тем, что современные жены не стремятся обременять себя бытовыми проблемами, что не соответствует традиционному взгляду мужей и на фоне этого возникают конфликты. Причина может заключаться в том, что мужья стараются контролировать все сферы семьи, не оставляя возможности женам проявить себя хотя бы в традиционных сферах, которые им приписывает общество. Так же мужья считают, что именно жены в первую очередь должны создавать благоприятную психологическую атмосферу, оказывать эмоциональную и моральную поддержку, но этого не происходит, т.к. того же самого жены ждут от мужей.

Наша гипотеза подтвердилась. Молодые семьи действительно испытывают трудности при формировании границ своей семьи, как отдельной системы, а так же при создании ролевой структуры семьи и установлении отношений с родительскими семьями.

Литература:

1. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — Изд. 2-е. — М.: Независимая фирма "Класс", 1999.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силиевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Исследование взаимосвязи социальной идентичности и индивидуально-психологических качеств личности Сушкова Е.И. (Иваново)

Идентичность является одним из важнейших элементов целостности личности. Представление человека о самом себе как о части того или иного сообщества является индивидуальной характеристикой каждого человека, и при этом социальная идентичность находится в тесных взаимоотношениях и взаимовлияниях с другими индивидуально- психологическими особенностями личности. На наш взгляд, необходимо применять к исследованию идентичности системный подход, то есть посмотреть на данный феномен через призму не только психологических явлений, но и социальных, и экономических.

По-нашему мнению, идентичность может влиять на личностные особенности ее носителя как непосредственно системой групповых требований, предъявляемыми члену того или иного сообщества, так и особенностями эмоциональной оценки своей принадлежности к группе. Кроме того, на индивидуально-психологические характеристики, а также социальная система, в которой существует человек, могут влиять глубина интериоризации ценностей и норм идентифицируемой группы, что в свою очередь зависит от самих индивидуально-психологических особенностей.

Поэтому, актуальным для исследования становится вопрос соотношения структуры социальной идентичности и особенностей личности как субъекта социального взаимодействия.

Нами были выдвинуты две гипотезы исследования:

1. Социальная система, в которой личность осуществляет свою жизнедеятельность, в первую очередь микросистема, оказывает влияние на идентификационную сферу человека.
2. Социальная идентичность взаимосвязана с индивидуально-психологическими особенностями личности.

На первом этапе нашей работы был проведен теоретический анализ феномена идентичности. Теоретической основой являлись работы известных зарубежных и отечественных ученых в области исследования идентификационных процессов и межличностных отношений: Г. Тэджфела, Дж. Тернера, Э. Эриксона, З. Фрейда, Г. Мида, Б.Г. Ананьева, Т.Г. Стефаненко, Н.Л. Ивановой, Т.В. Румянцевой, Г.У. Солдатовой и многих других. [11, 12, 3, 9, 1, 2, 10, 5, 4]. Это позволило нам подобрать подходящие для исследования методы и методики, а так же составить опросник на выявление особенностей идентификации личности, ее индивидуально-психологических особенностей и отношений с макро- и микросредой.

Мы применили следующие методы исследования:

- Метод теоретического анализа социально-психологической литературы.
- Психологическое тестирование, включающее в себя следующие методики: тест 20-ти ответов М. Куна и Т. Маркпартленда [7], тест Смыслжизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [8], опросник FPI, методика выраженности этнической идентичности Дж. Финни, модифицированная методика «Я» социально-

символические задания» Б. Лонга, Р. Зиллера, Р. Хендерсона[5], опросник способов совладания (интерпретация Крюковой) [6], а также авторская анкета.

- Методы статистической обработки данных: корреляционный и факторный анализ.

Эмпирическую базу исследования составили люди разного пола, возраста, материального положения и образования, проживающие в городе Иваново.

После осуществления сбора эмпирических данных, мы проанализировали полученные результаты. Итогом чего стало подтверждение наших гипотез. Действительно, существует взаимосвязь особенностей социальной идентичности с индивидуально-психологическими характеристиками личности и той социальной системой, которая складывается в течении жизни человека. Причем, эти взаимосвязи крайне неоднозначны.

1. Социальная идентичность в Я-концепции личности играет очень существенную роль, это подтверждается тем, что у большинства респондентов в описании собственной персоны почти одну треть ответов составляют указания своей принадлежности к тому или иному сообществу, остальное - индивидуально-психологические качества. Кроме того, отметим, что предыдущие наши исследования, посвященные теме социальной идентичности, показывали несколько иную картину. Два года назад среднее количество указываемых респондентами личностных качеств в методике «Кто Я» было в четыре раза меньше. Это может говорить о том, что наше общество претерпело изменения за два года, все меньшее количество людей чувствует свою принадлежность к какой-либо группе. Мы все больше приближаемся к западной модели общества, где главенствует индивидуализм и приоритет индивидуальных ценностей над коллективными.

2. Из ответов же характеризующих человека как представителя того или иного сообщества, явно доминирует категория «семья» (61% респондентов). Другие набрали примерно равное количество ответов. Реже респонденты идентифицируют себя с национальным сообществом (категории «европеец», «россиянин» выбрали менее 15 % респондентов). Можно предположить, что межнациональные отношения в регионе складываются относительно спокойно.

3. Применение проективного метода показало, что респонденты рассматривают как равных себе категории «коллеги», «друзья» (диаметр этих изображений приблизительно равен). Но при этом от первой группы личности дистанцируются больше, чем от всех остальных. Значительную близость «Образа-Я» с группой друзей отметило большинство респондентов, а наивысшая идентификация наблюдается с семьей, Я рассматривается как часть семейной группы.

4. Анализ эмпирических данных показал, что социальная идентичность и индивидуально-психологические особенности личности, имеют ряд взаимосвязей. Так, открытые и общительные люди идентифицируют себя с большим числом сообществ. Более эмоционально стабильные респонденты и реже проявляют спонтанную агрессивность, как правило, чаще ощущают себя членом семьи. Эти люди зачастую застенчивы и недостаточно самостоятельны. Высокая невротичность встречается у тех, кто идентифицирует себя «жителей своего города».

5. Описание собственной персоны только в контексте личностных качеств, сопровождается указанием малого числа групп, с которыми индивид себя идентифицирует. Можно предположить, что повышенный эгоцентризм не позволяет личности чувствовать себя частью социальной системы.

6. Особенности той социальной системы, в которой личность функционирует, имеют ряд взаимосвязей с идентификационной сферой. Так, категория «гражданин» имеет обратную корреляционную связь ($r = -0,331^{**}$) с ощущением себя членом семьи, членом рабочей группы ($r = -0,261^{*}$). У человека, идентифицирующего себя с европейским сообществом, выражено представление о себе как о профессионале ($r = 0,333^{**}$), и коллеги являются для него референтными личностями ($r = 0,432^{**}$). При этом наблюдаются низкие оценки уровня удовлетворенности семейной жизнью ($r = -0,326^{**}$). Можно предположить, что, таким образом индивид пытается скрыть свои неудачи в семейной сфере, что иногда выливается и в спонтанной агрессии ($r = 0,351^{**}$). Люди, удовлетворенные общественной деятельностью, чаще причисляют себя к рабочей группе ($r = 0,304^{*}$). Чувство принадлежности к семье растет с повышением удовлетворенности семейной жизнью ($r = 0,268^{*}$) и материальным положением ($r = 0,345^{**}$).

7. Чувство принадлежности к различным сообществам связано с гендерными характеристиками респондентов. Исследование показало, что те, кто ощущают высокую принадлежность к своему полу, игнорируют такие сообщества как россияне ($r = 0,281^{*}$), представители своей нации ($r = -0,287^{*}$) и граждане мира ($r = -0,379^{*}$). Для маскулинных личностей характерно чувство принадлежности к большим группам (человеческое сообщество, гражданское сообщество, население города), тогда как фемининные сильнее идентифицируют себя с малыми группами (семья, коллектив).

8. Идентификация с национальной группой является достаточно сильным фактором. Люди, для которых она характерна, при знакомстве с человеком обращают внимание на его национальную принадлежность ($r = 0,353^{**}$), как правило, у них отсутствует желание переехать в другую страну ($r = 0,285^{*}$). Национальный компонент идентичности ярче проявляется у лиц, набравших высокие баллы по шкале «маскулинизм». Респонденты, идентифицирующие себя с категорией «друг», имеют высокие баллы выраженности этнической идентичности.

9. Влияние социального контекста связано с тем, что те, кто идентифицирует себя студентом имеют высокие показатели по шкалам «спонтанная агрессивность», «депрессивность», «раздражительность», общая неудовлетворенность жизнью. Наличие собственной семьи позволяет личности чувствовать себя «любимым человеком», при этом высока общая удовлетворенность жизнью и есть стремление руководить собственной судьбой. Включенность в рабочую или учебную группу сочетается с высокой уравновешенностью, устойчивой к стрессу. Выраженность гражданского компонента, который наиболее актуален, как правило, в сложных ситуациях перестройки общества, идентичности свойственна лицам самостоятельным, привыкшим добиваться всего своими силами. В стрессовой ситуации они не стремятся изолировать себя от проблем.

По итогам проведения факторного анализа мы можем выделить 6 основных факторов:

1. «Фактор эффективной личности». Люди, обладающие такими личностными качествами как общительность, низкая эмоциональная лабильность, низкие раздражительность и застенчивость, более удовлетворены своей жизнью с целом, видят в себе силы управлять собственной судьбой, и в стрессовой ситуации используют эффективные копинг-стратегии (самоорганизация, планирование, положительная переоценка).

2. «Сила идентичности». Чем выраженнее чувство принадлежности индивида к какой-либо одной социальной группе, тем сильнее он идентифицирует себя с другими социальными общностями.

3. «Фактор эгоцентричности». Чем более разнообразно человек характеризует себя с точки зрения личностных качеств, тем менее развита его идентичность.

4. «Фактор семьи» является очевидным и побочным для нашего исследования. Он заключается в следующем: чем старше респондент, тем выше вероятность, что он состоит в браке и имеет детей.

5. Кроме того, можно выделить фактор «Избегание». Лица, обладающие триадой качеств: невротичность, депрессивность, раздражительность, - в стрессовой ситуации привыкли реагировать стратегией «избегание».

6. «Фактор этнической идентичности». Чем сильнее когнитивный компонент этнической идентичности, тем выше и аффективный.

В целом, дифференцированность описания собственной личности с точки зрения индивидуально-психологических качеств, обратна развитости компонентов идентичности.

Мы обнаружили взаимосвязь между сформированностью того или иного компонента идентичности и уровнем удовлетворенности в различных жизненных сферах. Например, удовлетворенность родственными, интимными и дружескими отношениями сочетается с высоким уровнем идентификации с семьей и любимым человеком. Ярko проявляется влияние возрастного фактора на соотношение компонентов в структуре идентичности. Так, чем старше респондент, тем сильнее у него выражено ощущение принадлежности к рабочей группе и профессиональному сообществу.

Подводя итог нашей работе, можно отметить, что проблема социальной идентичности нуждается в более тщательном рассмотрении. В дальнейшем мы планируем продолжать работу в данном направлении, и попытаемся обнаружить связи социальной идентичности с другими явлениями.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как объект познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 340 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1994.
4. Иванова Н. Л. Социально-психологические проблемы подготовки студентов педагогического вуза в условиях кризиса идентичности / Психология инновационного управления социальными группами и организациями. М. - Кострома, 2001. С. 135-138.
5. Иванова Н.Г., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. М.: Изд-во СГУ, 2009.
6. Крюкова Т.Л. О методологии исследования и адаптации опросников диагностики совладающего поведения. // Психология и практика. Вып. 1. Отв. ред. В.А. Соловьева. Институт педагогики и психологии. Кострома: Изд-во Костромского госуниверситета им. Некрасова. 2001. С. 66-72.
7. Кун М. , Макпартленд Т. Эмпирические исследования установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология Тексты М, 1984. С. 180-188.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
9. Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.
10. Стефаненко Т.Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках//Трансформация идентификационных структур в современной России. М., 2001. С. 11-30.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
12. Эрикссон Э.Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. - 344 с.

***Индивидуально-личностные и организационные детерминанты развития
психического выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений
Сюртукова Е.Ю. (Ярославль)***

Профессия воспитателя относится к группе «помогающих» или социномических профессий, которые, как было неоднократно показано, наиболее подвержены выгоранию [1, 3, 6, 7]. Большинство исследований, посвященных тематике психического выгорания, изучает данную проблему на примере деятельности учителя [1, 2, 6, 7]. Полученные же результаты распространяются на все педагогические профессии, в том числе на воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Несмотря на кажущееся сходство данных видов деятельности, в них присутствуют весьма существенные отличия, как в организационном, так и в индивидуальном плане. И если, факторы развития выгорания в деятельности учителей достаточно подробно описаны [1,2,7], то работ, изучающих специфику данного феномена в профессии воспитателей, практически нет [4, 5]. В этой связи исследование факторов, детерминирующих психическое выгорание воспитателей, представляется нам актуальным и востребованным практикой.

Актуальность определила цель проведенного нами исследования - изучить специфику развития психического выгорания и определить детерминирующие его факторы в деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Данная общая цель была конкретизирована в его задачах:

1. Провести теоретический анализ деятельности воспитателей в сопоставлении с профессией учителей. Определить на основе результатов анкетирования воспитателей специфические факторы, индивидуально-личностного и организационного характера, способные оказать влияние на развитие психического выгорания в данной профессии.

2. Выявить различия в степени выраженности профессионального выгорания и его структурных компонентов у педагогов общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений.

3. Изучить специфику взаимосвязей субъективной оценки организационных факторов и выраженности индивидуально-личностных характеристик с компонентами профессионального выгорания у воспитателей и учителей.

4. Определить специфику структурной организации субъективной оценки организационных факторов и индивидуальных характеристик, способствующих развитию выгорания в зависимости от уровня его выраженности.

5. Выявить характер влияния отдельных организационных и индивидуальных факторов на показатели психического выгорания воспитателей и учителей.

Объектом исследования выступает синдром психического выгорания в профессиональной деятельности педагогов различных образовательных учреждений.

Предметом исследования является влияние организационных и индивидуальных факторов с развитием психического выгорания в профессиональной деятельности педагогов различных образовательных учреждений.

В ходе исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Основными факторами, способствующими развитию психического выгорания у педагогов, являются характеристики организации их профессиональной деятельности и индивидуальные особенности личности. Общие детерминационные группы факторов в деятельности учителей и воспитателей конкретизируются через конкретные специфические переменные, определяющие развитие выгорания в данных профессиональных группах.

2. Особенности психического выгорания у воспитателей проявляются на аналитическом и структурном уровнях. Структурная организация факторов оценки организационной среды и индивидуально-личностных особенностей воспитателей обусловлена уровнем выгорания.

3. Организационные и индивидуально-личностные факторы, оказывают различное детерминирующее воздействие на профессиональное выгорание воспитателей и учителей.

Логика исследования была построена из нескольких этапов. Рассмотрим подробнее результаты каждого этапа исследования.

На пилотажном этапе нами был определен ряд организационных и индивидуально-личностных факторов, которые, по мнению педагогов, способствуют развитию психического выгорания. В процессе сбора эмпирических данных замер этих факторов осуществлялся с помощью следующих психодиагностических методик: «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин), опросник 16PF (форма С), «Стиль педагогического общения» (С.Л. Братченко), а также анкета, предназначенная для оценки педагогами влияния организационных факторов на развитие выгорания. Для диагностики уровня выгорания применялся опросник «Психическое выгорание работников социальных профессий» (В.Е. Орел, И.Г. Сенин).

На аналитическом этапе обработки полученных эмпирических данных был проведен сравнительный анализ различий в степени выраженности компонентов психического выгорания у воспитателей по сравнению с

учителями школ (n=140). Использовался статистический критерий U-Манна Уитни. Выявлены статистически значимые различия. Так, педагоги общеобразовательных школ имеют более высокий уровень психического выгорания в целом (p=0,05), а в частности, у них в большей степени выражены показатели психоэмоционального истощения (p=0,02) и деперсонализации (p=0,02).

Выявленные на аналитическом этапе различия были нами связаны со специфичными факторами, обуславливающими выгорание в данных профессиях, поэтому следующим шагом стало изучение специфики взаимосвязи выгорания и факторов, характеризующих организационную среду и личность педагога на структурном и содержательном уровнях.

Для определения взаимосвязи между значениями выделенных групп факторов и показателей выгорания использовался коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена. С общим уровнем психического выгорания воспитателей взаимосвязаны следующие организационные факторы: тяжелый график труда (p=0,01); стрессогенность деятельности (p=0,01); несоответствие между вносимым вкладом и получаемым или ожидаемым вознаграждением (p=0,05). Оценки организационных факторов учителей получили преимущественно корреляции с отдельными составляющими психического выгорания. С общим индексом выгорания взаимосвязаны лишь дефицит свободного от работы времени (p=0,04) и стрессогенность (p=0,03). Взаимосвязь выгорания со стрессогенностью деятельности выступает характерной в целом для педагогической профессии.

Взаимосвязи психического выгорания с индивидуальными факторами сравниваемых групп педагогов имеют достаточно много общих черт. Специфичными лишь для выборки воспитателей выступают корреляции выгорания с подозрительностью (p=0,002), мечтательностью (p=0,004), самостоятельностью (p=0,01), внутренней напряженностью (p=0,03). Все корреляции имеют положительную направленность. Для выборки учителей оказались характерными корреляции с чувственностью (p=0,03), потребностью в установлении тесных контактов (p=0,004), выполнении общественно значимой работы (p=0,004), а также авторитарным (p=0,05) и информационным стилем общения (p=0,05). Последние из указанных корреляций подчеркивают как меньшую вариативность в выборе учителями стилей педагогического общения, так и специфичность связи их выгорания с выбираемым стилем общения.

По итогам рассмотренных этапов исследования можно утверждать, что формирование профессионального выгорания воспитателей ДООУ имеет свои специфические особенности, проявляющиеся как на уровне аналитических различий, так и на уровне факторов, с ним коррелирующих.

На следующем этапе исследования был проведен структурный анализ организации взаимосвязей выделенных групп факторов в зависимости от степени выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений. С этой целью нами были сформированы полярные по степени выгорания группы воспитателей. Наличие достоверных различий по указанному параметру между выборками «выгоревших» и «невыгоревших» было подтверждено статистически с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни (p=0,01).

Для полярных групп воспитателей были построены структурограммы корреляций организационных (их оценки) и индивидуальных факторов. Структура организационных факторов невыгоревших воспитателей богата взаимосвязями, которые носят преимущественно отрицательный характер. В полярной же структуре взаимосвязей гораздо меньше, кроме того, преобладают связи положительной направленности. Анализ показателей, характеризующих данные полярные системы, выявил высокий уровень дивергентности структуры организационных факторов невыгоревших воспитателей (ИДС=31) и существенно более низкий уровень когерентности (ИКС=14), что характеризует её как гибкую, но при этом, возможно, неустойчивую. Подсчет коэффициента корреляции между структурными весами составляющих данных систем подтвердил их гетерогенность.

Анализ компонентов, имеющих в системах наибольший структурный вес, показал, что в группе невыгоревших воспитателей к ним относятся организационные факторы, характеризующие психологическую атмосферу в коллективе: недостаточная поддержка со стороны коллег и руководства, конфликты в коллективе. В системе корреляций организационных факторов выгоревших воспитателей наибольший структурный вес имеют высокая эмоциональная напряженность труда, отсутствие профессиональной поддержки от коллег, а также низкая заработная плата.

На основе матриц интеркорреляций индивидуальных факторов полярных групп также были построены структурограммы и проведен анализ индексов их характеризующих. Система взаимосвязей индивидуальных факторов выгоревших воспитателей отличается большей дивергентностью (ИКС= 10, ИДС=35), то есть является неустойчивой и, возможно, противоречивой. Подсчет индекса корреляции между структурными весами составляющих данных полярных систем подтвердил их гетерогенность.

Наибольшим структурным весом в системе корреляций индивидуальных факторов невыгоревших воспитателей имеют потребности – в признании, творчестве и самосовершенствовании, то есть составляющие нематериальной мотивации. Наибольший структурный вес в полярной системе имеют альтруистический стиль общения, потребность в тесных контактах и в самосовершенствовании.

Результаты структурного и содержательного этапа анализа подтвердили влияние степени выгорания на характер внутрисистемной организации взаимосвязей как организационных, так и индивидуальных факторов.

Для реализации задачи выявления факторов, детерминирующих развитие выгорания воспитателей и учителей, был проведен дисперсионный анализ. Установлено, что у воспитателей общий уровень выгорания в меньшей степени детерминирован организационными факторами, тогда как у учителей под влиянием характера деятельности изменяются не только отдельные компоненты выгорания, но и его уровень в целом. Так, развитию общего уровня психического выгорания учителей способствуют «частые конфликты с родителями учащихся» ($p=0,01$), «частые конфликты в коллективе» ($p=0,03$).

В индивидуальной детерминации выгорания воспитателей наблюдаются статистически значимые влияния как личностных, так и мотивационных особенностей на общий уровень выгорания. Среди факторов, влияющих на компоненты выгорания и его общий индекс, открытость ($p=0,04$), подозрительность ($p=0,002$). При этом обе переменные также коррелируют с общим индексом выгорания, то есть характер влияния данных факторов прямолинейный. Специфичными индивидуальными детерминантами развития выгорания воспитателей являются – подозрительность ($p=0,02$), самостоятельность ($p=0,06$), потребности в творчестве ($p=0,003$), признании ($p=0,01$), самомотивации ($p=0,01$).

В выборке учителей с общим уровнем психического выгорания имеют детерминирующие отношения следующие индивидуально-личностные факторы: открытость ($p=0,05$), эмоциональная стабильность ($p=0,06$) и чувственность ($p=0,03$). Все выше перечисленные личностные черты также имеют и корреляционную взаимосвязь с выгоранием, то есть характер их влияния на развитие выгорания является прямолинейным. Специфическими детерминантами выгорания учителей являются – эмоциональная стабильность ($p=0,03$), чувственность ($p=0,004$), внутренняя напряженность ($p=0,001$), конформный стиль общения ($p=0,06$).

Очевидно, что специфичность развития выгорания воспитателей обусловлена мотивационными составляющими индивидуальных факторов, тогда как в полярной выборке – личностными.

Подводя итоги проведенного исследования, можно заключить о подтверждении выдвинутых гипотез. Специфика психического выгорания воспитателей и факторов его детерминирующих проявляется как на аналитическом, так и на структурном уровнях анализа. Полученные результаты могут быть положены в основу построения программ профилактики развития выгорания педагогов.

Литература:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Синдром выгорания. СПб., 2005.
2. Водопьянова Н. Е., Густелева А. Н. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. Психология. Педагогика. 2010. Вып. 4. Серия 12.
3. Гришина Н.В. Помогающие отношения: Профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. С. 143-156.
4. Дубиницкая К.А. Социально-психологические аспекты формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений// Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 3. – 2010. – М.: Изд-во МГОУ. – 75 с.
5. Красная Е. В., Панферов В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада.// Вопросы психологии, №4, 1991г.- С. 59-65.
6. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
7. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии. - 1994. - № 6. – С. 54-67.

Возможности трансовых состояний для оптимизации работоспособности организма Терехова М.С. (Вологда)

В сознании большинства людей сформировалось слишком узкое представление о транс, либо как о «сноподобном» состоянии (возможно, с более сильными зрительными представлениями), либо как о состоянии полной управляемости гипнотизером. Однако, это лишь частные моменты широкого пространства трансовых состояний.

По определению М. Эриксона, транс представляет собой сконцентрированное внимание, направленное внутрь человека. То есть трансом можно назвать глубокую и задумчивость, и медитацию, и молитву, и состояние «ушел в себя» [5].

К. Хоффман утверждал, что «транс до сих пор традиционно определяют, как состояние пониженного сознания или состояние дрёмы. Однако более поздние антропологические определения связывают его с изменёнными состояниями сознания (Чарльз Тарт), и это становится всё более принятым» [2].

В.М. Бехтерев считал транс видоизменением нормального сна, поэтому самым эффективным приемом введения человека в транс он считал словесное внушение, дополненное действием слабых однообразных физических раздражителей.

М. Эриксон и Э. Росси выделили формально-динамические аспекты, обязательные для транса, назвав их его микродинамикой. К ним относятся: фиксация внимания, замешательство, насыщение, удивление, психологический шок, запуск бессознательного поиска, бессознательные процессы и гипнотическая реакция. Другими словами, транс у людей может возникать самопроизвольно в связи с необходимостью обработки большого количества информации.

По исследованиям психотерапевтов Ф. Месмера, А. Людвига, каждую секунду своего времени человек несколько микросекунд находится в трансе. Например, типичные естественные трансовые состояния возникают при наблюдении за огнем, поездке в транспорте, глубокой задумчивости, выполнении постоянных и одинаковых действий.

Итак, транс отличается от обычного состояния сознания направленностью внимания – при нём у человека внутренний фокус внимания (т.е. внимание направлено на образы, воспоминания, ощущения), а не внешний, как при обычном состоянии сознания [3].

Трансовое состояние, как и многие другие состояния, имеет свою структуру и особенности. М.Р. Гинзбург и Е.Л. Яковлева указали на целый ряд признаков трансового состояния. Их можно разделить на две группы: внешние и внутренние. К внешним можно отнести следующие: неподвижность (в «обычном» состоянии сознания люди никогда не находятся длительное время в неподвижном состоянии), закрывание глаз, изменение диаметра зрачков, мышечные подёргивания, лёгкие покачивания головой, дрожание ресниц. К внутренним признакам относятся: расслабление мышц тела, замедление и углубление дыхания, замедление частоты сердцебиения, снижение реакции на внешние раздражители, задержка моторных реакций, замедление глотательного и мигательного рефлексов [1].

Известные российские физиологи И.М. Сеченов и И.П. Павлов показали роль центральной нервной системы в формировании приспособительных процессов организма, к коим можно отнести и транс. Так, трансовое состояние сопровождается определенными изменениями мозговой активности, в особенности бета-волн, когда основная активность переходит от левого полушария к правому. Необходимо заметить, что ни одно полушарие никогда не «выключается» полностью. Сознание может только уйти на второй план, но функцию «предохранителя» будет выполнять всегда, и, если будут созданы условия, которые реально угрожают человеку, или отданы внушения, субъективно угрожающего характера, то из трансового состояния человек выйдет за считанные мгновения [8].

Транс – это ряд измененных состояний сознания, а так же функциональное состояние психики, связывающее и опосредующее сознательное и бессознательное психическое функционирование человека, в котором, согласно некоторым когнитивистски-ориентированным трактовкам, изменяется степень сознательного участия в обработке информации. В связи с этим можно выделить как положительные стороны трансового состояния, так и отрицательные. С положительной стороны М. Эриксон отмечает:

- развитие внимания и скрытых возможностей мозга;
- развитие интуиции;
- исцеление различных нервных и психических заболеваний;
- повышение общей работоспособности и энергетики организма;
- достигается положительный эмоциональный сдвиг;
- уменьшение и снятие тревоги, конфликта, фрустрации;
- целостный отдых организма;
- защита от стрессов, когда их количество становится чрезмерным.

К отрицательным последствиям значением он относит:

- замедление мыслительной деятельности;
- частичную утрату контакта с реальностью;
- человек пребывает в безжизненном, полусонном состоянии;
- человек легко управляем, подвержен манипуляциям;
- предельную рассеянность и несобранность [6].

Опираясь на данные проявления трансовых состояний, можно сделать вывод о том, что работоспособность человека при локализации фокуса внимания внутрь восстанавливается при помощи внутренних резервов организма, активизации бессознательного, а так же физиологических и психических ресурсов.

Существует такая точка зрения: жизнь человека – это в первую очередь, его внутренняя жизнь, складывающаяся из внутренних состояний, в которых он воспринимает внешние события и реагирует на них. Проблема возникает тогда, когда человек оказывается не в том состоянии интеллекта, чувств, тела, в каком бы он хотел пребывать, и не знает, как желаемого состояния достичь. Именно поэтому существует необходимость в освоении методик управляемого вхождения в транс для обеспечения восстановления работоспособности организма [4].

В своих исследованиях О. Хаксли затронул вопрос о том, что людям необходимы такие методики вхождения в транс, которые они могли бы выполнять самостоятельно. Даже «простое перемещение внимания снаружи вовнутрь» объяснил он, можно рассматривать как методику вхождения в необходимое состояние,

сопровождается чувством удовлетворения и релаксации. При этом внешние данные становятся все более тусклыми, более невразумительными, а внутренние субъективные ощущения переходят в состояние баланса. Он заявил, что легкий транс можно индуцировать с помощью огромного разнообразия методик, некоторые из которых являются невербальными. Примером самопроизвольного перехода сознания из одного состояния в другое может служить погружение в транс при чтении интересной книги, просмотре захватывающего фильма, занятии любимым делом или при автоматическом выполнении каких-либо однообразных действий или движений (ходьба, бег, молитва, чтение мантры, танец под звуки бубна или барабана и т.д.).

Формирование модели трансового состояния возможно и при помощи обычного воображения. Разница между ним и глубоким трансовым погружением состоит исключительно в степени концентрации. И если воображение конструирует медленно, с трудом преодолевая сопротивление контролирующего разума, а интуиция пробивается к сознанию небольшими порциями, то в транс желаемый образ легко всплывает из глубин сознания, и интуитивные решения льются непрерывным потоком. Поэтому трансовые состояния предоставляют редчайший материал для познания. Именно в них человек учится достигать необыкновенно ярких и чистых чувств; прозрачных, утонченных мыслей и глубоких осознаний, реализуя ту часть себя, которую нельзя проявить в обычной реальности [2].

Трансовые состояния эффективны при решении проблем, которые либо имеют судьбоносное значение для практикующего, либо возникают при изучении им более глубоких состояний его сознания. Трансы отличаются от сновидений высокой интенсивностью ощущения реальности и возможностью действовать гораздо осознаннее. Восприятие в транс настолько обостряется, что все увиденные образы и вызванные ими ощущения надолго фиксируются в памяти. Даже пробудившись, человек некоторое время все еще находится в трансовой реальности, под воздействием произошедшего с ним там. В связи с такой остротой впечатлений, подсознание меньше искажает истину, а, значит, символы транс больше соответствуют своему содержанию, упрощая его понимание [7].

Рассматривая специфику транс как состояния, можно выделить его отличие от сна и воображения. Во время сна отсутствует направленность и концентрированность внимания, отсутствует реакция на внешние раздражители, чего нельзя сказать о транс. Если сравнивать транс с процессом воображения, то они отличаются по степени концентрации и природе, а именно, при воображения не возникают специфические физиологические реакции.

Основными значениями транс можно считать целостный отдых организма, уменьшение и снятие тревоги, развитие внимания, поэтому обучение вхождению в транс необходимо современному человеку для повышения работоспособности.

Литература:

1. Гинзбург М.Р., Яковлева М.Е. Эриксоновский гипноз: систематический курс. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
2. Годэн Ж. Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / Перев. с франц. С.К.Чернетского. – М.: Институт психотерапии, 2003.
3. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.
4. Спивак Д.Л. Изменённые состояния сознания: психология и лингвистика /– СПб.:«Издательский Дом Ювента»; Филологический ф-т СПбГУ, 2000.
5. Тарт Ч. Измененные состояния сознания/ Пер. с англ. Е. Филиной, Г. Закарян. – М.: Изд-во Эксмо, 2003.
6. Эриксон М. Стратегия психотерапии: Избранные работы / – СПб.: Речь, 2002.
7. <http://astrokey.org/praktiki/metod-transovyh-sostojanij>
8. <http://oim.ru/articles/nervnykh-kletok/chudesnye-istseleniya.html>

Взаимосвязь родительских установок и тревожности старших дошкольников с бронхиальной астмой Тимофеева А.М., Дементьева Л.А. (Москва)

Одним из актуальных направлений отечественной психологии является исследование психических особенностей соматически больных детей, что связано со значительным ростом детской заболеваемости в последнее время.

Тяжелое соматическое заболевание изнуряет ребенка, лишает его физических сил, вызывает душевные страдания. Поведение больного ребенка изменяется и часто становится «трудным» для окружающих его взрослых. И хотя болезнь, как правило, не прекращает психическое развитие ребенка, она отягощает и замедляет его ход. Болезнь не только влияет на функциональное состояние организма, но является для ребенка тяжелой психической травмой, переживание которой может активизировать защитные и компенсаторные ресурсы его психики [1; 3]. Отношение ребенка к болезни зависит не только от его возраста, уровня

интеллектуального развития, характерологических особенностей, личного опыта, восприятия проявлений болезни и её тяжести, но во многом оно определяется представлением родителей и других членов семьи о заболевании [2, 4].

Ситуация болезни усугубляется еще и тем, что родители выступают в этом случае в особой роли - врача, не всегда зная при этом, как можно увидеть перемены, происходящие со здоровьем ребенка, и как ему следует помочь. В большинстве своем родители склонны переоценивать страдания ребенка и, относясь к нему как к тяжелобольному, фиксируют внимание дошкольника на болезненных проявлениях, вводя различные запреты и ограничения.

Таким образом, проблема психологического реагирования на соматическую патологию в детском возрасте актуальна и зачастую связана с ощущением тревоги как у ребенка, так и у его родителей.

Тревожность воспринимается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. Тревожность как устойчивое психологическое образование находит свое выражение в когнитивном, эмоциональном, операциональном и телесном структурных компонентах [5; 6]. Чаще всего тревогу у ребенка порождают следующие причины: отсутствие у родителей эмоционального контакта с детьми или чрезмерная его интенсивность; неприятие его таким, какой он есть; неверие в способности ребенка быть самостоятельным, инициативным, ответственным; неуважение ребенка, недоверие ему; чрезмерная тревога за ребенка и забота о нем; предъявление ребенку завышенных требований без учета его реальных возможностей.

Психологическое воздействие на личность часто болеющего тревожного ребенка будет более эффективным при условии оптимизации родительского отношения к нему, при этом стабильность результатов, достигнутых в ходе коррекционной работы, определяется их последующей поддержкой ближайшим социальным окружением ребенка.

Среди хронических соматических заболеваний, бронхиальная астма занимает особое место, так как связана с витальной угрозой для жизни ребенка и может обуславливать гипоксические последствия. Это вызывает большую тревогу не только у родителей таких детей, но у самих дошкольников.

В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение родительского отношения к болеющему ребенку старшего дошкольного возраста как фактора формирования тревожности.

Нами было проведено исследование на базе Научного центра здоровья детей РАМН. В исследовании приняли участие 50 детей дошкольного возраста (5-6,5 лет) и их родители (50 человек). Дети были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. В первую группу (25 человек) вошли условно здоровые дошкольники, во вторую (25 человек) – дети с диагнозом бронхиальная астма. При формировании группы здоровых детей мы ориентировались на определение здоровья Всемирной организации здравоохранения.

При проведении эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник-анкета Л.М. Костиной для выявления тревожного ребенка путем опроса окружающих взрослых, «Шкала тревожности ребенка» (А.М. Прихожан), проективные методики «Рисунок человека» (Хоментаускаса) и «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бэнс, С. Кауфман), опросник родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина, а также методы математической статистики.

Сравнительный анализ проявлений признаков тревожности у детей старшего дошкольного возраста показал, что у детей с БА к старшему дошкольному возрасту доминирует средний и высокий уровень. У их здоровых сверстников также наиболее выражен средний уровень тревожности, но при этом наблюдаются случаи низкого уровня. В момент обследования наблюдались отличия и в поведении болеющих и здоровых детей. Больные дети были неуверенными, нерешительными, пассивными, постоянно переспрашивали инструкцию. По методике «Рисунок человека» наблюдаются отличия по проявлениям признаков тревожности низкого и высокого уровней, что подтверждается статистическими данными ($P < 0,01$). По методике «Шкала тревожности ребенка» (А.М. Прихожан, О. Кондаша) полученные данные показали, что болеющие дети старшего дошкольного возраста имеют более высокий уровень тревожности. Так ситуации учебы вызывают среднюю и сильную тревогу в 80% случаев, также как и проявления самооценочной тревоги. Высокий и средний уровень межличностной тревоги в этой группе детей зафиксирован в 100% случаев. Опрос родителей показал, что уровень тревожности у детей дошкольного возраста с БА выше, чем у их здоровых сверстников, причем результаты имеют достоверные различия. Отмечается, что наибольшую тревогу вызывает процесс обучения и общение. Полученные результаты можно объяснить тем, что болеющие дети находятся в особой социальной ситуации развития. Это проявляется в ограничении ребенка в познавательной деятельности, в движении и в социальных контактах. Как следствие, появляются различные нарушения в развитии эмоциональной сферы.

Выявление особенностей родительского отношения к детям дошкольного возраста происходило путем определения эмоционального благополучия ребенка в семье и определения родительского отношения к часто болеющему ребенку дошкольного возраста. Качественный анализ методики «рисунок семьи» позволил разделить изображения на две условные подгруппы: первые отражали благополучную семейную ситуацию, выполнены яркими цветами, декорированы, изображены все члены семьи, держащиеся за руки; вторые

выявляли неблагоприятные семейные ситуации (изображение членов семьи в виде маленьких зверюшек, геометрических фигур; искажение состава семьи, исключение себя из состава; использование более темных тонов). Эти данные свидетельствуют об эмоциональной озабоченности, депрессивности ребенка, об отрицательном отношении к члену семьи. По количественным данным можно сделать вывод о том, что симбиотический тип родительского отношения преобладает над другими у детей с БА, на те же высокие позиции выходит тип родительского отношения - гиперсоциализация. У родителей здоровых детей практически не проявляется такой тип отношения как инфантилизация, в то время как для родителей болеющих детей он характерен в 30% случаев.

Данные типы взаимодействия являются неэффективными родительскими отношениями (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга), поскольку такие отношения проявляются в отсутствии у родителей эмоционального контакта с детьми или чрезмерной его интенсивности; в непринятии родителями ребенка таким, какой он есть; в неверии в способность ребенка быть самостоятельным, инициативным, ответственным; в неуважении к ребенку, в недоверии к нему; в чрезмерной тревоге за ребенка; в предъявлении ребенку завышенных требований без учета его реальных возможностей; в усвоении ребенком семейных паттернов тревоги.

Подводя итоги проведенного исследования можно отметить некоторые особенности. Родители детей старшего дошкольного возраста с хроническим течением бронхиальной астмы демонстрируют симбиотический и гиперсоциализирующий типы детско-родительского взаимодействия. Это обуславливает нерешительность, неуверенность, трудности принятия самостоятельных решений, что отражается в поведении таких детей во время исследования. Так же можно отметить высокий уровень самооценочной и межличностной тревожности у детей с БА по сравнению с их здоровыми сверстниками, который связан как с повседневными ситуациями, так и в отношении ребенок-взрослый, процессами обучения и общения.

Литература:

1. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. - 1995. - Т.2. - № 3. - С. 116-125.
2. Иванова В.И. Смысл болезни в контексте семейных взаимоотношений // Вестник МГУ. - 1993. № 1. - С. 31-38.
3. Касаткин В.Н., Михеева А.А. Оценка тревожности в группах часто болеющих детей и у пациентов с бронхиальной астмой // Школа здоровья. - 1998. №1. - С. 49-57.
4. Николаева В.В. Психосоматика: телесность и культура // Академический проект, 2009. –С. 76-80.
5. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990.-С. 32-54.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: НПО «Модек», 2000. – 304 с.

Уровень субъективного контроля хоккеистов различных возрастных групп*

Токарева В. Б., Огородова Т.В. (Ярославль)

Каждый тренер мечтает найти таинственного, всемогущего атлета, который умеет отдавать и принимать любые пасы, правильно решать любую игровую ситуацию – вообще может воплотить замыслы тренера. Современный спортсмен должен уметь моментально угадывать и рассчитывать постоянно изменяющиеся защитные варианты и быть уверенным в правильности решений. От ответственности в принятии решения (локуса контроля) зависит и сам результат.

Локус контроля (лат. locus - место, местоположение и франц. contrôle – проверка) - качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам, либо собственным способностям и усилиям [2]. Локус контроля спортсмена определяет эффективность самоанализа результатов соревнований, тренировки – успехов и неудач, это уровень принятия ответственности за свои достижения и поражения. Важно отметить, что принятие ответственности проявляется не только в ситуациях «последствия», но и как антиципация результата. Сознательная организация и саморегуляция человеком своего поведения, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленных целей, является важнейшей характеристикой личности необходимой в реализации задач спортивной деятельности [3].

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

Быть ответственным - означает откликаться на самую сильную потребность контекста, то есть положительно или отрицательно реагировать на внешний стимул. Понятие ответственности несовместимо с догмами и законами. Понятие ответственности получает смысл только в пространстве таких понятий, как разум, выбор, свобода воли, поступок. Так, всякое действие (осознанно, рефлексивно или неосознанно) связано с выбором, т.е. сознательным (и бессознательным) предпочтением одного из возможных в данной ситуации актов. Совершая выбор, субъект вынужден принимать решение того, какое из полагаемых им благ (пользы) имеет для него большую ценность. Выбор предполагает способность субъекта оценить различные виды блага. Поэтому выбор возможен только для субъекта имеющего ценностные ориентиры.

Каждый человек определяет свою и чужую надёжность по мере своих возможностей, чаще всего «на глазок». Несомненно, что одним из критериев в выборе надёжного человека может послужить его ответственность. У того, кто пользуется славой «безответственного» человека, скорее всего, будут проблемы с доверием к нему других людей. Таким образом, ответственность является важным критерием для принятия самых различных решений во всех сферах человеческой деятельности. Психологическая наука не оставила этот феномен без внимания, появилась целая отрасль - психология ответственности. Отечественная психология накопила солидную теоретическую базу по вопросам ответственности. В то же время на западе многочисленные исследования проводились в рамках теории локуса контроля Дж. Роттера. В человеке должны быть равным образом развиты, как внешний, так и внутренний локусы, дабы достичь гармонии в человеческой личности. И на развитие локуса контроля в первую очередь влияет воспитание человека в семье. Ведь какие-то особые личностные качества начинают прививать уже с самого юного возраста.

Спортсмен в своей деятельности должен не только правильно оценить сложившуюся ситуацию, но и так же правильно среагировать на нее [4]. Для хоккеиста, как и любого другого спортсмена, можно выделить два уровня настроения или отношения к ситуации: только я сам (команда) могу и сделаю все возможное для победы, либо «если повезет, то все будет хорошо». В первом случае мы имеем дело с проявлением интернального локуса контроля - уверенностью, что источник управления находится внутри самого человека, что он сам может осуществлять высокий уровень личного контроля. Второй случай отражает проявление экстернального локуса - веры, что жизнью человека в большой степени управляют внешние силы, такие как случай, судьба или поведение других людей.

Рассматривая хоккеистов с точки зрения локуса контроля, можно сделать вывод о том, что хоккеисты-экстерналы считают, что велико влияние случая, тренировки важны, но не настолько, чтобы отдаваться им полностью. При опасных моментах у ворот противника они с большой степенью вероятности будут действовать хаотично, например, подставлять клюшку лишь бы забить (попадет - не попадет). Хоккеисты-интерналы уверены в себе, своих силах, победы и поражения воспринимают как результат собственных действий. При опасных моментах у ворот противника будут руководствоваться своими умениями и навыками. При неблагоприятном счете продолжают бороться, а не пускают все на самотек.

Мы считаем важным использования локуса контроля в качестве своеобразного ключа в изучении феноменологии и прогнозирования мотивации поведения спортсмена в различных ситуациях.

Целью нашего исследования было изучение уровня субъективного контроля у хоккеистов различных возрастных групп. Диагностический аппарат исследования составили: методика «УСК» Е.Ф. Бажина (адаптированная для спортивной деятельности) и личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF. Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U -критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

В исследовании приняли участие: хоккеисты команды Локо (в возрасте 17-19 лет) – всего 25 человек; хоккеисты команды Локомотив 97 и Локомотив 95 (обучающиеся СДЮШОР г. Ярославль, возраст 12 и 15 лет соответственно) – всего 45 человек.

Хоккейная команда Локо является фарм-клубом ХК Локомотив и состоит из игроков, прошедших серьезный отбор для попадания в состав команды. «Хоккейный стаж» игроков составляет 10-12 лет, многие ребята иногородние и уже несколько лет живут на учебно-тренировочной базе. Практически все юноши - игроки команды связывают свое профессиональное будущее с хоккеем.

Хоккейная команда Локомотив 97 состоит из воспитанников СДЮШОР Локомотив, мальчиков 1997 г. (12 лет). Ребята занимаются хоккеем 5 лет, большинство учится в спортивных классах средней школы № 9. Команда тренируется 6 дней в неделю, участвует в турнирах и регулярном чемпионате России среди команд 97 года рождения.

Сравнение психологических портретов представленных хоккейных команд, исследование личностных характеристик игроков, позволяет, на наш взгляд, выделить не только специфические особенности каждой команды, но и обозначить возможные направления психологической работы с командой Локомотив 97, которую мы осуществляем уже несколько лет. Качества спортивного характера у старших хоккеистов, могут рассматриваться как возможная модель личностного развития молодых игроков.

В результате исследования выявлено, что показатели интернальности игроков команды Локо выше, чем игроков Локомотива 95 (общая интернальность ($U=23$, $p=0,001$); интернальность достижения ($U=61,5$, $p=0,001$), интернальность неудач ($U=164$, $p=0,001$), интернальность семейных отношений ($U=53$, $p=0,001$),

интернальность спортивной деятельности ($U=171, p=0,01$), интернальность межличностных отношений ($U=98, p=0,001$), различия не достоверны только по показателю интернальность здоровья ($U=218, p=0,01$).

Игроки молодежной команды Локо (19 лет) старше и опытнее, в таком возрасте ответственность является важной составляющей, компонентом личностной зрелости. Развитие чувства «профессиональной» (спортивной) компетентности является центральным возрастным новообразованием этого периода. Формирование ответственности у игроков молодежной команды идет рука об руку с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя.

Установлена обратная связь показателя общей интернальности (Ио) и показателя фактора чувства вины «О» ($r=-0,521, p=0.001$). Чем выше уровень общей интернальности, тем меньше выражена склонность к чувству вины и наоборот. Спортсмены с высоким показателем общей интернальности (Ио) уверены, что источник управления находится внутри них самих и что они могут осуществлять высокий уровень личного контроля, повлиять на развитие ситуации. Такая позиция, как показывает корреляционный анализ, присуща спортсменам, уверенным в себе, достаточно легко переживающим жизненные трудности, энергичным (имеющим невысокие показатели по фактору «О»). В исследовании, проведенном нами ранее, было установлено, что высокие показатели склонности к чувству вины (высокий «О») у хоккеистов являются фактором, тормозящим профессиональный рост спортсмена, создающим значительные трудности самоанализа неблагоприятных ситуаций (длительное отсутствие личного успеха, поражение команды и т.д.) [1]. Следовательно, высокая общая интернальность является благоприятным фактором профессионального и личностного развития спортсмена. Также установлена связь показателя интернальности в области неудач (Ин) и показателя фактора доминантности «Е» ($r=0,589, p=0,001$). Спортсмен с высокими показателями по фактору «Е» характеризуется стремлением к самоутверждению, доминированию, превосходству, ему нравится принимать вызовы, действовать смело, агрессивно и, как показывают результаты корреляционного анализа, такой спортсмен имеет развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности искать в себе причину неудач. На наш взгляд, доминантность в сочетании с интернальностью неудач и выраженными коммуникативными качествами характеризуют спортсменов, способных стать лидерами в команде. Активность, напористость, азартность, готовность высказать свое мнение, и в тоже время, способность к анализу ситуации, позиция реального воздействия на ситуацию являются значимыми характеристиками лидера – капитана команды.

Установлена связь показателя интернальности межличностных отношений (Им) и показателей «теплоты в общении» «А» ($r=0,527, p=0.001$). Для спортсменов-интерналов в межличностных контактах характерно богатство и яркость эмоциональных проявлений, открытость и готовность к сотрудничеству в команде. Экстернал склонен к ригидности в деятельности и личных установках, холодности, скептицизму и отчужденности.

Необходимо отметить взаимосвязи показателя интернальности в области неудач, фактора чувствительности «I» ($r=-0,742, p=0.001$) и фактор «N» прямолинейность ($r=-0,519, p=0.001$). Следовательно, чем выше показатель интернальности, тем ниже фактор чувствительность, таким образом, спортсмены с интернальностью и низким показателем по этому фактору будут мужественными, независимыми. При поражениях будут руководствоваться реальными возникающими моментами (здесь надо было правильно встать, здесь надо было подставить клюшку). Руководя командой, такой игрок будет заставляет работать коллектив на практической и реалистической основе. Экстернальный спортсмен и с высоким показателем по фактору «I» чаще проявляет слабость, мечтательность, капризность. При поражении будет винить внешние факторы (случайность, судьбу). Будет склонен замедлять деятельность группы и нарушать ее моральное состояние нереалистическим копанием в мелочах, деталях. Также чем выше показатель интернальности, тем ниже фактор «N», такие спортсмены медлительны, консервативны, препятствуют принятию решения командой.

Отмечая позитивную роль интернального локуса контроля в личностном развитии и спортивном совершенствовании, необходимо подчеркнуть, что крайние его проявления (максимальная выраженность) несут в себе определенную опасность. Представление о том, что все в жизни спортсмена зависит от него самого, имеет негативные последствия, поскольку спортсмен, который перманентно берет на себя ответственность за все неудачи, провалы и промахи, подвержен серьезному риску дезадаптации, эмоционального истощения. Такая ориентация на всеобъемлющую ответственность в случае серьезных и многочисленных неудач (как собственных, так и командных) является основательной почвой для возникновения комплекса вины. Она является фактором риска, грозя обернуться психоэмоциональной нестабильностью, дискомфортом, напряженностью.

В результате проведенного исследования установлены взаимосвязи локуса контроля и личных особенностей спортсменов-хоккеистов, что говорит о значении локуса контроля для личностного и «профессионального» развития спортсмена. Также в заключении необходимо отметить, что на основе данных исследования нами была организована индивидуальная работа с игроками.

Литература:

1. Огородова Т.В. Проявление личностной и ситуативной тревожности у молодых хоккеистов [Текст] / Материалы V Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». – Анита Пресс, 2009.- С. 260-263.
2. Огородова Т.В., Токарева В.Б. Локус контроля и волевая саморегуляция у спортсменов разных возрастных групп [Текст] / Сборник тезисов седьмой международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология 21 века». - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011.- С. 139-142.
3. Реан А.А. Психология изучения личности [Текст] СПб.: Изд-во Михайлова, 1999. - С.93-112.
4. Токарева В.Б. Изучения локуса контроля и волевой саморегуляции у спортсменов [Текст] / Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. III, - М.: Российское психологическое общество, 2012 - С. 394-395.

Комплекс неполноценности и адаптация личности* ***Мехтиханова Н.Н., Токарева М.В. (Ярославль)***

Комплекс (от латинского complexus – «связь, сочетание») – соединение отдельных психических процессов в целом, отличное от суммы своих элементов. [2]

В приложении к психологии это слово впервые было употреблено в 1895 году в совместной работе Фрейда и Брейера «Исследование стилей» [3]. Сам термин был введен Юнгом при осмыслении созданного им словесно-ассоциативного теста. Согласно Юнгу, комплекс – система черт, образов, переживаний, выстраивающихся вокруг определенного «центрального» переживания и существующих бессознательно и автономно, подобно самостоятельной личности, независимой от сознания и других комплексов [3].

Термин «комплекс» впоследствии вошел не только в различные психоаналитические теории («эдипов комплекс» Фрейда, «комплекс неполноценности» Адлера), но и в повседневную речь – сегодня все «закомплексовано» или, наоборот, «без комплексов». Если «затронуть» комплекс (напомнить о вытесненном), то появляются следы легкого эмоционального расстройства, вплоть до легко регистрируемых физиологических реакций [5].

Существует множество определений понятия «комплекс». Так, Фрейд определял комплекс как совокупность взаимосвязанных, эмоционально окрашенных представлений, чаще всего вытесненную в предсознательное и бессознательное и влияющую на поведение [4]. Комплекс – неосознаваемое психическое образование, возникающее на основе внутреннего конфликта и обуславливающее направленность сознания и поведение человека [2].

По нашему мнению, понятие «комплекс» в психологии можно сравнить с понятием «синдром» в медицине. Как синдром - это совокупность внутренне связанных симптомов, так комплекс - система черт, образов, переживаний, объединенных в целом. Он также обуславливает структуру и направленность сознания и поведения и, тем самым, подчиняет себе всю жизнь индивида.

Итак, любой комплекс обладает такими характеристиками:

- это неосознаваемое образование;
- это обязательно совокупность психических процессов;
- основой для объединения психических процессов является, либо внутренний конфликт, либо аффект;
- конфликт обусловлен прошлым опытом;
- комплекс определяет направленность поведения человека.

Компоненты комплекса могут быть представлены в сознании или оставаться неосознанными, но считается, что ядерный элемент всегда не осознается. Возникшие в раннем детстве душевные конфликты, неприятные впечатления, фрустрации, угрозы безопасности вытесняются в подсознание, где как бы дремлют, оставаясь, тем не менее, действенными. Позже во взрослой жизни, когда возникают новые эмоциональные конфликты, подсознательные детские воспоминания, связанные с первоначальной травмой, и сформировавшийся на этой основе комплекс определяют отношение к таким конфликтам и выбор пути их разрешения. Позднее Юнг писал, что комплексы «имеют тенденцию формировать маленькую собственную личность», что у каждой из этих личностей имеется своего рода Эго, вступающее в противоречие с волей и сознанием нашего Я [5].

В бессознательное комплексы попадают следующими путями:

- из личного прошлого опыта индивида;

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №12-06-00377

- вносятся из коллективного бессознательного.

Коррекция комплекса осуществляется путем осознания глубинных причин его возникновения.

Нами было предпринято эмпирическое исследование взаимосвязи личностных характеристик и комплекса неполноценности

Общая выборка, сформированная по возрасту (15-17 лет), полу (20 мужчин и 20 женщин) и уровню образования (школьники), составила 40 человек.

В первой части исследования при помощи социометрии из них были выделены 3 группы испытуемых: «лидеры», «отверженные», группа со средними показателями, а также 4-я группа, в которую вошли лица с нарушенным зрением. Выбор данных групп обусловлен специфической социальной атмосферой, в которой находятся представители каждой группы. Априорно мы предположили, что лица, вошедшие в группы №2 и №4, склонны испытывать чувство неполноценности.

Вторая часть исследования посвящена изучению свойств, характеризующих группы испытуемых, выделенных с помощью Многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А. Г. Маклакова:

- группа №1 – лица с высокими показателями адаптивности (хорошая и нормальная адаптация),

- группа №2 – лица с низкими показателями адаптивности (неудовлетворительная адаптация).

Для измерения количественного показателя уровня самооценки нами была выбрана методика Дембо-Рубинштейн.

Уровень тревожности мы измерили с помощью опросника Тейлор.

Для определения уровня перфекционизма нами была использована многомерная шкала П. Хьюитта и Г. Флетта (адаптирована Грачевой И.И.).

Исследуя уровень субъективного локуса контроля, мы использовали опросник УСК.

Для изучения механизмов психологической защиты мы использовали методику LSI (К. Келлерман и Р. Плутчик).

Для изучения наиболее характерных механизмов совладающего поведения нами была использована методика КПСС (Н.С. Эндлер, Д.А. Паркер, адаптировано Т.Л. Крюковой).

Уровень адаптивности был измерен с помощью Многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А. Г. Маклакова.

Результаты методик были подвергнуты математической обработке (вычислялся t-критерий Стьюдента и корреляционные отношения).

В первой части исследования мы изучили свойства личности в каждой группе и попеременно сравнили группы между собой. Итак, сравнивая «лидеров» (группа №1) и «отверженных» (группа №2), мы выявили существенные различия лишь в нескольких методиках. По результатам методики Дембо-Рубинштейн в группе №1 («лидеры») были получены высокие показатели – самооценка с тенденцией к завышению; в группе №2 («отверженные») – низкие показатели – самооценка с тенденцией к занижению. Такой результат можно объяснить тем, что социальная обстановка, в которой находятся «отверженные», неблагоприятна, она способствует снижению самооценки – окружающие не принимают их, не замечают их достижений. «Лидеры» же наоборот – чувствуют себя комфортно, т.к. являются референтной группой для большинства своих одноклассников, вызывают уважение, окружающие стремятся общаться с ними, что, несомненно, повышает их самооценку.

Значимые различия также были получены по методике LSI (К. Келлерман и Р. Плутчик). У испытуемых группы №1 («лидеры») высокие показатели были получены по механизмам психологической защиты – замещение и регрессия. Защита регрессией дает возможность для постоянной разрядки импульсов возвращаясь, время от времени, к более или менее старым моделям удовлетворения потребностей. Замещение служит защитой от агрессии, управляет ей. При этом происходит замена реального объекта на более безопасный, действия переносятся с недоступного объекта на доступный. В реальной жизни мы часто замечаем эту закономерность, когда более сильный субъект, лидер, вымещает свою злобу на слабом. Импульсивность, высокая требовательность по отношению к окружающим сочетается с реакцией протеста в ответ на критику и отсутствием чувства вины. У испытуемых группы №2 («отверженные») наиболее выраженными оказались – отрицание и компенсация. Отрицание проявляется в стремлении избежать информации, вызывающей тревогу. Оно сдерживает эмоцию принятия окружающих, если они демонстрируют безразличие или отвержение. Это помогает «отверженным» отказаться от принятия психотравмирующей ситуации, в которой они постоянно находятся. Компенсация срабатывает тогда, когда необходимо нивелировать чувство неполноценности, когда человек чувствует себя слабым, неуверенным. По мнению А. Адлера, чем больше дистанция, отделяющая человека от идеала, тем резче проявляется эта компенсаторная тенденция.

По уровню адаптивности также были получены значимые различия (опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова). Группа №1 («лидер») характеризуется хорошей и нормальной адаптацией, в отличие от группы №2, в которой были получены результаты, свидетельствующие о пограничном состоянии между удовлетворительной и неудовлетворительной адаптацией. Успех адаптации у лиц группы №2 во многом зависит от внешних условий, они требуют постоянного контроля, как правило, они обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Но достаточно высокие показатели по шкале «морально-нравственной

нормативности» говорят о том, что «отверженные» адекватно оценивают свое место в коллективе и стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения.

По результатам других методик различий между группами не зафиксировано. Так, по уровню тревожности (опросник Ж. Тейлор) в обеих группах были получены высокие показатели. Это говорит о том, что представители обеих групп потенциально постоянно находятся в состоянии фрустрации. С той лишь разницей, что «отверженные» - это люди, которые не верят в себя и боятся самопроявляться. Они предпочитают держаться от других на расстоянии, и стараются не попадать в новые ситуации. А «лидеры» - это люди, которым необходимо проявлять себя, чтобы удерживать свой социальный статус, страх потерять его держит их в постоянном напряжении.

По уровню субъективного контроля в обеих группах превалирует интернальная направленность. Представители обеих групп полагают, что все происходящие с ними события – это результат их собственной деятельности, а они сами являются активными субъектами собственной деятельности. Рассматривая полученные результаты по шкалам, можно говорить только об одном различии в группах: в группе №1 зафиксированы высокие показатели по шкале интернальности в области достижений, в группе №2 – по шкале интернальности в области неудач. Это свидетельствует о том, что у «лидеров» развито чувство субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, т.е. они считают, что они сами добились всего хорошего в их жизни. Испытуемые группы №2 характеризуются развитым чувством субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям, они обвиняют себя в различных неудачах, неприятностях или страданиях.

В обеих группах были получены высокие значения уровня перфекционизма (шкала П. Хьюитта и Г. Флетта), а наибольшие по шкале перфекционизм, ориентированный на себя. Это говорит о том, что у испытуемых, ярко выражено стремление к совершенству - подсознательное требование к себе. То, что есть в данный момент, человека не устраивает. Он постоянно контролирует себя и свои действия. Вероятно, именно это чувство позволило «отверженным» добиться высот в академических знаниях, а «лидерам» успеха у окружающих.

С помощью методики КПСС (Н.С. Эндлер, Д.А. Паркер) мы получили, что в группах наиболее характерным механизмом совладающего поведения является избегание. При этом субъект стремится «уйти» от проблемы, не решать ее, надеясь, что все устроится само собой. Человек, часто использующий этот копинг, тщательно избегает ситуаций, которые могут стать проблемными.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что «лидеры» и «отверженные» обладают схожими специфическими свойствами личности: высокая тревожность, интернальный локус-контроль, высокий уровень перфекционизма, копинг-механизм, ориентированный на избегание. Различия зафиксированы по показателям механизмов психологической защиты, самооценке и социально-психологической адаптации.

В ходе исследования нами была выделена еще одна группа испытуемых – лица с нарушением зрения (группа №4). Выбор данной группы обусловлен тем, что у подростков отмечается неуверенность, обидчивость, внутренняя уязвимость, связанные с необходимостью носить очки. Это приводит к чувству собственной неполноценности по сравнению с окружающими. Также отмечается, что сверстники часто не принимают их, дразнят, указывая на их физический недостаток. Исследуя личностные особенности лиц с нарушением зрения (группа №4) мы выявили следующие закономерности. По методике Дембо-Рубинштейн отмечается самооценка с тенденцией к завышению, это можно объяснить тем, что, несмотря на отношение сверстников, такие люди адекватно воспринимают действительность, игнорируя их «уколы» не только во внешних поведенческих проявлениях, но и внутренне.

Высокий уровень беспокойства-тревоги (опросник Тейлор) говорит о том, что напряженная обстановка в отношениях со сверстниками волнует испытуемых, заставляет переживать. Из собственных наблюдений можем отметить, что беспокойство-тревога внешне выражается в агрессивном поведении, разрядке таким способом эмоционального стресса.

По результатам методики УСК у испытуемых получен экстернальный локус-контроль. В этом случае человек полагает, что происходящие с ним события – результат действия внешних сил, случая, людей, тем самым, избегая чувства ответственности, самостоятельности. Достаточно высокие показатели получены по шкале интернальности в области достижений, испытуемые берут на себя ответственность лишь за положительные события в своей жизни. При этом у испытуемых зафиксирован высокий уровень перфекционизма (шкала П. Хьюитта и Г. Флетта). Они предъявляют чрезвычайно высокие требования к себе (высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя), к своим достижениям и результатам своей деятельности. Бессознательное стремление к совершенству направлено на компенсацию чувства неполноценности, в данном случае, это способ доказать окружающим, что физический недостаток не является определяющим.

В сфере саморегуляции были получены следующие результаты: высокие показатели по эмоционально-ориентированному совладающему поведению (методика КПСС) и механизмам психологической защиты – проекция, регрессия (методика LSI). Проекция предназначена для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны. Это приписывание негативных качеств

как рациональной основы для их неприятия и самопринятия на этом уровне. Это поддерживается эмоциональной разрядкой, уходом от проблем (копинг, ориентированный на эмоции). Регрессия позволяет сдерживать чувство неуверенности в себе. Такие люди внушаемы, податливы, «идут на поводу» у других, тем самым, снимая с себя ответственность за совершаемые поступки.

Нормальная социально-психологическая адаптация (опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова) говорит о развитых возможностях компенсации у лиц с нарушением зрения (группа №4). Помимо регуляторных механизмов уровень адаптации поддерживают достижения в учебной деятельности, а также успехи в других сферах деятельности (спорт, искусство и т.д.).

Сравнивая группу испытуемых №4 - лица с нарушением зрения, с группами «лидеров» (группа №1) и «отверженных» (группа №2), можно говорить о некотором сходстве всех трех групп по следующим характеристикам: высокий уровень тревожности, высокий уровень перфекционизма (в частности, перфекционизм, ориентированный на себя), а также сфера саморегуляции в группах №1 и №4 – выраженность механизма психологической защиты регрессия. Сходство, вероятно, обусловлено общим основанием – бессознательным чувством неполноценности. Если в отношении групп №2 («отверженные») и №4 (лица с нарушением зрения) мы априорно предположили, и это было подтверждено эмпирически, что чувство неполноценности присутствует у данных лиц, то группа №1 («лидеры») вызвала сомнения. Полученные результаты говорят о том, что и группа №1 характеризуется наличием чувства неполноценности, с той лишь разницей, что это проявление обратной стороны – комплекса превосходства. Стремление к превосходству во многом формирует человека. Стремление к превосходству — это движущая сила для достижения формы. «Лидеры» хотят казаться более значимыми, чем они есть на самом деле, тем самым преодолевают имеющееся у них чувство неполноценности.

Для подтверждения полученных результатов нами была выделена контрольная группа испытуемых (группа №3) – это лица, получившие средние оценки по результатам социометрии. По результатам методики Дембо-Рубинштейн испытуемые группы №3 обладают адекватной самооценкой на границе с самооценкой с тенденцией к завышению. Это говорит о том, что данные лица уверены в себе, в своих действиях, у них нормальная критичность, адекватное отношение к действительности. По данным многих ученых, у здоровых людей обнаруживаются именно такие показатели самооценки.

Средние показатели были получены по методикам УСК и шкале перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта. Испытуемые данной группы являются достаточно независимыми, самостоятельными в достижении своих целей, но существуют события, которые они считают неподконтрольными, т.е. приписывают их внешним обстоятельствам. Они не стремятся достичь совершенства, их устраивает та ниша, которую они занимают в обществе. Испытуемым достаточно существующего общения со сверстниками, они не пытаются занять лидирующую позицию, также не предъявляют к себе и к окружающим высоких требований, и, как следствие, не испытывают состояния фрустрации в случае недостижения целей.

Обращаясь к сфере саморегуляции, хотелось бы отметить, что испытуемые данной группы используют проблемно-ориентированное совладающее поведение (методика КПСС) в сочетании с механизмами психологической защиты – отрицание и вытеснение (методика LSI). Это свидетельствует о том, что испытуемые ответственно подходят к проблеме и стремятся ее решить, а не уходят от нее. Этот показатель бывает высоким у людей, которые должны полагаться на самих себя в решении ответственных задач. Отрицание проявляется в стремлении избежать информации, вызывающей тревогу, это отказ признать существование неприятной информации, оно делает жизнь более приятной. Личностные особенности при преобладании отрицания: внушаемость и самовнушаемость, общительность, оптимизм, непринужденность. Что касается вытеснения, то оно направлено на устранение из сознания неприятного или неуместного содержания идей, аффектов. Оба этих механизма защищают испытуемых от тревожности, неуверенности. Несмотря на внешнее безразличие, такие лица все-таки испытывают скрытое желание занять более высокий статус в обществе, но избегают ситуаций, связанных с проявлением инициативы.

Хорошая социально-психологическая адаптация (опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова) свидетельствует о развитых возможностях компенсации и саморегуляции. Придерживаясь мнения большинства, испытуемые «прячутся» в толпе, где никто не виноват и не несет ответственность за совершенное. Лица этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, но и не выделяются из него, не конфликтны.

Сравнивая все четыре группы между собой: группа №1 – «лидеры», группа №2 – «отверженные», группа №3 – контрольная, группа №4 – лица с нарушением зрения, можно сделать следующие выводы.

Испытуемые групп №1 («лидеры») и №2 («отверженные») имеют схожие характеристики сферы саморегуляции и тревожности: высокий уровень тревожности, интернальный локус-контроль, высокий уровень перфекционизма (в частности, перфекционизм, ориентированный на себя), копинг-механизм, ориентированный на избегание.

Испытуемые группы №4 (лица с нарушением зрения) обладают следующими свойствами личности: адекватная самооценка, высокий уровень тревожности на границе с нормой, экстернальный локус контроля в сочетании с высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, эмоционально-ориентированный

копинг-механизм. Таким образом, данная группа испытуемых имеет схожие личностные характеристики с группой №1 («лидеры»).

Испытуемые контрольной группы обладают средними показателями практически по всем методикам, за исключением уровня тревожности (тенденция к завышению), а также для них характерно проблемно-ориентированное совладающее поведение.

Уровень социально-психологической адаптации в группах достаточно высокий, за исключением группы №2 («отверженные»).

Вторая часть исследования посвящена изучению свойств адаптированных и неадаптированных испытуемых, Группы были выделены с помощью опросника «Адаптивность» А. Г. Маклакова. Группа №1 – лица с высокими показателями адаптивности (хорошая и нормальная социально-психологическая адаптация), группа №2 – лица с низкими показателями адаптивности (неудовлетворительная социально-психологическая адаптация).

По результатам методики Дембо-Рубинштейн испытуемые группы №1 характеризуются самооценкой с тенденцией к завышению. Это объясняется тем, что потребности индивида полностью удовлетворены, окружающая среда дает ему возможность самовыражаться. У испытуемых группы №2 зафиксирована самооценка с тенденцией к занижению на границе с заниженной самооценкой. Требования среды воспринимаются как чересчур завышенные, а сам индивид как неспособный этим требованиям соответствовать. Расхождения между ожиданиями и результатами складываются в неудовлетворенность собой в целом.

Высокий уровень тревожности (опросник Ж. Тейлор) у испытуемых группы №2 также говорит в пользу того, что среда, по их мнению, является враждебной по отношению к ним. Эти люди постоянно находятся в состоянии эмоционального напряжения и стресса, стремятся избегать ситуаций, которые кажутся им затруднительными. В группе №1 зафиксирована тревожность выше среднего. Это может быть объяснено тем, что ситуация, к которой адаптируется субъект, не всегда может соответствовать его ожиданиям, что вносит некоторое беспокойство.

Опросник УСК показал, что адаптированные личности (группа №1) преимущественно обладают экстернальным локус-контролем. Снятие с себя ответственности за происходящее позволяет легко выходить из сложных ситуаций. Присутствует контроль только над положительными событиями в жизни, все плохое – это «результат провидения». Для испытуемых группы №2 характерен интернальный локус-контроль. Стремление контролировать все события своей жизни, активно участвовать во всех них мешает нормальному функционированию в обществе и приводит к невозможности давать эффективный ответ на те социальные ожидания, с которыми встречается каждый в соответствии со своим возрастом и полом.

По результатам опросника П. Хьюитта и Г. Флетта в обеих группах зафиксирован средний уровень перфекционизма. Действительно, чрезмерно сильное стремление к превосходству препятствует успешной адаптации, т.к. высокие требования к себе, к окружающим создают постоянное напряжение. Оно означает существование противоречивых отношений между целью и результатами функционирования целеустремленной системы: намерения не совпадают с деянием, замыслы — с воплощением, побуждения к действию — с его итогами. Невысокие показатели перфекционизма в группе №2 можно объяснить тем, что данные лица изначально не видят в себе силы достичь совершенства. У них еще имеется другая, более важная, нерешенная задача – адаптация, и все ресурсы направлены именно на это.

Неуспех в адаптации испытуемых группы №2 можно также объяснить неэффективными механизмами саморегуляции. По методике КПСС данные лица используют механизм совладающего поведения избегание, т.е. они не стремятся решать возникающие сложные, проблемные ситуации, а предпочитают забыть о них, убежать, надеются, что все разрешится само собой. У испытуемых группы №1 зафиксировано преобладание проблемно-ориентированного совладающего поведения. Адаптивное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего. Личность, которая осуществляет преимущественно эту стратегию совладающего поведения, не уходит от проблемных ситуаций, а использует эти ситуации для реализации своих стремлений, целей, основных притязаний.

По методике LSI в группе №1 преобладает механизм психологической защиты проекция – это бессознательное отвержение собственных отрицательных качеств и приписывание их окружающим. В благоприятной и зрелой форме она служит основой для эмпатии, благодаря проекции собственного опыта достигается чувство общности с другим человеком. Такой способ саморегуляции способствует социально-психологической адаптации. В группе №2 доминирует вытеснение, оно направлено на устранение из сознания неприятного или неуместного содержания идей, аффектов. Это еще раз подтверждает, что такие люди пытаются избежать ситуаций, которые могут стать проблемными и вызвать страх, а в случае попадания в них, стремятся «уйти» от сложностей.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

Испытуемые группы №1 - лица с высокими показателями адаптивности (хорошая и нормальная социально-психологическая адаптация) характеризуются следующими свойствами личности: самооценка с тенденцией к завышению, средний уровень тревожности, экстернальный локус-контроль, средний уровень

перфекционизма, проблемно-ориентированное совладающее поведение, типичный механизм психологической защиты – проекция.

Испытуемые группы №2 – лица с низкими показателями адаптивности (неудовлетворительная социально-психологическая адаптация) характеризуются следующими свойствами личности: самооценка с тенденцией к занижению, высокий уровень тревожности, интернальный локус-контроль, средний уровень перфекционизма, эмоционально-ориентированное совладающее поведение, типичный механизм психологической защиты – вытеснение.

Литература:

1. Овчаренко В. И. Психоаналитический глоссарий. – Мн.: Высш. шк., 1994. – 307 с.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.
4. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 2000. – 1040 с. (Серия «Антология мысли»).
5. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного/ Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – 320 с. – (История психологической мысли в памятниках).

Влияния смены иррелевантных параметров задач на эффект Узнадзе* ***Тухтиева Н.Х. (Санкт-Петербург)***

В современной психологии не утихает интерес к проблеме неосознаваемой установки. Одной из фундаментальных психологических теорий установки является теория Д.Н. Узнадзе [10, 11, 12]. Центром внимания данной теории выступает понятие первичной установки как детерминанты психической деятельности. Однако закономерности формирования, актуализации и угасания установки экспериментально исследуются на модели фиксированной установки. Она представляет готовность к определенному способу восприятия объектов, формирующуюся под влиянием предшествующего опыта. В экспериментах Д.Н. Узнадзе испытуемым многократно предъявлялись пары объектов (например, круги или шары) для сравнения по какому-либо признаку (например, по величине). На первой стадии (установочной) предъявлялись два различающихся по величине объекта. На второй стадии (критической) испытуемым предъявлялась пара равных объектов. Исследования показали, что оценка величины критических объектов происходит под влиянием выработанной установки, носящим контрастный (по контрасту со способом оценки установочных объектов) или ассимилятивный (по аналогии со способом оценки установочных объектов) характер. Такие феномены иллюзии получили название иллюзии установки или «эффект Узнадзе».

Согласно Д.Н. Узнадзе, иллюзии демонстрируют ассимилирующее действие фиксированной установки. Условиями создания фиксированной установки является, с одной стороны, потребность сравнения установочных объектов, а с другой, многократное повторение акта сравнения, приводящее к упрочению установки [11, 12].

В современных исследованиях проявление эффекта Узнадзе связывают с работой мозга и «повышенной возбудимостью определенных нейронных комплексов» [9, с. 131]; с особенностями функционирования рецепторов на сенсомоторном уровне [8]; с работой механизмов, обеспечивающих константность восприятия [5]. С другой стороны, его связывают с работой механизма сознания: как реакцию на нарушение ситуативной закономерности [3]; как последствие мнемического контекста [2]; как результат работы механизма сличения [1].

При исследовании эффекта установки возникает проблема изучения, как закономерностей ее фиксации, так и условий ее преодоления. При решении данной проблемы в экспериментальных исследованиях варьировались различные параметры задач. В структуре задач Узнадзе можно выделить как релевантные параметры (соотношение величин объектов), так и параметры, являющиеся иррелевантными по отношению к целевой задаче (форма, цвет объекта и фона, формат предъявления и др.). Несмотря на то, что иррелевантные параметры напрямую не оказывают существенного влияния на решение целевой задачи, вопрос об их влиянии решается неоднозначно.

* Исследование поддержано грантом РГНФ; РФФИ «Неосознанная регистрация ошибок при решении когнитивных задач» № 11-06-00287а.

Как было показано в школе Д.Н. Узнадзе, установка имеет свойство генерализации, т.е. возможности переноса на другие объекты. Так, в эксперименте Н.Г. Адамашвили изменялся цвет объектов и фона, на котором они предъявлялись, при переходе от установочной к критической стадии. Цвет критических объектов и фона в одном варианте был тождественным установочным (красные круги на зеленом фоне); во втором – дополнительным (зеленые круги на красном фоне); в третьем – отличным от установочного, но не дополнительным (синие круги на желтом фоне). Было выявлено, что только в случае антагонизма цвета (второй вариант) происходит ослабление установки. В других же случаях, смена цвета объектов не оказывала влияния на проявление установки [4].

В исследовании З.И. Ходжавы рассматривалось влияние изменения формы объектов на сохранение установки. В эксперименте автора после установочных кругов испытуемым предъявлялась пара других фигур (эллипсы, полумесяцы, треугольники и т.д.). Всего предъявлялось 12 пар критических задач одной и той же группе испытуемых с интервалом в 3-4 дня. Было обнаружено, что установка проявлялась сильнее при большем сходстве фигур («фактором фигурного родства или сходства») и ослаблялась при уменьшении этого сходства [13].

Генерализация установки, как показано В.В. Григолавой [6], может происходить и в условиях изменения основной задачи. В экспериментах В.В. Григолавы предлагавшиеся для сравнения пары шаров были из разного материала. При этом задачей испытуемых было сравнение материала по признаку плотности, соотношение же объектов по величине выступало в качестве иррелевантного признака. Несмотря на это, у испытуемых вырабатывалась установка на соотношение величин, как и в классических экспериментах.

Результаты исследований школы Д.Н. Узнадзе интерпретируются в пользу идеи генерализации установки. Как указывает Узнадзе Д.Н.: «материал установочных опытов не играет роли и установка вырабатывается лишь на основе соотношения, которое остается постоянным, как бы ни менялся материал, и какой бы чувственной модальности он ни касался» [12, с. 27].

Однако нельзя не заметить, что в данных экспериментах, несмотря на сохранение установки, она значительно ослабевала при увеличении разницы между установочными и критическими объектами. В ряде современных исследований также была показана возможность снижения эффекта Узнадзе в условиях изменения тех или иных параметров задач.

Так, в эксперименте И.В. Блажной [5] было показано, что предъявление «задач с дифференцированной маркировкой» (различные рисунки в установочных кругах) снижает проявление контрастной иллюзии в отличие от «недифференцированной маркировки» задач (идентичные рисунки). К. Nakatani изменялись стимулы по фактору освещенности: на установочной стадии испытуемым предъявлялись два круга для сравнения, при этом больший круг был более светлый, а меньший – темный. Как отмечает автор, на критической стадии темный круг субъективно увеличивался, что связано с эффектом контраста с установочными стимулами. В другом исследовании автор обнаружил влияние на эффект установки временных интервалов между адаптацией и тестом [14, 15]. А.П. Касатов обнаружил возможность снижения иллюзий установки в условиях усложнения структуры стимулов [8].

Таким образом, можно утверждать, что, все-таки, существуют условия, при которых происходит прерывание установочных действий. Мы рассматриваем эффект установки как проявление когнитивного автоматизма, прерывание которого может быть связано с переходом на уровень «объективации» или уровень сознательно контролируемых действий [7, 11, 12]. Такой переход, по нашему предположению, может происходить в условиях усложнения задачи, приводящего к затруднению идентификации установочных и критических объектов. Мы полагаем, что увеличение количества иррелевантных параметров задач приведет к снижению эффекта Узнадзе даже в случае предъявления близких по параметрам цвета (дополнительный цвет) и формы («фактор фигурного родства») объектов.

Испытуемые. В эксперименте приняло добровольное участие 40 человек: 12 женщин и 28 мужчин в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст испытуемых – 22 года). Все испытуемые имели нормальное или скорректированное до нормального зрение. Использовался межгрупповой экспериментальный план: испытуемые случайным образом были разделены на две группы (контрольную и экспериментальную) по двадцать человек.

Стимульный материал. В качестве стимулов использовались 2 геометрические фигуры, предъявляемых симультанно на экране монитора. Контрольные и экспериментальные условия отличались следующим образом:

1) в контрольной группе (КГ) все круги имели черный цвет заливки и контура и предъявлялись на однородном белом фоне. На установочной стадии слева предъявлялся круг большего размера ($d=14$ см), справа – меньшего ($d=7$ см). На критической стадии 2 круга были тождественны по величине ($d=7$ см);

2) в экспериментальной группе (ЭГ) помимо изменения релевантного признака при переходе к критической стадии, происходило изменение фигур по параметрам: форма, цвет фигуры и фона, штриховка фигуры. На установочной стадии предъявлялись круги красного цвета со штриховым горизонтальным узором белого цвета. Круги предъявлялись на зеленом фоне. Величина кругов была такой же, что и в контрольной группе. На критической стадии предъявлялись эллипсы синего цвета с белым узором, представляющим

крупную сетку. Критические стимулы презентовались на желтом однородном фоне. Длина большой оси эллипса равна 9,5 см; малой – 7 см.

Процедура исследования. Эксперименты проводились с использованием компьютера. Испытуемые располагались на расстоянии 60 см от монитора.

На стадии формирования установки предъявлялось 15 неравных («установочных») стимулов, затем, на следующей за ней без перерыва тестирующей стадии предъявлялось 20 равных («критических») стимулов. Длительность экспозиции составляла 200 мс. Для маскировки следа в иконической памяти после каждой экспозиции фигур на 200 мс предъявлялась зрительная маскировка (слайд, представляющий коричневый фон).

Результаты

Было обнаружено превосходство условий смены иррелевантных параметров задач при переходе от установочной стадии к критической, способствующих снижению влияния фиксированной установки. Так, при предъявлении первой пары критических объектов в экспериментальных условиях значимо снизилось количество иллюзий установки ($\chi^2=24,000$, $p<0,00$).

Также обнаружилось значимое снижение количества установочных оценок соотношения величин всех критических объектов в условиях смены иррелевантных параметров задач в сравнении с условиями отсутствия таких изменений (U-критерий Манна-Уитни, $p<0,05$).

Выводы

Смена иррелевантных параметров критических задач приводит к снижению эффекта Узнадзе. Такое снижение происходит сразу при переходе к критической стадии, в первой критической экспозиции. Ослабление иллюзии установки также проявляется в отношении всех критических экспозиций, что свидетельствует об устойчивости эффекта снижения действия фиксированной установки.

Таким образом, нами получены уточняющие данные, позволяющие сделать вывод о том, что влияние иррелевантных параметров задач на действие фиксированной установки может быть обусловлено не только фактором фигуры или антагонизма цвета, но и сочетанием факторов, каждый из которых не оказывает значительного влияния на смену установки.

Можно предположить, что смена нескольких иррелевантных параметров объектов способствует усложнению задачи, связанному с затруднением идентификации критических задач с установочными. При таком условии происходит «прерывание» автоматически осуществляемого переноса установочной оценки величин объектов, и начинается генерация и проверка новых гипотез относительно «новой» ситуации.

Литература:

1. Агафонов А.Ю. Бессознательные обертоны осознания // По обе стороны сознания. Экспериментальные исследования по когнитивной психологии / под общей ред. Агафопова А.Ю. – Самара, 2012. С. 6-54.
2. Агафонов А.Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара, 2006. – 348 с.
3. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс (“Экспериментальная психология”, т.1) - СПб., 2000. - 528 с.
4. Адамашвили Н.Г. Цвет, как фактор иллюзии фиксированной установки// Экспериментальные исследования по психологии установки. – Тбилиси, 1958. В 5 т. Т.1. С. 303-309.
5. Блажнова И.В. Фиксированная установка и перцептивные иллюзии: в поисках природы ошибочного осознания // По обе стороны сознания. Экспериментальные исследования по когнитивной психологии / под общей ред. Агафопова А.Ю. – Самара, 2012. С. 162-179.
6. Григолава В.В. К вопросу восприятия иррелевантных признаков // Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1958. В 5 т. Т.5. С. 35-44.
7. Величковский Б.М. Установка и сознательный контроль в психологии познания // Д.Н. Узнадзе – классик советской психологии. Психологические исследования, посвященные 100-летию со дня рождения Д.Н. Узнадзе. Тбилиси, 1986. С. 73 – 89.
8. Касатов А.П. Динамика эффектов установки в зависимости от структуры и способа оценки задач: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Екатеринбург, 2008. - 27 с.
9. Костандов Э.А. Психофизиология сознательного и бессознательного. – СПб., 2004. - 167 с.
10. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. — М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. — 413 с.
11. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки. Труды, Т.6, Тбилиси, Мецниереба, 1977. С. 263-326.
12. Узнадзе Д.Н. Психология установки. — СПб.: Питер, 2001. «Психология-классика». - 416 с.
13. Ходжава З.И. Фактор фигуры в действии установки // Экспериментальные исследования по психологии установки. – Тбилиси, 1958. В 5 т. Т.1. С. 153-189.
14. Nakatani K. (1989). Fixed set in the perception of size in relation to lightness. *Perceptual and Motor Skills*, Vol 68(2), Apr 1989, 415-422.
15. Nakatani K. (2001). Figural aftereffect persisted longer. In; E. Summerfeld et.al. (eds.) *Fechner Day 2001. Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the International Society for Psychophysics*. Pabst Science Publishers. 547-552.

**Применение здоровьесберегающих технологий на уроках иностранного языка
в сузах на основе лично-ориентированного обучения
Тухфатуллина Г.Ф. (Набережные Челны)**

Еще Артур Шопенгауэр говорил: «здоровье до того перевешивает все остальные блага, что здоровый нищий счастливей больного короля». Факторы, влияющие на здоровье, можно разделить на 3 категории: неизбежные, корректируемые, устранимые. Смысл здоровьесберегающей деятельности состоит в том, чтобы учитывать неизбежные факторы, ослаблять воздействие корректируемых факторов, устранять устранимые.

Глобальная задача - формирование здоровой личности, способной к сотрудничеству в поликультурной среде. Все это обуславливает необходимость в формировании особой, комфортной среды, где учитываются все психологические и физиологические нюансы индивидов в процессе обучения, и предлагается квалифицированная педагогическая поддержка.

Здоровьесбережение реализуется через оптимизацию содержания и целенаправленную организацию урока английского языка. Методы позитивной психологической поддержки студента на уроке, максимальный учет особенностей аудитории и дифференцированный подход к обучающимся с разными возможностями, создание условий для самовыражения, авансирование слушающих доверием, методы ненасильственного обучения целенаправленно ведут к эффективному усвоению иностранного языка. Эмоциональная удовлетворенность студента на уроках иностранного языка достигается за счет формирования комфортной психологической среды, где чувствуют себя спокойно и естественно, ведут себя смело и непосредственно. По словам К.Д.Ушинского, обучающимся нужно позволять свободно волноваться, даже - бурлить в тех пределах, которые служат для успеха учения. Вот некоторые приемы, которые способствуют созданию активной и в то же время комфортной атмосферы на уроке. Максимальный учет особенностей аудитории и дифференцированный подход к обучающимся с разными возможностями, создание условий для самовыражения оптимально достигается при использовании лично-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка. Лично - ориентированный подход предполагает организацию равноправного, уважительного педагогического общения со студентом, при котором он является субъектом своей деятельности.

Одна из концептуальных основ федерального образовательного стандарта (ФГОС) по иностранному языку составляет лично-ориентированная парадигма, где большое значение придается здоровьесберегающим технологиям. В связи с чем и происходят следующие существенные изменения в процессе обучения по новым стандартам:

- на смену авторитарного стиля общения приходит учебное сотрудничество/ партнёрство;
- парные и групповые формы работы доминируют над фронтальными;
- в процессе обучения ставится ситуация выбора (текстов, упражнений, последовательности работы и др.), проявляется самостоятельность в выборе того или иного дополнительного материала в соответствии с интересами обучающихся, что придаёт процессу обучения иностранным языкам личный смысл.

Понятие "здоровьесберегающие образовательные технологии" (ЗОТ) появилось в педагогическом лексиконе в последние несколько лет. Технология - это, прежде всего, системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Технология описывает систему работы ученика как деятельность к достижению поставленной образовательной цели, и рассматривает систему работы педагога как деятельность, обеспечивающую условия для работы студента. Здоровьесберегающая педагогика не может выражаться какой-то конкретной образовательной технологией. В то же время, понятие «здоровьесберегающие технологии» объединяет в себе все направления деятельности учреждения образования по формированию, сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Под здоровьесберегающими технологиями - будем понимать систему мер по охране и укреплению здоровья обучающихся, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействие на здоровье. Но одним из самых важных здоровьесберегающих действий, считаю создание у студентов положительной эмоциональной настроенности на уроке. Положительные эмоции способны полностью снимать последствия отрицательных воздействий на организм студента. Преподаватель должен стремиться вызывать положительное отношение к предмету. Доброжелательный тон педагога – важный момент здоровьесберегающих технологий. Неотъемлемым фактором необходимым для реализации здоровьесберегающих технологий являются личностные качества педагога: толерантность, позитивность, доброжелательность, чувство юмора и т. д.

Создание и организация здоровьесберегающего урока – это достаточно сложный и творческий процесс, требующий от преподавателя знаний психологии, физиологии, гигиены и других наук. Иногда занятие характеризуется комплексом факторов риска для здоровья обучающихся (гиподинамия, выраженные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, интенсивность и большой объем усваиваемого учебного материала, игнорирование учителем индивидуальных особенностей учащихся и др.), что требует

корректировки существующих подходов к организации урока. Именно поэтому вопрос использования здоровьесберегающих технологий неоднократно становился предметом обсуждения

Любому специалисту желающему преуспеть в своей профессиональной сфере владение иностранным языком жизненно важно. Следовательно, мотивация к изучению иностранного языка возрастает, однако ряд трудностей приводит к ограничению эффективности овладения иностранным языком. Как показывает практика, основными трудностями являются: недостаток устной практики в расчёте на каждого студента группы, недостаточность индивидуализации и дифференциации обучения. Личностно ориентированный подход при обучении иностранным языкам включает метод проектов, обучение в сотрудничестве, контекстное обучение, интенсивное обучение и разноуровневое обучение. В этой статье мы подробнее остановимся на одной из форм личностно ориентированного обучения - обучение в сотрудничестве.

Эта форма вполне органично вписывается в систему практических занятий отведённых для изучения иностранного языка в системе СПО, что позволяет в свою очередь достичь прогнозируемых результатов обучения и раскрыть потенциальные возможности каждого студента. Создаются необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого студента группы, позволяя каждому осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков.

Существует много разнообразных вариантов обучения в сотрудничестве. Приведём некоторые примеры работы в группах над изучением различных видов речевой деятельности. При развитии навыков и умений монологической речи перед студентами могут быть поставлены следующие речевые задачи: представьте, что вы обсуждаете вашу будущую профессию (бухгалтера или экономиста и т. д.). Каждый из вас предполагает, кем он хочет стать. Пользуясь данными вам опорами докажите, что выбранная вами профессия интересна и важна. Членам групп предлагаются тексты, опорные слова, иллюстрации, словари. Подобное задание получают и остальные группы. Каждая группа должна убедительно аргументировать, что выбранная ими специальность лучше. В качестве итоговой работы над текстом студентам можно дать речевые клише, которые помогут им выразить свои впечатления о тексте, оценить отношение автора, проанализировать положительные и отрицательные стороны. Часто бывает, что на промежуточном этапе работы результаты труда каждого члена группы оценивает лидер. В результате расширяется словарный запас, активизируются лидерские качества управления в микроколлективе.

Работа в группах эффективна и при обучении диалогической речи. В распределении различных языковых видов деятельности приоритет следует отдавать реальной разговорной практике, чтобы постоянно создавать жизненные ситуации приобретения конкретного жизненного опыта. Организация работы небольшими группами даёт хороший результат, так как осуществляется более непринуждённое общение. Например, при работе над темой: «Переговоры или деловой разговор по телефону» студентам даётся задание разыграть ситуацию в офисе. На отдельной карточке предлагаются слова или фразы, а можно только вопросы, из которых необходимо составить связный диалог. И в результате воспроизводимый вслух диалог прослушивается всеми группами, а возможно и корректируется самими студентами в случае необходимости. Эти упражнения направлены на формирование у студентов навыков вести дискуссию, сочетая эти реплики в естественной речи, непринуждённо развёртывая общение. Сотрудничество в группе может быть организовано в форме ролевой игры (драматизации), дискуссионной игры, в ходе которой обсуждаются актуальные вопросы. Войдя в образ, снимается психологический барьер, страх перед языковыми ошибками и предоставляется возможность высказать своё мнение.

При подготовке и проверке домашнего задания работа в группах также значима, где для поддержания личностного интереса задания должны быть посильными и желательным существенным выбором. Например, необходимость создания красочной презентации по теме: «Обычаи и традиции англо-говорящих стран» открывает перед студентами широкий спектр.

В результате развивается логическое мышление, способность переориентироваться в создавшейся ситуации, робость и застенчивость перерастают в активность и уверенность.

Например, при работе над грамматикой студенты готовят карточки с названиями времён (прошедшее, настоящее, будущее). На втором комплекте можно подписать только глаголы или предложения в разных временах. При наклеивании карточек с глаголами на карточки со временами необходимо изменить форму глагола, составить с ним предложение или даже рассказ. А из карточек с предложениями можно вычленять отдельно глаголы и объяснять, к какому времени оно относится и, кроме того, схематично изображая его на доске. В результате воспитывается чувство коллективизма и ответственности за порученное дело, повышается деловой статус студента в группе.

Положительное подкрепление успехов может выступать в разных формах: это объективные формы контроля (тесты, контрольные работы); утвердительные реплики преподавателя, корректировка или одобрение товарищей. Желание работать, умение трудиться и радость от выполненной работы составляют основу успешного учения. В педагогической поддержке нуждается каждый студент. Поддерживать ребенка – значит верить в него. Подлинная поддержка должна основываться на подчеркивании способностей ребенка, его положительных сторон. Итак, для того чтобы поддержать ребенка, необходимо: опираться на сильные стороны ребенка, не подчеркивать его промахи, подчеркивать временный характер его неудач, научить ребенка

оптимизму, принимать индивидуальность ребенка, предоставлять больше самостоятельности, демонстрировать эмпатию к нему, вносить юмор в отношении с учащимся. Главным итогом психологической поддержки, основанной на вере в ребенка, является воспитание успешной, самоценной личности. Педагогическая поддержка должна, на мой взгляд, выражаться не только в рациональных отношениях между учителем и учеником, но и прежде всего в вооружении учащегося набором приемов, техник, алгоритмов, дающих возможность ученику преодолеть трудности, развиваться самостоятельно. "Учиться не трудно, если у тебя добросовестные наставники, и ты сам умеешь учиться," - утверждал Цицерон в 55 году до н.э.

Пользуясь изложенными выше стратегиями (позициями) каждый преподаватель самостоятельно конструирует свою собственную технологию обучения.

В результате совместной учебной деятельности студентам удаётся значительно увеличить время речевой практики каждого отвечающего на занятии. Чувство ответственности возрастает, так как студент отвечает не только за свои успехи, но и за успехи своих товарищей по группе. Самостоятельная работа, в группе ведущая к взаимовыручке, готовности прийти на помощь друг другу и вместе решить любые проблемы развивает положительные черты характера и одновременно решает воспитательные цели занятия.

Таким образом, используя различные виды педагогической поддержки, мы пытаемся минимизировать воздействие неблагоприятных факторов на здоровье каждого студента. Здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать как одну из самых перспективных образовательных систем современности и как совокупность приёмов, форм и методов организации обучения, без ущерба для здоровья, и как требование к любой педагогической технологии по её воздействию на здоровье обучающихся. Врачи утверждают, что положительные эмоции способны полностью снимать последствия отрицательных воздействий на организм.

Здоровьесберегающие технологии интегрируют все направления работы Ссузов по сохранению, формированию и укреплению здоровья обучающихся. Здоровьесберегающие образовательные технологии можно определить как науку, искусство и обязанность так обучать и воспитывать учащихся, чтобы они смогли потом вырастить здоровыми и счастливыми своих детей, будучи им достойным примером.

Литература:

1. Потебня А.А. «Мысль и язык» полн. собр. соч. 1996.
2. Зимняя И.А. «Психология обучения иностранным языкам в школе», М 1991.
3. Жинкин Н.И. «Психологические особенности спонтанной речи» М 1990.
4. Тамбовкина Ю.В. Обучение личностно – ориентированному общению на основе текста «Иностранные языки в школе», 2003, № 5.

***К вопросу о взаимосвязи смысла жизни и копинг-стратегий
в трудных жизненных ситуациях
Федоров А.С. (Ярославль)***

Вопрос о смысле жизни актуален для каждого человека на всем протяжении его жизненного пути: нужно налаживать, обулаживать жизнь, отстаивать и воплощать то, что считаешь правильным. Важно отметить, что под смыслом жизни понимается не главный смысл всей человеческой жизни, а особого рода обращение с ситуацией и ее преобразование. Осмысленно жить означает «включение» человека в реальную жизненную ситуацию, обладающего определенными задатками, способностями, чувствами и желаниями, творчески относящегося к этой ситуации, обогащающего себя и окружающий мир, принимая и отдавая. Иными словами, смысл жизни – это своеобразный контракт с жизнью, согласно которому человек посвящает себя тому, что является для него важным.

Ключ к смыслу, по мысли Альфрида Лэнгле, – в раскрытии человека, в его обращении к жизни. «Мы рождаемся в мире, который отнюдь не совершенен, но он всегда предоставляет смысловые возможности. Уклоняться от них означало бы лишиться мира, который нас породил. Однако не только мир – мы сами были бы обмануты, поскольку речь идет обо всем нашем существовании, о раскрытии нашей личности. Воспринимая предоставляемый жизненными ситуациями смысл, действуя в соответствии с ним, мы тем самым реализуем свою человеческую сущность» [9, с. 67].

С точки зрения практики, исследование смыслов как основы совладающего поведения важно для научно-теоретического обоснования работы практического психолога. Изменение смыслов и ценностей, формирование новых установок и стандартов поведения влияет на человека. Поддержка клиента в борьбе за то, чтобы установить собственные правила и жить согласно своей системе ценностей, с одновременным отслеживанием их на предмет соответствия друг другу и совместимости, — поистине нелегкая задача.

Значительное повышение интереса к проблеме смысла в западной психологии личности и психотерапии приходится на середину XX-го столетия. Осознание проблемы смысла как общественной проблемы не могло не повлиять и на развитие психологической теории. Помимо простого признания или смысла жизни для душевного здоровья, возник ряд подходов, сделавших сам смысл предметом теоретического анализа.

Рассмотрение вопросов "смысла" встречается в психологии еще со времен психоанализа. Адлер характеризует свою систему индивидуальной психологии как учение о смысле человеческих действий и экспрессивных проявлений, движений, о смысле, который индивиды придают миру и самим себе, хотя полностью к этим смыслам предмет изучения индивидуальной психологии не сводится. Именно индивидуальный смысл жизни, понимание которого служит, по Адлеру, ключом к пониманию всей личности в целом, выступает у него как одно из центральных объяснительных понятий. Наряду с общим пониманием смысла жизни, в психологической теории личности Адлера имплицитно заложена идея субъекта жизни [1].

К.Г. Юнг приблизился к проблеме субъекта жизни при разработке одного из основных понятий аналитической психологии – понятия индивидуации. Нахождение смысла жизни увенчивает и усиливает процесс индивидуации, способствует возрастанию субъектности. Личность, познавшая свое призвание и осознавшая смысл жизни, отличается наивысшей стойкостью и жизненной мудростью, резко изменяет качество осуществления собственной жизни.

По выражению Д.А. Леонтьева, «идея смысла жизни как интегрирующего фактора человеческой жизни, намеченная в работах А. Адлера и К.Г. Юнга, легла у В. Франкла в основу теории личности и была разработана им весьма детально» [8, с. 43]. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Учение о смысле жизни учит, что смысл «в принципе доступен любому человеку, независимо от пола, возраста, интеллекта, образования, характера, среды, а также религиозности и вероисповедания» [10, с. 274].

В экзистенциально-аналитической теории Дж. Бьюдженталя смыслы производны от нашего бытия в мире. Д.А. Леонтьев обращает внимание, что «смысл у Бьюдженталя не выступает как нечто первичное, независимое от личности, он не теряет при этом роли интегративной личностной структуры, характеризующей одно из основных свойств человека: его интенциональность» [8, с.49]. В более поздних работах на первый план для Бьюдженталя выходит понятие жизненности. Ключом к нашей более полной, витальной жизненности является смысл, «внутреннее зрение», которое позволяет нам осознавать, насколько наш внешний опыт экзистенциально согласуется с нашей внутренней природой.

В отечественной психологической науке понятие смысла связано с именами Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Личностный смысл, по мысли А.Н. Леонтьева, описывается как одна из составляющих сознания, наряду с двумя другими — значением и чувственной тканью [7].

Д.А. Леонтьев подчеркивает, что само понятие личностного смысла не претерпевает заметных изменений в работах А.Н. Леонтьева на протяжении всего изучения данной проблемы, однако «развиваются и обогащаются представления об отношениях между смыслом и деятельностью, смыслом и сознанием, смыслом и значением, смыслом и мотивом, смыслом и личностью. Понятие смысла включалось во все более широкие и разнообразные контексты, приобретало все большие объяснительные возможности» [8, с. 91].

Примером тому, как объяснительные возможности понятия смысла включались в разнообразные контексты, служит изучение А.Г. Асмоловым проблемы смысла и вводимое им понятие смысловой установки. Если личностный смысл, по А.Г. Асмолову, функционирует в плане сознания, то смысловая установка является выражением личностного смысла в плане деятельности и представляет собой готовность к совершению определенной деятельности. «Смысловая установка непосредственно проявляется в различных действиях человека, выражая в них тенденцию к сохранению общей направленности деятельности в целом» [2, с. 69]. Смысловая установка может быть как осознаваемой, так и неосознаваемой. В иерархической уровневой модели установочной регуляции деятельности смысловая установка образует верхний уровень, обладая фильтрующей функцией по отношению к установкам нижележащих уровней.

Особого внимания заслуживает понятие «смысловая сфера личности». Б.С. Братусь рассматривает порождение смыслов как одну из важнейших сторон человеческого бытия. В структуре психического аппарата он выделяет особый (высший) уровень, отвечающий «за производство смысловых ориентации, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и себе» [4, с. 71]. С этим уровнем Б.С. Братусь связывает ядро личности, задаваемое системой общих смысловых образований. Важно, что Б.С. Братусь рассматривает не отдельные смысловые образования, а смысловую сферу личности как целое, подчеркивая значение смысловых связей и говоря о психологических смысловых системах, которые «рождаются в сложных, многогранных соотношениях меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широким (собственно смыслообразующим) контекстам жизни» [4, с. 86]. В более поздней работе соотносительный характер смысла акцентируется еще сильнее вплоть до утверждения, что смысл — «...не жестко заданный предмет, вещь или действие, а вариативная связь между предметами, вещами, действиями, точнее, вырабатываемый личностный принцип связи, соединения» [3, с. 33].

Д.А. Леонтьев отмечает, что «в рамках единого подхода на общем методологическом и теоретическом фундаменте были разработаны достаточно дифференцированные представления о смысловой сфере личности. Под смыслом одни авторы понимают высшую интегративную основу личности, другие — более универсальный базовый механизм сознания и поведения; одни — объективную реальность, другие — субъективную интерпретацию или конструктор, третьи — феномен межсубъектных взаимодействий.

Множественность определений смысла, одинаково убедительных и одинаково эвристичных, наводит на предположение, что за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная и многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах» [8, с. 104].

Травмирующие события в жизни людей неожиданны, и на эту внезапность человек реагирует сначала на сенсорном уровне – состоянием оцепенения, которое быстро сменяется особой активностью личности, получившей в психологии название «когнитивное-оценивание». Это процесс распознавания особенностей ситуации, выявления негативных и позитивных ее сторон, определение смысла и значения происходящего.

По словам Лазаруса [6, с. 177], именно «эмоция является ответом на значение». Объектом когнитивного оценивания выступают также способности и возможности человека, его функционально-энергетические резервы. От уровня развития механизма когнитивного оценивания, его гибкости, от способности человека с разных точек зрения рассматривать трудную ситуацию и прибегать к приемам переоценки зависит правильный выбор стратегии совладания с травмирующим событием. Успешность когнитивного оценивания зависит от уверенности человека в своей способности контролировать окружающий мир, умения регулировать негативные чувства и аффекты, от способности актуализировать весь свой жизненный опыт и уверенности в помощи других людей. Главным результатом когнитивного оценивания является заключение человека – подконтрольна ли ему ситуация или он не сможет ее изменить. В том случае, если субъект считает ситуацию подконтрольной ему, он использует конструктивные, преобразующие ситуацию стратегии.

Многие психологи считают, что стратегии совладания ситуационно-специфичны. В то же время огромный массив исследований показывает, что специфика осмысливания и интерпретации трудных ситуаций, а также применение тех или иных «техник» жизни выступают индикатором разных типов личности. Анализ литературы позволяет выделить, по крайней мере, два типа, отличающиеся друг от друга специфическим отношением к миру, убеждениями, самооценкой, когнитивными стилями, историей успехов и неудач. У них разные модели идентификации, они в разной мере прибегают к помощи других людей. Исследования показывают, что люди, предпочитающие конструктивно преобразующие стратегии, оказываются личностями с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистическим подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией достижения. Люди же, уходящие от трудных ситуаций, прибегающие к «идущему вниз социальному сравнению», воспринимают мир как источник опасностей, у них невысокая самооценка, а мировоззрение окрашено пессимизмом.

Совладание с трудными жизненными ситуациями Лазарус определяет как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [6, с. 54]. Это означает следующее: требования ситуации необычны; они подвергают индивида испытанию; требования ситуации превышают ресурсы индивида; им предпринимаются когнитивные и поведенческие усилия, чтобы справиться с требованиями ситуации. Задача совладания с негативными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия.

Очевидно, что совладающее поведение может быть определено как целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации – через осознанные стратегии действий. В свою очередь, осознанные стратегии поведения обусловлены и порождены смыслом жизни, отражающим жизненную концепцию человека, осознанный и обобщенный принцип жизни, возможности самореализации для личности. Наличие смысла жизни дает человеку возможности самому создавать свою жизнь, «включаться» в реальную жизненную ситуацию, творчески относиться к этой ситуации, обогащая себя и окружающий мир, принимая и отдавая.

Литература:

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер – М.: Изд-во: Директмедиа Паблишинг, 2008. — 259 с.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
3. Братусь Б. С. Общая психология / Б.С. Братусь. — М.: Изд. центр «Академия», 1999. — 342 с.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь . – М.: Мысль, 1988. — 304 с.
5. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
6. Лазарус Р. Стресс, оценка и копинг / Р. Лазарус. – М.: Медицина, 1984. – 218 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
9. Лэнгле Альфред. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2004. – 128 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – СПб.: Ювента, 1997. – 367 с.

Социально-психологическая структура правового нигилизма

Фетискин Д.Н. (Кострома)

Проблема правового нигилизма молодежи в современном российском обществе в настоящее время становится все более актуальной в связи с широким распространением таких явлений, как преступность, мошенничество, молодежный экстремизм, подростковая проституция, игнорирование законов и неверие в их силу.

По мнению ряда исследователей, правовой нигилизм является специфической характеристикой в российской ментальности (С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина). В этой связи правовой нигилизм рассматривается как существенный элемент российского правового менталитета, - как отмечает С.В. Кривцова, - присущи неразвитое правовое чувство, низкий уровень политической и юридической культуры, отсутствие прочных традиций, законоуважения и законопослушания, незрелое деформированное правосознание, ...элементы вседозволенности. Рассматривая нигилизм (от лат. nihil – ничего), как отрицание общественных норм, принципов морали, культурного наследия и т.д., можно предположить, что он является одной из форм девиантного поведения и латентной делинквентности.

Профилактика правового нигилизма в молодежной среде и социуме в целом сопряжена с комплексом факторов (социально-экономических, правовых, психолого-педагогических, ментальных, культурологических и др.), среди которых особое место принадлежит выделению критериально-психологической структуры правового нигилизма. Разработка такой структуры, на наш взгляд, может создать целостное представление о феномене правового нигилизма и, как следствие этого – повышение эффективности методов, ориентированных на его профилактику.

Решению данной задачи и посвящено настоящее исследование.

В ходе апробации комплексной методики по изучению стереотипов противоправного поведения нами на основе эмпирических данных, была разработана социально-психологическая структура правового нигилизма, включающая следующие критерии:

Первый критерий – самоутверждение противоправными средствами. Содержание данного критерия составили такие формы самоутверждения противоправными средствами завоевание авторитета, как психологическое насилие, унижение, школьная дедовщина, травля, порча чужого имущества, физическая агрессивность, шантаж, неподчинение социальным правилам.

Второй критерий правового нигилизма – противоправные стереотипы поведения. С понятием противоправного стереотипного поведения, как правило, связывают определенную систему жизнедеятельности, при которой мотивация и стереотипы поведения подростка вступают в локально осознанное противоречие с правовыми нормами и социальными ценностями, принятыми в обществе. К их числу относятся делинквентные стереотипы разрешения конфликтов, превышение мер самообороны, самосуд или расправа с должниками, подкуп и дача взяток, мошенничество, незаконное предпринимательство.

Третий критерий правового нигилизма – противоправный конформизм – это поведение, основанное не на внутреннем убеждении, соблюдения правовых норм, а на беспринципном следовании поведения большинства или той социальной группы, которой принадлежит данное лицо в виде участия в групповых хулиганских и аддиктивных действиях, прогулах занятий и работы.

Четвертый критерий – гедонистически-ориентированное поведение – стремление к удовлетворению желаемых потребностей любыми средствами, в том числе и противоправными: совершение краж, уклонение от налогов, угон транспортных средств, получение информации противоправными способами.

Пятый критерий – вседозволенность и волюнтаризм. Содержанием данного критерия является проективное убеждение людей в том, что законы никем не исполняются, а в силу этого главенствующей установкой поведения служит известное изречение – что хочу, то и ворочу. Установки вседозволенности и волюнтаризма проявляются в открытости совершаемых правонарушений, убежденности в безнаказанности противоправных действий.

Шестой критерий – ментальное правоупустительство. Его составили и «русский авось» и любовь к риску, и нежелание жить по правилам российских граждан, стремление получить все и сразу, и широкой распространенности поговорки «не своруешь – не проживешь».

Седьмой критерий – малодейственность российских законов, обусловленная наличием «лазеек» в законодательстве, подкупностью представителей законодательства, отсутствием веры в справедливость и улучшения исполнения законов.

Восьмой критерий – негативное отношение к труду, проявляемое в уклонении от добросовестного труда, налоговых обязательств и доминировании способов поиска «легких» денег, даже криминальными средствами.

Девятый критерий – правовая компетентность, включающая основные представления о содержании административного, трудового и уголовного кодексов РФ и общую оценку осведомленности в российском законодательстве.

В заключение отметим, что выделенные нами критерии правового нигилизма могут послужить основой для дифференцированного повышения правовой компетентности в детско-молодежных группах и целенаправленной профилактики правового нигилизма.

***Анализ различных взглядов в отечественной и зарубежной психологии
на происхождение и функции внутренней речи
Филяева О.В., Коровкин С.Ю. (Ярославль)***

Внутренняя речь является особым видом речи наряду с письменной и устной речью. Наиболее явно данный процесс проявляется во время решения мыслительных задач, и это дает основание предполагать наличие связи между внутренней речью и процессом мышления. Существует большое количество теорий происхождения и устройства внутренней речи, но ни одна из них не дает исчерпывающей информации. Исходя из этого, изучение проблемы внутренней речи, и ее связи с мышлением, все еще остается актуальным.

Одним из первых исследователей внутренней речи является Л.С. Выготский. Он настаивал на принципиальном различии внутренней и внешней речи. Они отличаются не по степени вокализации, а по самой своей природе. Одновременно с этим Л.С. Выготский отрицал механистическое тождество мышления и речи, подчеркивая, что речь не представляет собой зеркального отражения мысли. Исследуя генезис внутренней речи, Выготский считал наиболее вероятным, что она возникает из эгоцентрической речи ребенка, обращенной к самому себе. Согласно его теории, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой «феномен» перехода от интерпсихических (внешненаправленных) функций к интрапсихическим (направленным внутрь, в собственное сознание), что является «общим законом для развития всех высших психических функций». Ребенок имеет способность подчинять свои действия речевой инструкции взрослого. По мере взросления речевые инструкции взрослых и действия ребенка объединяются, и ребенок сам контролирует свои действия, но при помощи тех же инструкций. Также, эксперименты Выготского показали, что эгоцентрическая речь проявляется у ребенка в момент каких-либо затруднений. Вначале она является развернутой, но в процессе развития ребенка, сворачивается сначала в шепотную речь, а потом и вовсе перестает быть слышной, уходя на интрапсихический уровень.

До появления научных работ Выготского многие психологи трактовали внутреннюю речь как «речь минус звук». Сам Выготский был принципиально не согласен с этой позицией, и настаивал на наличии у внутренней речи «особого синтаксиса». Отрывочность внутренней речи он объяснял абсолютной предикативностью данного феномена. Утверждал, что такая особенность присуща, также диалогу между двумя очень близкими людьми, когда все понятно «с полуслова» и «с полунамека».

Теория происхождения внутренней речи Ж. Пиаже очень похожа на теорию Выготского, но в то же время является принципиально иной. Пиаже первым обратил внимание на эгоцентрическую речь у детей. По его мнению, это связано с переходом от детского аутизма к социализированной мысли. Речь, произносимая для себя, сопровождает детскую деятельность и не имеет самостоятельного функционального значения. В процессе социализации эгоцентрическая речь отмирает и не получает дальнейшего развития.

По мнению А.Р. Лурии внутренняя речь является одним из этапов формирования речевого высказывания. Центральной проблемой формирования высказывания — в модели Лурии — является проблема перехода смысла в значение. Существуют 3 этапа формирования речевого высказывания.

1. Этап первичной «семантической записи», или исходной схемы. «Семантическая запись» имеет характер свёрнутого речевого высказывания, которое в дальнейшем должно быть превращено в систему последовательно связанных друг с другом слов. Содержит в себе две части «тему» и «рему», которые и образуют исходную мысль.

2. Внутренняя речь.

Происходит перевод внутреннего смысла в «систему развернутых синтаксически организованных речевых значений». Симультанная схема «семантической записи» перекодируется в организованную структуру будущего развернутого синтаксического высказывания.

3. Формирование развернутого речевого высказывания.

Происходит в результате перехода «семантической записи» во внутреннюю речь, после чего она вербализуется.

По предположению П. П. Блонского, внутренняя речь возникает одновременно с внешней речью в результате беззвучного повторения ребенком обращенных к нему слов взрослых, что наблюдается уже в конце 1-го года жизни.

Еще одним представителем отечественной психологии, который занимался исследованием внутренней речи, является А.Н. Соколов. Он различает внутреннюю речь, которая служит инструментом для мышления, и развернутую внутреннюю речь (внутренний разговор), которая имеет отношение к продуцированию речи и ее осмыслению. Таким образом, А. Н. Соколов связывает внутреннюю речь не только с мышлением, но и с

обработкой речи. Он утверждает, что изучение внутренней речи носило преимущественно теоретический характер, изучались в основном общие вопросы, связанные с генезисом внутренней речи и с ее синтаксической и семантической структурой. Свои опыты Соколов проводил в контексте связи внутренней речи и мышления. Наиболее показательным экспериментом является опыт с решением арифметических задач, или чтением текстов и синхронным повторением стихов или слогов. Результаты показали, что сначала испытуемые плохо справлялись с решением задачи и прочтением текста, воспринимались лишь отдельные слова, на основе которых складывалось понимание обо всем тексте/задаче. Сам Соколов сравнивает это с моторной и сенсорной формами афазии, когда воспринимаются отдельные слова, а общий смысл фразы не улавливается. Через некоторое количество проб наблюдался эффект научения, но при прочтении сложных текстов опять возникала моторная интерференция - замедлялся темп произнесения стихов, и появлялись заметные паузы между словами. У школьников младших классов, которые участвовали в эксперименте, было замечено затруднение в письме и чтении из-за простой механической задержки артикуляции. Они не могли решать задачу, не используя шепотное или громкое чтение, но в данном случае у них не было такой возможности. По данным отчетов испытуемых они справлялись с поставленной задачей, используя быструю и сильно сокращенную беззвучную артикуляцию некоторых ключевых слов текста. Также, некоторые испытуемые использовали наглядные образы для понимания и запоминания текста. Соколов объясняет это тем, что внутренняя речь – есть лишь «мысленная схема» речевых действий, которая может быть очень сокращенной в одних случаях, и очень распространенной, переходящей во внутренний монолог – в других. Такой феномен Соколов называет образованием семантических комплексов внутренней речи.

Еще одна концепция внутренней речи принадлежит Н.А. Жинкину. Он ввел понятие кода. Кодом он называл «знаковую систему обозначений». С этой точки зрения язык — это код. Но кодом можно считать и «систему материальных сигналов», в которых может быть реализован язык (сигналов слышимых, видимых, осязаемых, речедвигательных). С этой точки зрения, возможен переход от одного кода к другому. В своих экспериментах Жинкин использовал методику центральных речевых помех, в одном из опытов одна группа испытуемых решала задачи с синхронным постукиванием, а другая - без них. В этих опытах метрическое постукивание не нарушало работы испытуемых, но они отмечали некоторую субъективную напряженность. Трудность обнаружения кода, специфического для внутренней речи, возникла вследствие того, что обычные три кода – буквенный, речедвигательный и звуковой – у испытуемых были вполне автоматизированы. Вследствие этого кодовые переходы были очень быстрыми и не только не замечались испытуемым, но и не поддавались объективному учету, к тому же методика реагировала только на двигательный код. Теперь надо было применить такой входной код, который во внутренней речи переходил бы в двигательный, но при этом оставались бы широкие возможности в условиях постукивания для нового кодового перехода. Тогда для следующих экспериментов был выбран тактильный код. В ладонь испытуемого, которая была отгорожена от него экраном, экспериментатор вписывал тупым стилетом простые фигуры: палочка; кружочек; крестик; две палочки; два кружочка. Из них в зависимости от последовательности элементов могли составляться разные ряды. Задача испытуемого состояла в том, чтобы опознать элементы ряда, запомнить их и после окончания опыта воспроизвести. Без метрического постукивания обычно запоминали пять-шесть элементов ряда. При введении метрического постукивания испытуемые стали хуже справляться с поставленной задачей, так как постукивание вытесняло проговаривание про себя. Но через некоторое количество проб несколько испытуемых начали воспроизводить такое же количество элементов, что и без постукивания. Жинкин объясняет это тем, что испытуемые нашли новый код: один испытуемый использовал перевод слов на предметно-схемный язык. Так, он представлял себе елку, когда вписывалась палочка; когда вписывался в ладонь крестик, – что елку вставили в крест; при вписывании следующих элементов – кружочка, палочки, двух кружочков, крестика – он продолжал развивать этот же сюжет: на елку повесили круглое украшение, потом длинное украшение, наверху елки крестик. Другой испытуемый применил безакцентный двигательно-предметный код. Испытуемый обозначил находившихся в комнате экспериментатора палочкой, а его ассистента – кружочком. Запоминание происходило так: при вписывании палочки испытуемый взглядом глаз или легким поворотом головы обращался к экспериментатору, при вписывании кружочка – к ассистенту. Таким образом, было обнаружено, что механизм человеческого мышления реализуется в двух противостоящих динамических звеньях – предметно-изобразительном коде (внутренняя речь) и речедвигательном коде (экспрессивная речь). В первом звене мысль задается, во втором она передается и снова задается для первого звена. Именно эта двухзвенность механизма человеческого мышления резко отличает его от искусственных устройств с применением формально-логических средств переработки поступившей информации.

Следующим, изучавшим внутреннюю речь в контексте теории Выготского, стал П.Я. Гальперин. Работы Гальперина и его сотрудников определили место внутренней речи в организации сложных видов интеллектуальной деятельности, которые он назвал "умственными действиями". В основу теории П. Я. Гальперина было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Он считал, что развитие мышления ребенка на ранних этапах его развития непосредственно связано с предметной деятельностью, манипулированием предметами и т. д. Однако перевод внешних действий во внутренние с превращением их в

определенные мыслительные операции происходит не сразу, а поэтапно. На каждом этапе преобразование заданного действия осуществляются лишь по ряду параметров. Формирование умственного действия происходит в 5 этапов:

1. Составление «проекта действия», ориентировочной основы.
2. Образование материальной формы этого действия.
3. Действие отрывается от вещей и переносится в план громкой, диалогической речи.
4. Действие выполняется путем беззвучного проговаривания про себя, но с четким словесно-понятийным его расчленением.
5. Действие в плане «внешней речи про себя» становится автоматическим процессом и вследствие этого именно в своей речевой части уходит из сознания; речевой процесс становится скрытым и в полном смысле внутренним.

Н. Хомский является автором теории трансформационной грамматики. Автор предполагает, что способность к производству языка является врожденной. В рамках трансформационной модели используется положение о поверхностной и глубинной структуре предложений. Поверхностная структура — та, которую мы непосредственно слышим или воспринимаем при чтении. Глубинная структура связана со смыслом высказывания. Овладевая речью, ребенок воспринимает чужую речь, анализирует и вскрывает синтаксические структуры, таким образом, осваивая поверхностную структуру языка. Далее следует трансформационный анализ — это анализ синтаксических структур путём их преобразования из поверхностных в глубинные. В контексте данной модели, можно предположить, что моделирование ребенком собственной речи, на основании структуры чужой речи, также является внутренней речью.

Большое количество исследователей использовали в своей практике электромиографический метод. Пионерами в этой области были Э. Джекобсон, применивший гальванометр к регистрации мышечных потенциалов речевых органов (языка и губ) у нормальных испытуемых, и Л. Макс, регистрировавший микродвижения пальцев у глухих при мышлении.

Литература:

1. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи. — Доклады АПН РСФСР. 1961. № 4.
2. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6.
3. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / под. ред. А.А. Леонтьева. - Москва: Прогресс, 1976.
4. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968.

***Психологические характеристики творческого мышления студентов
исполнительских отделений музыкального колледжа
Цымзина С.В. (Владимир)***

Проблема целенаправленного формирования творческой личности музыканта-исполнителя в процессе профессионализации на этапе обучения в музыкальном колледже с учётом понимания структуры, механизмов, закономерностей формирования творческого мышления приобретает в настоящее время особую значимость. Раскрытие этих аспектов позволит заложить научную основу для формирования творческого мышления музыкантов-исполнителей. Модернизация современного профессионального образования направлена на внедрение в процесс обучения активных методов обучения, способствующих формированию творческой личности, способной находить нестандартные подходы к решению проблемных ситуаций.

А.В. Брушлинский отмечал, что любой вид мышления является продуктивным, т. к. направлен «на искание и открытие существенно нового» [3, с. 99].

На творческий характер музыкального мышления также указывают многие учёные: М.Г. Арановский, Б.В. Асафьев, Г.Б. Елистратова, Д.К. Кирнарская, В.В. Медушевский, В.И. Петрушин, С.А. Томчук, Г.М. Цыпин и другие [1, 2, 4, 6, 10, 12, 15, 16].

Познание музыкального произведения в развитии определяется Б.В. Асафьевым как интеллектуальное творческое мастерство, которое проявляется в умении «слышать (воспринимать полным сознанием и напряжённым вниманием) музыку в одновременном охватывании всех её «компонентов», раскрывающихся слуху, но так, чтобы каждый миг звукодвижения осознать в его связи с предыдущими и последующими и тут же моментально определять, логична или алогична эта связь – определять непосредственно чутьём, не прибегая к техническому анализу» [2, с. 234].

М.Г. Арановский также делает акцент на продуктивном характере музыкального мышления, которое требует соответствующих способностей, он отмечает, что произведения искусства «могут быть восприняты только в том случае, если законы, по которым совершается музыкальное восприятие, соответствуют законам музыкального продуцирования. Иными словами, музыка может существовать только при условии, если в какой-то очень важной части законы музыкального творчества и музыкального восприятия будут совпадать ...» [1, с. 90].

В.И. Петрушин подчёркивает, что мышление музыканта-исполнителя проявляется в следующих аспектах: 1) продумывание образного строя произведения – возможных ассоциаций, настроений и стоящих за ними мыслей; 2) обдумывание материальной ткани произведения – логики развития мысли в гармоническом построении, особенности мелодии, ритма, фактуры, динамики, агогики, формообразования; 3) нахождение наиболее совершенных путей, способов и средств воплощения на инструменте или на нотной бумаге мыслей и чувств [12, с. 209].

Г.Б. Елистратова выделяет следующие уровни в музыкальном мышлении: чувственный и рационально-логический. Связующим звеном между этими уровнями является музыкальное (слуховое) воображение. В качестве надстройки выступают характеристики, свойственные творческому мышлению: беглость, гибкость, оригинальность [4, с. 58-59].

С.А. Томчук отмечает, что музыкальное мышление существует в целостной музыкально-слуховой системе, поэтому неразрывно связано с её компонентами: восприятием, памятью, воображением. Следовательно, музыкальное мышление имеет трёхуровневую структуру: 1) эмоционально-чувственный уровень – направлен на характеристику эмоциональных состояний, ассоциативных видений, 2) рационально-логический уровень характеризуется анализом акустических параметров музыкального произведения, его структурной организации и динамики развития музыкального образа; 3) духовно-ценностный уровень предполагает выявление духовно-ценностного смысла, закодированного в музыкальном образе [15, с. 55].

М.А. Кононенко, взяв за основу метод творческого конструирования художественных ситуаций Г.С. Тарасова и идеи П. Торренса, выделила продуктивный критерий креативности в музыкально-исполнительской деятельности, который включает в себя: 1) креативную ценность музыкального образа – оценивается на основании предложенного испытуемым названия музыки или краткого формулирования её содержания; 2) средства интерпретации музыкального образа – различные характеристики звучащей музыки, которые воплощают в себе исполнительский замысел, основываясь на логике музыкального образа; 3) итоговое исполнение музыкального произведения с точки зрения соответствия исполнительских действий воплощаемому музыкальному образу. Кроме того, она выделила процессуальный критерий креативности музыкально-исполнительской деятельности для оценки действий музыканта в процессе работы над музыкальным произведением [8, с. 119]. Эти положения были положены в основу созданной М.А. Кононенко методики, направленной на изучение музыкально-исполнительской деятельности.

Музыкальное мышление является разновидностью профессионального мышления. С.Л. Рубинштейн даёт следующее определение практическому мышлению – это процесс, совершающийся в ходе практической деятельности, направленный на решение практических задач. Мыслительные операции практического мышления непосредственно включены «в действенную ситуацию, в ход практического действия; в нём практическое действие подвергается постоянной непосредственной проверке практикой» [13, с. 393-394].

Практическое мышление направлено на решение проблемных ситуаций, при этом содержание, понятийный аппарат, средства и приёмы практического мышления определяются особенностями профессиональной области [7, 9, 11, 14].

Как отмечает М.М. Кашапов, профессиональное мышление представляет собой «высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявление внешне не заданных, скрытых свойств познаваемой и преобразуемой действительности» [7, с. 21]. «Творческое профессиональное мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового, или совершенствование уже известного решения той или иной производственной задачи» [7, с. 21]. Функционирование творческого мышления профессионала осуществляется на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Надситуативный уровень мышления способствует активизации мыслительной деятельности профессионала, развитию профессионального мастерства личности [7, с. 22].

Итак, в любом виде деятельности, в том числе и музыкально-исполнительской, человек сталкивается с определённым проблемным полем. В музыкально-исполнительской деятельности в качестве проблемного поля могут выступать несколько характеристик, например: 1) подбор репертуара – по мнению А.Ф. Еремеева [5], проблемная ситуация побуждает индивида к контакту с музыкальным произведением; 2) работа над музыкальным произведением: ознакомление; осмысление посредством аналитико-синтетической деятельности и эстетической оценки; создание интерпретаторской концепции на основе средств исполнительского мастерства; техническая часть работы над произведением; 3) концертное выступление: умение управлять своим эмоциональным состоянием; адаптация к концертному залу и публике; способность решать непредвиденные ситуации, возникшие в ходе концерта, например: технический срыв, забытый текст, поломка инструмента и т. д.

Таким образом, творческое мышление музыкантов-исполнителей представляет собой многоуровневый процесс создания музыкального образа на основе аналитико-синтетической деятельности, направленной на познание нотного текста и поиск средств интерпретации для воплощения музыкального образа в исполнительской концепции.

Цель нашей работы – выявить психологические особенности творческого мышления студентов исполнительских отделений музыкального колледжа.

Объект исследования – музыкальное мышление.

Предмет исследования – психологические характеристики творческого мышления студентов исполнительских отделений музыкального колледжа.

В исследовании приняли участие 150 студентов Владимирского областного музыкального колледжа.

Методы исследования: экспертная оценка; тестирование с применением методик: для диагностики эмоционально-чувственного уровня музыкального мышления использовалась методика «Партитурная транскрипция» В.Г. Ражникова [15, с. 94-98]; для диагностики рационально-логического уровня музыкального мышления – «Экспериментальная деформация» Е.П. Крупника [15, с. 99-100]; для диагностики духовно-ценностного уровня музыкального мышления – методика ценностного спектра Д.А. Лентьева [15, с. 100-101]; для изучения музыкально-исполнительской деятельности использовалась «Методика изучения музыкально-исполнительской деятельности» М.А. Кононенко [8, с. 116-133]; модификация С.В. Цымзиной опросника М.М. Кашапова, Ю.Н. Дубровиной на определение ситуативного и надситуативного уровня профессионального мышления использовалась для диагностики уровня мышления при решении проблемных ситуаций

При помощи экспертной оценки преподавателей было установлено, что 31,4% составляют успешные в музыкально-исполнительской деятельности студенты, 39,3% – нестабильные, 29,3% – неуспешные.

В ходе исследования установлены положительные связи у успешных студентов творческих характеристик музыкально-исполнительской деятельности (креативная ценность музыкального образа $r=0,325$; $p<0,05$; оригинальность музыкального образа $r=0,291$; $p<0,05$; средства интерпретации музыкального образа $r=0,467$; $p<0,001$; креативность музыкально-исполнительских действий $r=0,399$; $p<0,01$; успешность музыкально-исполнительских действий $r=0,453$; $p<0,01$) с надситуативным уровнем мышления при решении проблемных ситуаций. Кроме того, выявлены положительные связи уровней музыкального мышления с надситуативным уровнем решения проблемных ситуаций (эмоционально-чувственный уровень $r=0,432$; $p<0,01$, рационально-логический $r=0,355$; $p<0,05$, духовно-ценностный $r=0,439$; $p<0,01$).

У нестабильных студентов также установлены положительные корреляционные связи уровней музыкального мышления (эмоционально-чувственный уровень $r=0,374$; $p<0,01$; рационально-логический уровень $r=0,324$; $p<0,05$; духовно-ценностный уровень $r=0,288$; $p<0,05$) и творческих характеристик музыкально-исполнительской деятельности (исключение – успешность музыкально-исполнительских действий) с надситуативным уровнем при решении проблемных ситуаций (креативная ценность музыкального образа $r=0,424$; $p<0,001$; оригинальность музыкального образа $r=0,323$; $p<0,05$; средства интерпретации музыкального образа $r=0,480$; $p<0,001$; креативность музыкально-исполнительских действий $r=0,323$; $p<0,05$).

Надситуативный уровень решения проблемности имеет положительные связи с креативной ценностью музыкального образа ($r=0,469$; $p<0,01$) и средствами интерпретации музыкального образа ($r=0,424$; $p<0,01$) у неуспешных студентов. Значимых связей надситуативного уровня решения проблемности с уровнями музыкального мышления не установлено.

Таким образом, можно сделать вывод, что психологические характеристики творческого мышления студентов с различным уровнем успешности в музыкально-исполнительской деятельности дифференцируют.

Литература:

1. Арановский, М.Г. Мышление, язык, семантика [Текст] / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления / Сборник статей под ред. М.Г. Арановского. – М.: Музыка, 1974. – С. 90-128.
2. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга первая и вторая [Текст] / Б.В. Асафьев. – Л.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 381 с.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
4. Елистратова, Г.Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности [Электронный ресурс]. Дисс. ... канд. философских наук. М.: РГБ, Саранск: 2003. - 198 с.
5. Еремеев, А.Ф. Границы искусства: социальная сущность художественного творчества [Текст] / А.Ф. Еремеев. – М.: Искусство, 1987. – 317 с.
6. Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности [Текст] / Д.К. Кирнарская. - М.: Таланты - XXI век, 2004. - 496 с.
7. Кашапов, М.М. Стадии творческого мышления профессионала [Текст] / М.М. Кашапов. – Ярославль: Ремдер, 2009. - 380 с.
8. Кононенко, М.А. Соотношение общих и специальных компонентов музыкально-исполнительской деятельности [Текст]. Дисс. ... канд. психол. наук. М.: 2004. - 232 с.
9. Корнилов, Ю.К. Психология практического мышления [Текст] / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: 2000. - 205 с.
10. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки [Текст] / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
11. Мышление учителя: личностные механизмы [Текст] / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской - М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
12. Петрушин, В.И. Музыкальная психология [Текст] / В.И. Петрушин. – М.: Академический проект, 2006. – 400 с.

13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
14. Теплов, Б.М. К вопросу о практическом мышлении [Текст] / Б.М. Теплов // Ученые записки МГУ. – 1945. – Вып. 90. – С. 149-214.
15. Томчук, С.А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки [Текст]. Дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль: 2007. – 237 с.
16. Цыпин, Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика [Текст] / Г.М. Цыпин. - СПб.: Алетейя, 2001. - 320 с.

Психологические особенности женщин-руководителей Чемякина А.В.(Ярославль)

Современная картина теории управления сложна и многообразна. Это обусловлено, прежде всего, развитием самой системы управления. Расширение данной сферы деятельности приводит к тому, что постоянно возрастает количество требуемых специалистов, достаточно компетентных для выполнения определенной управленческой деятельности. Категория руководителей весьма разнообразна: начиная от узких специалистов и кончая руководителями самого высокого ранга. Для выполнения любой функции управления требуется совокупность определенных специальных знаний и способность понимать управление в целом.

В литературе по теории управления наблюдается неоднозначность трактовки понятия «управление». Более полно понятие «управление» характеризуется в рамках системного подхода. Оно раскрывается как свойство всякой самоуправяемой системы, в которой отчетливо проявляются такие общие элементы, как социальная среда, субъекты и объекты, прямые и обратные связи между ними. Понятие субъектов и объектов управления весьма многозначно, однако, если представить данный конструкт отдельно взятыми личностями, то можно проследить прямые и обратные связи между ними, которые позволят объединить в одно целое управляющую и управляемые части. Они связаны между собой определенными каналами взаимодействия, по которым в одном направлении движутся управляющие команды, а в другом – ответная информация.

В системе управления наибольшая ответственность возложена на плечи руководителя. Руководитель представляет управляемую группу в других организациях, несет юридическую ответственность за функционирование группы, обладает формально регламентированными правами и обязанностями, а также определенными возможностями санкционирования – поощрения и наказания подчиненных в целях воздействия на их активность. Эти разнообразные факторы придают деятельности руководителя особую роль. Положение руководителя в производственном коллективе накладывает отпечаток на его отношения с людьми, на его психологию, самооценку и оценку подчиненных [4]. В целом, управленческая деятельность имеет сложную структуру, в которой рельефно выступают организаторские, профессионально-технические, экономические, общественные и др. элементы формы всеобщих ситуативных или долгосрочных заданий. Нельзя ожидать, что руководитель одинаково успешно будет решать все задачи управленческой работы. При оценке облика руководителя особое значение имеет его позитивный мотивационный настрой на работу с людьми. Одной из наиболее востребованных сфер исследования управленческой и организаторской деятельности является изучение индивидуальных качеств руководителя. Однако это не означает абсолютную изученность и охваченность данного вопроса. Все исследования такого плана образуют своего рода «дифференциальную управленческую психологию». Ее представляют следующие исследования: изучение эффективности управленческой деятельности в целом в зависимости от индивидуальных качеств субъекта; исследование структуры личности управленца и организатора; проблема управленческих и организаторских способностей; исследования, связанные с проблематикой отбора, подбора, аттестации управленческих кадров; проблема стилевых особенностей управления в зависимости от системы индивидуальных качеств; построение типологии управления (и руководства) в связи со специфичностью субъективных детерминант.

Одним из атрибутивных свойств процессов управленческих решений является их детерминированность системой индивидуальных качеств субъекта [5]. На проблему ПВК управленческой деятельности распространяется традиционный подход, сложившийся в прикладных работах по психологическому анализу профессиональной деятельности. В нем преобладает аналитическая установка – выделение и последующее изучение целостной деятельности, особенно когда речь идет о сложных видах деятельности. В то же время максимально обобщенные, а потому неопределенные и «рыхлые» в концептуальном плане качества, наоборот, наиболее специфичны требованиям деятельности, и в этом смысле практически валидны. Степень остроты этого противоречия пропорциональна мере сложности, комплексности деятельности. Оно наиболее сильно

проявляется в деятельности «субъект-субъектного» типа, особенно в управленческой деятельности. Большое, а часто ведущее место в изучаемых структурах занимают именно качества обобщенного, деятельностно-специфического плана. Их выделение проводится по профессиографическим и феноменологическим основаниям. Сами же выделяемые качества достаточно слабо, неполно и неоднозначно соотносимы с теми качествами и их группами, которые традиционно рассматриваются в теории личности как базовые и основные, концептуально определенные и обусловленные уже не структурой деятельности, а собственными закономерностями психологической структуры личности [5].

У многих авторов (Уманский Л.И., Ковалев А.Г., Кричевский Р.Л., Михеев В.И.) встречаются сходные черты, выделяемые как наиболее важные для руководителя: интеллект, самостоятельность, активность, умение работать с людьми и др. Разные уровни и профили руководителей могут вносить свою специфику в этот перечень. Подавляющее большинство представленных ПВК отражает специфически-деятельностную детерминацию, нежели дифференцируются по структурно-личностным критериям. Определенным негативным критерием является и то, что оба эти критерия, как правило, смешиваются в общем перечне свойств, что порождает некоторую эклектичность. Кроме того, смешение в предлагаемых перечнях качеств, являющихся гетерогенными по своей сути и даже принадлежащих к различным уровням интегративной организации субъекта затрудняет решение еще одной задачи – поиска закономерностей их структурирования, синтеза в целостные ансамбли. Между тем именно они реально детерминируют управленческую деятельность, выступают в ней лишь в своем комплексном проявлении. Предпринимая далее попытки обнаружения структурных связей между качествами, большинство авторов использует метод статистических коррелограмм. Вместе с тем представленность в них разноуровневых по своей природе качеств, «смещение» в одномерной коррелограмме свойств разных интегративных уровней организации субъекта не вскрывает главную особенность их структурирования – иерархичность [5].

Наряду с этим возможна и иная логика исследований: «от структуры личности к выявлению тех из ее качеств, которые выступают как профессионально важные для деятельности». При этом в качестве исходных рассматриваются качества, полагаемые в теории личности наиболее унитарными и базовыми. Тем самым они дифференцируются по структурно-личностному критерию. Затем определяются закономерные сочетания личностных качеств, специфичных конкретной деятельности. Эти сочетания верифицируются, далее, по внешним критериям и в случае подтверждения рассматриваются как основа для описания структуры «управленческих способностей».

При оценке личностных качеств руководителя исходят из сравнительного анализа, учитывающего необходимые или желательные качества. Выяснилось, что представления о таких качествах весьма различны и противоречивы. С определенной долей риска можно сделать вывод, что из числа категорий (качеств, признаков), которые возможно подвергать психологическим и психодиагностическим анализам, важны, прежде всего, следующие:

1. Интеллектуальный уровень (причем не только уровень умственных способностей, но и синтетическая, и концептуальная направленность мышления).
2. Организаторские возможности (организаторская пригодность).
3. Трудовая и социальная адаптированность, способность справиться с задачами управленческой деятельности.
4. Соответствующий уровень личной доминантности, способность с необходимой твердостью, решительностью и ответственностью направлять деятельность подчиненного коллектива.
5. Соответствующий уровень межличностного общения, способность с должной четкостью реагировать на позиции, взгляды и жизненные проблемы членов управленческого коллектива.
6. Личная уравновешенность.
7. Способность выдержать нервно-психические нагрузки.
8. Работоспособность и др.

В любой деятельности, выполняемой человеком, важное место занимает самооценка. Она способствует конкретизации общественного положения человека, представляет ему аргументы при принятии решения и ориентации на будущее. Совокупность личностных качеств работника и метод его самооценки у различных людей различны, так что выполняемая работа всегда носит отпечаток индивидуального своеобразия. Это очень важное обстоятельство. Оно тем важнее, чем больше представлены в соответствующей профессии меняющиеся и комплексные задания. Это особенно заметно в деятельности руководителей. Недооценка всех этих обстоятельств при выполнении управленческой функции отрицательно сказывается на трудовой деятельности подчиненного коллектива и всего предприятия [6].

Все сформулированные проблемы и принципиальные пути их изучения как бы сходятся к одному «проблемному ядру» - к необходимости изучения закономерностей и механизмов интеграции индивидуальных качеств как субъективных детерминант управленческой деятельности в целом.

Современная психология управления – это, в основном, «психология мужчин-руководителей», хотя женщина-руководитель привлекает в последнее время большое внимание исследователей. Женщина-руководитель – относительно редкое явление для российской действительности. В практике женского бизнеса возникает целый комплекс психологических проблем. Он связан с гендерными исследованиями, проблемой личностных качеств как ведущих субъективных детерминант управленческой деятельности, вопросами стиля руководства в плане гендерного признака и др. На сегодняшний день изучение психологических особенностей женщин-руководителей остается одним из наименее разработанных тем в психологии управления. Синтезирование гендерных исследований с проблематикой управленческой психологии ставит объективную проблему. Это проблема личностных качеств мужчин и женщин руководителей. С точки зрения обыденно-житейских представлений различия в них велики и очевидны, однако при определении с научной точки зрения, в чем именно заключаются эти различия возникают серьезные трудности.

Пол, как и возраст, подвержен сильному влиянию социальных факторов. В частности, общепризнанным является то, что половая идентификация человека тесно связана с усвоением и реализацией им ролевых стандартов поведения (имеются в виду мужская и женская роли), принятых в обществе, культивируемых в ближайшей микросреде личности (каковой, например, является семья), словом, во многом культурно детерминирована.

Пол традиционного объекта психолого-управленческой науки - руководителя, менеджера, как правило, мужской. Согласно литературным данным, в отдельных видах деятельности, требующих, в частности, от участвующих в них людей значительной речевой активности, женщины в присутствии мужчин ведут себя довольно робко [3]. Ф. Денмарк, опираясь на результаты эмпирических исследований, пришла к следующему заключению. Многие предположения, что женщины-менеджеры существенно отличаются от менеджеров-мужчин, совершенно не подтверждаются данными. Как правило, исследователи сходятся на существовании лишь одного различия, а именно большем интересе женщин к отношениям между людьми, но это следовало бы рассматривать как плюс с точки зрения эффективности руководства. Утверждения о половых различиях в способностях, установках, чертах личности основываются скорее на полоролевых стереотипах, нежели на результатах эмпирического изучения женщин-руководителей.

Основной вывод, сделанный из сравнительного исследования женщин и мужчин-руководителей, состоит в следующем. В целом для руководителей мужчин характерно лучшее решение одних задач управления, а для женщин – других. Однако в общем случае мужчины-руководители все же имеют преимущества. Более того, некоторые важные для управления личностные качества (такие, например, как доминантность, агрессивность, активность) являются факторами, «сцепленными с полом». Кроме того, социальные и ролевые стереотипы воспитания также влияют на большую успешность выполнения управленческих функций мужчинами [1].

Цель исследования была конкретизирована следующим образом. Необходимо осуществить изучение психологических особенностей женщин-руководителей в плане выявления и сравнения структур личностных качеств мужчин и женщин-руководителей. Реализация цели была осуществлена на следующих этапах: выявление структур личностных качеств мужчин и женщин-руководителей, сопоставление найденных структур и определение качественных различий путем дополнения традиционно аналитического способа изучения личностных качеств структурным; обобщение полученных данных о структуре личностных качеств руководителей разного пола.

При проведении исследования были сформулировано следующее гипотетическое предположение: наличие существенных различий систем личностных качеств руководителей по признаку пола при использовании структурного подхода, то есть различия могут проявиться только на уровне структур личностных качеств.

Исследование было проведено в среде мужчин и женщин – руководителей, представляющих разные предприятия и учреждения г. Ярославля. В нем приняли участие 50 испытуемых: 25 мужчин и женщин. Стаж руководящей работы испытуемых составил в среднем 15 лет.

Основной методикой исследования стал опросник Р. Кеттелла (16 PF), форма А. Данный опросник направлен на изучение личностных качеств. Он позволяет относительно быстро получить информацию сразу о 16 индивидуальных особенностях, и одновременно направлена на диагностику важных базовых личностных свойств, оказывающих большое влияние на успешную реализацию управленческой деятельности.

Основными способами обработки результатов стали следующие методы математико-статистического анализа: линейно-корреляционный анализ, метод построения матриц интеркорреляций, метод построения структурограмм, метод подсчета средней величины, определение достоверности различий, различные способы для анализа матриц интеркорреляций и структурограмм (анализ функциональной роли каждого качества в их общей структуре (выявление базовых качеств), определение меры когерентности, дифференцированности и общей организованности структуры, метод χ^2).

Связям значимым на уровне $\alpha=0,99$ присписывается весовой коэффициент 3 балла, связям значимым на уровне $\alpha=0,95$ – 2 балла, связям значимым на уровне $\alpha=0,90$ – 1 балл.

Исходя из проведенного исследования можно предположить, что различия систем личностных качеств у мужчин и женщин-руководителей действительно существуют, но они имеют место не на уровне отдельных качеств или их совокупности, а на уровне их структур, то есть в плане закономерностей их организации в целостную систему. Поэтому данные различия могут быть обнаружены лишь при условии дополнения традиционного аналитического способа изучения личностных качеств структурным подходом, выявляющего закономерности организации личностных качеств.

Итак, при сопоставлении обобщающих профилей мужчин и женщин-руководителей (использование аналитического способа изучения) значимых и систематических различий между личностными качествами, взятыми в их совокупности, обнаружено не было. Данный результат подтверждает, что на аналитическом уровне, т.е. на уровне отдельных качеств не существует стабильных и комплексных различий между мужчинами и женщинами руководителями. Однако, это не означает отсутствия данных различий на более глубоком, качественно ином структурном уровне. При использовании структурного подхода были получены виды качеств, лежащие в основе реализации управленческой деятельности мужчинами и женщинами. Составленные структурограммы мужчин и женщин-руководителей оказались статистически достоверно разнородными по критерию χ^2 на уровне значимости 0,99. Это означает, что структуры личностных качеств в двух исследованных группах являются принципиально различными – качественно гетерогенными, т.е. «симптомокомплексы» личностных качеств мужчин и женщин-менеджеров являются различными – гендерно относительными. Индексы структурированности мужчин руководителей имеют значимо большие индексы по всем параметрам (ИОС - 222, ИДС - 118, ИКС - 104). Эти различия существенны. Они в два раза превосходят аналогичные индексы у женщин – руководителей (ИОС - 104, ИДС - 56, ИКС - 48). Это характеризует более целостную, дифференцированную и организованную систему личностных качеств у мужчин – менеджеров, определяя тем самым более эффективную управленческую деятельность. Структура мужчин-руководителей в целом более развита, совершенна и обладает как бы «большой мощностью». За счет большей структурированности достигается, в частности, известный «синергетический эффект». Объединение личностных качеств в организованную систему повышает потенциал как каждого качества в отдельности, так и их совокупности. Именно структурированность личностных качеств обеспечивает высокую адаптивность личности в целом и ее адаптивности к условиям управленческой деятельности, в частности. Меньшие показатели по трем основным параметрам когерентности, дифференцированности и организованности у руководителей – женщин не способствуют адекватному приспособлению к сложным условиям функционирования организации.

Итак, в результате проведения эмпирического исследования, было обнаружено, что существуют очевидные и достаточно выраженные различия в личностных качествах мужчин и женщин – руководителей. Тем самым находит подтверждение гипотеза о наличии существенных различий систем личностных качеств у мужчин и женщин – руководителей на уровне структур личностных качеств. Главное отличие системы личностных качеств мужчин - руководителей заключается не в том, что какие-то отдельные качества у них развиты лучше, чем у женщин – руководителей, и что у них существуют какие-то «особые» управленческие качества, а в большей структурированности всей системы и, соответственно, в ее большей адекватности сложным условиям эффективной управленческой деятельности.

Литература:

1. Бабаева Л.В., Чиркова А.Е. Женщины в бизнесе // Социс. 1996. № 3.
2. Барсукова С.Ю. Женское предпринимательство: специфика и перспективы // Социс. 1999. № 9.
3. Кабаченко Т.С. Психология управления. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 1999.
5. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юристъ, 1998.

6. Кричевский Р.А.. Если Вы руководитель: элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1993.

***Образ «идеального психолога» у людей разных возрастных категорий
Чеплагина Е.С. (Вологда)***

В современное нестабильное время – время кризисов, разочарований; быстрых скачков вверх по профессиональной, социальной лестнице и неожиданных срывов вниз; время, когда крайне неустойчивы нравственные нормы, ценности, - мы можем с уверенностью судить о значимости специалиста психолога в педагогическом процессе. Но содержание функциональных обязанностей психолога могут воспринимать адекватно только сами психологи, студенты, обучающиеся по этой специальности (при условии наличия необходимых для этого знаний), специалисты некоторых смежных областей научной и практической деятельности. Большая же часть людей имеют превратное представление о деятельности и личности психолога. Кто-то пугает специалистов-психологов с невропатологами, психиатрами, психотерапевтами, кто-то просто боится посещения этих специалистов. Такое отношение к психологам явно проявилось во время экономического кризиса 2008 года, когда в образовательных учреждениях пошли обширные сокращения этих специалистов.

Поэтому важным в настоящий момент нам представляется вопрос о том, как люди разного возраста, а значит, и разного жизненного опыта, представляют себе идеального психолога. Узнав, что люди думают о психологе сейчас, в чем заключается причина подобного отношения, как представляют себе идеального психолога, можно будет эффективнее организовать работу СМИ, чтобы попытаться поменять сложившиеся стереотипы и способствовать осознанию значимости профессии психолога в обществе. Изучение данного вопроса с точки зрения возрастных изменений и стадий профессионализации нам представляется наиболее верным, так как стереотипы поведения, отношение к людям, событиям, жизни в целом прививается нам с детства. Влияние среды, окружающих людей на человека существенно. Влияют на это и возрастные особенности психики человека, и его положение в обществе.

Объектом выступают образы психолога, сформировавшиеся у людей разных возрастных категорий.

Предмет – отношение к профессии психолога и образ «идеального психолога» у людей разных возрастных категорий.

Целью работы является изучение образа «идеального психолога» у людей разных возрастных категорий. В данных материалах будут представлены результаты исследования по двум возрастным группам: школьники 10-11 классов и студенты 3-4 курса. Сейчас уже собраны данные еще по трем возрастным категориям: работающая молодежь (до 29 лет); взрослые люди, активно занимающиеся трудовой деятельностью (30 – 45 (50) лет); неработающие пенсионеры; в настоящий момент идет их обработка и анализ. Возможно, это будут материалы уже другой статьи.

Следовательно, мы будем разрешать следующие задачи:

1. Исследовать понятие «образа».
2. Выделить возрастные периоды, изучаемые в работе. Дать их психологическую характеристику.
3. Выяснить на основе исследования, как возрастные особенности влияют на формирование образа психолога.

Сначала скажем о ключевом понятии работы – «образ». В переводе с древнерусского, «образъ» – вид, образ, призрак, изображение, пример.

Образ – обобщенная картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств [2, с. 560].

Основными характеристиками образа являются:

1. Предметность – получаемые от анализаторов сведения относятся не к состоянию нервной системы, а к предметам внешнего мира. Основные характеристики объекта – его обособленность в пространстве и времени. Начальный этап восприятия – обнаружение (детекция) предмета, качества и их локализация. Предметность восприятия проявляется прежде всего в действии закона избирательности.

2. Целостность и структурность. Под целостностью восприятия понимается свойство восприятия, состоящее в том, что всякий объект воспринимается как устойчивое системное целое, даже если некоторые части не могут быть наблюдаемы. Образ, сформировавшийся в процессе отражения, обладает высокой избыточностью. Значит, наблюдаемые части образа несут информацию и о ненаблюдаемых компонентах. С целостностью связана и структурность. Она заключается в том, что восприятие представляет собой не просто конгломерат ощущений – в нем отражаются взаимоотношения различных свойств и частей, т.е. структура предмета. Иными словами целостность – это всегда структурированная целостность.

3. Константность – условия восприятия постоянно меняются, а образ остается относительно неизменным.

4. Категориальность, или обобщенность, или осмысленность, - это отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов, имеющему название. Сознательно воспринять объект – значит дать ему название [3].

Эти характеристики мы использовали впоследствии при качественном анализе данных, и положили их в основу сравнения «образов» идеального психолога у людей разных возрастов.

Мы в своей работе опирались на периодизацию развития человека как субъекта труда Е.А. Климова, которая наиболее отражает и саму суть исследования.

1. Стадия предыгры (от рождения до 3 лет), когда происходит освоение функций восприятия, движения, речи, простейших правил поведения и моральных оценок, которые становятся основой дальнейшего развития и приобщения человека к труду.

2. Стадия игры (от 3 до 6 – 8 лет), когда происходит овладение «основными смыслами» человеческой деятельности, а также знакомство с конкретными профессиями (игры в шофера, врача, продавца, учителя...). «Игра – дитя труда», как говорил Д. Б. Эльконин. Само возникновение детской сюжетно – ролевой игры произошло тогда, когда ребенок уже не мог непосредственно осваивать труд взрослых, когда произошло историческое разделение и усложнение труда.

3. Стадия овладения учебной деятельностью (от 6 -8 до 11 – 12 лет), когда интенсивно развиваются функции самоконтроля, самоанализа, способности планировать свою деятельность и т. п. Особенно важно, когда ребенок самостоятельно планирует свое при выполнении домашнего задания, преодолевая желание погулять и расслабиться после школы.

4. Стадия «оптации». В переводе с латинского *optatio* – желание, выбор. Продолжительность стадии: от 11 – 12 до 14 – 18 лет. Это стадия подготовки к жизни, к труду, сознательного и ответственного планирования и выбора профессионального пути; соответственно человек, находящийся в ситуации профессионального самоопределения, называется оптантом. Парадоксальность этой стадии заключается в том, что в ситуации «оптанта» вполне может оказаться и взрослый человек, например безработный. Как отмечал сам Е. А. Климов, «оптация – это не столько указание на возраст, сколько на ситуацию выбора профессии» [1].

5. Стадия адепта – это профессиональная подготовка, которую проходит большинство выпускников школ.

6. Стадия адаптанта – это вхождение в профессию после завершения профессионального обучения, продолжающаяся от нескольких месяцев до 2 – 3 лет.

7. Стадия интернала – это вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги, способного стабильно работать на нормальном уровне. Работник уже вошел в профессиональное сообщество в качестве полноценного члена (от англ. *internal* – внутренний).

8. Стадия мастера, когда о работнике можно сказать, что он лучший среди обычных и хороших, т. е. работник заметно выделяется на общем фоне.

9. Стадия авторитета означает, что работник стал лучшим среди мастеров. Естественно, не каждый работник может достичь этого уровня.

10. Стадия наставника – высший уровень работы любого специалиста. Эта стадия интересна тем, что работник становится не просто великолепным специалистом в своей области, но и Учителем, способным передать свой опыт ученикам.

А также принимали во внимание периодизацию возрастного развития Эльконина – Давыдова, где нам были важны данные о возрастном развитии психики, а в особенности, ведущей деятельности.

Все гипотезы, ставящиеся в ходе исследования, сводятся к тому, что возрастные особенности оказывают влияние и некоторым образом отражаются в сформированном образе психолога и, следовательно, эти образы у разных возрастных категорий людей будут соответствующе различаться.

Исследование строится на основе сочетания четырех известных методик: цветовой тест отношений, методика диагностики межличностных отношений Т.Лири, методика личностного дифференциала, графическая методика на тему «Образ идеального психолога». На наш взгляд, такое сочетание методик может дать наиболее точные и объективные данные. Тестовые задания известных методик дополняются проективными методами, которые обладают невысокой диагностичностью, но в сочетании со стандартизованными методами – это хороший способ получения данных об особенностях личности.

Для статистической обработки данных первых двух возрастных категорий использовали критерий Стьюдента и χ^2 (Хи-квадрат).

На настоящий момент в исследовании уже участвовало 60 человек, по тридцать в каждой экспериментальной группе. В каждой выборке было 15 лиц мужского пола и 15 – женского. Все участники исследования воспитывались в полных родительских семьях.

В большинстве своем, результаты статистической обработки данных показывают, что выборки сходны между собой. Уровень различия в представлении образа идеального психолога в изученных возрастных группах очень мал.

Но, проведя качественную обработку данных, мы заметили, что образ, представляемый школьниками, более эмоционален – это одинаково проявляется во всех использованных методиках: не случаен выбор желтого

цвета в ЦТО, более высокие оценки по фактору «Активность», использование более ярких цветов и эмоциональных образов в графической методике.

Образ, представляемый студентами, более отвечает такой его характеристике как предметность. То есть их идеальные образы в некоторой степени соответствуют реальным особенностям профессии психолога – они склонны отражать в образе некоторую сдержанность и спокойствие, ценность компетентности и авторитета, что практически отсутствует в образе, предлагаемом школьниками. Это подтвердилось и статистически при анализе рисунков, а также эту тенденцию хорошо видно при рассмотрении отдельных качеств по методике ЛД.

Можно также отметить, что возрастные особенности откладывают явный отпечаток на особенности представляемого образа: большая эмоциональность и мечтательность, приписываемая образу психолога, свойственна и самим старшеклассникам. А озабоченность своим положением и признанием – характерна для возраста студентов.

В целом, мы можем заключить, что эта тема еще недостаточно изучена и представляет не только научный, но и общественно значимый интерес, поэтому в дальнейшей своей исследовательской деятельности намерены продолжить изучение образа идеального психолога у других возрастных групп и проверить на практике сформулированные гипотезы. Следует еще отметить, что результаты исследования имеют и практический интерес – их можно использовать в практике психологического консультирования разновозрастных клиентов.

Литература:

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учеб. для вузов / Е.А. Климов. - М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. - 350 с.
2. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1987.
3. Шмелева И. А. Профессиональная мотивация: ее становление и формирование как задача цикла психологических дисциплин // Тезисы конференции «Проблемы и перспективы гуманитарного образования в эпоху социальных реформ». - СПб., 1997.

Оценка эффективности профессионального психологического отбора специалистов Чернышова О.В., Федотов С.Н. (Тверь)

В современных условиях все острее встает вопрос о том, какой же положительный эффект будет получен от внедрения тех или иных научных разработок в практику деятельности организации.

П.Я. Шлаен [15] отмечает, что создание любой системы преследует определенную цель, так как каждая конкретная система создается для решения вполне определенной совокупности задач. В силу этого оценка эффективности или степени приспособленности системы к выполнению поставленных перед нею задач является одним из важнейших вопросов ее проектирования и эксплуатации.

По мнению П.Я. Шлаена эффективность системы представляет собой главный критерий ее целесообразности [15].

Мы предлагаем считать, что эффективность системы профессионального психологического отбора специалиста - интегральное свойство, характеризующее действенность и целесообразность ее внедрения в практику организации.

Проведем анализ существующих в психологии подходов к оценке эффективности внедрения психологических (эргономических) разработок и осуществим классификацию видов эффективности системы формирования профессиональной пригодности специалистов организации.

А. Анастаси [2, 3] обращает внимание на оценку надежности и валидности разрабатываемых (применяемых) диагностических методов. Солидарен с А. Анастаси и В.В. Спасенников, который в своей работе [12] предлагает оценивать в первую очередь надежность (ретестовую и конструктивную) и прогностическую валидность психодиагностических и дидактических тестов, используемых при разработке тех или иных элементов системы формирования профессиональной пригодности сотрудников органов внутренних дел.

Авторы работы [6] обращают внимание на то, что эффективность программы профессионального отбора может быть оценена долей кандидатов, прогноз профессиональной пригодности которых оказался правильным.

Подобных взглядов придерживается и А.Н. Глушко [4]. Он считает, что для определения прогностической ценности методик отбора интегральный балл тесно взаимосвязан с критерием успешности обучения и объективных показателей деятельности. Практическая ценность мероприятий профотбора оценивается показателем эффективности, базирующимся на понятии трудности профессии. Эффективность отбора рассматривается А.Н. Глушко [4] как функция прогностической валидности и отношения профотбора.

В работах [1, 2] обращается внимание на то, что различают валидность прогностическую и текущую.

При этом особую сложность составляет сформировать так называемый внешний критерий, характеризующий качество деятельности специалиста.

В работе Бовина Б.Г. с соавторами [7] предлагается использовать для оценки эффективности деятельности сотрудников ОВД экспертный метод с использованием специально разработанной анкеты. С помощью экспертного опроса получают оценку таких поведенческих характеристик как: уровень профессионализма; конфликтность; лидерство; физическое развитие; доступность; самоконтроль; интеллектуальность.

По мнению А.Н. Глушко [4] показателем эффективности может служить сравнительный анализ отчисляемости из вузов, признанных по результатам обследования «пригодными» по сравнению с «непригодными».

По-видимому, могут быть и другие показатели профессионализма и иные количественные оценки.

Другой важной характеристикой теста является его надежность. Ретестовая надежность (как и валидность) определяется с помощью корреляционного анализа и характеризует устойчивость распределения результатов тестовых испытаний одних и тех же лиц, проведенных через определенный промежуток времени. Для оценки надежности и валидности методик профессионального психологического отбора используются методы корреляционного анализа, Кьюдера-Ричардсона и т.п. [1, 2, 12].

Исходя из проведенного анализа предлагается ввести такой вид эффективности, как дифференциально-психометрическая, в рамках которой и осуществлялась бы оценка валидности и надежности вновь разрабатываемого и известного методического аппарата и системы формирования профессиональной пригодности специалиста в целом.

В работе [9] отмечается, что эффективность мероприятий формирования профессиональной пригодности студентов (курсантов) в вузе оценивается их практической и экономической значимостью. При этом оценка практической эффективности основывается на анализе степени совпадения прогнозируемых оценок успешности обучения (работы) сотрудников с реальными оценками успешности их обучения (работы) и определяется показателями точности, надежности и достоверности прогноза профессиональной пригодности.

Кроме того, в работе [13] предлагается определять социальную результативность психологических разработок. Падерно П.И. и Соловова Л.М. в работе [8] справедливо указывают на то, что внедрение рекомендаций имеет не только практическое или экономическое, но и социальное значение, так как способствует решению важнейшей общественной проблемы - превращению труда в главную жизненную потребность каждого человека. Оценка социального эффекта может быть проведена с помощью количественных показателей.

В качестве таковых предлагается использовать показатели, применяемые для оценки эффективности от внедрения эргономических разработок в системе научной организации труда. Это следующие показатели: удовлетворенность трудом; время для восстановления работоспособности; степень использования режимного фонда рабочего времени; степень использования производственной мощности СЧМ; относительная годовая зарплата. Причем вопрос достоверности получаемых оценок на сегодняшний день остается открытым. Например, Розанова В.А. [10, с. 53-55] описывает опросник «Удовлетворенность работой», который, по ее мнению, может применяться для оценки удовлетворенности работой целого коллектива (малой группы) и, следовательно, социальной эффективности (по средней величине уровня удовлетворенности всех членов коллектива).

В другой работе Розановой В.А. [11, с.101- 104] предлагается оценивать такой показатель, как групповая мотивация.

Кроме социальной, необходимо оценивать и экономическую эффективность. По мнению Б.А. Смирнова с соавторами, наибольший вклад в экономическую эффективность системы формирования профессиональной пригодности сотрудников органов внутренних дел вносит профессиональный психологический отбор [13].

По мнению авторов работы [13] экономический эффект профессионального отбора проявляется: во-первых, за счет сокращения расходов на обучение отобранных сотрудников; во-вторых, за счет повышения надежности и быстроты их работы в процессе выполнения своих служебных обязанностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обоснованное проведение профотбора дает, как правило, существенный экономический эффект [5]. Кроме того, в условиях широкого применения компьютеров встает частная проблема оценки экономической целесообразности того или иного варианта средств автоматизации.

С одной стороны, затраты на приобретение дорогостоящих персональных компьютеров и на разработку программного обеспечения для психологического обследования выливаются в солидные капитальные вложения.

С другой стороны, автоматизация приводит к ускорению обработки результатов тестирования, увеличению производительности труда аналитической группы и, как следствие, уменьшению трудовых затрат, имеющих характер текущих расходов.

Кроме того, что необходим метод сопоставления этих прямых разновременных затрат и экономии, большое значение приобретает учет косвенного экономического эффекта.

Оценивать экономическую эффективность средств автоматизации профотбора довольно сложно, так как в психологических обследованиях многие качественные показатели преимуществ автоматизированных

(компьютеризованных) методик не являются одновременно носителями экономической информации. Поэтому должен быть разработан способ исчисления косвенного экономического эффекта [14].

Этот подход используется при оценке эффективности всей совокупности мероприятий профессионального отбора и рационального распределения, так как позволяет связать критерии успешности деятельности с экономическими показателями предотвращенного ущерба, повышения производительности труда и эффективности эксплуатации оборудования и техники [14].

Основываясь на имеющемся опыте, П.Я. Шлаен сформулировал следующие основные требования к показателям эффективности [15].

Они должны объективно характеризовать качество выполнения задачи во всех возможных условиях работы системы; иметь прямую связь с конечным результатом работы системы; быть критичными к изменению параметров системы, влияющих на эффективность ее работы; быть достаточно простыми для расчета и графического представления.

Недоучет любого из первых трех требований при выборе показателей эффективности может существенно повлиять на общую оценку системы и привести к принятию ошибочного решения [15].

Проведенный анализ позволил синтезировать обобщенную классификацию видов эффективности системы формирования профессиональной пригодности специалиста: дифференциально-психометрическая; социальная; практическая; экономическая. Предполагается их последовательная оценка.

Следовательно, «Оценка эффективности системы профессионального психологического отбора специалиста» представляет собой по форме организованный процесс определения степени ее действенности путем последовательной оценки показателей дифференциально-психометрической, социальной, практической и экономической эффективности.

По содержанию «Оценка эффективности системы профессионального психологического отбора специалиста» включает в себя:

- определение перечня показателей и критериев оценки видов эффективности системы;
- проведение экспериментальных исследований в интересах набора статистических данных;
- расчет показателей эффективности;
- сравнение полученных показателей с установленными критериями и принятие решения о действенности разработанных методических и практических рекомендаций и предложений по профессиональному психологическому отбору специалистов.

Данный подход может найти свое применение при разработке методик оценки эффективности внедрения в практику организаций научно-методических разработок в области оценки профессиональной пригодности специалистов конкретного профиля (профессиональной ориентации, профессионального отбора и аттестации кадров).

Литература:

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. - М.: Наука, 1982.-200 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: Кн. 1 . Пер. с англ. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. - М.: Педагогика, 1982.- 320 с.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование: Кн. 2 . Пер. с англ. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. - М.: Педагогика, 1982.- 336 с.
4. Глушко А.Н. Основные этапы подбора и адаптации психодиагностических методик в целях профессионального психологического отбора. - М.: ЦВМУ МО СССР, 1991.- 72 с.
5. Лоос В. Г. Промышленная психология. - Киев: Техника, 1980.
6. Основы профессионального психофизиологического отбора военных специалистов / Под ред. В.А. Пухова. - М.: МО СССР, 1981. - 428 с.
7. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел. Справочное пособие / Под ред. Бовина Б.Г., Мягких Н.И., Сафронова А.Д. - М.: МВД РФ, 1997. - 342 с.
8. Падерно П.И., Соловова Л.М.. Социальная и экономическая эффективность эргономических исследований и разработок // В кн. Эргономика. Учебник. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - С. 159- 170.
9. Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно- учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации. - М.: ГВМУ МО РФ, 1994. - 294 с.
10. Розанова В.А. Психология управления (учебно-метод. пособие. Часть 1 и 2). - М.: Журнал «Управление персоналом», 1997. - 176 с.
11. Розанова В.А. Психологические парадоксы в управлении. - М.: ЗАО «Бизнес- школа «Интел- синтез», 1997.- 144 с.
12. Спасенников В.В. Конструирование и использование психодиагностических и дидактических тестов. Учебное пособие. - Калуга: гос.пед. институт им. К.Э. Цолковского, 1991. - 116 с.
13. Смирнов Б.А., Душков Б.А., Космолинский Ф.П. Инженерная психология (Экономические проблемы).- М.: Экономика, 1983. - 224 с.

14. Федотов С.Н., Гулидов Н.С. Методика оценивания экономической эффективности аппаратуры автоматизации профессионального психологического отбора // В сб.: Техника, экономика. Сер. Эргономика. Вып.1. Москва, 1992. С. 39-44.
15. Шлаен П.Я. К вопросу оценки эффективности систем "Человек- машина" // В кн. Эргономика (принципы и рекомендации). - Выпуск 1. М.: ВНИИТЭ, 1970.- С. 235 – 244.

***Диагностика психологических критериев оценки
организационной деятельности бизнес-организаций
Чечурова Ю.Ю. (Тверь)***

Последнее время в практике организационно-управленческого консультирования возникает необходимость оценки эффективности деятельности компании. Большинство исследователей организационной деятельности в первую очередь выделяют экономические показатели эффективности. Однако деятельность организации характеризуется разносторонними показателями, описывающими среду деятельности, временные перспективы, цели и т.д.

Организацию необходимо рассматривать как систему, что в свою очередь позволяет учитывать принципы корпоративного функционирования на различных уровнях: индивидуальном, групповом и организационном. Вместе с тем, существующие субъективные особенности деятельности организации разделяют по критерию субъекта восприятия: на внешние, сформированные у граждан, не входящих в число сотрудников и внутренние критерии, аудиторию которого составляют сами руководители и сотрудники организации. На внутриорганизационном уровне раскрываются проблемы с удовлетворением персонала, его защищенностью, степенью приверженности компании за счет высокого статуса самой организации и др. Внешнеорганизационный уровень проявляется через особенности привлечения клиентов, формирования поддержки деятельности предприятия со стороны общественности и государственных органов; предоставления информации окружающему социуму, удовлетворения естественной потребности людей в обладании знанием об окружающем мире; увеличения числа потребителей и клиентов, улучшения взаимодействия с гражданами, государственными и общественными организациями и т.д.; формирования общей картины окружающего мира для граждан страны, снятия неопределенности, приводящей к рассогласованию и негативным переживаниям.

Все вышеизложенные теоретические положения, фокус-групповое исследование и экспертный опрос позволили нам разработать методику «Психологические критерии оценки организационной деятельности». Данная методика выявляет особенности организационной деятельности компании, а также видение того, какой должна быть эта деятельность.

Методика содержит 60 биполярных конструктов, включающих 8 шкал, описывающих следующие аспекты организационной деятельности:

- 1) система целей;
- 2) качество управленческой деятельности: производственные характеристики; социально-психологические характеристики;
- 3) качество индивидуальной деятельности;
- 4) оценка внутриорганизационной социальной ответственности;
- 5) оценка взаимодействия с потребителем;
- 6) оценка образа организации на рынке/в обществе;
- 7) оценка внешней организационной социальной ответственности.

Предлагаемый инструментарий содержит все вопросы количественного характера, сформулированные в форме утверждений, степень согласия с которыми нужно оценить в баллах (от 1 – полностью не согласен до 7 – полностью согласен).

Исследование особенностей организационной деятельности компании рекомендуется проводить в трех ракурсах:

1. исследование представлений о существующем положении вещей в организации: какие стандарты / критерии качества существуют; в чем особенности организационной системы; какие достижения результатов наиболее очевидны;
2. определение и выявление скрытых проблем: какие проблемы не учитываются; как можно выявить скрытые проблемы;
3. исследование представлений о том, какой должна быть организационная деятельность (в идеале): какие требования предъявляются к эффективной организационной деятельности; какие требования (к способностям, знаниям, умениям и навыкам) необходимы для того, чтобы справиться с задачами; как должны вести себя сотрудники по отношению к окружающим (клиентам, руководству, сослуживцам).

Подсчет результатов по каждому биполярному конструкту рекомендуется производить путем вычисления среднего значения.

Интегральные критерии оценки являются показателями успешной (эффективной) работы организации, дальнейшее сопоставление полученных значений позволяет выявить зоны в компании, которым необходимо

уделять пристальное внимание и указать на тот структурный блок, который надо держать в зоне повышенного внимания, а также провести работу по коррекции и повышению уровня тех или иных критериев.

Процедура оценки будет наиболее оптимальной при условии участия не только руководителей и менеджеров организации, но также сотрудников и клиентов.

По результатам уже проведенного исследования было выявлено, что наиболее важными выступают показатели оценки индивидуальной деятельности и оценки качества управленческой (производственные характеристики), при этом система целей, оценка внешней и внутренней организационной социальной ответственности практически не важна.

Использование авторской методики позволяет строить прогноз состояния организационной деятельности современных российских бизнес-компаний в краткосрочной и среднесрочной перспективе через оценку ее компонентов. Так, при оценке эффективности деятельности в настоящее время требуется придавать наибольшее значение созданию образа организации на рынке; при прогнозе деятельности через год необходимо учитывать качество индивидуальной деятельности; при долгосрочном прогнозировании нужно оценивать качество управленческой деятельности.

В рамках использования данного инструментария существует возможность выделить три диагностических направления:

1. Исследование стандартов организационной деятельности и ее эффективности.

- Какие стандарты/критерии качества существуют.
- Какие требования предъявляются к эффективности.
- Какие требования (к способностям, знаниям, умениям и навыкам) необходимы для того, чтобы справиться с задачами.
- Как должны вести себя сотрудники по отношению к окружающим (клиентам, руководству, сослуживцам).

На сегодняшний день во многих организациях уже существуют разработанные критерии качества и эффективности, на которые можно ориентироваться при оценке организационной деятельности; при отсутствии таковых возможно использовать предлагаемый опросник, основанный на учете мнения экспертов в данной области.

2. Определение и выявление скрытых проблем.

- Какие проблемы не учитываются;
- Как можно выявить скрытые проблемы.

Скрытые и неучтенные проблемы можно выявить в результате бесед, обеспечивающих обратную связь, или после неудачи в достижении поставленных задач.

3. Анализ возможных причин и следствий неэффективной организационной деятельности.

- Каким образом можно обнаружить и зарегистрировать возможные причины;
- Как можно выявить и проанализировать следствия.

Для анализа возможных причин (например, отсутствие творческого подхода к работе) и следствий (например, низкая конкурентоспособность или отсутствие положительного образа компании в обществе) возникновения проблем в организации рекомендуется причинно-следственный анализ (интервью и актуальные данные).

Таким образом, при оценке организационной деятельности на всех уровнях выявляются проблемы связанные с неэффективностью тех или иных критериев. Практическая направленность настоящего исследования заключается в возможности диагностики организационной деятельности, разработки рекомендаций для психологического сопровождения субъектов в условиях производственной среды, в которых определены содержательные компоненты и средства формирования у руководителей и сотрудников готовности к эффективной деятельности.

***Сравнительный анализ ценностных и смысловожизненных ориентаций
религиозной и нерелигиозной молодежи
Чукмарова И.Р. (Санкт-Петербург)***

Тема изучения ценностных ориентаций в психологии в последние годы стала чрезвычайно популярна. Это связано с кардинальными изменениями в политической, экономической, культурной и духовной сферах жизни общества, которые влекут за собой изменения в системе ценностей людей. Ценностные ориентации являются одним из ключевых образований личности и выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, тем самым определяя мотивацию его поступков. Особое внимание эта тематика приобретает при изучении ценностных ориентаций молодежи, так как этот слой общества наиболее чувствителен к динамике общественной среды.

В последнее время вопрос отношения к религии приобрел значительную остроту в связи с современной религиозной ситуацией в России. Отношение молодежи к религии нестабильно и неоднозначно. Однако

наблюдается увеличение числа религиозных людей, большинство из них – молодежь. Данную тенденцию можно связать с изменениями в сознании молодежи, причинами которых являются нестабильность общества и мира, активная пропаганда духовных ценностей. Религия радикально меняет ценностные ориентации личности.

Россия – многонациональная страна, на ее территории проживают представители различных культур и религий. Лидирующие позиции по численности занимают православие и ислам. В последнее время часто происходят конфликты на религиозной почве. Представители каждой религии считают свою религию единственно верной, праведной, и многие религиозные люди нетерпимо относятся к представителям других конфессий. Однако религии имеют единые корни происхождения, поэтому они схожи основными идеями и постулатами.

В связи с этим была выдвинута следующие гипотезы: 1: существуют различия ценностных ориентаций у религиозной молодежи и нерелигиозной; 2: не существует различий ценностных ориентаций мусульман и православных.

Исходя из понимания проблемы изменения ценностных ориентаций молодежи, роста качества религиозных людей, была поставлена цель исследования: изучение ценностных и смысложизненных ориентаций верующей молодежи (представители мусульманства и православия) и неверующей.

В исследовании приняли участие 75 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Все – жители города Санкт-Петербург, из них 13 (17,3 %) имеют высшее образование, 5 (6,6 %) – совмещают работу с учебной, 50 (66,6%) – студенты, одна домохозяйка и один военнослужащий. Выборка составлена из трех групп: по 25 представителей мусульманства, православия и нерелигиозных. В группы «мусульмане» и «православные» включены юноши и девушки, часто или периодически соблюдающие требования религий (мусульмане – ношение определенной одежды, соблюдение постов, посещение специальных заведений, иногда – пятикратное ежедневное чтение молитв; православные – посещение церквей и храмов, соблюдение поста, иногда – предпочтение в одежде).

Методики исследования: Авторская анкета, методика Шварца для изучения ценностей личности (русская адаптация В.Н. Карандашева), тест «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика (Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), адаптация Д. А. Леонтьева). Для статистической обработки полученных результатов были использованы методы: корреляционный анализ Пирсона; множественные сравнения Шефе.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов анкетирования

Все верующие опрошенные православные и мусульмане ответили, что религия помогает им в жизни. Все респонденты отмечали такие аспекты, как надежда, поддержка, стало легче переносить трудности, обретение смысла жизни, познание себя, помощь в решении вопросов; достаточное внимание уделено саморазвитию, внутреннему покою. Мусульмане чаще акцентировали внимание на поддержке (52%), реже – на изменении мировоззрения и внутренней гармонии (32%). Православные большое внимание уделили обретению смысла жизни (40%), познанию себя (36%), помощи в решении вопросов (44%). Неверующие при ответе на вопрос «Как Вы думаете, почему люди становятся верующими?», чаще всего отмечали снятие ответственности, необходимость в поддержке и защите, избегание страха смерти, поиск смысла, истины. Но на первом месте выделили воспитание, пребывание в религиозной семье, среде. Если религиозные респонденты в трудных жизненных ситуациях опираются на веру и на Бога (Аллаха), то, судя по ответам в анкете, неверующие в большинстве своем в трудных ситуациях опираются на себя (76%), на близких (64%), на друзей (56%), на знания (24%) и на жизненный оптимизм (16%). Причинами своего нейтрального отношения к религии неверующие обозначили то, что нет доказательств существования Бога, нет необходимости уверовать в кого-то. Негативное отношение объяснили тем, что религия «слишком вмешивается в жизнь» (16%), она – «устаревший способ управления людьми» (24%). Есть респонденты, которые в прошлом считали себя религиозными, но их вера не помогла им в трудных ситуациях, что привело к полному отрицанию существования Бога (8%).

При определении понятия «религиозный человек» мусульмане чаще выделяли то, что «религиозный человек» «живет по законам Аллаха» (72%), следует Его предписаниям, «стремится к Нему» (56%). Православные отмечали, что этот человек верит в Бога (84%), любит Его, верен своей религии, живет по заповедям, стремится к выполнению определенных ритуалов. Нерелигиозные респонденты определили «религиозного человека» как того, кто верит в существование высшей силы (80%), в то, что за ним кто-то следит (56%); тот, кому нужна помощь со стороны (20%), кто хочет снять с себя ответственность (16%), слабый духом (8%).

При ответе на вопрос «Предпочитаете ли Вы представителей той же религии при создании собственной семьи?» практически все респонденты ответили «да» (92%). Однако почти у всех есть нерелигиозные друзья (у 84% мусульман и 88% православных). Данный результат свидетельствует о соблюдении верующими некоторого баланса при выстраивании личных отношений. Они не ограничивают общение представителями своей религии, открыты к взаимодействию, как с неверующими, так и с представителями других религий. Но есть склонность отдавать предпочтения представителям своей религии как с близкими по картине мира, по идеологии, по традициям и ритуалам.

У православных респондентов наибольший процент родителей, положительно относящихся к религии (67,8%) и наименьший процент негативного отношения (3,4%). Наибольший негатив к религии испытывают родители, чьи дети являются представителями мусульманства (25,48 %). Стоит отметить, что у опрошенных мусульман и неверующих практически одинаковое количество родителей положительно относится к религии (40,3% у неверующих и 39,96% у мусульман). Наивысший показатель нейтрального отношения к религии показали родители нерелигиозных детей (53,2%). Важно, что родители нерелигиозных детей только в 6,4% испытывают негативное отношение к религиям.

При рассмотрении выполнения опрошенными мусульманами специальных ритуалов и требований религии были получены следующие результаты. Опрошенные мусульмане чаще читают специальную литературу (28% респондентов всегда, 64% часто), выполняют необходимые ритуалы (52% всегда, 32% часто), чаще участвуют в обрядах (44% всегда, 24% часто), отдают больше предпочтения в выборе специальной одежды (28% всегда, 48% часто). Данные показатели напрямую связаны с предписаниями религии. В мусульманстве строже соблюдается и контролируется ежедневное чтение молитв (намаз), девушки обязаны носить одежду, максимально покрывающую их тело (хиджаб). Представители православия, в свою очередь, чаще посещают специальные заведения (16% всегда, 48% часто).

При описании сходств религий православные и мусульмане одинаково отметили такие показатели, как вера в единого Бога (74%), наличие общих нравственных норм (28%) и вера в загробную жизнь (24%). При описании различий между религиями обе группы отметили, что у религий различные ритуалы (22%), они по-разному говорят о Боге (30%), однако мусульмане отмечают, что Ислам – довольно требовательная религия (16%). Православные, описывая различия религий, позиционируют свою религию как единственную, которая проповедует руководство к спасению души (20%), как спокойную и терпимую религию (24%). При описании различий между религиозными и нерелигиозными людьми больше 50% мусульман ответили, что не видят сходств, 15% отметили, что все люди смертны, и лишь несколько человек ответили, что все люди (верующие и неверующие) хорошо относятся к семье, все мыслят (8%). Православные, при ответе на этот вопрос, часто отмечали, что «неверующих» людей нет (кто-то еще просто не «созрел» для религии, кто-то верит во что-то другое) (60%), что всем присуще человеческие ценности (любовь, дружба, потребность в еде) (56%), нравственные эталоны (36%), бытовые трудности (40%). Но есть и те, кто тоже не обнаружил сходств (12%). Нерелигиозные респонденты также отмечали общие нравственные устои (28%), мировоззрение (24%), удовлетворение потребностей (духовных и материальных) (20%), «все во что-то верят» (8%). Также есть те, кто не нашел сходств (8%).

При описании различий верующих и неверующих нерелигиозные опрошенные, мусульмане и православные чаще всего отмечали, что неверующие больше опираются на науку (32%), не верят в загробную жизнь (25,3%). Православные и неверующие отмечали, что неверующим свойственно полагаться на себя (26%). Опрошенные православные отметили так же различия в жизненных принципах и приоритетах (16%), различия во взглядах на жизнь (20%). Неверующие отметили высокую нравственность религиозных (28%) людей наряду с тем, что им не свойственна оригинальность (8%), они отдалены от реальной жизни (16%).

При анализе ценностных ориентаций личности по Шварцу как нормативных идеалов, ценностей личности на уровне убеждений, ответам респондентов были присвоены ранги (от 1 до 3 - высокая значимость, от 7 до 10 - низкая значимость ценностей в данной группе). На уровне нормативных идеалов для неверующих в целом наиболее значимыми ценностями являются самостоятельность, достижения и доброта; для православных – доброта, конформизм и самостоятельность; для мусульман – доброта, конформизм и безопасность. Наименее значимыми для неверующих опрошенных являются традиции, власть и конформизм, для православных – власть, универсализм и гедонизм, для мусульман – гедонизм, власть и стимуляция.

При сравнении уровней значимости ценностей как нормативных идеалов у мусульман и православных статистически достоверных различий не обнаружено. При сравнении уровней значимости ценностей неверующих респондентов и православных не обнаружено статистически значимых различий по следующим ценностям: стимуляция, власть, безопасность. При сравнении неверующих с мусульманами статистически значимые различия (на уровне 0,05) обнаружены при оценке таких ценностей, как конформность, традиции, доброта, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения и безопасность. Статистически значимых различий не обнаружено по ценностям универсализма и власти. Данные результаты подтверждают наши гипотезы.

Ценностные ориентации неверующих респондентов в большинстве своем ориентируются на самостоятельность мышления и выбора реализации, активности, на достижение личностного успеха. Наименьшую роль в их ценностной иерархии занимает принятие традиций, смирение и послушание. Верующие респонденты в основном опираются на вежливость, уважение к родителям и к старшим, на сохранение благополучия близких людей. Меньше всего они ориентируются на новизну, на получение чувственного удовольствия от жизни. Стоит отметить, что все респонденты высоко оценили такую жизненную ценность, как дружба, сохранение благополучия своих близких, честность, ответственность. Также все три группы не проявили желаний доминировать над людьми, обладать авторитетом, богатством, социальным признанием.

На уровне индивидуальных приоритетов для неверующих респондентов наиболее значимыми ценностями являются самостоятельность, доброта и стимуляция; для православных – доброта, самостоятельность и универсализм; для мусульман – доброта, конформность и традиции. Наименее значимыми ценностями для неверующих являются традиции, конформизм и власть, для православных – власть, гедонизм и стимуляция; для мусульман – власть, гедонизм и достижения.

При сравнении уровней значимости ценностей как индивидуальных приоритетов мусульман и православных статистически значимые различия (на уровне 0,05) обнаружены в оценке конформности (мусульмане – 2 ранг, православные – 6 ранг), при оценке остальных ценностей статистически значимые различия не обнаружены. Из этого следует, что личностные, внутренние ценности православных и мусульман очень схожи.

При сравнении ценностных ориентаций православных и неверующих, обнаружены статистически значимые различия при ранжировании следующих ценностей: конформность, традиции, самостоятельность, стимуляция и гедонизм. По остальным ценностям статистически значимых различий не обнаружено. При сравнении неверующих и мусульман обнаружены статистически значимые различия в оценке конформности, традиций, самостоятельности и гедонизма.

В результате проведения корреляционного анализа в обеих группах верующей молодежи: мусульмане и православные были обнаружены статистически значимые положительные корреляционные связи между самостоятельностью, как ценностной ориентацией (нормативный идеал), и активностью при выполнении религиозных канонів, ритуалов, обычаев ($p < 0,01$), а также между самостоятельностью, как внутренней ценностной ориентацией, и соблюдением религиозных требований ($p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что в настоящее время наблюдается тенденция осознанного посвящения молодых людей в религию. Если раньше многие выполняли некоторые религиозные заповеди, потому что их так воспитали, потому что это вошло в привычку, то сейчас наблюдается добровольное, осознанное вступление в религию.

Приоритеты ценностей как нормативных идеалов практически полностью совпадают с ценностными ориентациями как индивидуальными приоритетами. Статистически значимых различий при их сопоставлении не было обнаружено. У православных также имеются некоторые рассогласования при внешней и внутренней оценке ценностей, но статистически значимых различий не было обнаружено.

При сравнении ценностных ориентаций мусульман по внешнему и личностному ориентиру получены результаты, из которых следует, что опрошенные мусульмане придают безопасности как ценности больше внешнюю значимость, чем внутреннюю ($p < 0,05$). Данное различие показателей по типам ценностей может быть вызвано двумя причинами: наличием ценностного давления при социализации или давлением референтной группы.

При сравнении трех выборок при помощи теста СЖО статистически значимых различий между выборками не обнаружено. Смысловые ориентации неверующих респондентов и верующих (представителей мусульманства и православия) схожи. Статистически значимых различий не обнаружено. Этот результат может быть объяснен тем, что все респонденты находятся в возрасте от 18 до 25 лет, являются либо студентами, либо уже имеют высшее образование, что свидетельствует о наличии планов на будущее, о некоей состоятельности в жизни. Также они являются жителями мегаполиса, что оказывает воздействие на их жизненные ориентации. Все результаты соответствуют нормам теста СЖО.

Выводы

У респондентов всех групп существует схожее представление о религиозном человеке. Большинство опрошенных отметили такую функцию религии, как защита и поддержка. Мусульмане и православные определили верующего человека как того, кто следует за Богом, выполняет предписания религии.

Большинство опрошенных верующих имеют нерелигиозных друзей, причем разность их религиозных взглядов не мешает их общению. Схожие данные обнаружены и у нерелигиозных опрошенных: различие взглядов не влияет на их взаимодействие с религиозными друзьями. В общем настроении всех респондентов проявлялась терпимость и стремление принять представителей других конфессий или нерелигиозных людей как представителей общества, в котором они живут.

Опрошенные мусульмане чаще сталкиваются с негативным отношением своих родителей к религии, чем опрошенные православные и нерелигиозные молодые люди. Подобное отношение родителей может быть связано с общим настроением в стране к мусульманству, с личным выбором родителей.

Опрошенным мусульманам больше, чем опрошенным православным, свойственно выполнение религиозных предписаний, таких как чтение специальной литературы, предпочтение в одежде, выполнение ритуалов, участие в обрядах и др. Мы предполагаем, что данные различия связаны с тем, что мусульманская религия более строго требует от своих последователей выполнения этих требований.

При сравнении ценностных ориентаций православных и мусульман, как их нормативных идеалов, так и индивидуальных приоритетов, статистически значимых различий не обнаружены. Следовательно, у представителей мусульманства и православия схожие представления о том, каким должен быть человек, каких норм и ценностей он должен придерживаться, на какие идеалы и идеи должен опираться человек в своей собственной жизни.

Важно отметить, что среди ценностных ориентаций одну из лидирующих позиций у молодежи всех трех выборок занимает доброта, как желание сохранить благополучие близких; все респонденты высоко ценят такие качества, как честность, ответственность, лояльность, дружба, любовь. Православные и мусульмане придают одинаково высокое значение конформности как ценности, предполагая под этим сдерживание и предотвращение действий, склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям.

Различия ценностных ориентаций неверующих опрошенных и верующих состоят в том, что первые в большинстве своем ориентируются на самостоятельность мышления и действия, на достижение личного успеха, а вторые – на уважение к родителям и старшим, на сохранение благополучия близких.

Корреляционный анализ показал наличие связи между самостоятельностью как ценностной ориентацией и активностью верующей молодежи (мусульман и православных) при выполнении религиозных канонов, ритуалов, обычаев и т.д. Это может свидетельствовать о том, что в настоящее время наблюдается тенденция самостоятельности выбора религиозности, а не навязывание ее семьей и социумом.

Результаты сравнения смыслозначимых ориентаций показали, что все опрошенные имеют схожие представления об осмысленности и продуктивности своей жизни, об удовлетворенности ею. Причиной такого результата мы считаем то, что все опрошенные являются жителями мегаполиса, практически все являются в настоящее время либо студентами, либо имеют высшее образование, что свидетельствует о наличии планов на будущее и некоторой состоятельности в жизни.

Литература:

1. Андреева, Л.А., Андреева, Л.К. Религиозность студенческой молодежи. Опыт сопоставления с религиозностью россиян // «Социс», М.: Наука, 2010. - №9.
2. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.
3. Синелина, Ю.Ю. Православные и мусульмане: сравнительный анализ религиозного поведения и ценностных ориентаций // «Социс», М.: «Наука», 2009.

***Толерантность и ответственность личности, ориентированной
на ценности гражданственности и патриотизма
Чукмарова Л.Ф., Залялова З.Ф. (Набережные Челны)***

С понятиями толерантность и ответственность очень тесно связаны такие понятия как гражданственность и патриотизм. Воспитание гражданина – одно из главных условий национального возрождения страны. Грамотный гражданин – это человек, любящий свою Родину, умеющий реагировать на изменения в обществе, защищать человеческое право. Понятия гражданственность, патриотизм предполагают освоение и реализацию молодым человеком своих прав и обязанностей по отношению к самому себе, своей семье, к родному краю, городу, Отечеству.

В современном обществе ценности патриотизма и гражданственности все чаще отодвигаются на второй план, уступая место материальному положению, престижной работе, здоровью и прочему, однако их значимость остается по-прежнему актуальной. В сложнейших условиях реформирования общества не менее сложно воспитывать у молодого поколения моральные качества, соответствующие достойному гражданину Родины. Причины здесь ясны: трудности, с которыми сталкивается страна, являются трудностями каждого в отдельности человека. Сегодняшние достижения новой России пока еще не столь значительны, чтобы на них воспитывать патриотизм у учащихся и студентов. И недалекое прошлое дискредитировано (и жизнью, и средствами массовой информации). Тем не менее, пришло время перестать делить общество на «красных» и «белых», перестать быть «детьми без родителей», показывать все достижения Руси / России / Советского Союза / Российской Федерации независимо от того, каким было или есть государство (княжеское, царское, буржуазное, советское или современное). Тогда юноша и девушка смогут почувствовать гордость за свою Родину, ведь ее достижения поистине огромны.

Цель работы – изучение толерантности и ответственности личности, ориентированной на ценности гражданственности и патриотизма.

Гипотеза исследования – существует взаимосвязь между толерантностью, ответственностью и ценностью гражданственности и патриотизма.

Всего опрошено 30 человек (старшеклассники и студенты от 17 до 22 лет). По итогам анкетирования, проведенного с помощью анкеты «Ценности гражданственности и патриотизма», были отобраны две группы респондентов: Имеют высокие показатели значимости гражданственности и патриотизма – 12 человек. Имеют низкие показатели значимости гражданственности и патриотизма – 18 человек.

Тестирование проводится с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), «Опросник исследования уровня субъективного контроля» (автор Дж. Роттер). Анкетирование «Ценности гражданственности и патриотизма». Математико-статистический анализ проводится с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

С помощью анкеты «Ценности гражданственности и патриотизма» нами было выявлено 12 человек с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма. Рассмотрим полученные результаты.

При определении понятия «гражданственность» респонденты дали следующие ответы: ответственность перед обществом; знание и выполнение своих обязанностей по отношению к своей стране; понимание, что человек живет в обществе, и поэтому должен что-то делать по отношению к этому обществу; несение гражданского долга по отношению к своей стране; значит нести ответственность перед другими людьми и страной; определенная позиция в обществе; выполнение гражданских прав. В целом ответы свидетельствуют об общих представлениях молодых людей о понятии гражданственности и показывают необходимость разъяснительной работы.

При определении понятия «патриотизм» были получены следующие ответы: любовь к Родине (самый распространенный ответ, который дали 9 человек), высшая степень гражданственности; любовь своего отечества/страны.

На вопросы: «В какой степени для большинства набережночелнинцев характерна гражданственность / патриотизм?», «В какой степени для вас характерна гражданственность / патриотизм?» получены оценки выше среднего, что свидетельствует о высоком уровне гражданственности и патриотизма опрошенных. Большинство респондентов гордятся достижениями и культурой своей Родины (66,7% опрошенных) и стремятся защищать интересы своего народа и Родины (58,3% молодых людей). Молодых людей волнуют такие общегражданственные ценности, как экологическая обстановка (50%), нравственность в современном обществе (41,7%), состояние культуры в обществе (25%).

С помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» была изучена толерантность респондентов. По результатам проведенного исследования среди молодежи с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма преобладает высокий уровень толерантности (41,7% респондентов).

Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. Они лояльно, доброжелательно относятся к представителям других этнических групп, имеют положительные установки в сфере межкультурного взаимодействия. Проявляют толерантность в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей). Для этих молодых людей характерна толерантность как личностная черта: они не мстительны, уважительно относятся к другим точкам зрения, мнениям, отличным от их собственного, не отвечают грубостью на грубость, терпимы по отношению к окружающим. Доминирование высокого уровня толерантности у молодых людей с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма является вполне закономерным: любовь и уважение означают принятие (о чем бы ни шла речь: любовь к другому человеку или к своей стране) без каких либо оговорок, стремление к компромиссу и терпение, что как раз и проявляется в толерантном отношении опрошенных.

В то же время необходимо понимать, что результаты, приближающиеся к верхней границе (больше 115 баллов), могут свидетельствовать о размывании у человека «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности (особенно если они имеют представление о взглядах исследователя и целях исследования).

33,3% опрошенных респондентов имеют средний уровень толерантности. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

25% молодых людей с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма обладают низким уровнем толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. Иногда люди, имеющие высокие показатели значимости гражданственности и патриотизма, переходят в крайности: они гордятся своей Родиной, ее достижениями, переживают за настоящее и будущее своей страны, но при этом многие проблемы связывают с постоянным потоком мигрантов в Россию, считают, что все беды идут от западных стран или от Америки, и в этом проявляется их интолерантность.

С помощью «Опросника исследования уровня субъективного контроля» была исследована ответственность респондентов. Локус контроля – это психологический фактор, характеризующий склонность человека приписывать ответственность за происходящие в жизни события и результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля).

У молодых людей с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма преобладает интернальный локус контроля (66,7% опрошенных). Это значит, что они считают ответственными за результаты своей деятельности только самих себя. Даже если обстоятельства неблагоприятны, такие люди не станут оправдывать себя за ошибки или неудачи. Гражданственность и патриотизм в самом полном смысле предполагают не только проявление чувств, но и выполнение определенных действий, что влечет за собой личную ответственность, возможно, именно поэтому у молодежи с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма доминирует высокий уровень ответственности.

Таким образом, у молодых людей с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма доминирует высокий уровень толерантности и ответственности.

Аналогично рассмотрим результаты молодых людей с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма.

При ответе на вопрос «Как вы понимаете понятие «гражданственность» больше половины респондентов (83,3% опрошенных) ответили, что не знают значения этого термина. Остальные дали следующие ответы: обязанности человека в отношении государства; необходимость что-то делать для страны; долг перед страной каждого человека (проголосовать, например). Данные результаты показывают низкую информированность респондентов данной группы о рассматриваемом понятии.

На вопрос «Как вы понимаете понятие «патриотизм» 77,8% респондентов дали ответ, что это любовь к Родине / стране. Остальные написали, что не знают значения слова. На вопросы «В какой степени для большинства набережночелнинцев характерна гражданственность / патриотизм», «В какой степени для вас характерна гражданственность / патриотизм» получены оценки ниже среднего, что свидетельствует о низком уровне гражданственности и патриотизма молодых людей с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма. Большинство молодых людей данной группы не гордятся достижениями и культурой своей Родины (55,6% респондентов) и не стремятся защищать интересы своего народа и Родины (66,7% респондентов). Молодежь с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма волнуют такие общегражданственные ценности, как экологическая обстановка (44,4%) и нравственность в современном обществе (27,8%).

Рассмотрим результаты по изучению толерантности и ответственности молодежи с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма. У молодых людей с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма преобладает низкий уровень толерантности (44,4% респондентов). Они не толерантны к окружающему миру и людям, не терпимо относятся к представителям иной с ними национальности, считая, что их народ лучше, чем все остальные. Эти респонденты проявляют социальную нетерпимость: считают, что в СМИ должна быть цензура, что психически больных людей необходимо изолировать от общества, интолерантно относятся к нищим, беднякам и беженцам, различным религиозным направлениям.

38,9% опрошенных респондентов имеют средний уровень толерантности, что означает наличие у них толерантных и интолерантных черт, которые проявляются в зависимости от ситуации. Меньшинство опрошенных молодых людей с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма (16,7%) имеют высокий уровень толерантности. Такие люди проявляют толерантность в большинстве ситуаций, по отношению как к различным этническим, так и социальным группам, для них также характерна толерантность как черта личности.

Среди молодежи с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма преобладает количество тех, кто обладает экстернальным локусом контроля (61,1% респондентов). Они склонны объяснять последствия своих поступков влиянием обстоятельств, поскольку ответственность за свою деятельность они приписывают исключительно внешним условиям. Т.е. они не берут ответственность за все происходящее с ними на себя, а предполагают, что все за них решают другие люди, судьба, случай, они «плывут по течению», не пытаясь что-то изменить. Таким образом, у молодых людей с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма преобладает низкий уровень толерантности и ответственности.

По итогам проведенного корреляционного анализа выявлена взаимосвязь между толерантностью и значимостью гражданственности и патриотизма. Это значит, что чем в большей степени для молодых людей значимы ценности гражданственности и патриотизма, тем выше у них уровень толерантности. Также выявлена взаимосвязь между ответственностью и значимостью гражданственности и патриотизма. Т.е. для молодежи с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма характерен высокий уровень ответственности.

Полученные данные могут быть связаны со следующим. Гражданственность – это нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: государство, семья, церковь, профессиональная или иная общность, в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств ее права и интересы. Патриотизм – это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы. В самих определениях этих понятий, ценностей уже заложена необходимость человека быть терпимым по отношению к окружающим, их поступкам, словам, действиям, к происходящим событиям. Любая позиция, любой принцип подразумевают не только следование им, но и понимание, что они дают, несут за собой и к каким последствиям ведут, поэтому важным становится и чувство ответственности. В связи с этим можно предположить, что именно поэтому высокие показатели значимости гражданственности и патриотизма взаимосвязаны с высокими значениями толерантности и ответственности молодых людей.

Выводы:

1. Для молодых людей с высокими показателями значимости гражданственности и патриотизма характерен высокий уровень как толерантности, так и ответственности. Они понимают значимость данных ценностей в современном обществе, терпимы к происходящему и другим людям (разного социального и этнического происхождения), берут ответственность за происходящее на себя.

2. У молодых людей с низкими показателями значимости гражданственности и патриотизма доминирует низкий уровень гражданственности и патриотизма. Они не считают данные ценности важными, зачастую проявляют интолерантность к людям, событиям, считают, что ответственность за все несут другие люди или случай, исключая личную ответственность.

3. Чем больше значимостей ценностей гражданственности и патриотизма для молодых людей, тем выше у них уровень толерантности и ответственности.

Литература:

1. Бардиер, Г.Л. Научные основы социальной психологии толерантности. Учебное пособие / Г.Л. Бардиер. – СПб.: Изд-во «Осипов», 2007 – 96 с.
2. Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России // Сборник статей региональной научно-практической конференции / Под ред. О.В. Лешер, Л.В. Голиковой. – Магнитогорск: МГТУ, 2005. – 131 с.
3. Кольцова, В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе / В.А. Кольцова, В.А. Соснин // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №4. – С. 89-97.

Религиозность личности и социальное взаимодействие в семье:

психометрический подход

Чумакова Д.М. (Курган)

В психологии существуют различные подходы к религиозности личности. В подходе В.Д. Шадрикова религиозность рассматривается как одна из форм духовности [4]. В.Д. Шадриков рассматривает религиозность всесторонне, системно. В.Д. Шадриков констатирует, что религия усиливает духовность человека. Теоретический подход В.Д. Шадрикова, обладая достаточной широтой, позволил включить религиозность в общий контекст эволюции психики человека, его духовности и человечности. Таким образом, открываются перспективы для эмпирических психологических исследований религиозности личности.

Понятие веры заключено в чертах качественной определенности сознания, отраженных в психологической литературе и сформулированных А.В. Карповым. Одно из положений теории А.В. Карпова отражает позицию, что «другой важнейшей особенностью сознания является, как известно, и то, что оно представляет собой не только непосредственную данность, но и такую данность, которая выступает для личности как субъективно несомненная, бесспорная» [1, с.329]. Данное положение теории А.В. Карпова имеет приложение в области объяснения религиозных феноменов. Религиозные истины как раз и характеризуется тем, что воспринимаются верующими как субъективно несомненные, бесспорные, и не требующие каких-либо доказательств. Рассмотрение сознания как предельно несомненной реальности также достаточно хорошо согласуется с представлениями о религиозных феноменах. С нашей точки зрения религиозное сознание является одной из форм сознания, подчиняющееся общим закономерностям. При этом мы не затрагиваем вопрос о том, "истинное" это сознание или "ложное". Данный вопрос относится скорее к содержательным проявлениям, а не к инвариативным компонентам сознания. А.В. Карпов отмечает, что совокупность компонентов сознания является формальным инвариантом [1]. Сама психологическая природа сознания в какой-то своей грани предрасполагает к появлению религиозности личности. Сознание по А.В. Карпову представляет собой максимальную интегрированность и целостность и в то же время, оно всегда выходит за пределы этой целостности. Данное свойство сознания закреплено А.В. Карповым в понятии трансцендентности. Обладая свойством трансцендентности, возможно сознание трансцендирует реальность. Религиозность личности, возможно, является одним из вариантов "рефлексивного выхода" за пределы повседневной реальности.

Еще одним направлением исследования религиозности личности является подход, в рамках которого религиозность рассматривается как структура, образованная совокупностью черт личности, установок, особенностями мировоззрения и поведения. Религиозность в рамках данного подхода операционализируется в индикаторах, доступных наблюдению и измерению с помощью психологических тестов. Различные авторы выделяют разное количество измерений религиозности. В своем исследовании мы опираемся на многомерный подход к пониманию структуры религиозности личности, в основе которого лежит модель религиозности DeJong, Faulkner, Warland. Согласно этой модели религиозность представляет собой совокупность показателей по следующим параметрам: религиозная вера, религиозный опыт, религиозное поведение, религиозные моральные принципы, религиозные знания, религиозные социальные нормы.

В исследовании были использованы следующие методики: Батарей тестов, состоящая из 15 субтестов, диагностирующих различные аспекты социального взаимодействия в семье (Deneker, Perrez, Ewert, Moggi). Так

же в исследовании был использован ряд методик, направленных на измерения различных параметров религиозности личности. Нами был осуществлен перевод данных тестов, проверка некоторых психометрических параметров и апробация на русскоязычной выборке. Эти методики таковы: шкала субъективного благополучия в религиозной сфере (Paloutzian, Ellison), шкала копинга, основанного на религиозности (Pargament, Ensing, Falgout, Olsen, Reilly, Van Haitsma, Warren), шкала измерения общей религиозности личности. Шкала основывается на многомерном представлении о религиозности, опирающемся на подходы Glock и Stark.

Целью исследования является выявление взаимосвязей между особенностями религиозности личности и некоторыми параметрами социального взаимодействия семье. Гипотезы: 1. Испытуемые, имеющие высокие показатели по шкале субъективного благополучия в религиозной сфере чаще используют религию как копинг стресса и менее подвержены эмоциональному стрессу. Они в большей степени удовлетворены различными сферами семейной жизни и реже применяют наказания к детям. 2. Особенности применения наказаний родителями детей связаны с религиозными особенностями их личности. Родители с более высокими показателями по шкале религиозности реже наказывают своих детей. В ситуации применения физических наказаний они не склонны снимать с себя ответственность за свое поведение. Описание исследования. Выборку исследования составили 201 человек (132 женщины и 69 мужчин) в возрасте от 22 и до 45, имеющих детей в возрасте до 16 лет.

В нашем исследовании рассматривались христиански ориентированные испытуемые.

Результаты и обсуждение результатов исследования. В процессе исследования были выявлены многочисленные значимые взаимосвязи между показателями различных аспектов религиозности личности и социального взаимодействия в семье (коэффициенты корреляции Пирсона).

Показатели субъективного благополучия в религиозной сфере отрицательно коррелируют с частотой переживания супругами печали, подавленности, тревожности, беспокойства, вины, смущения, неудовлетворенности, досады. Субъективное благополучие в религиозной сфере положительно коррелирует с переживанием супругами радости, счастья, гордости, удовлетворенности собой. Наибольшее число корреляций связано с экзистенциальным субъективным благополучием и итоговым баллом по данной шкале. Это так же подтверждается отрицательными корреляциями субъективного благополучия в религиозной сфере, экзистенциального субъективного благополучия и общего показателя частоты переживания супругами стресса. Общий показатель переживания стресса вычислялся путем сложения показателей частоты переживания супругами отрицательных эмоций и вычитанием показателей частоты переживания положительных эмоций. Субъективно благополучные испытуемые склонны терпимо относиться к особенностям поведения своих детей. Экзистенциальное субъективное благополучие и общий показатель субъективного благополучия имеет положительную корреляцию с удовлетворенностью супругов способностью семьи контролировать стрессовые ситуации; удовлетворенностью супругов тем, каким образом обсуждаются проблемы и принимаются решения в семье; удовлетворенностью супругов тем, как члены семьи заботятся друг о друге; удовлетворенностью супругов климатом, атмосферой, которая обычно царит в семье. Субъективное благополучие в религиозной сфере положительно коррелирует с удовлетворенностью супругов тем, каким образом обсуждаются проблемы и принимаются решения в семье. В данном случае трудно сказать, какой из факторов первичен. Субъективное благополучие приводит к росту удовлетворенности различными сферами семейной жизни или, напротив, удовлетворенность способствует росту субъективного благополучия. Скорее всего в данном случае имеют место реципрокные отношения. Показатель копинга стресса с использованием религии имеет положительные корреляции с общим показателем по шкале субъективного благополучия, субъективным благополучием в религиозной сфере и экзистенциальным субъективным благополучием. В данном случае наиболее вероятно, с нашей точки зрения, что копинг стресса выступает как фактор роста субъективного благополучия. Субъективно благополучные в религиозной сфере испытуемые реже применяют физические наказания к детям, лишают ребенка карманных денег, ставят в угол, не обращая внимания, запрещают играть другими детьми, отправляют ребенка в комнату или в кровать, лишают ребенка желаемого, запрещают смотреть телевизор. Они так же реже угрожают ребенку строгим наказанием, требуют должным образом извиниться, разясняют ребенку, что он огорчил родителей. Следует отметить, что наибольшее число корреляций выпадает на отказ родителей от применения физических наказаний, а именно шлепание и оплеуха. Об этом же свидетельствуют отрицательные корреляции экзистенциального субъективного благополучия и общего показателя применения физических наказаний к детям. Так же они не склонны игнорировать детей в ситуации наказания. В исследовании выявилось влияние некоторых особенностей религиозности на социальное взаимодействие в семье. У религиозных людей расширяется реестр копинговых стратегий. Возможно, это объясняет выявленный в исследовании факт большей удовлетворенности семейной жизнью и меньшей подверженности эмоциональному стрессу испытуемых с высоким уровнем религиозного субъективного благополучия. С другой стороны, возможно и обратное влияние. Меньшая стрессогенность приводит к увеличению субъективного благополучия, в том числе и в религиозной сфере. Наши данные не противоречат данным других исследований. В исследовании Alieza Rajaei, Ahmad Sarvar Azimi установлена значимая отрицательная корреляционная связь религиозности (опросник BRB, Rajaei et al, 2009) и нейротизма (Большая пятерка, Costa, McRae, 1985) [5]. Нами

обнаружено, что испытуемые с высокими показателями по шкале субъективного благополучия в религиозной сфере реже применяют физические наказания к детям. Эти данные хорошо вписываются в общую картину. Родители, более удовлетворенные семейной жизнью и менее подверженные стрессу реже наказывают своих детей. Известно, что эмоциональный стресс является фактором, фасилитирующим наказания детей в семье. Механизм фасилитации наказаний в семье, запускаемый эмоциональным стрессом, достаточно отчетливо проявляется у представителей различных культур [6]. Наши данные показывают, что религиозность личности, расширяя реестр копинг стратегий, противодействует факторам – фасилитаторам частоты наказаний детей в семье. В данном случае религиозность личности действует на систему опосредующих факторов, включаясь в существующие механизмы регуляции социального взаимодействия в семье. Родители с высокими показателями по шкале религиозности реже прибегают к наказаниям своих детей, в том числе к физическим наказаниям. Они считают неприемлемым шлепать своих детей или давать им оплеуху. Они не склонны в качестве наказания отправлять ребенка в кровать или в свою комнату, лишать карманных денег или запрещать смотреть телевизор и играть с друзьями. Родители с высокими баллами по шкале религиозных моральных ценностей демонстрируют открытые реакции на наказания детей. Под открытыми реакциями в данном случае мы понимаем тенденцию не снимать с себя ответственность, обсуждать ситуацию применения наказания с партнером и с ребенком. Закрытые реакции представляют собой стремление оправдывать себя.

Разные виды наказаний мы классифицировали как конструктивные, деструктивные и нейтральные. Разъяснение ребенку, что он огорчил родителей, просьбу извиниться и подобного рода наказания мы рассматривали как конструктивные, поскольку такие виды наказаний призваны формировать нравственную сферу личности. Все виды физических наказаний мы рассматривали как наказания, носящие деструктивный характер. Так же к деструктивным формам наказания мы отнесли игнорирование ребенка, отказ обращать на него внимание. Нейтральные виды наказаний не несут в себе ярко выраженного позитивного или негативного воздействия и являются просто формой контроля за поведением ребенка. Однако следует отметить, что в случае частого применения или же применения в тех случаях, когда ребенок не совершил проступка наказания, носящие конструктивный характер (или же нейтральный) переходят в разряд деструктивных. Родители с высокими показателями по шкале религиозности и по шкале морального компонента религиозности склонные реже применять деструктивные и нейтральные наказания к детям.

Выводы: Субъективно благополучные в религиозной сфере испытуемые используют религию как копинговый механизм. Они более удовлетворены семейной жизнью, меньше подвержены эмоциональному стрессу и реже наказывают своих детей. Религиозно ориентированные испытуемые реже применяют наказания к детям, в особенности физические наказания.

Литература:

1. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.:РАО, 2011.- 1068 с.
2. Кашапов М.М Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / Под. научн. ред. проф. А.В. Карпова / М.М. Кашапов // М. – Ярославль: Ремдер, 2003, 183 с.
3. Козлов В.В. Духовная психология: в поисках изначального. – М., 2000 - 95 с.
4. Шадриков В.Д. От индивидуальности к индивидуальности: Введение в психологию. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 656 с.
5. Alireza Rajaei, Ahmad Sarvar Azimi Basic religions Beliefs and Fave Persoality Traits. The 12th European congress of Psychology, Istanbul, July 04-08, 2011, Abstracts and List of Authors, ECP, 2011, p.1339.
6. Chumakov M., Schoebi D., Plancherel B., Perrez M. La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie //La revue internationale de l'education familial № 19, 2006. С. 53 – 75.
7. Chumakova D. Family relations and religiousness of parents. – 6th EFSR Congress: Families in a Changing Europe, challenges, conflicts and interventions, 2012, p. 133.

Генезис латентной девиантности в детско-молодежной среде

Шепелева С.В. (Кострома)

Несмотря на широкую изученность проблем девиантного поведения, оно не теряет своей актуальности в связи с его распространенностью в детско-молодежной среде. Сопоставляя классификации поведенческих девиаций отечественных (Е.В. Змановская, М.А. Ковальчук, Ю.А. Клейберг, В.В. Кудрявцев, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, В.Д. Невский) и зарубежных ученых (Вест, Джекинс, Ниссен, Патаки и др.) нами не обнаружено описание латентной девиантности, но в психологической науке имеется концепция латентной делинквентности (Е.Н. Кондрат, Н.П. Фетискин). В психологии делинквентного поведения под латентной делинквентностью понимается незарегистрированная, неучтенная, скрытая преступность. В детском психоанализе (А. Фрейд) описан латентный период психического развития ребенка, как более спокойный, когда инстинктивные побуждения, конфликты, симптомы, несущие в себе признак отклонения от социальной нормы не прекратили свое существование, они просто удалились с поверхности, они дремлют, чтобы пробудится с новой силой через некоторое время.

Процесс формирования девиантности может быть рассмотрен с позиций поэтапной динамики. Латентная девиантность это начальная, неспецифическая для возраста стадия преддевиантных поведенческих проявлений. Первым этапом является формирование у личности латентно-преддевиантного поведения, где девиантное поведение не проявляется в чистом виде, а лишь в некоторых симптомах (непослушание, отрицании, лживость, невыполнении некоторых требований родителей, воспитателей, учителей и т.д.). Латентная девиантность в детско-молодежной среде обнаруживается в слабовыраженной (пороговой) степени преддевиантного поведения, проявляющееся во внешних и внутренних деструктивных поведенческих формах.

Латентная преддевиантного зарождается еще в дошкольном возрасте и первоначально носит безобидный характер, данный факт можно рассмотреть на примере проявления лживости в детских группах дошкольного возраста. А. Фрейд определила, на какой стадии развития дошкольника ложь становится симптомом, несущим в себе признак отклонения от социальной нормы. Первая стадия «наивной лжи» - от ребенка никто не требует правдивости; вторая стадия «ложь-фантазия» - ложь, как примитивный защитный механизм от неприятных переживаний, т.е. ребенок естественно избегает неприятных впечатлений и стремится к приятным; третья стадия «делинквентной лжи» - мотивированная ложь, мотивами могут быть обретение материальных благ, страх авторитета, избегание порицания или наказания, желание похвалы и т.д.

Изучая проявления лживости в детских группах дошкольного возраста, нами выявлена частотность проявления лживости. Показатели экспериментальной группы, в которую вошли старшие дошкольники с преддевиантным поведением, наивысшие (53%), более половины детей признались, что они очень часто лгут. При ответе на вопрос: "Почему?", выявлены мотивы частого искажения правды детей: страх перед наказанием воспитателей или родителей, ложь с целью улучшения социального статуса в семье и группе сверстников, желание похвалы, обретение материальных благ. Часто ложь у дошкольников выступает, как частое невыполнение обещания и требований взрослых людей. Часть детей экспериментальной группы (30%) сказали, что они иногда врут, на вопрос "Почему?", отвечали: "Просто так", можно предположить, что таким образом проявляется «ложь-фантазия», эти дети так называемые «выдумщики», которые справляются с невыносимой реальностью, регрессируя к детской форме мышления – принятие желаемого за действительное. Другие дети в экспериментальной группе (13%) ответили, что они врут редко, а 4% сказали, что никогда не врут, но в ответах этих детей прослеживалось лукавство, звучали инфантильные высказывания. В контрольной группе (15%) детей сказали, что они никогда не лгут, этот показатель подтвердился, и сверстники, и воспитатели отмечали честность и принципиальность этих детей. В целом картина по частоте проявлений лживости в контрольной группе объективная: 9% признались, что они часто лгут, но ложь связана с невыполнением обещаний перед сверстниками; 31% сказали, что они иногда лгут и 42%, что редко лгут.

Анализируя ответы детей, мы выделили наиболее характерные причины искажения правды и проранжировали их по степени значимости: на первом месте оказались мотивы избегания, порицания или наказания со стороны воспитателя или родителей (27%), на втором месте оказался мотив невыполнение обещаний и требований взрослых (21%), на третьем месте мотив улучшения социального статуса в группе сверстников (17%), на четвертом месте мотив страха авторитета (14%), на пятом месте мотив желание похвалы (12%), на шестом месте обретение материальных благ (9%). Необходимо учесть, что при беседе с детьми, выявляются только те причины искажения правды, о которых дети могли бы сами рассказать, не испытывая при этом чувства вины и стыда, поэтому существуют и другие скрытые мотивы лжи, выявить которые не позволяет метод даже самой доверительной беседы.

Таким образом, нами обнаружено, что большинство детей дошкольного возраст склонны искажать правду. Дети с преддевиантным поведением ко лжи прибегают чаще, она у них мотивирована, поэтому мы можем утверждать, что ложь у преддевиантных детей носит делинквентный характер и может при определенной социальной ситуации в будущем стать детерминантой мошенничества. Мотивированная лживость является одним из критериев латентной преддевиантности в дошкольном возрасте.

Латентная преддевиантного чаще всего возникает, когда та или иная стадия роста предъявляет личности ребенка слишком высокие требования. Чтобы лучше понять генезис изучаемого нами феномена, мы проанализировали личностные черты детей экспериментальной группы. Дети дошкольного возраста, имеющие латентные преддевиации характеризуются капризностью, эмоциональной отгороженностью и неустойчивостью, нерешительностью, эгоцентричностью, конфликтностью, тревожностью, инфантилизмом, слабо выраженным негативизмом, подражанием, следованием за другими, конформизмом, отсутствием оригинальности. Они знают нормы на словах, но постоянно их нарушают. Они как бы не замечают собственной агрессивности, это их привычный способ действия, их агрессия носит нормативно-инструментальный характер. Следует согласиться с А. Фрейд в том, что если в это время родители правильно обращаются с ребенком, то симптомы, несущие в себе признак отклонения от социальной нормы исчезают, как только ребенок приспосабливается к данному уровню развития или проходит его пик.

Следующий этап динамики девиантного поведения связан с младшим школьным возрастом, когда преддевиантность проявляется в различных социально-психологических деструктивных формах, причем асоциальные и антисоциальные носят открытый характер (непослушание, отрицание, агрессия адресуется другому человеку лично, она становится более «социализированная» - оскорбление, борьба, носит

целенаправленно-враждебный характер, ярко выраженный долговременный негативизм, проявляющийся как бунт, преднамеренные нарушения норм и правил), а пассивно-социальные остаются латентными. В младшем школьном возрасте меняется соотношение в генезисе преддевиантного поведения, если в дошкольном возрасте ситуативные социально-психологические факторы играли ведущую детерминантную роль, то теперь важной детерминантой становятся индивидуально-личностные факторы, ситуативные же играют роль модулятора, определяя вариативность проявления личностных особенностей младших школьников. Младший школьный возраст также отличается пластичностью, вариативностью, восприимчивостью к профилактическим мерам. Неслучайно, А. Фрейд младший школьный возраст называет латентным периодом, отмечая, что пределы возможностей воспитания теперь определяются находчивостью родителей и учителей. Если они не будут находиться в оппозиции к ребенку и заключат союз с суперэго ребенка, то социальная адаптация будет успешной и принудительное подчинение заменится на добровольное послушание.

В подростковом и юношеском возрасте латентная преддевиантность проявляется в непредсказуемости поведения, пассивности как на уроках, так и на переменах, в неправильных ответах; в движениях скованы; в избегании других, другие подростки равнодушны к таким подросткам, девиантные подростковые группы их не принимают; требования учителей выполняются частично; при общении легко смущаются, теряются; в агрессивных реакциях (повышают голос, раздражительны, обидчивы, вспыльчивы), часто ссорятся со сверстниками; в отрицательных эмоциях (тревожность, страх, огорчения). Для этой группы подростков характерна негативная психическая напряженность, психическая ригидность, они относятся к возбудимо-агрессивному типу, злопамятны и мстительны. При латентной девиантности у подростков формируется ведомость, для них характерно «уходить» от проблем, причем личность воспринимает свое поведение как нормальное, соответствующее собственным представлениям, социальным ценностям и установкам.

Последующие этапы формирования девиантного поведения характеризуются дальнейшим нарушением социальных норм, трансформацией латентно-преддевиантных форм поведения в стойкие девиантные.

Латентный характер преддевиантного поведения не содержит очевидных угроз для окружающих людей, поэтому не подвергается профилактике, коррекции и реабилитации со стороны общества и в этом его опасность, а мы знаем, что одним из условий успешной профилактики девиантного поведения считают ее своевременность. На этапе латентной преддевиантности профилактика должна заключаться в социально-психологической помощи родителям, воспитателям и педагогам. Она должна быть направлена на корректировку воспитательного процесса и самой личности. Профилактика социально-психологических факторов будет оказывать позитивное влияние на индивидуально-личностные факторы, так как они связаны между собой взаимными причинно-следственными связями на каждом этапе возрастного развития.

Степень ясности цели-образа как фактор эффективности решения практических задач

Шибанкова Д.Л. (Ярославль)

Цель-образ в психологической структуре деятельности – это апперцептивное представление результата деятельности; именно цель-образ присутствует в ходе выполнения всей деятельности как идеальный эталон для сравнения [2].

Одним из свойств цели-образа является степень его ясности, сформулированности для субъекта деятельности. По-видимому, степень ясности цели-образа связана с планированием как компонентом саморегуляции. В самом деле, степень выраженности показателя планирования может продемонстрировать, насколько подробно и отчетливо субъект деятельности склонен представлять себе результат деятельности и алгоритм достижения этого результата [3]. Ясность цели-образа динамична, то есть на разных этапах деятельности субъект представляет себе конечный результат с разной степенью отчетливости [6].

В данном исследовании нас интересовал вопрос: Какова должна быть степень ясности цели-образа, чтобы способствовать наибольшей эффективности практической деятельности? Поэтому основной целью нашего исследования стало изучение влияния степени ясности цели-образа на эффективность решения практических задач.

Данная исследовательская цель может быть достигнута через следующие задачи:

1. Выработка и обоснование исследовательского задания, которое соответствовало бы параметрам практической деятельности.
2. Разработка критериев степени ясности цели-образа и объективных параметров эффективности решения исследовательского задания испытуемыми.
3. Соотнесение двух вышеописанных параметром методами математической статистики.

На основе анализа имеющейся литературы по практической деятельности [1, 5] нами была сформулирована следующая гипотеза: Средняя степень ясности образа ожидаемого результата будет способствовать наибольшей эффективности деятельности. Так, в связи с непрозрачностью экспериментальной ситуации для испытуемого и отсутствия опыта решения таких задач, испытуемые, которые имеют меньшую степень ясности и, как следствие, большую вариативность действий, будут иметь преимущество. В то же время,

должна быть сформирована определенная единая стратегия решения задачи, которая подвергнет определенному упорядочению проблемную ситуацию.

Процедура исследования:

В качестве экспериментального задания нами была предложена задача на построение высокой башни из обычной бумаги. Ниже приведена инструкция, которая предъявлялась испытуемым:

«Необходимо создать из бумаги конструкцию высотой не менее 1,5 метра. Конструкция может быть любой формы. В вашем распоряжении 30 листов бумаги, скотч, ножницы и измерительная рулетка. Остаток бумаги можно оставить себе (предположим, что это очень ценный материал, и вы заинтересованы в том, чтобы получить как можно больше). У Вас есть 30 минут на выполнение задания».

Высота башни «не менее 1,5 метра» была выбрана не случайно. Это связано с тем, что для взрослых испытуемых 1,5 метра соответствует уровню глаз, т.е. на этой высоте испытуемый уже не может смотреть на башню сверху. Таким образом, на уровне полутора метров устойчивыми оказывались только «хорошие конструкции», плохие (без основания и опор) должны были в срочном порядке быть усовершенствованы.

Данная проблемная ситуация соответствует основным критериям практической задачи, таким как направленность на преобразование действительности, возможность абстракции, сложность и гибкость условий, ограниченность времени, динамичность, непрозрачность и отсутствие «правильного» решения [1, 4].

После прочтения инструкции испытуемым разрешалось задавать уточняющие вопросы. Таким образом, испытуемые могли узнать, что башня может быть построена любым способом с использованием предоставленных им материалов, «башней» считается конструкция, которая стоит без помощи других подручных средств, и т.д.

После того как испытуемый прочитал инструкцию, задал интересующие вопросы и начал производить определенные манипуляции с материалом (скручивать или складывать бумагу, отрывать скотч и т.п.), мы, принимая это за сигнал того, что испытуемый уже имеет некий план действий, задавали вопрос:

«Расскажите, как вы будете строить башню?»

Испытуемые описывали тем или иным образом свой план, их речь фиксировалась, и после уточняющих вопросов каждому испытуемому присваивалась та или иная степень ясности цели-образа:

а) высокая степень ясности: испытуемый в точности описывает, как в итоге будет выглядеть его башня, не подразумевается отклонений и вариаций. Например, «2 листа плюс «кривулилки» которые будут друг на друга нарастать», «буду ставить цилиндрики друг на друга». Нам не столь важно здесь, что имеет в виду испытуемый под «кривулинками» и «цилиндриками», из описания понятно, что это некая конкретная конструкция, которую испытуемый определенным образом себе представляет;

б) средняя степень ясности: имеется образ результата, который может варьироваться в деталях. Например, «Будут трубочки и, может, между ними перегородки. Может быть, сделаю два уровня», «из 2-3 листов основание и дальше все меньше-меньше какой-нибудь удобной формы»;

в) низкая степень ясности: варьироваться могут почти все детали, либо испытуемый слабо представляет и не может описать свой план. Такие испытуемые часто используют метафоры для описания, например «что-то вроде Эйфелевой башни» или «не знаю, какая-нибудь крепость». На уточняющие вопросы испытуемый ответить не может.

После того, как испытуемые выполняли задание, фиксировались следующие параметры эффективности выполнения:

1. Высота башни в сантиметрах.
2. Количество потраченной бумаги.
3. Время выполнения в минутах.
4. Устойчивость башни по десятибалльной шкале (определяемая по специально разработанной таблице).

Выборка для данного исследования составила 32 человека (8 мужчин, 24 женщины) в возрасте от 18 до 50 лет, различных профессий.

Результаты исследования: Первым этапом обработки результатов стал подсчет баллов эффективности решения задания как отдельно по каждому критерию, так и по общей эффективности. Для перевода каждого из параметров эффективности в общую шкалу, мы нормировали результаты по каждому критерию и перевели их в баллы, которые соответствуют десятибалльной шкале. Общая эффективность была оценена с помощью среднего арифметического балла по всем вышеперечисленным критериям.

Посчитав процентное соотношение испытуемых с разной степенью ясности цели-образа, мы обнаружили, что в каждой из трех групп - примерно равная доля испытуемых (низкая – 28%, средняя – 38%, высокая – 34%).

Далее методом однофакторного дисперсионного анализа мы попытались выявить значимость различий между группами с разной степенью ясности цели-образа по интересующим нас параметрам.

В результате дисперсионного анализа эффективности решения задачи в каждой из групп было выявлено, что испытуемые с различной степенью ясности цели-образа демонстрируют разные уровни эффективности решения практической задачи по разным критериям. Группа испытуемых с высокой степенью ясности показывает средние значения по всем критериям эффективности. Группа с низкой степенью ясности

демонстрирует более высокие показатели по критериям устойчивости и высоты и более низкие по критериям количества бумаги и времени выполнения. Наибольшую общую эффективность показывают испытуемые со средней степенью ясности, демонстрируя особо высокие показатели по критерию устойчивости.

Значимые различия между группами были зафиксированы для критерия устойчивости ($F=3,51$, $p<0,05$) и для общей эффективности ($F=4,51$, $p<0,05$). Тенденция была выявлена для критерия времени выполнения ($F=1,96$, $p=0,15$). Для остальных параметров значимых различий выявлено не было.

Интерпретация результатов: Таким образом, испытуемые со средней степенью ясности цели-образа оказываются наиболее эффективными в решении практической задачи.

Действительно, ни формирование четкого образа без возможности вариации деталей, ни отсутствие какого-либо реализуемого образа вообще не является эффективной стратегией для решения практических задач. Лица со слишком высокой степенью ясности образа ожидаемого результата чаще всего оказываются успешными, пока не столкнутся с определенными трудностями, требующими моментальной реорганизации ситуации. А в ситуации столкновения со сложными системами вероятность встретиться с определенной трудностью возрастает. Так вышло в уже описанном ранее эксперименте Дёрнера с управлением виртуальным государством. Испытуемые выбирали одну стратегию, и, в связи с незнанием особенностей всей системы, неизменно сталкивались с трудностями, исправить которые уже не было возможности [1]. Однако испытуемые с высокой степенью ясности цели-образа показали наиболее равномерные результаты по всем параметрам эффективности. Это характеризует их как «средних», стабильных исполнителей.

Стоит избегать и другой крайности, а именно, чересчур неопределенных образов. Испытуемые с низкой степенью ясности цели-образа показывали низкие результаты по критериям количества затраченной бумаги и времени выполнения, т.е. по критериям ресурсов. По-видимому, им приходилось затрачивать больше ресурсов, т.к. они вели первоначально поисковую активность, в которой у других групп испытуемых было меньше необходимости.

Таким образом, по данному исследованию можно сделать следующий вывод: средняя степень ясности образа ожидаемого результата будет способствовать наибольшей эффективности деятельности. Гипотеза подтвердилась.

В целом исследования в области степени ясности цели-образа видятся нам перспективными, прежде всего, в связи с их практической направленностью. Исходя из результатов, полученных в данном исследовании, можно предположить, что специалисты со средней степенью ясности цели-образа будут показывать наиболее эффективные результаты и в других проблемных ситуациях. Однако данное предположение требует дополнительной проверки.

В перспективе дальнейшего исследования: изучение различных способов репрезентации цели-образа (вербальный, образный, символичный), а также переходов между ними, большая объективизация способа фиксации степени их ясности (например, использование контент-анализа, стандартизованной анкеты и пр.), перенос полученных результатов на сферы профессиональной деятельности со сравнением репрезентации цели-образа у специалистов с различной степенью профессионализации.

Литература:

1. Дёрнер Д. Логика неудачи. – М.: Смысл, 1997. – 243 с.
2. Карпов А.В., Савин И.Г. Психологический анализ деятельности: учеб. пособие /А.В. Карпов, И.Г. Савин; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 144 с.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 1998. – 192 с.
4. Практическое мышление и опыт: ситуативность и инструментальность обобщений: сб. статей / под ред. проф. Ю. К. Корнилова. Ярославль, 2000. – 192 с.
5. Теплов Б.М. Ум Полководца // Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В., В. В. Петухова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с. – (Хрестоматия по психологии)
6. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 288 с.

Апробация использования эмоционально – образной терапии при болевом синдроме

Шостак А.В. (Витебск, Беларусь)

Эмоционально-образная терапия (ЭОТ) – это сравнительно новое и оригинальное направление психотерапии, которое позволяет достичь весьма быстрых и ценных результатов в области психосоматических расстройств и при коррекции тех или иных эмоциональных нарушений.

Автором эмоционально-образной терапии является психолог, кандидат психологических наук, профессор Института психоанализа и МосГУ, Николай Дмитриевич Линде. Датой создания метода (модальности) считается 1994 год.

Отличительной чертой данной модальности является то, что все проблемы без исключения рассматриваются через их психосоматическое выражение. Из этого следует, что в основе всех проблем лежат эмоциональные состояния, а эти состояния могут быть поняты только через телесное переживание. Преобразование эмоции, понятой как психосоматическое состояние, ведет не только к явно выраженному психосоматическому эффекту, но и к реальному изменению личности [5, с. 489].

Центральная идея эмоционально – образной терапии состоит в том, что любая проблема порождается некоторой целью. Каждое эмоциональное состояние может быть выражено через зрительный, звуковой или кинестетический образ, а дальнейшая внутренняя работа с этим образом позволяет трансформировать исходное эмоциональное состояние.

Данная терапия базируется на изначальном убеждении, что всякая проблема основана на эмоциональной фиксации, на цели или запрете на ее достижение. Для решения проблемы необходимо освободить человека от патогенной эмоциональной фиксации, работа с образом чувства направлена именно на это.

Эмоционально – образная терапия исходит из представления об эмоциях как психических энергетических процессах. Задачей терапевта не всегда является освобождение подавленных импульсов, чаще всего – это возвращение напрасно растрчиваемой энергии в общее энергетическое русло. Это достигается за счет освобождения энергии, связанной с принятыми ранее решениями, неверными убеждениями и ожиданиями [1, с. 171 - 173].

При применении адекватного приема исцеляющего внутреееий эмоц конфликт, что результат по большей части скажется прямо здесь и сейчас, что является не маловажным показателем эот.

ЭОТ является не симптоматической, а каузальной терапией, терапевт «добирается» до причины, ставит точный психологический диагноз, что позволяет применять точные и дозированные воздействия на образ, а через него на эмоциональное состояние, блокирующее адекватное решение проблемы. В данном виде терапии используются спонтанно возникающие образы, представляющие в наглядной форме конкретные переживания, являющиеся ядром обсуждаемой проблемы. Поэтому данный образ сразу же указывает на причины данного переживания и может служить «рычагом», помогающим воздействовать на него [4, с. 38].

Образ – это субъективный феномен, возникающий в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной, мыслительной деятельности, представляющий собой целостное интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены основные перцептивные категории (пространство, движение, цвет, форма, фактура и так далее) [цит. По В. В. Давыдову, Б. Ф. Ломову и др. «Психологический словарь»].

С помощью образа можно быстро найти причину и способ фиксации, после чего предлагать человеку применить к образу, а на самом деле, к самому себе некоторый прием, освобождающий его от исходной привязанности. Использование приема приводит к разрушению всей патологической системы, которая «наросла» на этом основании, за короткий промежуток времени [2, с. 5].

Во всех случаях, работа в эмоционально – образной терапии направлена на то, чтобы вернуть человека к естественности, избавив его от ненужных адаптаций и защит. Только обретя свободу и естественность, человек может решить те задачи, пасуя перед решением которых, он и создает психологические приспособления.

Актуальность и новизна исследования: в основе данной парадигмы лежит новое представление о том, как организованы человеческие проблемы и каким образом они могут быть решены.

Данная терапия использует оригинальную схему создания субъективных образов эмоциональных состояний, актуально переживаемых индивидом, опирающихся, прежде всего, на психосоматическое выражение чувств.

Кратко суть метода может быть выражена следующей формулой: чувство – образ – трансформация – чувство. Иными словами в конце сеанса человек находится в другом эмоциональном и физическом состоянии, чем перед встречей с психологом [2, с. 7].

Целью данной работы является проверка опытным путем эффективности использования эмоционально – образной терапии при болевом синдроме.

В соответствии с поставленной целью, можно выделить следующие задачи:

1. Провести теоретический и сравнительный анализ метода ЭОТ с целью использования его при болевом синдроме.

2. Провести апробацию эмоционально-образной терапии.

Гипотеза: с помощью эмоционально-образной терапии можно воздействовать на подсознание человека и ликвидировать боль.

В исследовании приняло участие пять испытуемых, с разным возрастом, социальным статусом и личностными особенностями.

Испытуемый 1 – 19 лет, студент БГУ, не женат (муж.), боль в висках.

Испытуемый 2 – 20 лет, студентка ВГУ им П. М. Машерова, не замужем (жен.), боль в области сердца.

Испытуемый 3 – 27 лет, преподаватель иностранного языка, замужем (жен.), головная боль.

Испытуемый 4 – 45 лет, стоматолог, замужем (жен.), двое взрослых детей (студенты), боль в спине.

Испытуемый 5 – 74 года, пенсионерка, замужем (жен.), трое взрослых детей (живут отдельно), боль в ноге.

Психотерапевтическая работа проводилась по десяти этапам разработанным Н. Д. Линде:

1. Клиническая беседа. Данный этап включал в себя знакомство, выявление проблемы, сбор историографических данных.

На этом этапе был выделен значимый симптом: чувства или состояния, которые переживаются человеком как нежелательные, причиняющие ему страдание.

2. Прояснение симптома. На этом этапе были выявлены психологические корреляты. Было установлено, каким образом это чувство или состояние выражено телесно: как и где.

3. Создание образа. Субъекту предлагалось представить данное чувство (симптом) в форме некоторого образа, находящегося перед ним на стуле или просто в пространстве.

Использовались зрительные образы, но можно подключать и слуховой, и кинестетический каналы.

4. Исследование образа. На этом этапе был изучен образ с точки зрения его качественных характеристик (размер, форма, цвет), а также отношения (как субъект относится к образу и какое отношение к себе он ощущает от образа).

5. Проверка на фиксацию. Здесь было исследовано наличие эмоционально-энергетической связи между созданным образом и психосоматическим состоянием испытуемого. Если такая связь существовала, то любое изменение образа приводило к некоторому (положительному или отрицательному) изменению состояния субъекта.

6. Трансформация образа. Трансформация проводилась одним из предложенных Линде методов, который подбирался в соответствии со структурой психологической проблемы.

Основные методы трансформации, описанные Н.Д. Линде:

- созерцание негативного образа или негативных частей образа;
- мысленное действие с образом;
- диалог между клиентом и образом;
- взаимодействие противоположностей;
- замена образа, представляющего негативное чувство, на образ адекватно заменяющего его положительного чувства;
- передача чувства переживаемого клиентом к образу;
- прослеживание судьбы образа в прошлом и будущем;
- свободное фантазирование на заданную тему, определенную первично созданным образом;
- расширение сознания (раскрытия смысла).

Трансформация образа велась до тех пор, пока негативный образ не исчезал полностью или не преобразовывался в нечто позитивное [3, с. 52].

7. Интегрирование образа с личностью (соматизация). На этом этапе, полученное желаемое состояние, выраженное в позитивном образе, испытуемый принимал в тело (интегрировал с ним) как часть своей личности.

8. Ситуационная проверка. Испытуемые представляли ситуацию, которая обычно вызывает негативное чувство или состояние. Отсутствие негативной реакции является критерием успешности трансформации.

9. Экологическая проверка. На данном этапе выяснялось, не возникло ли у субъекта побочных негативных симптомов.

10. Закрепление. Испытуемому предлагалось закрепить достигнутое состояние. Предлагалось представить дорогу своей жизни, будто он идет по ней, сохраняя полученное состояние [4, с. 32-34].

Результаты: у всех испытуемых с синдромом боли были найдены и устранены причины недуга. После психотерапевтической работы состояние испытуемых было значительно лучше. Все были довольны результатом.

Затем был проведен анализ психотерапевтической работы, который выявил, что на внешнем плане терапевт проводит работу над образом, а на внутреннем – над состоянием субъекта.

Опираясь на результаты, можно сделать вывод, что для получения положительного результата необходима искренняя и эмоциональная работа клиента. Настоящее (в смысле терапевтического результата) преобразование образа происходит с затратой субъективных усилий клиента и требует некоторого времени, что приводит к позитивной эмоциональной реакции. В случае успеха клиент ощущает значимые психосоматические изменения.

Таким образом, эмоционально – образная терапия является не симптоматической, а каузальной терапией, терапевт «добирается» до причины, ставит точный психологический диагноз, что позволяет применить точные и дозированные воздействия на образ, а через него на эмоциональное состояние.

Реализовав поставленные задачи, можно говорить о том, что эмоционально – образная терапия является действенным психотерапевтическим инструментом практикующего психолога и психотерапевта, позволяющим получать значимые результаты за достаточно короткий терапевтический курс.

Литература:

1. Линде, Н. Д. Коррекция эмоциональной зависимости с помощью метода эмоционально - образной терапии / Н. Д. Линде // Вопросы психологии. – 2007. - №5. – С. 170-179.
2. Линде, Н.Д. Как избавиться от головной или сердечной боли за 5 минут / Н. Д. Линде. – М.: 1999. - 33 с.
3. Линде, Н.Д. Трансформация образа как метод изменения эмоционального состояния / Н. Д. Линде // Журнал практического психолога. – 1998. - № 8. 1998. С. 50-60.
4. Линде, Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика: учебн. Пособие / Н. Д. Линде. – М.: 2004. Изд-во МосГУ. - 184 с.
5. Телесность в эмоционально-образной терапии // Междисциплинарные проблемы психологии телесности: материалы межведомственной научно-практической конференции. – М., Изд-во Моск. гуманит. ун-та: Н.Д. Линде [и др.]. - Москва, 2004. С. 486-492.

Психологические особенности переживания конфликта целей Шпицер Д.Д. (Санкт-Петербург)

История рассмотрения проблемы конфликта целей насчитывает не более четырех десятилетий. Активное изучение началось за рубежом в 1980-е гг. [13]. Количество зарубежных исследований за последнее десятилетие по этой теме насчитывает десятки и сотни. Выводы и заключения данных работ несут не только научную ценность в области психологии, но в том числе переходят в область интересов технических сфер (вычислительная техника, программирование, искусственный интеллект), а также являются значимой областью для менеджмента (исследования о конфликте целей, успешном менеджменте и снижении уровня безработицы) [8]. В отечественной психологии имелись предпосылки для детального рассмотрения данной проблемной области (идеи В. С. Мерлина и А. Р. Лурия), но они не получили должного развития [4, 6, 7]. На данный момент актуальность исследований в области конфликта целей повышена, в связи с отсутствием работ, сложности изучения и возможности получения результатов, рассмотрение которых может помочь в создании эффективных стратегий поведения в ситуации внутреннего конфликта, повышении продуктивности любой деятельности человека.

Теоретически, конфликт целей следовало бы считать сложной интегративной структурой, проявляющейся во всех типах личностных конфликтов – мотивационном, когнитивном и ролевом [2]. Конфликт целей как психологическая проблема довольно сложный феномен для восприятия, осознания и выявления, потому что зачастую человек не подвергает постоянному анализу все ситуации выбора, в которых, несомненно, есть конфликтующие начала: цели, мотивы, потребности, желания, роли [13]. Более того, человек претерпевает сложности в процессе переживания внутренних противоречий, но зачастую не ищет объяснений причин возникновения и способов наиболее эффективного решения конфликта. Процесс переживания ситуации столкновения целей, безусловно, связан с индивидуальными психологическими показателями личности, доказательством этого являются разнообразие сфер внутриличностных конфликтов и различные проявления уровня напряженности, длительности, частот и количества конфликтных ситуаций на уровне личности. Таким образом, работа по определению конфликта, а также выявлению взаимосвязей с психологическими особенностями требует особых усилий и эффективных методов изучения.

В процессе подготовительных работ по данному исследованию были выдвинуты гипотезы о наличии связи конфликта целей с уровнем осмысленности жизни, о наличии взаимосвязи между напряженностью интраперсонального конфликта целей и аспектами саморегуляции поведения, о наличии связи ситуации напряженного противоречия целей с параметрами интернальности как показателем субъективного контроля.

Для исследования проблемной зоны целевого конфликта были произведены два этапа исследования: пилотажное и основное. В пилотажном исследовании были заявлены методики: авторская анкета для анализа понимания различных особенностей конфликта целей и специально разработанная методика-опрос «Выбор цели», для нахождения индекса внутриличностного конфликта и формирования представлений о наиболее частотных и напряженных конфликтных сферах. На основном этапе исследования были использованы: авторская анкета, разработанная с использованием результатов пилотажного следования, методика

Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» [12]; тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [5]; опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [9, 10]; методика «Уровень субъективного контроля» модификация Е. Г. Ксенофонтовой.

Работы в области изучения природы внутриличностного конфликта целей и индивидуальной специфики переживания обладают немаловажной теоретической и практической ценностью, так как человек в поисках своего призвания каждый день сталкивается с ситуацией выбора, противоречия, конкуренции своих целей, идей и не всегда уверен в подборе идеальных средств и стратегий для решения возникшего интраперсонального конфликта.

На основе анализа литературы были сделаны следующие выводы. Определение предметной области конфликта целей осложнено разнообразием теоретических взглядов на понятия цель, конфликт, конфликт

целей, на осознанность конфликта целей; неструктурированностью методического инструмента изучения проблемы. Процесс переживания внутриличностного конфликта, также является сложной системой, с определенными характеристиками и основными компонентами [3]. Сама природа переживания и ее проявлений находится во взаимосвязи с личностными особенностями. Не смотря на положительное влияние конфликта целей при разрешении мыслительных задач [1], игнорирование важности данной проблемы в других сферах может привести к неуверенности в себе, субъективному неблагополучию, сложностям в самоопределении, невротическим реакциям, психосоматическим заболеваниям, снижению эффективности познавательных процессов [11].

Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают гипотезу о том, что существует взаимосвязь между уровнем выраженности внутреннего конфликта цели и аспектами мотивационно-личностной сферы.

По результатам исследования у студентов от 17 до 26 лет чаще всего встречаются конфликты целей в сферах финансовой независимости, расширения жизненного пространства, поиска себя как активной, деятельной личности, сферах межличностных отношений и семейной жизни.

Конфликт целей рассматривался и анализировался исходя из двух показателей – количества конфликтов и общего индекса напряженности конфликта целей. Были выявлены на высоком уровне значимости взаимосвязи личностных характеристик мотивационной сферы с количеством конфликтов цели и общим индексом выраженности конфликта. Конфликт целей обратно пропорционально связан с цельностью и эффективностью структуры смысловых ориентаций, высокими оценками по параметрам гибкости, моделирования и оценки результата как проявлений саморегуляции, а также с высокими уровнями общей интернальности, интернальности в сферах межличностных и семейных отношений, достижений, готовности к преодолению трудностей. Прямая положительная связь была обнаружена между конфликтом целей и отрицанием возможной активности по преобразованию своей жизненной ситуации.

Рассматривались возможности предсказания показателей внутриличностного конфликта целей исходя из вклада в прогноз характеристик саморегуляции (гибкость в работе с ресурсами, навыки моделирования, предсказание результата собственной деятельности), показателей субъективного контроля (интернальность в сфере здоровья и сфере межличностных отношений), продуктивности локуса контроля Я как компонента осмысленности жизни.

В заключении можно сказать, что область интерперсональных конфликтов имеет значительное влияние как отрицательное, так и положительное, на личность и ее систему отношений к окружающим, к себе, ко всей реальности человеческого существования. Практическая полезность изучения целей, их конфликтов и самого процесса переживания внутриличностного конфликта в аспекте целей не оспорима. Внутриличностный конфликт целей, как психологическая проблема, сложен для изучения по причине несформированности теоретического и методического аппарата, но именно этот факт привлекает интерес и стимулирует работу по развитию данной проблематики.

Безусловно, внимание к вопросам противоречий и столкновений целей в отечественной психологии перейдет в состояние активных исследований, как это уже происходит на западе. В исследовании старания были направлены на ознакомление с представлениями и пониманием конфликта целей, определение наиболее конфликтогенных сфер и нахождение значимых взаимосвязей процесса переживания конфликта с личностными особенностями: с процессами саморегуляции, компонентами субъективного контроля, с позицией необходимости осмысленности жизни. Были предприняты попытки разработать модели прогнозирования напряженности конфликта целей, выявить влияющие характеристики.

В дальнейшем видятся перспективы продолжения исследования в аспекте разработки более устойчивых моделей для прогнозирования, а также в русле изучения стратегий разрешения конфликта, механизмов психологической обработки противоречащих условий и ресурсов целей, поиске новых эффективных методов по выявлению конфликтов целей.

Литература:

1. Бибрих Р. Р. Исследование видов целеобразования. – Кишинев: Изд-во «Штиинца», 1987. – 130 с.
2. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
6. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970. – Т. 77. – Вып. 6. – 164 с.
7. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека: Учебное пособие для спецкурса. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1971. – 119 с.
8. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

9. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 26–35.
10. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 121–127.
11. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во Моск. Психол.-соц. ин-та; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
12. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Изд. дом БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.
13. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация духовность личности / Пер. с англ. / Под ред. Д.А. Леонтьева.– М.:Смысл, 2004. – 416 с.

***Творчество как предпосылка личностного развития лиц
с ограниченными возможностями здоровья
Шулаева М.В. (Набережные Челны)***

Прогресс общества всегда определяется уровнем развития творчества, поэтому оно во все времена рассматривалось как главное достижение человека. Исследования сущности «творчества» и «творческого саморазвития», характерных особенностей творческой деятельности свидетельствует, что в процессе творческой деятельности человек не только приобретает профессиональные умения и навыки, но самосовершенствуется, переживает радость творческого труда, что, в свою очередь, способствует творческому саморазвитию.

Прежде определим понятия «творчество», "творческая деятельность", «развитие», «саморазвитие», «творческое саморазвитие». Согласно Б.М. Теплову [1946, с. 23], «творческой деятельностью» в собственном смысле слова называется деятельность, дающая новые, оригинальные продукты высокой общественной ценности».

Под творчеством обычно понимают такую деятельность, в результате которой создается оригинальный и социально-значимый продукт. Творчество специфично для человека, т.е. предполагает творца - субъекта творческой деятельности: в природе происходит процесс развития, но не творчества. Если по данному определению творчество не отождествляется с понятием "развитие", то по утверждению Я.А. Пономарева [1976, с. 125], "всеобщий критерий творчества выступает как критерий развития".

Наиболее развернутое понятие творчества дает А.К. Спиркин [1984, с. 48]. На наш взгляд, важно, что автор, наряду с признаками новизны, оригинальности, выделяет также субъективную и объективную значимость творчества.

С.С. Гольдентрихт [1991, с. 159] утверждает, что природа творческого деяния - созидание, рождение нового, прогрессивного, способствующего развитию человека и общества. Сущность творчества несовместима с деятельностью, враждебной человеку.

Анализ материалов по исследуемой проблеме убеждает в том, что творческий процесс немислим без равноправного участия в нем природы, ведь и сам человек ее творение.

Выделяя ряд существенных признаков творчества, В.И. Андреев [1985, с. 67] отмечает, что "творчество - это вид человеческой деятельности, для которой характерно: наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость и прогрессивность. Данная деятельность вносит вклад в развитие общества и личности. Автор обращает внимание на то, что если хоть один из компонентов, характеризующих творчество, исключить, то творческая деятельность "либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой".

На наш взгляд, движущей силой творчества является противоречие. С выявления противоречия начинается процесс творчества. Противоречием является и личностное становление человека, имеющего ограниченные возможности здоровья. Свообразие данного развития нельзя характеризовать как отрицательное явление. Именно потому, что данное развитие создает трудности, оно стимулирует повышенное, усиленное движение вперед, дает направление процессу роста и формирования личности. На данных основаниях построено учение о компенсации А. Адлера, 1927; Л.С. Выгодского, 1982. Компенсация – это тоже творческий процесс созидания и пересозидания личности.

В качестве компенсаторного фонда, в частности, у инвалидов – опорников, может выступить творческое самовыражение. Рядом исследований показано (И.Ю. Левченко, 1986, А.В. Тюрин, 2001 и др.), что достаточно успешная компенсация и относительный психологический комфорт обеспечивается «уходом в искусство». Это могут быть как пассивные формы – чтение художественных произведений, прослушивание музыки, изучение истории искусства, так и продуктивные виды художественного творчества – живопись, стихотворчество.

Творчество есть процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта. Этим продуктом может быть и стихотворение, и рисунок, и танец. Но творческим процессом могут быть и взаимоотношения между людьми. А.Н. Леонтьев, в свою очередь, утверждал, что «искусство это, прежде всего, специфическая

форма деятельности общения, основная особенность которой состоит в формировании и изменении смысловых образований личности» [1998, с. 82]. Одна из существующих в философии, эстетике, психологии точек зрения на природу искусства заключается в том, что искусство представляет собой модель человеческого общения – общения творца и созданных им художественных образов с «реципиентом», а также общение творца с собственными художественными образами (М.С. Коган, 1882, с. 56).

«Искусство как носитель, трансформатор искусства от художника к реципиенту. Оно служит обогащению жизненного опыта, играет адаптивную роль, делая взаимодействие с миром более гибким и глубоким». (Д.А. Леонтьев, 1999, с. 98).

Таким образом, «заочное» общение средствами искусства, моделирующее непосредственное, является компенсацией фрустрационной потребности в межличностном общении, которая явственно наблюдается у инвалидов - опорников. Через творческую деятельность происходит «открытие Я», формирование самоотношения. Это является предпосылкой для творчества, личностного роста и формирования внутреннего диалога.

Творчество во многом помогает человеку, имеющему особенности развития, выйти из пассивного самосозерцания (как у невротика) к реализации и разрешению расогласованности между реальным и идеальным «Я» в деятельности, труде, самовоспитании. Творческая деятельность может в данном случае рассматриваться как формирование обеспечения своеобразного иммунитета к трудностям и разрушающим последствиям неудач. Действительно, если поиск постоянно направлен на созидание и достижение и в этом его основные мотивы, то неудачи не могут стать очень травмирующими. Поисковая активность, творчество являются важнейшей предпосылкой преодоления или недопущения нарушений адаптации. (Ю.А. Миславский, 1987, с. 45).

«Творческая деятельность есть сущность, жизненная необходимость в самореализации людей, имеющих особенности в развитии. Перекрыть этот процесс, значит, вызвать или усилить болезнь, как на уровне отдельного индивида, так и на уровне культуры в целом. Творческое самовыражение не соответствует догме или заранее заготовленной форме. Это есть сила, трансформирующая, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самопродвижение инвалида в своем развитии» (Н. Роджерс, 2000, с.1 64).

Творчество людей – это не престижная мотивация, оно имеет социальный контекст. Наоборот, престиж и тщеславие могут тормозить творческий процесс (Д.Б. Богоявленская, 1983, с. 187).

На данный момент самой актуальной задачей является создание условий для максимальной реализации сущностных свойств, творческого самосовершенствования людей, имеющих нарушения и отклонения в развитии. Это, в свою очередь, делает принципиально необходимой ориентацию не только на актуальные, но и на потенциальные их возможности. Но тогда «точкой отсчета» при подходе к оценке возможностей и способностей человека становится учет не только таких способностей и уровней их развития, которые характерны для большинства людей и в настоящее время типичны для «среднего человека» (*homo vulgaris*), но и таких, которые могут иметь место (в условиях нарушенного развития) у меньшинства, но которые в то же время являются проявлением максимальной реализации именно сущностных свойств, сущности человека. Как в свое время отмечал В. Франкл [1990, с. 170], когда мы подходим к человеку такому, какой он есть, мы принижаем его, а когда мы подходим к человеку такому, каким он может быть, мы помогаем ему стать таким, каким он должен быть. Обращение к ребенку как к личности невозможно без учета совокупности психического и физического в человеке. Существовая в определенной социальной и материальной среде, взаимодействуя с окружающими людьми и природой, участвуя в общественном производстве, человек проявляет себя как сложная самоуправляющаяся система с огромным спектром качеств, свойств, чувств и эмоций. Для гармоничного развития необходимо создавать вокруг него пространство, воздействующее как на сферу разума, так и на чувственную сферу. Средством, способным решить данную задачу, является искусство.

Особый интерес к искусству как средству развития и коррекции личности ребенка в процессе воспитания и обучения проявляет специальная психология и педагогика. Процесс восприятия искусства детьми представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую в себе познавательные и эмоциональные моменты. Занятия художественной деятельностью способствуют сенсорному развитию, способности различать цвет, форму, звуки, обеспечивает понимание языка различных видов искусства. Особенно ценно, положительное влияние искусства на детей с проблемами в развитии. Еще Л.С. Выготский в своих исследованиях выявил особую роль художественной деятельности не только в развитии психических функций, но и в активизации творческих проявлений в различных видах искусства у детей, имеющих проблемы в развитии.

Так, занятия изобразительной деятельностью способствует сенсорному развитию детей, формирует мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствует дифференциации восприятия, мелких движений руки, что, в свою очередь, влияет на умственное развитие. Положительную динамику развития дают занятия изобразительной деятельностью детей, страдающих ДЦП (Г.В. Кузнецова, 1994, с. 95).

Искусство позволяет ребенку с проблемами в развитии ощутить мир во всем его богатстве и многообразии, а через художественные виды деятельности научиться его преобразовывать. Именно в этом

содержатся коррекционные возможности искусства, т.к. оно является, с одной стороны, источником новых позитивных переживаний ребенка, рождает креативные потребности, способы их удовлетворения в том или ином виде деятельности, а с другой, средством реализации социально-педагогической функции творчества.

Говоря о педагогических возможностях искусства, нельзя не отметить еще один важный аспект: психотерапевтическое воздействие. Влияя на эмоциональную сферу, искусство при этом выполняет коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции. Участие ребенка в процессе совместного со сверстниками и педагогами создания художественного произведения расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы.

Психокоррекционный эффект воздействия искусства на ребенка, имеющего проблемы в развитии, выражается также в эффекте «очищения» от накопившихся негативных переживаний и вступления на путь новых отношений с окружающим миром. Раскрывая психологический механизм катарсиса в своей работе «Психология искусства», Л.С. Выготский отмечал: «Искусство всегда несет в себе нечто преодолевающее обыкновенное чувство. Боль и волнение, когда они вызываются искусством, несут в себе нечто большее, нежели обыкновенные боль и волнение. Переработка чувств в искусстве заключается в превращении их в свою противоположность, т.е. положительную эмоцию, которую несет в себе искусство» (Л.С. Выготский, 1968, с. 456).

Искусство представляет ребенку практически неограниченные возможности для самосовершенствования и самореализации, как в процессе творчества, так и в его продуктах. Интерес к продуктам творческой деятельности ребенка со стороны сверстников и взрослых повышает самооценку и самопринятие ребенка с проблемами в развитии, а это является решением важнейшей задачи: адаптации ребенка посредством искусства и художественной деятельности в макросоциальной среде.

Отмечая необходимость формирования культуры у детей, имеющих различные проблемы в развитии, Л.С. Выготский указывал на необходимость создания специальных способов, средств и условий, обеспечивающих развитие детей с разными отклонениями. Л.С. Выготский, 1968; Д.Б. Эльконин, 1974; А.В. Запорожец, 1986; М.С. Коган, 1987 и другие ученые отводят искусству огромную роль в формировании личности. В своих работах они отмечали, что приобщение к искусству, «погружение» его в мир единства чувств и мыслей, преобразует человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал.

Кроме того, в преломлении к подростковому возрасту, когда весь процесс развития пронизан противоречиями и сложностями, творческая деятельность способствует приобщению подростка к творчеству как культурно - приемлемому способу разрешения возрастных противоречий и становлению целостной культуры жизненного самоопределения.

Таким образом, нельзя решать актуальные проблемы современности вне творчества – мощнейшего средства воспитания и образования, ибо именно оно является мощным фактором развития личности, так как в процессе творчества происходит реализация высших духовных потребностей личности, укрепляется ее мотивация к созиданию; развиваются способности; происходит переработка и осознание собственного уникального личностного опыта, порождаются новые ценности и смыслы; усиливаются способности личности к адаптации и конструктивному взаимодействию с людьми и миром.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Исследование творческих способностей / Д.Б. Богоявленская – М.: Академия, 2002. - 264 с.
2. Вересов, Н.Н. Культура и творчество как психологические идеи / Н.Н. Вересов // Вопросы психологии. - 1992. - № 1. - С. 124 – 128.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л.С.Выготский. - М.:Педагогика, 1968. - 576 с.
4. Левченко, И.Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте / И.Ю. Левченко // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича: сборник научных трудов. - М., 1991. - С. 21-44.

Мотивационные предпочтения младших школьников в учебной деятельности

Щербакова С.А., Карпова Е.В. (Ярославль)

Мотивация учения лежит в основе учебной деятельности ребёнка. Мотив учебной деятельности включает в себя все факторы, обуславливающие проявление учебной активности. Это потребности, цели, установки, чувство долга и интересы. Изучением мотивации к учению занимались известные психологи Л.И. Божович, Р. А. Жданова, В. С. Ильин, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, К. Левин, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон и многие другие. Ими были проведены исследования специфики и динамики мотивов к учению школьников, разработаны различные классификации мотивов, предложены пути формирования учебной мотивации у школьников.

Согласно новым требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта, одной из важнейших задач школы является развитие познавательного интереса у младших школьников, формирование

учебных мотивов, мотивов достижения и социального признания, мотивов, реализующих потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности.

Для того, чтобы решить сформулированные в Образовательных Стандартах цели и задачи, необходимо учитывать существующее разнообразие мотивов младших школьников, онтогенетическую динамику мотивов, гендерные различия в особенностях мотивационных предпочтений, влияние системы образования и многих других факторов.

В соответствии с этим, нами была поставлена цель, исследовать различия в мотивационных предпочтениях младших школьников в учебной деятельности в зависимости от социокультурных условий, образовательной среды и системы обучения, а так же возраста, пола и успеваемости учащихся.

Гипотезой нашего исследования было предположение о том, что мотивационные предпочтения младших школьников в учебной деятельности имеют различия в зависимости от социокультурных условий, образовательной среды и системы обучения, возраста, пола и успеваемости учащихся.

В качестве испытуемых были взяты ученики 2-го и 4-го классов школы №30, обучающиеся по дидактической системе «Школа 2100», ученики 4 класса Леснополянской начальной школы - детского сада им. К.Д. Ушинского и ученики 4 класса Ярославской вальдорфской школы. Всего в исследовании принимало участие 79 человек.

Для исследования использовался «Опросник мотивации», направленный на выявление мотивационных предпочтений школьников в учебной деятельности.

Нами были получены следующие основные результаты:

1. Ученики младших классов, обучающиеся по разным дидактическим системам, имеют различия в характере мотивов. Обучение по каждой из дидактических систем имеет свои особенности, что сказывается и на мотивах к учению. Так, у учащихся Ярославской вальдорфской школы показатели мотивов самые высокие. Это связано со спецификой дидактической системы. Система образования в этой школе отличается особой организацией учебного процесса, содержанием образования, подачей изучаемого материала и творческим подходом к преподаванию предметов. Учащимся нравится не только получать знания в доступной для них форме, но и захватывает сам процесс учения, интересный и увлекательный. Важным направлением является развитие чувства ответственности, инициативность, творческий подход к делу. Дети нацелены на то, чтобы занять достойное место в жизни, найти интересную и в то же время престижную работу.

У младших школьников Леснополянской начальной школы наблюдается доминирование социальных мотивов. Влияние на формирование данного вида мотивов оказывает особая социокультурная среда, воспитательная направленность школы. Леснополянская начальная школа - детский сад – полного дня, ученики находятся в воспитательной и развивающей среде школы с утра и до вечера, осуществляется непрерывное и преемственное обучение и воспитание от 1,5 до 12 лет. Приоритетным направлением школы является становление духовной, нравственной и социально активной личности на основе использования педагогического наследия К. Д. Ушинского. В школе действует организация «Русичи» и общественная деятельность здесь является ведущей.

У учеников МОУ СОШ №30 («Школа 2100») выраженность учебно-познавательного мотива гораздо выше, чем у учащихся Ярославской вальдорфской школы и Леснополянской начальной школы. Основной деятельностью у учащихся МОУ СОШ №30 является получение знаний, углубленная воспитательная работа в каком-либо приоритетном направлении не осуществляется.

2. Влияние на развитие мотивационных предпочтений оказывает и возраст учащихся. По мере взросления детей снижается выраженность всех мотивов, растёт негативное отношение к школе.

Поступая в первый класс, учащиеся имеют внутреннюю позицию школьника, которая выражается в потребности посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую деятельность учения, занять новое положение среди окружающих. Вместе с тем, у детей имеется и определённый уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, ответственное отношение учащихся к учению в школе. Во втором классе это отношение не только сохраняется, но и развивается. Переломным моментом, как правило, является третий класс. В третьем и затем четвёртом классе выраженность мотивов снижается. Это связано с тем, что потребность в позиции школьника является уже удовлетворённой и теряет свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим, у учеников уменьшается старательность, авторитет учителя падает и в итоге повышается негативное отношение к школе.

3. У всех успевающих школьников значительно преобладают учебно-познавательные мотивы. У отстающих в учёбе учеников доминирующими являются социальные и внешние мотивы. Таким образом, учебно-познавательный мотив способствует хорошей успеваемости, а внешний мотив и мотив стремления к одобрению не обеспечивают повышение успеваемости.

4. Наблюдаются различия в характере мотивов учения в зависимости от пола, но во всех школах они выражены по-разному. В целом наблюдается следующая тенденция: девочкам более присущи мотивы учебно-познавательные и социальные, мальчикам же – учебно-познавательные и внешние. То есть девочки стремятся получать знания для того, чтобы найти интересную и нужную профессию, приносить пользу людям, мальчики

же – для того, чтобы получить подарок за успехи в учёбе, хорошо закончить школу и в дальнейшем хорошо зарабатывать.

5. Подсчёт общего мотивационного показателя позволяет сделать вывод, что чем больше мы вкладываем в ребёнка, тем выше его мотивация. Мотивация зависит не только от учеников, а даже в большей степени от учителей, организации обучения, от того, какова величина вложения, инвестиций в ученика. Тем самым открываются возможности для распространения теории трудовых инвестиций на закономерности мотивационной сферы в учебной деятельности, чего ранее не было осуществлено. Таким образом, можно констатировать новый в научном отношении результат.

6. Младшие школьники характеризуются тем, что показатели успешности деятельности отрицательно коррелируют со всеми внешними мотивами, но положительно – с внутренними мотивами. Этот результат является противоположным тому, что установлено у старшеклассников. Подтвердился, таким образом, феномен генетической относительности мотивационных закономерностей (Е. В. Карпова). В психологии мотивации, по-видимому, отсутствуют какие-либо жесткие - абсолютные закономерности. В частности, параметр возрастных различий выступает одним из опосредствующих факторов, влияющим на характер проявления мотивационных закономерностей.

Таким образом, поставленная цель была достигнута, гипотеза подтвердилась: мотивационные предпочтения младших школьников в учебной деятельности зависят от социокультурных условий, образовательной среды, системы обучения, а так же возраста, пола, успеваемости, и имеют различия.

Изучение познавательного интереса младших школьников к учебным задачам Щербакова М.А., Карпова Е.В. (Ярославль)

Познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и к самому процессу овладения знаниями (Г.И. Щукина). Проблема формирования познавательного интереса в процессе обучения имеет многовековую историю и остается одной из актуальнейших. Изучением этой проблемы занимались такие учёные как Л.И. Божович, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и другие.

Развитие познавательного интереса ребенка в процессе его обучения в младших классах – один из важнейших факторов успешности учения, причем не только в начальной, но и в основной школе. Младший школьный возраст является периодом впитывания, накопления знаний об окружающем мире и отношении к нему человека. Именно в этом возрасте происходит становление познавательного интереса.

В настоящее время возрастает роль исследования познавательного интереса как важнейшего личностного универсального учебного действия. Согласно стандартам второго поколения, одной из основных характеристик личностного развития учащихся начальной школы является смыслообразование, т.е. формирование ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности в первую очередь на основе развития познавательных интересов и учебных мотивов.

Несмотря на достаточно большое количество научных работ по данной проблеме, некоторые её аспекты остаются недостаточно исследованными, в частности, зависимость познавательного интереса от некоторых личностных и деятельностных параметров, а также вопросы формирования познавательного интереса к собственно учебным задачам, как основным составляющим учебной деятельности.

Нами было выдвинуто предположение о том, что уровень познавательного интереса младших школьников к учебным задачам находится во взаимосвязи с такими характеристиками личности, как успеваемость, самооценка, возраст и половые различия. Целью исследования стало изучение учебно-познавательного интереса младших школьников к учебным задачам.

В соответствии с этим, были изучены уровни сформированности познавательного интереса учеников 1 и 4 классов, а так же зависимость их от успеваемости и самооценки младших школьников.

Исследование показало, что у учеников 1 класса преобладает такой уровень сформированности познавательного интереса к учебным задачам, как реакция на новизну. В целом по классу низкий уровень познавательного интереса и очень высокий уровень самооценки. Половых различий в уровне познавательного интереса и самооценки не обнаружено. У учеников 4 класса преобладает уже ситуативный учебно-познавательный интерес. В целом по классу удовлетворительный уровень познавательного интереса и высокий уровень самооценки. Вместе с тем, на этой выборке испытуемых обнаруживаются половые различия в уровне познавательного интереса и самооценки: оба эти параметра у мальчиков выше, чем у девочек.

Из подсчёта коэффициентов ранговой корреляции Спирмена между такими параметрами, как познавательный интерес и успеваемость, и познавательный интерес и самооценка, следует, что чем выше познавательный интерес, тем выше успеваемость. Этот факт можно объяснить следующим образом: познавательный интерес - типичный представитель внутренней мотивации. Доказано, что чем выше внутренняя мотивация, тем результативнее любая деятельность. И как представитель внутренней мотивации, познавательный интерес напрямую определяет результативность учебной деятельности. Доказана связь познавательного интереса с интеллектом, а интеллект – это основной фактор, определяющий успеваемость.

Интеллект определяет и интерес, и успеваемость. Вместе с тем, если интеллект является причиной того и другого, то и интерес и успеваемость также связаны.

Познавательный интерес к учебным задачам тесно связан и с таким качеством, как самооценка. Чем выше познавательный интерес, тем выше и самооценка. Взаимосвязь познавательного интереса и самооценки можно объяснить следующим образом: в работах Хекхаузена установлено, что чем выше познавательный интерес, тем выше интеллект и наоборот. А с другой стороны, интеллект и самооценка (по данным литературы) тоже связаны, то есть интеллект является предпосылкой и интереса, и высокой самооценки.

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Существуют особенности познавательного интереса к учебным задачам у младших школьников: уровень познавательного интереса к учебным задачам у первоклассников – реакция на новизну; у четвероклассников доминирует ситуативный учебно-познавательный интерес к учебным задачам.

2. Уровень познавательного интереса к учебным задачам повышается к концу обучения в начальной школе.

3. К концу обучения в начальной школе появляется половая дифференциация познавательного интереса: у мальчиков он выше, чем у девочек.

4. Уровень познавательного интереса младших школьников к учебным задачам взаимосвязан с успеваемостью и самооценкой: чем выше познавательный интерес, тем выше и успеваемость, и самооценка.

Г.И. Шукина считает, что познавательный интерес выступает как ценнейший мотив учебной деятельности школьников. Развитие познавательных интересов прямо зависит от организации учебной работы. Поэтому учителю необходимо ориентироваться на закономерности развития познавательных интересов младших школьников, помнить, что развитие идет от простого к сложному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от описания к объяснению. Познавательный интерес при правильной педагогической организации деятельности учащихся и систематической, целенаправленной воспитательной деятельности может и должен стать устойчивой чертой личности школьника и оказывать сильное влияние на его развитие.

Таким образом, поставленная цель была достигнута, гипотеза подтвердилась.

Влияние лексических единиц родного языка на функционирование синтаксиса иностранных языков ***Эзрина Э. В. (Москва)***

Данная работа представляет собой междисциплинарное исследование функционирования языка. В ней рассматриваются вопросы о связи семантики и синтаксиса и о правилах высшего порядка, срабатывающих при построении языковых единиц.

Для начала следует определить понятия семантики и синтаксиса. «Семантика – это все содержание, информация, передаваемая какой-либо единицей языка» [2]. Семантика имеет дело со значением языковых единиц. Существует множество пониманий и теорий значения (значение как предмет или множество предметов, значение как толкование, значение как употребление, значение как понятие и т.д.), но в рамках данного исследования определение этого термина не нуждается в конкретизации, следует отметить лишь то, что речь идет о значении языковой (а не речевой) единицы в минимальном контексте.

Синтаксис – это часть грамматики, которая имеет дело с единицами, более протяженными, чем слово – словосочетаниями и предложениями [4].

Синтаксис изучает механизмы языка, которые позволяют из конечного числа исходных языковых элементов породить бесконечное множество предложений, речевых произведений, высказываний [ЛЭС, 1990].

Обычно синтаксическая структура языковой единицы представляется в виде формальной модели. Одна из них – грамматика составляющих (см. ниже).

Говоря о функционировании семантики и синтаксиса и порождении правильных предложений, лингвисты часто ссылаются на теорию порождающей грамматики Н. Хомского [5]. Основными моментами в этой теории являются следующие. Во-первых, постулируется универсальная языковая способность, которая заключается в том, что принципы функционирования языка являются общими для всех его носителей, независимо от конкретных особенностей самого языка. Во-вторых, утверждается, что правильные предложения порождаются «сверху вниз», то есть предложение строится путем вложения одних составляющих в другие (грамматика составляющих). На примере составляющие показаны скобками. Пример: [[Онегин, [добрый [мой приятель]]], [родился [на [брегах Невы]]]].

Таким образом, образуются простые утвердительные предложения в активном залоге. Для получения других видов предложений необходимо применить ряд правил, называемых трансформациями.

При этом утверждается, что синтаксический компонент срабатывает отдельно от семантического.

Если допустить, что эти обобщения распространяются и на неродные языки, которыми владеет человек, то данную теорию можно проверить экспериментально, в данном случае, при переводе с одного неродного

языка на другой. Тогда из этой теории будет следовать, что синтаксический и семантический компоненты при порождении языковой единицы работают независимо друг от друга.

С другой стороны, исследования в области психологии мышления указывают на тенденцию применять готовые, проверенные и хорошо освоенные операторы в ходе решения задач [3]. В данном случае это означает, что при порождении языковой единицы на неродном языке используются операторы – семантика и синтаксис – другого, лучше освоенного языка (родного). На основании этой теории была сформулирована следующая гипотеза: активизация операторов русского языка увеличит скорость перевода с неродного языка на родной. Операторы имеют системный характер, т.к. язык представляет собой систему, значит, системный характер будет иметь также влияние, оказываемое операторами.

Активизация единиц родного языка достигается за счет применения процедуры прайминга.

Праймингом называется улучшение в выполнении перцептивного или когнитивного задания в зависимости от контекста или предыдущего опыта по отношению к контрольному условию [6].

Из-за особенностей задачи (порождение языковых единиц происходит очень быстро) праймы предъявлялись на сублиминальном уровне (12 мс), что вводит ограничение на длину прайма, а именно – одно слово. В это работе были использованы слова, близкие по значению к одному из слов, встречающихся в стимуле (предложении) на иностранном языке. Поскольку слово неотделимо от своего значения, следует ожидать эффектов семантического прайминга – увеличения скорости или точности ответа на стимул, если ему предшествует дугой семантически связанный с ним стимул [6].

Кроме того, ожидается, что слово-прайм активизирует не только все семантически близкие к нему языковые единицы, но и все возможные способы сочетания этого слова с другими, в терминологии Дж. Гибсона – возможности [1].

Для проверки приведенной выше гипотезы был сконструирован и проведен следующий эксперимент.

Испытуемые (N=26, возраст M=19,03, Sd=5,93) как можно быстрее переводят с одного иностранного языка на другой (в оба направления) короткие предложения. Иностранные языки в данном случае – испанский и английский, уровень владения обоими языками у всех испытуемых B2 (intermediate) или выше. Родной язык для всех испытуемых – русский.

Предложения, предлагаемые испытуемым, содержат подлежащее, сказуемое и дополнение. Примеры: El pueblo encontró el dinero «Люди нашли деньги», The fire burned the house «Огонь сжег дом». Праймы были «нацелены» на одну из частей предложения (подлежащее, сказуемое или дополнение). Это условие проверяют часть теории, связанную с грамматикой составляющих. Т.к. в предложении имеет место иерархия, то подсказка разных членов предложения даст разный результат. В качестве контрольного условия был использован пустой прайм.

Кроме того, чтобы учесть фактор трансформации, часть предложений представляла собой простое утвердительное предложение в активном залоге (The fire burned the house), другая часть – утвердительное в пассивном залоге (The dinner is made by the daughter), третья – вопросительные предложения в активном залоге (Did the friend buy the tickets?). Предполагалось, что предложения первого типа будут переводиться значительно быстрее из-за того, что к ним, в отличие от предложений других типов, не применяются правила трансформаций.

Предложения предъявлялись на мониторе компьютера (электронно-лучевая трубка, частота – 85 Гц, разрешение – 960x600 пикселей) по одному. Им предшествовало предъявление инструкции, фиксационного креста (750 мс), прайма (12 мс) и маски (12 мс); при появлении стимула испытуемый должен был нажать на клавишу «пробел», включая запись ответа.

Для проведения эксперимента снова была использована программа E-Prime 2.0, в которой показывалась презентация слайдов, фиксировалось время ожидания ответа, время произнесения ответа, тип подсказки и стимула, а также осуществлялась аудиозапись ответа испытуемого.

После обработки данных с помощью дисперсионного анализа ANOVA с повторными измерениями были получены следующие результаты. Значимым оказалось только влияние фактора трансформации $F(5;46)=5.249$, $p=0.001$. Для уточнения этих данных был использован непараметрический критерий Вилкоксона для парных измерений, согласно которому, значимым является различие между следующими парами. В направлении с испанского на английский: пассив с праймом и актив с праймом $t=-3.543$, $p<0.001$, вопрос с праймом и актив с праймом $t=-3.314$, $p=0.001$, пассив без прайма и актив без прайма $t=-3.137$, $p=0.002$ и вопрос без прайма и актив без прайма $t=-1.943$, $p=0.05$. В направлении с английского на испанский: пассив с праймом и актив с праймом $t=-2.019$, $p=0.043$, пассив без прайма и актив без прайма $t=-2.933$, $p=0.003$ и вопрос без прайма и актив без прайма $t=-2.731$, $p=0,006$.

Влияние синтаксической позиции «цели» прайма незначимо, влияние прайма на скорость перевода также незначимо. Следует, однако, отметить, что подсказка ведет к противоположному эффекту в разных направлениях перевода: с испанского на английский – ускоряет перевод, с английского на испанский – замедляет.

При проверке результатов учитывались факторы уровня владения языками, предпочтения одного иностранного языка другому, пола и возраста испытуемых. Ни один из них не влияет на результат.

Таким образом, можно сделать вывод, что операторы родного языка влияния не оказывают. Основное влияние оказывается трансформациями. Это, во-первых, подтверждает психологическую реальность этой части теории языка, а во-вторых, указывает на системный характер операторов.

Однако отсутствие влияния операторов родного языка не обязательно опровергает приведенную в начале гипотезу. Возможно, следует обратить внимание на один из экспериментов, предшествующих описанному здесь исследованию. В этом эксперименте проверялось влияние в основном семантических операторов. Испытуемые должны были переводить краткие словосочетания вида глагол+существительное и существительное+прилагательное и им предъявлялись праймы вида «перевод», «синоним», «антоним». В остальной процедура была прежней. В результате было получено значимое влияние (замедление) прайма вида «синоним» $F(3; 66)=3,316, p=0,025$. Это говорит об интерференции и о том, что семантические операторы не используются. Влияние подсказки частей речи однозначно интерпретировать нельзя. Возможно, в описанном в то работе эксперименте наблюдается результат взаимодействия (нейтрализации) операторов разных видов. Проверке этого предположения будут посвящены дальнейшие исследования.

Литература:

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: «Прогресс», 1988.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. Главный редактор. В. Н. Ярцева. Москва «Советская энциклопедия» 1990.
3. Петухов В. В. Психология мышления. Учебно-методическое пособие. Издательство Московского Университета, 1989.
4. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. М.: РГГУ, 2001.
5. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. Вып. 2. М., 1962.
6. McNamara T.P. Semantic Priming: Perspectives from memory and word recognition, Psychology Press, 2005.

Личностные детерминанты педагогических оценок*
Юдина М.М., Мехтиханова Н.Н.(Ярославль)

Педагогическое оценивание является важным компонентом профессиональной деятельности учителя и направлено на формирование познавательных интересов учащихся, на их интеллектуальное и личностное развитие. В настоящее время личностные характеристики педагога, влияющие на процесс оценивания, в практическом плане изучены явно недостаточно.

Согласно теории учебной деятельности, оценочная деятельность порождается потребностью ученика или учителя получить информацию о том, соответствует или нет качество знаний и умений учащегося по предмету требованиям программы. Целью оценочной деятельности является, таким образом, контроль успеваемости учащихся и формирование у них адекватной самооценки. Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений учащегося. Итогом акта оценивания учителем результатов учебной деятельности школьника является оценка, которая в зависимости от уровня и способа отражения отношений может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением, отметкой [1].

Психологами и педагогами в качестве оценочных действий выделяются такие как: определение предмета оценивания в каждом конкретном акте оценивания; включение критериев оценки результатов учебной деятельности школьника; соотношение хода и результатов учебной деятельности школьника с образцом-эталоном с опорой на критерии оценки; выражение результатов оценивания в определенной форме [2].

В современной литературе описано множество важных профессиональных качеств педагога. К таким качествам А. К. Маркова относит, например, следующие: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия и др. [3]. Рассматривая, как и А.К. Маркова, профессионально значимые качества педагога, Л.М. Митина выделяет более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем некоторые из этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, деловитость, дисциплинированность, доброта, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, критичность, логичность, самостоятельность, скромность, справедливость, чувство нового, чуткость, эмоциональность и др. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя [4].

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №12-06-00377

В этих и других аналогичных работах практически отсутствуют характеристики педагога, касающиеся выполнения им оценочной функции. В лучшем случае указывается на педагогическое или практическое мышление.

В нашем исследовании предпринята попытка изучить влияние критичности мышления на процесс оценивания. По поводу определения понятия “критическое мышление” существует большое разнообразие мнений и оценок. С одной стороны, в русском языке “критическое” ассоциируется с негативным, отвергающим. Таким образом, для многих критическое мышление предполагает спор, дискуссию, конфликт. С другой стороны, некоторые объединяют в единое целое понятия “критическое мышление” и “аналитическое мышление”, “логическое мышление”, “творческое мышление” и т.д. Хотя термин “критическое мышление” известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский. Б.М. Теплов определял критичность как «умение строго оценивать работу мысли, тщательно взвешивать все доводы «за» и «против» намечающихся гипотез и подвергать эти гипотезы всесторонней проверке [5].

А.А. Смирнов связывал самостоятельность ума с его критичностью, т.е. с умением не поддаваться внушающему влиянию чужих мыслей, а строго и правильно оценивать их, видеть их сильные и слабые стороны, вскрывать то ценное, что в них имеется, и те ошибки, которые допущены в них. А.А. Смирнов также подчёркивал, что самостоятельность и критичность ума являются необходимыми предпосылками творческой деятельности [6].

Б.В.Зейгарник рассматривает критичность как показатель сохранности личностно-мотивационной сферы и указывает, что критичность состоит в умении обдуманно действовать, сличать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с ожидаемыми результатами [7].

Д. Халперн определяет критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом используются навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [8].

Слово «критическое», используемое в определении, предполагает оценочный компонент. Эта оценка может быть конструктивным выражением и позитивного, и негативного отношения. Когда человек мыслит критически, он оценивает результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое им решение или насколько удачно он справился с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса - хода рассуждений, которые привели к данным выводам, или тех факторов, которые были учтены при принятии решения. Критическое мышление иногда называют ещё и направленным мышлением, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата.

Д. Халперн приводит множество эмпирических подтверждений того, что когнитивные навыки, и, в частности, критическое мышление, можно привить с помощью специального обучения, и что они могут быть применены в самых различных ситуациях. Она утверждает, что выработка установки на критическое мышление не менее важна, чем развитие навыков такого мышления. Д. Халперн выделяет следующие качества, присущие человеку, пользующемуся критическим мышлением: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений [8].

Таким образом, рассмотрев несколько различных определений критического мышления, можно сказать, что критическое мышление — это поиск здравого смысла: как рассудить объективно и поступить логично, с учетом, как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений. Критическое мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, весьма существенно при решении проблем.

Основной целью эмпирического исследования явилось изучение личностных детерминант педагогических оценок. Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- описать личностные характеристики лиц, категорично оценивающих школьные сочинения;
- описать личностные характеристики лиц, некатегорично оценивающих школьные сочинения;
- описать личностные характеристики лиц, положительно оценивающих школьные сочинения;
- описать личностные характеристики лиц, отрицательно оценивающих школьные сочинения.

На основе анализа литературы по данной проблеме была сформулирована основная гипотеза: характер оценивания взаимосвязан с личными особенностями оценивающего.

Испытуемые - студенты 1-го курса Ярославского государственного педагогического университета факультета русской филологии и культуры - 55 человек.

В работе использовались следующие методики:

1. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала. Опросник направлен на диагностику пяти базовых личностных характеристик, с точки зрения их проявления в профессиональной деятельности человека. Таковыми характеристиками являются: Нейротизм, Экстраверсия, Открытость Опыту, Сотрудничество, Добросовестность.

2. Опросник критического мышления. Направлен на диагностику составляющих критического мышления. В данном опроснике такими составляющими являются: Конформность, Внушаемость, Скептицизм.

3. Оценивание трех сочинений с разной грамматической и содержательной основой по 5-ти балльной шкале.

Поставленная в исследовании гипотеза не подтвердилась ни по одному из показателей методик. Это значит, что изучаемые методиками личностные характеристики не влияют на характер оценки. Но выделяются различия на уровне тенденций по фактору Экстраверсия.

В данном исследовании выявилось, что такая особенность как критичность мышления не влияет на характер оценивания и имеет самостоятельное значение.

В результате корреляционного анализа у разных групп выявились различные взаимосвязи между показателями.

У некатегорично оценивающих выявилась положительная корреляция между нейротизмом и конформностью. Чем больше уровень нейротизма, тем больше уровень конформности. Это можно объяснить тем, что при частом сомнении в своей профессиональной деятельности в растерянности в критических ситуациях, такие люди готовы подчиняться другим и способны изменять свое мнение под давлением другого мнения.

Выявлена отрицательная взаимосвязь между конформностью и открытостью опыту. Чем выше уровень конформности, тем меньше открытость опыту. Люди с высоким уровнем конформности меньше открыты опыту, так как в силу некритичной готовности подчиняться другим они придерживаются традиционного, общепринятого способа выполнения работы, предпочитают выполнять четко регламентированную деятельность.

В группе категорично оценивающих существует отрицательная взаимосвязь между скептицизмом и экстраверсией. Чем ниже уровень экстраверсии, тем выше скептицизм. Люди, категорично оценивающие, склонны не доверять информации, поступающей извне, ставят все под сомнение. В силу этого они сдержанны, склонны к уединению; детально и внимательно подходят к рассмотрению любого вопроса.

В группе отрицательно оценивающих положительно коррелируют сотрудничество с нейротизмом. Чем выше уровень сотрудничества, тем выше нейротизм. У людей, отрицательно оценивающих тексты, с высоким уровнем нейротизма существует склонность брать на себя важные поручения. Конфликты в отношении с коллегами могут «выбить их из колеи», так как им трудно работать в духе соперничества, поскольку атмосфера взаимопонимания для них очень важна. Также положительно коррелируют добросовестность и открытость опыту. Чем меньше открытость опыту, тем меньше добросовестность. Низкий уровень открытости опыту говорит о том, что люди имеют тенденцию вести себя традиционно, общепринятыми способами, избегая новых идей и нетрадиционных ценностей. Они не берутся выполнять важные задания, чтобы избежать ответственности.

В группе положительно оценивающих отрицательно коррелируют открытость опыту и нейротизм. Люди с низким уровнем нейротизма способны адекватно воспринимать критику в свой адрес, открыты для общения с людьми. В работе отличаются желанием попробовать что-то новое.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. - Л., 1935.
2. Батулин Н.А. Успех, неудача и результативность деятельности // Психологический журнал. 1987. Т. 8. № 3.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
5. Теплов Б.М. Психология. М., 1953.
6. Смирнов А.А. Избранные психологические труды. М., 1987.
7. Зейгарник Б.В. Патология мышления. М., 1962.
8. Д. Халперн. Психология критического мышления. М., 2000.

Особенности понимания идентичности

Южаков В.А. (Архангельск)

Обращение к рассмотрению такого сложного феномена, как идентичность, обусловлено тем, что в современной психологии она имеет важное значение в понимании самопознания, самоидентификации, личностного роста.

Идентичность является многоаспектной категорией, рассматриваемой и как сложная психическая реальность, и как процесс становления человека.

Большинство исследователей идентичности сходятся во мнении, что именно в процессе понимания себя, собственного пути развития, обеспечивается целостность, качественная определенность, тождественность бытия человека.

Современные психологические теории рассматривают идентичность на базе двух основных подходов: психоаналитического, опирающегося на теорию идентичности Э. Эриксона, и интеракционистско-когнитивного, на основе Я-концепции Дж. Мида.

Э. Эриксон, который ввел в научный обиход термин «идентичность», определил ее как внутреннюю непрерывность и тождественность личности, важнейшую характеристику ее целостности и зрелости, интеграцию переживаний человеком своей неразрывной связи, отождествления себя с определенными социальными группами [1]. Идентичность выступает основой системы ценностей, идеалов и жизненных планов, потребностей и интересов, влияет на социальную роль и активность индивида. По Эриксону, обладание идентичностью означает ощущение себя неизменным, независимо от ситуации и самовосприятия. Ученый подчеркивает то, что «здесь мы не думаем ни о том, что будем делать, ни о том, что хотели бы делать, ни о том, что должны». Это дает возможность целостного восприятия прошлого, настоящего и будущего, ощущения собственной непрерывности и признания этой непрерывности другими людьми.

Идентичность в таком случае выступает интегрированной характеристикой уникальности личности, сформировавшейся в результате адаптации к динамичной среде существования и изменяющейся под ее воздействием. И поскольку каждый человек имеет собственное представление о себе, на основе которого строится его поведение, то проблема определения идентичности становится более сложной из-за различной реакции и поведения индивида в определенных ситуациях.

Идентичность носит экзистенциальный характер, является результатом процесса идентификации, самопознания, и ощущается субъектом как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей, признающими эти непрерывность и тождество.

Следует отметить, что Э. Эриксон выделял не только два понятия – эго-идентичность и групповая идентичность, но и определял три формы идентичности по происхождению (внешне обусловленную, объективную; приобретенную, связанную с личными достижениями человека; заимствованную, формирующуюся под воздействием социального окружения).

В своей теории жизненного цикла Эриксон выделяет восемь стадий развития идентичности, каждая из которых имеет свою основную проблему, требующую разрешения. Это подразумевает то, что на каждом этапе жизненного пути новые компоненты должны быть интегрированы в имеющуюся структуру, а старые – исключены. Эриксон подчеркивает нелинейность процесса развития идентичности, возникновение кризисов идентичности в результате конфликтов между составом элементов идентичности и соответствующим ей способом адаптации к изменившейся среде. Преодоление кризиса связано, по мнению ученого, с поиском и принятием новых ценностей, изменения своего поведения.

Несомненно, структура идентичности развивается на протяжении всей жизни человека в соответствии с изменениями социального контекста. На простоту или сложность этой структуры влияет интенсивность и глубина происходящих трансформаций среды, но при этом взаимодействие между элементами не прекращается, позволяя совместить социальные, психологические, культурологические и биологические аспекты становления личности. В таком случае образ «Я» является способом выражения идентичности, самоотождествления.

В свою очередь, Дж. Мид и Ч. Кули, используя термин «самость» (Self), рассматривают идентичность как фактор, обуславливающий социальную интеракцию, и как ее результат. В его понимании идентичность выступает как способность человека целостно воспринимать себя, свое поведение, свою жизнь.

Ряд исследователей, вследствие нарастающей сложности, неопределенности и динамизма среды существования современного человека, предлагают выделение нового типа идентичности – виртуальной идентичности. Виртуальная реальность предполагает очередной кризис идентичности, новое осмысление пространственно-временных отношений, ценностей, идеалов и ролей, несомненно, влияющих на самоидентичность.

Так В.В. Козлов связывает идентификацию с базовыми тенденциями личности, эго-идентификациями с материальной, социальной и духовной компонентами. С этой точки зрения, внутренняя гармония личности и социальных общностей заключается в триединстве этих идентификаций при отсутствии жесткой идентифицированности с одной из трех упомянутых структур [2].

Таким образом, несмотря на то, что в современной психологии не сложилось окончательного понимания различных типов идентичности, тема идентичности человека рассматривается основой всей социально-психологической проблематики. К настоящему времени накоплен обширный методологический и текстологический материал, в котором теоретические подходы взаимодополняют друг друга, выделяя в качестве объекта исследования различные стороны феномена идентичности.

Литература:

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А. В.– М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
2. Козлов В.В., Интегративная психология. Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Институт психотерапии и клинической психологии (ИПиКП), 2007. - 528 с.

**Взаимосвязь социального, дидактического и профессионального
компонентов адаптации студентов в вузе
Юркина М.С. (Ярославль)**

На современном рынке труда требуются выпускники с высоким уровнем профессиональной подготовки и способностью быстро и эффективно адаптироваться. База для профессионального и личностного развития закладывается на первом курсе. Зная факторы, влияющие на адаптацию студентов, возможно прогнозирование и коррекция этого процесса, то есть эти знания дают возможность управления этим процессом, что обеспечит более быстрое и эффективное вхождение студента в новую среду. Под вузовской адаптацией понимается выработка оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента [1].

А.А. Смирнов выделяет три компонента адаптации студентов в вузе: социальный, дидактический и профессиональный [3].

Иногородние студенты - особая категория студентов. В отличие от местных обучающихся у данной группы первокурсников изменения происходят практически во всех сферах – меняется не только географическое месторасположение учебного заведения и система обучения, но и бытовые условия, и социальное окружение. Актуальность рассмотрения особенностей адаптации иногородних студентов вызвана стабильной тенденцией увеличения их числа среди обучающихся вузов.

При исследовании социальных факторов ученые установили, что условия проживания на начальном этапе обучения оказывают наиболее существенное влияние на характер адаптационного процесса [5]. На ход данного процесса также оказывает влияние наличие-отсутствие условий для занятий [4]. Доказано, что существует взаимосвязь места жительства и адаптации к вузу, в частности, иногородние студенты испытывают больше трудностей, нежели местные [4].

Исследование проводилось нами с 2007 г. на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Общее число испытуемых составило 732 студента 1-го курса факультета психологии, биологии и экологии, юридического, физического и экономического факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова набора 2007-2011 годов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет.

В качестве диагностического инструментария были использованы: методика «Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)»; «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)»; методика «Мотивация обучения в вузе (МОВ)»; методика оценки копинг-поведения WCQ (копинг-тест); опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд); методика «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина); объективные данные изучались через анализ документации: личных карточек, сессионной успеваемости, данных аттестата; субъективные данные изучались посредством разработанной нами анкеты. Данная анкета позволяет выявить уровень удовлетворенности условиями проживания, мотивацию при выборе вуза, факультета, какие трудности испытывает первокурсник и почему на его взгляд, а также отражает каких навыков, по личному мнению студента, ему не хватает для успешного обучения.

Испытуемым предлагалось заполнить опросники. Результаты подвергались качественному и количественному анализу. Математическая обработка данных проведена с использованием методов параметрической статистики. Для описания структур использовался метод структурного анализа (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, В.Е. Орёл) [2]. Вычисления проведены с использованием компьютерного статистического пакета Psychometric Expert 8.

Первокурсников мы разделили по признаку места проживания до поступления в университет на местных и иногородних студентов, по результатам исследования мы получили различия по параметру уровень адаптированности, являющиеся статистически значимыми.

Иногородние студенты имеют более высокие показатели только по параметру сфера увлечений, на уровне значимости $p < 0.05$. Возможно, это связано с тем, что факультет, который они выбрали, является для них одновременно не только ступенью в образовании и развитии себя, но и входит в сферу их интересов. Группа местных студентов имеет более высокие показатели почти по всем параметрам, которые были отнесены к шкале нашей методики – социальная адаптация. В частности по параметрам интернальность, самопринятие, эмоциональный комфорт, на уровне значимости $p < 0.05$. Следовательно, у приезжих первокурсников уровень социальной адаптированности ниже по сравнению с группой местных обучающихся. Это может являться следствием переезда в другой город и самостоятельного распоряжения материальными и бытовыми условиями, вдали от родителей. Также группа местных студентов имеет больший уровень мотивации на получение диплома, на уровне значимости $p < 0.05$. Мы это связываем с мотивацией этой группы при поступлении, многие местные студенты руководствуются не собственными интересами при выборе вуза и факультета, а, например, близостью расположения учебного корпуса к дому, наличием знакомств среди преподавателей, студентов факультета. Иногородние студенты обладают иной мотивацией, что и служит причиной решения переезда в другой город, а часто и в другой регион.

Также был проведен корреляционный анализ. В структуре личности местных студентов наблюдается положительная корреляция между параметром профессиональной адаптации и сферой развития себя ($r=0.65$; $p < 0.001$), сферой достижений ($r=0.76$; $p < 0.001$), сферой профессиональной жизни ($r=0.78$; $p < 0.001$) и сферой

обучения ($r=0.73$; $p<0.001$). Наличие данных связей свидетельствует о том, что чем более важна для местных студентов сфера обучения, сфера достижения, развития себя, тем выше у них уровень профессиональной адаптированности, и соответственно наоборот. Параметр социальной адаптации положительно коррелирует со сферой общественной жизни ($r=0.47$; $p<0.05$), со значимостью активных социальных контактов ($r=0.43$; $p<0.05$) и собственного престижа ($r=0.46$; $p<0.05$). То есть при работе с параметром социальной адаптации у данной группы студентов, мы можем сделать упор на развитие значимости общественной жизни и социальных контактов. Третий показатель вузовской адаптации имеет положительную корреляцию со сферой достижений ($r=0.39$; $p<0.05$). То есть чем выше у местных студентов стремление к достижению конкретных результатов, тем выше уровень дидактической адаптированности, и соответственно наоборот. То есть при работе с данным аспектом важно развивать умение планировать и достигать намеченных целей.

В структуре личности иногородних студентов наблюдается отрицательная взаимосвязь между показателями принятие других и дидактическая ($r=-0.56$; $p<0.01$), профессиональная адаптация ($r=-0.55$; $p<0.01$). То есть чем выше у иногородних студентов принятие других, тем ниже уровень этих двух параметров вузовской адаптации, и соответственно наоборот. Это может быть связано с адаптационным шоком первого года обучения, у иногородних студентов помимо вузовской адаптации наблюдается бытовая и социокультурная адаптация. Параметр профессиональной адаптации также имеет положительную взаимосвязь с параметром стремление к доминированию ($r=0.54$; $p<0.05$). Параметр социальной адаптации не имеет статистически значимых корреляций ни с одним параметром.

Далее мы рассмотрим корреляционные отношения взаимовлияния между шкалами разработанной нами методикой и шкалами из других методик в структуре личности местных и иногородних студентов.

В структуре личности местных студентов параметр социальной адаптации положительно коррелирует со сферой общественной жизни, по результатам анализа корреляционных отношений взаимовлияния выше коэффициент обратного влияния ($\eta^2=0.65$), следовательно, степень развития сферы общественной жизни определяет уровень его социальной адаптированности, то есть чем выше для человека значимость сферы общественной жизни, тем выше у него будет уровень социальной адаптированности. Также на этот параметр вузовской адаптации оказывает влияние сфера дидактической адаптации, причем коэффициент обратного влияния больше ($\eta^2_{A/O}=0.66$; $\eta^2_{O/A}=0.71$), то есть она в большей мере определяет социальную адаптацию, нежели чем наоборот. Влияние профессионального компонента на социальный и наоборот равнозначны.

Показатель дидактической адаптации положительно коррелирует со сферой достижений, по результатам анализа корреляционных отношений взаимовлияния сфера достижений определяет уровень этого показателя вузовской адаптации ($\eta^2=0.78$). То есть при работе с данным параметром можно опираться на развития умения планирования и целеполагания. Также можно рассмотреть взаимосвязи дидактической адаптации и двух других параметров вузовской адаптации. Профессиональная адаптация определяет в большей степени уровень дидактической, чем наоборот. Но в тоже время дидактическая адаптация оказывает большее влияние на компонент социальная адаптация, чем наоборот.

Параметр профессиональной адаптации положительно коррелирует со сферой обучения, профессиональной жизни, развитием себя по результатам анализа корреляционных отношений взаимовлияния мы пришли к выводу, что данные сферы жизни человека оказывают большее влияние на данный показатель вузовской адаптации, нежели наоборот. То есть при работе с данным компонентом адаптации можно делать упор на развитие значимости выбранной профессии, расширение кругозора. Также рассмотрим отношения взаимовлияния шкал из разработанной нами методики. На параметр дидактической адаптации большее влияние оказывает профессиональная адаптация, нежели наоборот ($\eta^2=0.83$). А с показателем социальной адаптации данная шкала имеет двустороннее равносильное влияние.

В структуре личности иногородних студентов шкала социальной адаптации на этапе анализа корреляции не имеет взаимосвязей с другими параметрами. Однако на этапе анализа корреляционных отношений взаимовлияния мы получили статистически значимые результаты. Если рассматривать корреляционные взаимоотношения внутри методики, разработанной нами, то на уровень профессиональной адаптации большее влияние оказывает социальный компонент ($\eta^2=0.9$), а он в свою очередь детерминирует дидактическую адаптацию ($\eta^2=0.92$).

Параметр дидактической адаптации отрицательно коррелирует с параметром принятие других. Анализ корреляционных взаимоотношений показал, что параметр принятия других не оказывает статистически значимого влияния на данный компонент, но в свою очередь дидактическая адаптация оказывает влияние на этот параметр ($\eta^2=0.77$). Таким образом, чем выше у иногородних студентов уровень дидактической адаптированности, тем ниже показатели по параметру принятие других. Это нужно учитывать при построении дальнейшей работы с этой группой студентов. Рассмотрим также взаимосвязи между шкалами разработанной нами методики. Дидактическая адаптация оказывает большее влияние на профессиональный компонент, нежели чем наоборот ($\eta^2=0.88$). Но в свою очередь социальная адаптация в большей степени определяет дидактическую, чем наоборот ($\eta^2=0.92$).

Показатель профессиональной адаптации у иногородних студентов отрицательно коррелирует с параметром принятие других и положительно с параметром стремление к доминированию. Анализ

корреляционных отношений взаимовлияния показал, что оба эти параметра не оказывают статистически значимого влияния на данный компонент. А дидактический компонент в свою очередь определяет эти два параметра. Таким образом, чем выше у иногородних студентов уровень профессиональной адаптированности, тем ниже принятие других и выше стремление к доминированию. Также мы рассмотрим корреляционные отношения взаимовлияния между шкалами нашей методики. Профессиональная адаптация оказывает большее влияние на социальный компонент ($\eta^2=0.9$), но меньшее влияние на уровень дидактической адаптированности ($\eta^2=0.88$), нежели чем наоборот.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к следующим выводам:

1. Иногородние студенты первого курса отличаются от группы местных первокурсников более низким уровнем развития социального компонента адаптации, что мы связываем с адаптационным шоком первого года обучения, когда у иногороднего студента появляется много других проблем, не связанных с обучением, например бытовых, социокультурных.

2. В процессе адаптации студентов к вузу социальный, дидактический и профессиональный компоненты оказывают влияние друг на друга. В структуре личности местных студентов первого курса отношения взаимовлияния социального и профессионального компонентов равнозначны, профессиональный компонент оказывает большее влияние на дидактический компонент, который в свою очередь определяет уровень социальной адаптации. В структуре личности иногородних студентов большее влияние оказывает социальный компонент адаптации, он определяет уровень дидактического компонента, который детерминирует профессиональный компонент.

Таким образом, адаптация местных и иногородних студентов два существенно отличных процесса, поэтому важно при разработке программы психологического сопровождения учитывать данные различия.

Литература:

1. Дмитриева, М. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева / ред. Г.С. Никифоров. - СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. - 152 с.
2. Карпов, А.В., Орел, В.Е., Тернопол, В.Я. Психология профессиональной адаптации. Монография / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. Ярославль, 2003. 161 с.
3. Смирнов, А.А. Психология вузовской адаптации: Учеб. пособие / А.А. Смирнов, Н.Г. Живаев. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 115 с.
4. Хасянова, М. Г., Салтанова, Е. В. Адаптация иногородних студентов как один из аспектов воспитательной работы в вузе // Сб. докл. Рег. науч.-практ. конф. «Современные проблемы воспитательного процесса в вузе». – Кемерово: КемГМА, 2010. – С. 165-169.
5. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учеб. пособие / М.С. Яницкий. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 84 с.

***Особенности протекания процесса адаптации у первокурсников
в зависимости от факультета обучения
Юркина М.С. (Ярославль)***

Проблема адаптации первокурсников к вузовской системе обучения является на современном этапе развития высшей школы одной из наиболее актуальных. Поскольку от успешности этого процесса зависит насколько быстрым и эффективным будет вхождение студентов в новую социальную, учебную среду, а следовательно, от этого зависит профессиональное и личностное развитие первокурсников, что в свою очередь определяет и будущее развитие страны.

Процесс вузовской адаптации многие авторы рассматривают как один из видов социальной адаптации. Под адаптацией студентов к вузу понимается выработка оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента [1].

Системы обучения в школе и в вузе существенно различаются. По мнению П.Е. Рыженкова имеются следующие различия:

- в содержании учебного процесса: учебников, полностью соответствующих программе вуза нет, и приходится пользоваться несколькими источниками, основанными на различных подходах;
- в формах контроля и оценки учебной деятельности: повседневный контроль и систематическая оценка практически отсутствуют;
- в характере взаимоотношений преподавателя и учащегося: преподаватель видит в студенте самостоятельного человека и предпочитает быть с ним "на равных" [4].

Таким образом, адаптация личности студента к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс, из-за несоответствия способов обучения в школе и вузе. Вузовская адаптация – процесс, во-первых, непрерывный, так как не прекращается ни на один день, а во-вторых, колебательный, поскольку даже в течение одного дня происходит переключение в самые различные сферы: деятельность, общение, самосознание. Процесс адаптации студентов к обучению в вузе завершается, как правило, к концу 3 курса.

Категория вузовской адаптации описана в работах отечественных и зарубежных исследователей (В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, В.И. Ковалев, В.И. Медведев, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, Н.П. Фетискин, С.С. Schmidt, M.L.Smith)

По мнению М.С. Яницкого, период обучения в вузе возможно является наиболее важным в жизни человека с точки зрения происходящего в этот период личностного роста, становления его как личности. К началу обучения в вузе у абитуриентов уже присутствует своеобразная система ценностно-смысловых отношений, которая постепенно трансформируется под влиянием обучения и профессионального воспитания, одна из важнейших функций которых заключается в трансляции новых идей, ценностей. Студенческий возраст является завершающим периодом интенсивного формирования системы ценностных отношений [3].

По данным Министерства образования и науки РФ с каждым годом увеличивается процент иногородних студентов от общего числа первокурсников. Основой этого процесса является система ЕГЭ, которая способствует развитию студенческой мобильности. В частности выпускники школ могут выбирать вуз для дальнейшего обучения в зависимости от своих результатов экзамена, а не от престижа и местоположения заведения.

Иногородние – это особая категория первокурсников. Местные студенты обычно продолжают жить дома с родителями, при поступлении в вуз меняется лишь географическое положение учебного заведения в пределах одного города и род учебной деятельности. Приезжие же становятся мигрантами в чужом городе, уезжают из родительской семьи и вынуждены жить самостоятельно. То есть, эта группа студентов должна не только адаптироваться к вузу, но и к городу, к новым условиям жизни.

При исследовании социальных факторов ученые установили, что условия проживания на начальном этапе обучения оказывают наиболее существенное влияние на характер адаптационного процесса [7]. На ход данного процесса также оказывает влияние наличие-отсутствие условий для занятий [4]. По данным исследования М. Г. Хасяновой, Е. В. Салтановой существует взаимосвязь места жительства и адаптации к вузу, в частности, иногородние студенты испытывают больше трудностей, нежели местные [5].

В качестве диагностического инструментария были использованы:

- методика «Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)»;
- «Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ)»; методика «Мотивация обучения в вузе (МОВ)»;
- методика оценки копинг-поведения WCQ (копинг-тест);
- опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд);
- методика «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина);
- объективные данные изучались через анализ документации: личных карточек, сессионной успеваемости, данных аттестата;
- субъективные данные изучались посредством разработанной нами анкеты.

Данная анкета позволяет выявить уровень удовлетворенности условиями проживания, мотивацию при выборе вуза, факультета, какие трудности испытывает первокурсник и почему на его взгляд, а также отражает каких навыков, по личному мнению студента, ему не хватает для успешного обучения.

Испытуемым предлагалось заполнить опросники. Результаты подвергались качественному и количественному анализу. Математическая обработка данных проведена с использованием методов параметрической статистики. Для описания структур использовался метод структурного анализа (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, В.Е. Орёл) [2; 6] Вычисления проведены с использованием компьютерного статистического пакета Psychometric Expert 8.

Исследование проводилось на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Выборку составили 99 студентов первого курса физического факультета (естественные науки), 49 первокурсников факультета психологии, 110 обучающихся юридического факультета и 16 студентов экономического факультета (гуманитарные науки). Возраст испытуемых от 17 до 24 лет.

Факультеты обучения студентов мы разделили на две группы – естественные и гуманитарные. Различия в уровне адаптированности по параметру направления обучения мы рассматривали между тремя группами: местные обучающиеся, первокурсники из области и из других регионов.

На первом этапе мы рассмотрели различия в уровне адаптированности между местными студентами естественных и гуманитарных направлений обучения.

По результатам анализа достоверности различий было выявлено, что местные студенты гуманитарных специальностей по сравнению с местными обучающимися на естественных факультетах имеют выше показатели по всем параметрам представленных в данной таблице, кроме показателя принятие других на статистически значимом уровне, данный факт свидетельствует о том, что гуманитарии более критично относятся к окружающим, возможно в силу того, что их профессия расположена в сфере взаимодействия человек-человек. В частности по шкалам профессиональная и социальная адаптация у студентов гуманитарных специальностей показатели также выше, чем у студентов естественных специальностей. А также по параметру потребности в знаниях, что может свидетельствовать о более высоких показателях в сфере дидактической адаптации. Также у них выше показатели по параметру интернальности в различных сферах, это свидетельствует о том, что студентам гуманитарных направлений более свойственно принимать

ответственность на себя за происходящие события. Но у них также выше показатели по такой стратегии как избегание, следовательно, при работе с данной группой важно формировать и развивать другие стратегии решения конфликтных ситуаций.

На втором этапе мы проанализировали различия в уровне адаптированности между студентами из области естественных и гуманитарных направлений обучения.

Также как и в группе местных студентов, первокурсники из области гуманитарного направления обучения имеют выше показатели по сравнению с обучающимися из области естественных специальностей по всем параметрам представленных в данной таблице на статистически значимом уровне. В частности по параметру профессиональная адаптация и мотивация на получения знаний, которая свидетельствует о более высоком уровне дидактической адаптированности. Также для них характерны такие копинг-стратегии как планирование решения проблемы и положительная переоценка, которые свидетельствует о большей личностной зрелости.

На третьем этапе мы рассматривали различия в уровне адаптированности между студентами из других регионов естественных и гуманитарных направлений обучения.

Для студентов гуманитарных специальностей из других регионов, как и для местных первокурсников и обучающихся из области, характерны более высокие показатели по параметру профессиональная адаптация и потребность в знаниях по сравнению со студентами естественного направления обучения. Но в группе гуманитариев ниже показатели по сравнению со студентами естественных специальностей по такой копинг-стратегии как принятие ответственности на статистически значимом уровне. Данный факт может свидетельствовать об экстернальной направленности локуса контроля.

Проанализировав и обобщив полученные результаты, можно сделать следующий вывод: для студентов гуманитарных специальностей независимо от места проживания характерен более высокий уровень профессиональной и дидактической адаптированности по сравнению с первокурсниками обучающихся на естественных факультетах, для местных студентов гуманитариев характерен более высокий уровень социальной адаптации.

По результатам проведенного эмпирического исследования нами были разработаны практические рекомендации по адаптации студентов в вузе в зависимости от факультета обучения.

Студенты естественных специальностей по сравнению с гуманитариями имеют ниже показатели по параметрам профессиональной и дидактической адаптации, в группе местных студентов и по социальному компоненту вузовской адаптации. То есть с данной группой необходимо проводить занятия, беседы, направленные на повышение уровня всех трех компонентов, в частности, например на повышения уровня социальной адаптированности в ходе обучения могут быть проведены следующие мероприятия:

- разбиение студентов на группы, пары в ходе работы на семинаре;
- подготовка домашнего задания в группах местный – иногородний;
- составление рейтинга по группам;
- использование активных методов обучения, которые предполагают непосредственное взаимодействие в коллективе.

На повышение уровня дидактической адаптированности:

- проведение самостоятельных занятий студентами;
- подготовка домашнего задания в группах успевающий – неуспевающий студент;
- самостоятельное планирование студентами семинарского занятия.

На повышение уровня профессиональной адаптированности:

- домашние задания на тему «применение теоретических знаний на практике»;
- проведение мини-упражнений на самопознание.

Данные рекомендации направлены на оптимизацию процесса адаптации студентов в вузе и способствуют более плавному вхождению первокурсников в новую социальную, дидактическую, профессиональную среду.

Такая ситуация требует от психологов проводить исследования по специфике адаптации студентов в зависимости от факультета обучения для дальнейшей выработки мер, направленных на плавное вхождение их в учебную деятельность, профессиональную подготовку и социальную сферу.

Литература:

1. Дмитриева, М. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева; ред. Г.С. Никифоров; - СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. - 152 с.
2. Карпов, А.В., Орел, В.Е., Тернопол, В.Я. Психология профессиональной адаптации. Монография / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. Ярославль, 2003. 161 с.
3. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала / М. М. Кашапов. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 688 с.
4. Рыженков, П.Е. Из жизни первокурсника / П.Е.Рыженков // Самоорганизация студентов первого курса: Учеб. пособие. Новосибирск, 1990. С. 5-19.

5. Хасянова, М. Г., Салтанова, Е. В. Адаптация иногородних студентов как один из аспектов воспитательной работы в вузе // Сб. докл. Рег. науч.- практ. конф. «Современные проблемы воспитательного процесса в вузе». – Кемерово: КемГМА, 2010. – С. 165-169.
6. Шадриков, В.Д. Психология производственного обучения / В.Д. Шадриков. Ярославль: ЯрГУ, 1976. 90 с.
7. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учеб. пособие / М.С.Яницкий. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 84 с.

***Association of Adult Attachment Styles and the Big Five
Personality Traits in Southeast Asia
Feberina E., Leybina A. (Singapore)***

The relationship between attachment styles and personality traits are one of the most fascinating processes in human developmental progression. This aspect was studied to reassure the association between the two components under the Southeast Asian basis, which including Indonesia, Malaysia, and Singapore. 118 adults were recruited with 41 males and 77 females. Three hypotheses were tested to find the relationship between the two components as well as its similarities and differences among the three respective nationalities. 77 questions were categories into three different sections, including the demographic data, Relationship Style Questionnaire (RSQ), and Big Five Inventory (BFI). Interesting results showed a significant contribution for the developmental field, specifically in Southeast Asia. In addition there were no significant differences among the three countries for both attachment styles and personality traits, except Conscientiousness.

Keywords: adult attachment, Big Five personality, social interaction, close relationship

Attachment is one of the most essential aspects in the study of human developmental. It makes one has a natural tendency to live with other people on a constant basis, even though one holds on to the value of independency (Cozolino, 2006). It also has been found that the component of attachment styles—the patterns of close relationships, might be producing particular personal characteristics that are summarized into one general terminology, called personality (Zuroff & Fitzparticks, 1995). Thus, it is believed that attachment has direct influence to personality traits, particularly Big Five personality traits.

According to Waters, Crowell, Elliott, Corcoran, and Trenoux (2002), every individual experiences a transition from the infant attachment to adult attachment. It is possible to conclude that adult attachment style is similar to infant attachment style (Holmes & Johnson, 2009). Yet, some (Ma, 2006; Ravitz et al., 2010) analyzed and argued that the measurement of attachment styles for adults is different from infants, due to the measures are indicating and referring the subject to different perspective (Bartholomew, 1994).

However, some studies (Gillath, Sesko, Shaver, & Chun, 2010; Nofle & Shaver, 2006; Shiota, Keltner, & John, 2006) were violating the original composition of attachment styles. The composition of adult attachment is relevant to the concept of self and others in relationship (Cantazaro & Wei, 2010)—which called as working models (Shaffer, 2005).

From the figure above, it does explain that attachment styles are divided into four dimensions. Precisely, some (Çelik, 2004; Wice, 2009) have done observation to certain scales of adult attachment style and found that that Bartholomew and Horowitz's (1991) four-category model emerges to be the most appropriate and beneficial to explain the adult attachment styles.

Adult Attachment and the Big Five Personality in Asian Culture

Adult attachment is highly correlated to the Big Five traits. Secure attachment emerges to be the most stable and satisfying relationship with little amount of conflicts (Shaver, Collins, & Clark, 1996) and brings the positive effect of personality traits (Adam, Gunnar, & Tanaka, 2004; Shaver & Mikulincer, 2007, 2009). In contrast, attachment insecurity (preoccupied, dismissing, and fearful) emerges to weaken the relationship satisfaction (Crowell & Treboux, 1995) and relate to negative engagement and personality trait which is neuroticism (Meiji et al., 2006).

Thereafter, it has been found that cross-cultural study of adult attachment is still new (Shaver & Mikulincer, 2004; Shi, 2010) and only few studies have explored ethnic differences in adult attachment research (You & Malley-Morrison, 2000). On the contrary, the study of Big Five personality is widely spread across culture (McCrae, 2002; McCrae & Costa, 2008) and traits from the Big Five are universal yet vary in every country in terms of its intensity. For instance, McCrae (2002) argued that higher score of extraversion were found among Europeans and Americans than Asians and Africans.

Hence, the following hypotheses are investigated to determine if various type of relationship exist between adult attachment and the Big Five personality across culture.

H1: The adult attachment styles affect the Big Five personality traits directly.

H2: Secure adult attachment style predicts extraversion and agreeableness positively, and neuroticism negatively.

H3: Indonesians, Malaysians, and Singaporeans have no significant differences in the adult attachment styles and the Big Five personality traits.

Methodology

Participants

Hundred and eighteen respondent included 41 males (34.7%) and 77 females (65.3%). Of these respondents, 41 (34.7%) were Indonesians, 42 (35.6 %) were Malaysians, and 35 (29.7%) were Singaporeans from the age of 18 to 35.

Measures

Relationship Scale Questionnaire (RSQ) is chosen (Griffin & Bartholomew, 1994) to measure the state of personal relationship. Guédenev, Fermanian, and Bifulco (2010) believed RSQ is a good psychometric to study adult attachment considering the factor analysis, the test – retest short time reliability, and the internal consistency (ICC < 0.70).

Big Five Inventory (BFI) is chosen (John & Srivastava, 1999) to measure the strength of each trait in the individual, which composed in 44-item of Likert scale. Some (Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003; Rammstedt & John, 2007) reported that BFI is reliable with high test-retest correlations (mean $r = .80$).

Procedure

Convenience sampling and snow-balling method are used in the enlargement of the contemporary research. Recruited participants were directed to open the online survey link and found the consent form at the first page. Upon clicking the continue sign, participants were believed to understand the objectives of the study and entrusted to answer the following questionnaire.

Results

A multiple regression analysis showed that Secure and Preoccupied attachment predict Neuroticism ($R^2 = .16$ with $F(4, 113) = 5.34, p < .005$); whereas Dismissing and Fearful attachment predict Extraversion ($R^2 = .12$ with $F(4, 113) = 3.78$), Agreeableness ($R^2 = .09$ with $F(4, 113) = 2.89$), Conscientiousness ($R^2 = .10$ with $F(4, 113) = 3.04$) and Openness ($R^2 = .10$ with $F(4, 113) = 3.22$).

A Levene's test of homogeneity of variance establishes prior to the ANOVA indicate the assumption of homogeneity of variance is significantly violated for the Conscientiousness variable ($p < .05$). Thereafter, the Welch statistic is ran to adjust the F statistic, of which the Welch is more powerful and conservative than the Brown-Forsyth (Meena, 2011). From the Welch statistic, it reveals $F(2, 72.47) = 6.53, p < .005$. This result concludes that the null hypothesis is rejected, means the study can continue the comparison of group means.

Moreover, results show there is no significant differences among the three populations, except Conscientiousness ($F(2, 115) = 8.04, p < .005, \eta^2 = .12$). Accordingly, post hoc analysis showed Conscientiousness is the only significant variable in the respective comparison, for Malaysians and Indonesians ($M = .30$) and Indonesians and Singaporeans ($M = -.49$) are found to all be significant, $p < .05$; whereas the differences for Singaporeans and Malaysians are not significant ($p > .01$) with $M = .18$.

Discussion

According to some researchers (Belsky, 1996; Hagekull & Bohlin, 2003; Vaughn & Shin, 2011), secure attachment is the best predictor of extraversion, openness, and agreeableness positively, as well as neuroticism negatively. It was proposed that secure attachment is especially related to the positive emotional regulation, behavior, and low depression (McWilliams & Bailey, 2010; Thompson, 2011). Perhaps, attachment is heritable (Settle, Dawes, & Fowler, 2009). For instance, if the secure attachment is possessed within one self, it will lead the individual to nurture his/ her children in secure way that may be imitated by the children and passed throughout the generations.

Therefore, results show that, indeed adult attachment styles predict big five personality traits, which accept the first hypothesis. In fact, second hypothesis is the continuation of the first hypothesis, yet the hypothesis is not fully approved. It is because results reveal that secure attachment only significantly predicts neuroticism negatively. In other words, the stronger secure attachment within the person, the weaker Neuroticism will be. Although results do not show that secure attachment significantly predicts extraversion and agreeableness, it does not mean there is no possibility that it will happen. Some items in RSQ are reversed meaning and it may result in a great bias interpretation during the participants answered the questionnaire (Carver, 1997).

In contrast, insecure attachment showed much more interesting results than expected. According to the literature, preoccupied attachment is significantly related to the depression, vulnerability, and neuroticism (Ein-Dor, Mikulincer, & Shaver, 2011; McCarthy, Boettcher, Lieberman, Russell, & Mosbacher, 2012). Thus, the result of this study is consistent with the literature that preoccupied attachment significantly predicts neuroticism positively. Additionally, like secure attachment, preoccupied attachment among adults close relationship is developed throughout the child-parents' relationship (Gallo, Smith, & Ruiz, 2003).

Likewise, avoidant attachment (Dismissing and Fearful) shows high insecurity and significantly predicts the Big Five personality traits. The result shows dismissing attachment is positively predicting Extraversion, Conscientiousness, and Openness. This outcome is indeed given a new insight of relationship between dismissing attachment with the personality traits. In the previous finding, Nofle and Shaver (2006) argued that dismissing attachment negative correlate to extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness; and positive correlate to neuroticism.

Fearful attachment is also a significant predictor for Extraversion, Agreeableness, and Conscientiousness negatively. This result, therefore, is consistent with the previous findings (Gallo et al., 2003; Nofle & Shaver, 2006), which often emerged due to traumatic event (Sibcy, 2001). Therefore, Shiota and colleagues (2006) proposed that person with fearful attachment demonstrates high level both on anxiety and avoidant. This kind of individual tends to be

very negative about him or herself and avoid having close relationship because fear of rejection (Becker & Billings, 1997).

At last but not least, conscientiousness becomes to be the only variable that significantly difference across the three tested countries. According to Möttus, Allik, and Realo (2010), conscientiousness is the most controversial personality traits across cultures. One of the possible reasons to explain this outcome is conscientiousness was believed to keep its development even after individual reaches the adult stage (McCrae et al., 2004). In addition, some others (Schmitt, Allik, McCrae, & Benet-Martinez, 2007) discovered that conscientiousness may vary due to the differences of norm values in every country and culture.

References

- Adam, E. K., Gunnar, M. R., & Tanaka, A. (2004). Adult attachment, parent emotion, and observed parenting behavior: Mediator and moderator models. *Child Development*, 75(1), 110-122.
- Bartholomew, K. (1994). Assessment of individual differences in adult attachment. *Psychological Inquiry*, 5(1), 23-67.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Becker, T. E. & Billings, R. S. (1997). The Development of Patterns of Commitment: Implications for Performance (ARI Research Note 97-13). Washington, DC: U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Retrieved from <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA328692>
- Belsky, J. (1996). Parent, infant, and social-contextual antecedents of father-son attachment [Abstract]. *Developmental Psychology*, 32(5), 905-913. doi: 10.1037/0012-1649.32.5.905
- Cantazaro, A. & Wei, M. (2010). Adult attachment, dependence, self-criticism, and depressive symptoms: A test of a mediational model. *Journal of Personality*, 78(4), 1135-1162.
- Carver, C. S. (1997). Adult attachment and personality: Converging evidence and a new measure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(8), 865-883.
- Çelik, S. (2004). The effects of an attachment-oriented-psychoeducational-group-training on improving the preoccupied attachment styles of university students. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/3/12605253/index.pdf>
- Cozolino, L. (2006). *The Neuroscience of Human Relationships: Attachment and the Developing Social Brain* [Abstract]. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Crowell, J. A. & Treboux, P. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4, 294-327.
- Ein – Dor, T., Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2011). Effective reaction to danger: Attachment insecurities predict behavioral reactions to an experimentally induced threat above and beyond general personality traits [Abstract]. *Social Psychological and Personality*, 2(5), 467-473. doi: 10.1177/1948550610397843
- Gallo, L. C., Smith, T. W., & Ruiz, J. M. (2003). An interpersonal analysis of adult attachment style: Circumplex descriptions, recalled developmental experiences, self-representations, and interpersonal functioning in adulthood. *Journal of Personality*, 71(2), 141-181.
- Gillath, O., Sesko, A. K., Shaver, P. R., & Chun, D. S. (2010). Attachment, authenticity, and honesty: Dispositional and experimentally induced security can reduce self- and other-deception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(5), 841-855.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr., W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Griffin, D. W. & Bartholomew, K. (1994). The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships: Attachment Process in Adulthood* (Vol. 5), pp. 17-52. London: Jessica Kingsley.
- Guédenev, N., Fermanian, J., Bifulco, A. (2010). Construct validation study of the Relationship Scales Questionnaire (RSQ) on an adult sample [Abstract]. *L'Encéphale*, 36(1), 69-76. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20159199>
- Hagekull, B. & Bohlin, G. (2003). Early temperament and attachment as predictors of the Five Factor Model of personality [Abstract]. *Attachment and Human Development*, 5(1), 2-18. doi: 10.1080/1461673031000078643
- Holmes, B. M. & Johnson, K. R. (2009). Adult attachment and romantic partner preference: A review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(6-7), 833-852.
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The big-five trait taxonomy: History, Measurement, and theoretical perspective. In L. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (2nd ed.). New York: Guilford (in press).
- Ma, K. (2006). Attachment theory in adult psychiatry. Part 1: Conceptualisations, measurement and clinical research findings. *Advances in Psychiatric Treatment*, 12, 440-449. doi: 10.1192/apt.12.6.440
- McCarthy, C. E., Boettcher, H. T., Lieberman, R. C., Russell, B. W., & Mosbacher, M. B. (2012). Attachment style predicts anxiety in undergraduates' romantic relationships. *Indiana University Undergraduate Journal of Cognitive Science*, 7, 44-53.

- McCrae, R. R. (2002). Cross – cultural research on the five-factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 4. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol4/iss4/1>
- McCrae, R. R. & Costa, Jr. P. T. (2008). The Five-Factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed.), pp. 159-181. New York, NY: The Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Hřebíčková, M., Urbánek, T., Martin, T. M., Oryol, V. E. et al. (2004). Age differences in personality traits across cultures: Self-report and observer perspectives [Abstract]. *European Journal of Personality*, 18(2), 143-157. doi: 10.1002/per.510
- McWilliams, L. A. & Bailey, S. J. (2010). Associations between adult attachment ratings and health conditions: Evidence from the national comorbidity survey replication. *Health Psychology*, 29(4), 446-453.
- Meena, R. S. (2011). Mutual funds: An empirical analysis of perceptions of investors in Western Rajasthan. *International Journal of Multimedia Technology*, 19(2), 68-83.
- Meiji, L. W., Stroebe, M., Schut, H., Stroebe, W., van den Bout, J., et al. (2006). Neuroticism and attachment insecurity as predictors of bereavement outcome [Abstract]. *Journal of Research in Personality*, 41(2), 498-505. doi: 10/1016/j.jrp.2006.06.001
- Möttus, R., Allik, J., & Realo, A. (2010). An attempt to validate national mean scores of conscientiousness: No necessarily paradoxical findings. *Journal of Research in Personality*, 44, 630-640.
- Noftle, E. E. & Shaver, P. R. (2006). Attachment dimensions and the big five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 40, 179-208.
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203-212.
- Ravitz, P., Maunder, R., Hunter, J., Sthankiya, B., & Lancee, W. (2010). Adult attachment measures: A 25-year review [Abstract]. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(4), 419-432. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20846544>
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212.
- Settle, J. E., Dawes, C. T., & Fowler, J. H. (2009). The heritability of partisan attachment. *Political Research Quarterly*, 62(3), 601-613.
- Shaffer, D. R. (2005). *Social and Personality Development* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Shaver, P. R., Collins, N., & Clark, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G. J. O. Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge Structures in Close Relationships: A Social Psychological Approach*, pp. 25-62. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2004). What do self-report attachment measures assess? In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications*, pp. 17-54. New York, NY: The Guilford Press.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2007). Attachment theory and research: Core concepts, basic principles, conceptual bridges. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (2nd ed.), pp. 650-677. New York, NY: The Guilford Press.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2009). Attachment style. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, pp. 62-81. New York, NY: The Guilford Press.
- Shi, L. (2010). Adult attachment and their consequences in romantic relationships: A comparison between China and the United States. In P. Erdman & K. Ng (Eds.), *Attachment : Expanding the Cultural Connections*, pp. 259-277. UK: Routledge/ Taylor and Francis.
- Shiota, M. N., Keltner, D., & John, O. P. (2006). Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five personality and attachment style. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 61-71.
- Sibcy, G. (2001). Adult attachment style and psychopathology in a clinical sample. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences y Engineering*, 61.
- Thompson, R. A. (2011). The emotionate child. In D. Cicchetti & G. I. Roisman (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: The Origins and Organization of Adaptation and Maladaptation*, Vol. 36, pp. 13-54. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Vaughn, B. E. & Shin, N. (2011). Attachment, temperament, and adaptation: One long argument. In D. Cicchetti & G. I. Roisman (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: The Origins and Organization of Adaptation and Maladaptation*, Vol. 36, pp. 55-108. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D., & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/ personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment and Human Development*, 4, 230-242.
- Wice, S. (2009). The influence of adult attachment styles on coping with bereavement (Master's thesis). Retrieved from <http://commons.emich.edu/theses/169>

You, H. S. & Malley-Morrison, K. (2000). Young adult attachment styles and intimate relationships with close friends: A cross-cultural study of Koreans and Caucasian Americans [Abstract]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 528-534. doi: 10.1177/0022022100031004006

Zuroff, D. C. & Fitzpatrick, D. K. (1995). Depressive personality styles: Implications for adult attachment [Abstract]. *Personality and Individual Differences*, 18(2), 253-265.

Motivation and Decision Making Among Young Adults

Amanda Ong Hui Zhong, Monica H. Walet (Singapore)

People make decisions everyday and the drive behind making decisions is motivation. The Causality Orientations Theory is related to how decision-making styles can vary in people. Age is also considered as another influencing factor, with younger adults appearing to be more susceptible to risk behaviors and less competent decisions compared to older adults. 73 individuals participated in this study. 49 (67.1%) were from ages 18 to 24 years old, while 24 (32.9%) were from ages 25 to 39 years old. The Melbourne Decision-Making Questionnaire and General Causality Orientations Scale were used in the survey. It was found out that autonomy orientation was positively correlated with vigilance; controlled orientation positively correlated with hypervigilance; and impersonal orientation significantly correlated with hypervigilance, procrastination, and buck-passing. In addition, results show that younger adults were more inclined to have maladaptive decision-making styles than older adults.

Keywords: causality orientations theory, decision making, age

Current available research about decision-making styles mention more about its relation or influences with regards to depressive states (Leykin & DeRubeis, 2010), consumerism (Fan & Xiao, 1998; Miller, 1981; Sproles & Kendall, 1986) or previous experiences/knowledge (Juliussen, Karlsson, & Garling, 2005; Stanovich & West, 2008). Only a few articles (Brew, Hesketh, & Taylor, 2000; Brown, Abdallah, & Ng, 2011; Engin, 2006; Mann et al., 1997) discuss about decision-making styles in the context of reliance on self or others. Therefore the author would like to research about individuals' types of motivation and its relation towards decision-making.

Competent decision-making was suggested to be similar to a "rational, unbiased search for relevant information" while maladaptive decision-making refers to any action that gives off the impression of avoidance (Gorodetzky, Sahakian, Robbins, & Ersche, 2010). Working on the possibility of different decision-making styles, Mann, Burnett, Radford, and Ford (1997) established four sub-scales, namely Vigilance, Hypervigilance, Procrastination, and Buck-passing, the last three also known as maladaptive styles. Vigilance refers to an individual being extremely about details and consequences of given choices (Lock, 2005). Hypervigilance appears to be related to making choices in a haphazard and/or disorganized manner due to certain conflicting factors (Johnston, Driskell, & Salas, 1997; Lock, 2005). Procrastination referred to the postponement of decisions while buck-passing means avoiding the assumption of responsibility by diverting decision-making to others (Şirin, Bektaş, & Duman, 2011).

Motivation is believed to drive decision-making (Berridge & Robinson, 2003, cited from Ahn & Picard, n.d.; Panksepp, 1998, cited from Ahn & Picard, n.d.). According to Kossowski (2001), rewards allow motivation to occur, however different results from situations might cause an individual to have different motivational styles. The Causality Orientations Theory (COT) is related to how people each differ in their own ways of initiating and regulating personal actions (Gagné & Deci, 2005), and allows the measurement of both intrinsic and extrinsic motivations by focusing on an individual's personal beliefs in the extent of their own actions (Sheldon, Turban, Brown, Barrick, & Judge, 2005). Based on COT, Deci and Ryan (1985a; 1985b) developed the General Causality Orientations Scale and measures self-determination accordingly to three orientations; Autonomy (self initiation and regulation of behaviours), Controlled (reliance on external 'controlling factors e.g. deadlines or salary), and Impersonal (seeing own behaviour as outside of own control and believe themselves as incompetent). Self-determination itself is linked with autonomy orientation (people make choices based on information they get), as controlled orientation is associated with behavior influenced by external remuneration, and impersonal has the opposite meaning of autonomy (Deci & Ryan, 1985a).

There are also other factors that can make a difference in one's decision-making methods, one of which is a person's age. It is said that the way adolescents and adults go about making their decisions are different, because adolescents appear to have a contrasting opinion of risks and are easily compelled by their friends (Scott & Grisso, 1997). Articles from various researchers (Arnett, 2000; CDC, 2010; Charnigo et al. 2012; Nguyen, Rahman, Emerson, Nguyen, & Zabin, 2012) generally agree that adolescents and young adults (15 to 25 years) exhibit less-competent decision-making styles. However, young adults age ranges from 18 to below 40 years (Erikson, 1968), suggesting a possibility of an inadequate amount of research in decision-making styles for adults above 25 to below 40 years old.

Methodology

A total of 73 participants, 27 males (37%) and 46 females (63%) from ages between 18 to 39 years old ($M = 24.2$, $SD = 5.18$) based in Singapore, were surveyed using convenience and snowball sampling methods. The participants were split into two age groups; 'younger' group of young adults from 18 to 24 years (67.1%), and 'older' group of young adults from 25 to 39 years (32.9%). The Melbourne Decision Making Questionnaire (MDQM) developed by Mann, Burnett, Radford, and Ford (1997), and the 12-vignette General Causality Orientations Scale (GCOS) by Deci and Ryan (University of Rochester, 2008) were consolidated into one questionnaire, and then

disseminated via two methods; an online survey hosted on eSurveysPro, and a printed hardcopy to be done with writing materials.

Results

The first hypothesis states that motivational factors can affect decision-making styles. Pearson's Correlation and Linear regression results indicate that Autonomy orientation was positively correlated with the Vigilance subscale $r = .430$, $N = 73$, $p = .000$. Controlled orientation was positively correlated with Hypervigilance subscale $r = .235$, $N = 73$, $p = .045$. Impersonal orientation was significantly correlated with three variables; with Hypervigilance $r = .497$, $N = 73$, $p = .000$; with Procrastination $r = .565$, $N = 73$, $p = .000$; and with Buck-passing $r = .470$, $N = 73$, $p = .000$. The results of regression indicate that the two predictors explained 19% of the variance ($R^2 = .186$, $F(1, 71) = 16.25$, $p < .001$). It was found out that motivation significantly predicted decision-making styles ($\beta = .432$, $p < .001$). First hypothesis was accepted.

The second hypothesis states that maladaptive decision-making styles (hypervigilance, procrastination, buck-passing) would be found in young adults age from 25 to 39 years. Young adults from ages 18 to 24 years score higher in three subscales, compared to young adults from 25 to 39 years; Hypervigilance ($M = 5.04$; $M = 3.29$), Procrastination ($M = 4.00$; $M = 3.04$), and Buck-passing ($M = 5.78$; $M = 3.67$). Young adults from 25 to 39 years old scored higher for Vigilance ($M = 9.42$; $M = 9.33$), than young adults from 18 to 24 years old.

T-test results show that the younger group of adults age 18 to 24 years old ($M = 5.04$, $SD = 2.66$) reported significantly higher levels of Hypervigilance than the older group of adults age 25 to 39 years old ($M = 3.29$, $SD = 1.97$), $t(71) = 2.856$, $p = .006$, $d = .72$. Younger adults age 18 to 24 years old ($M = 5.78$, $SD = 2.75$) reported significantly higher levels of Buck-passing than the older group of adults age 25 to 39 years old ($M = 3.67$, $SD = 2.24$), $t(71) = 3.26$, $p = .002$, $d = .82$. Based on the data analysis, maladaptive decision-making styles can be found in the older group of adults but the results were not significant, therefore second hypothesis was rejected. Cohen's d showed a medium to large effect size for the significant values.

Discussion

From the data provided, it can be inferred that some individuals take the initiative to learn (autonomy) more about the alternatives (being vigilant), because learning was the motivator. Blustein (1988) also found out that autonomy orientation was positively related with "self-exploration", similar to being aware/vigilant of the self. Deci and Ryan (2008) in their recent article explained that besides monetary benefits, controlled orientation also includes partial internalized behaviors (introjection) motivated by other aspects such as "avoidance of shame" and "approval motive", for the maintenance of "self-esteem" (Ingledeew, Markland, & Sheppard, 2003). Research has been done on controlled orientation and extrinsic motivation, and studies have found out that people who were higher in controlled orientation are noted to be more susceptible to external demands such as normative behavior and peer pressure within the social groups (Neighbors, Lewis, Fossos, & Grossbard, 2007).

Inferring from results provided, impersonal orientated individuals appear to have lower confidence and have high dependency on others, it makes sense that they would have a tendency to be hypervigilant (disorganized manner of deciding) and engage more in buck-passing probably because they believe others to be more capable than them. It might also result in procrastination, in that they might prefer to delay either making or acting on the decisions, possibly also because they have low confidence in their abilities. The results of regression indicate that while motivation may not be a high predictor of decision-making styles, it is still a significant factor.

The second hypothesis was rejected because results show that there was an age difference in the decision-making styles, with the older adults showing an overall score of being more vigilant. Articles by two groups of researches, Gardner and Steinberg (2005), and Paulsen, Platt, Huettel and Brannon (2011), studied about decision-making and risks among children, adolescents and young adults, and found out that young adults were more risk averse than adolescents. In general, risky decision-making decreases with age.

Conclusion

In conclusion, this study has provided some insights with regards to the influences that motivation and age might have over decision-making styles. It was found out that motivation was a weak but significant predictor of decision-making styles and that decision-making styles might undergo change, as a person gets older. However the results may be inaccurate due to small amount of participants, and an irregular age grouping. Research were also according to the Western, and not Asian settings. Furthermore, as there were not many researches that focused on just motivation and decision-making, the author hopes that this study will contribute to the previous findings made.

References

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Berridge, K. C., & Robinson, T. E. (2003). Parsing reward. *Trends in Neurosciences*, 26(9), 507-513. In H. Ahn & R. W. Picard, *Affective-cognitive learning and decision making: A motivational reward framework for affective agents*. Retrieved from <http://affect.media.mit.edu/pdfs/05.ahn-picard-acii.pdf>
- Blustein, D. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357.

- Brew, F. P., Hesketh, B., & Taylor, A. (2000). Individualist-collectivist differences in adolescent decision making and decision styles with Chinese and Anglos. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 1-19.
- Brown, J., Abdallah, S. S., & Ng, R. (2011). Decision making styles East and West: Is it time to move beyond cross-cultural research? *International Journal of Sociology and Anthropology*, 3(12), 452-459.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). Youth risk behavior surveillance – United States, 2009. *Surveillance Summaries*, 59(SS-5). Retrieved from: <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss5905.pdf>.
- Charnigo, R., Noar, S. M., Garnett, C., Crosby, R., Palmgreen, P., & Zimmerman, R. S. (2012). Sensation seeking and impulsivity: Combined associations with risky sexual behavior in a large sample of young adults. *Journal of Sex Research*. doi: 10.1080/00224499.2011.652264
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self determination: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Engin, D. M. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(9), 1161-1170.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fan, J. X., & Xiao, J. J. (1998). Consumer decision-making styles of young-adult Chinese. *The Journal of Consumer Affairs*, 32(2), 275-294.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625-635.
- Gorodetzky, H., Sahakian, B. J., Robbins, T. W., & Ersche, K. D. (2010). Differences in self-reported decision-making styles in stimulant-dependent and opiate-dependent individuals. *Psychiatry Research*, 186(2), 437-440.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., & Sheppard, K. E. (2003). Personality and self-determination of exercise behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1921-1932.
- Johnston, J. H., Driskell, J. E., & Salas, E. (1997). Vigilant and hypervigilant decision making. *Journal of Applied Psychology*, 82(4), 614-622.
- Juliusson, E.A., Karlsson, N., Garling, T. (2005). Weighing the past and the future in decision making. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(4), 561-575.
- Kossowski, A. (2001). *How are intrinsic rewards used to motivate? Germany*: GRIN Verlag.
- Leykin, Y., & DeRubeis, R. J. (2010). Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the Decisions Styles Questionnaire. *Judgment and Decision Making*, 5(7), 506-515.
- Lock, R. D. (2005). *Taking charge of your career direction: Career planning guide, book 1 (5th ed.)*. USA: Thomson, Brookes/Cole.
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19.
- Miller, R. L. (1981). *Economic issues for consumers (3rd ed.)*. New York: West Publishing Company.
- Neighbors, C., Lewis, M. A., Fossos, N., & Grossbard, J. R. (2007). Motivation and risk behaviors: A self-determination perspective. In L. V. Brown (Ed.), *Psychology of Motivation*, pp. 99-113. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Nguyen, L. T., Rahman, Z., Emerson, M. R., Nguyen, M. H., & Zabin, L. C. (2012). Cigarette smoking and drinking behavior of migrant adolescents and young adults in Hanoi, Vietnam. *Journal of Adolescent Health*, 50(3), S61-S67.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience*. New York: Oxford University Press. In H. Ahn & R. W. Picard, *Affective-cognitive learning and decision making: A motivational reward framework for affective agents*. Retrieved from <http://affect.media.mit.edu/pdfs/05.ahn-picard-acii.pdf>
- Paulsen, D. J., Platt, M. L., Huettel, S. A., & Brannon, E. M. (2011). Decision-making under risk in children, adolescents, and young adults. *Frontiers in Psychology*, 2, 72. doi: 10.3389/fpsyg.2011.0007
- Scott, E., & Grisso, T. (1997). The evolution of adolescence: A developmental perspective on juvenile justice reform. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 88, 137-189.
- Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. R., & Judge, T. A. (2005). Applying self-determination theory to organizational research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 357-393.
- Şirin, E. F., Bektaş, F., & Duman, S. (2011). The relationship between orienteering athletes' multiple intelligence domains and their decision making styles. *World Applied Sciences Journal*, 14(2), 228-234.

Sproles, G. B., & Kendall, E. L. (1986). A methodology for profiling consumers' decision-making styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 20(2), 267-279.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2008). On the relative independence of thinking biases and cognitive ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(4), 672-695.

University of Rochester. (2008). Self-determination theory. <http://www.psych.rochester.edu/SDT/questionnaires.php>

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 II. 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