

Российская академия наук

Институт психологии

ЧЕЛОВЕК, СУБЪЕКТ, ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы Международной научной конференции,
посвященной 80-летию А.В. Брушлинского

10–11 октября 2013 года

Москва

Ответственные редакторы

А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко

Том 3



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2013

УДК 159.9
ББК 88
Ч 39

Редакционная коллегия:

Г.А. Виленская, А.Л. Журавлев (*отв. ред.*), В.В. Знаков, К.Б. Зуев, Ю.В. Ковалева,
Е.И. Лебедева, Е.А. Никитина, А.Ю. Рачугина, Е.А. Сергиенко (*отв. ред.*)

Ч 39 **Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 3** / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 600с. (Материалы конференции)

ISBN 978-5-9270-0268-9

УДК 159.9
ББК 88



*Издание подготовлено при поддержке РФФИ
(проект № 13-06-06054)*

© ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, 2013

ISBN 978-5-9270-0268-9

Содержание

РАЗДЕЛ 11. Способности, ресурсы и потенциал человека	19
<i>Аминов Н.А., Блохина Л.Н.</i> ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ К СОЦИОНОМИЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ	19
<i>Астахова А.А.</i> МЕНТАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОУРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА	22
<i>Богоявленская Д.Б.</i> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ДЕТЕРМИНАНТАХ	25
<i>Будрина Е.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	27
<i>Волкова Е.В.</i> ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	29
<i>Глаголева Е.А., Аминов Н.А.</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАВЫКАХ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА	32
<i>Голубцова О.В.</i> РАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	35
<i>Денисова В.Г., Журавлева Н.И., Толочек В.А.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТА НА ПРОТЯЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: УСЛОВИЯ, ДИНАМИКА, ЗАКОНОМЕРНОСТИ	36
<i>Еремина Л.И.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	40
<i>Журавлева Н.И., Толочек В.А.</i> ДИНАМИКА АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТА НА ПРОТЯЖЕНИИ КАРЬЕРЫ: ГЕНДЕРНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ	42
<i>Зурначян Г.М.</i> МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	46
<i>Кабардов М.К., Осницкий А. К.</i> СУБЪЕКТНОСТЬ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТЕЙ	49
<i>Кибальченко И.А., Кондракова Н.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ У СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ САМОРАЗВИТИЯ, САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	52
<i>Кулинцева Ю.С.</i> ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ УСТРЕМЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	54

<i>Ложкин Г.В., Колосов А.Б.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СУБЪЕКТА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СИТУАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАНИЯ	56
<i>Локалова Н.П., Дрегнина А.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕГО МОТИВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРЕМЛЕНИЯ СУБЪЕКТА К ЕЕ УСПЕШНОСТИ	59
<i>Малахова В.Р., Чернявская В.С.</i> МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ	62
<i>Мацута В.В.</i> СООТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА	64
<i>Морозикова И.В.</i> О РАЗЛИЧИЯХ В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	67
<i>Ожиганова Г.В.</i> ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ВЫСШИЕ СПОСОБНОСТИ	69
<i>Олефир В.А., Павлова А.В.</i> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ КАК ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ	72
<i>Евстифеева Е.А., Подолько Е.О., Филиппченкова С.И.</i> КОНСТРУИРОВАНИЕ ЭЛИТАРНОСТИ: ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ	75
<i>Ратанова Т.А.</i> КОГНИТИВНАЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ КАК ОСНОВА СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	78
<i>Ребеко Т.А.</i> МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕЛА И КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ	81
<i>Русалов В.М., Велумян Н.А.</i> ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ СТАРШЕКЛАССНИКА И УЧЕБНЫЕ ИНТЕРЕСЫ	83
<i>Сабодош П.А.</i> РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭСТЕТИКЕ	86
<i>Самойличенко А.К., Чернявская В.С.</i> МЕТАМЫШЛЕНИЕ И ПУТИ ЕГО ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ	88
<i>Солнцева Н.В.</i> МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	90
<i>Сханов Р.А.</i> ВЛИЯНИЕ ДОВЕРИЯ К ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА КОРРЕКЦИЮ ОШИБКИ	94
<i>Толочек В.А.</i> ИНТРАСУБЪЕКТНЫЕ, ИНТЕРСУБЪЕКТНЫЕ И ВНЕСУБЪЕКТНЫЕ РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	96

<i>Трифонова А.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ АНАЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА, КРЕАТИВНОСТИ И ПОНЯТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИЗНАКОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ	98
<i>Хазова С.А.</i> РЕСУРСЫ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОСТТРУДОВОЙ ПЕРИОД	100
<i>Холодная М.А.</i> ПОНЯТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТА	103
<i>Частоколенко Я.Б., Котикова К.О.</i> МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КРЕАТИВНОГО ТИПА – НОВЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБЩЕСТВА И НОВАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА	106
<i>Черемошкина Л.В.</i> СУБЪЕКТ ТРУДА: ФАКТОРЫ ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	109
<i>Черткова Ю.Д., Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В.</i> ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ БЛИЗНЕЦОВ-ШКОЛЬНИКОВ	112
<i>Ширяк М.С.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИЧЕСКОМУ ПОНИМАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ	115
<i>Щебланова Е.И.</i> ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СО СКОРОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ УЧАЩИХСЯ	118
РАЗДЕЛ 12. Психофизиологические закономерности формирования и актуализации субъективного опыта	122
<i>Балин В.Д., Горбунова О.П.</i> ЭТОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМА СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ	122
<i>Басюл И.А.</i> КОГНИТИВНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ N200 И P300 В КОНТУРЕ ИНТЕРФЕЙСА МОЗГ– КОМПЬЮТЕР В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ	125
<i>Безденежных Б.Н.</i> МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ СТЕПЕНИ АКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ	128
<i>Бурова А.В.</i> НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС КАК НОВАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ РАСШИРЕНИЯ ГРАНИЦ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА	131
<i>Горбунов И.А., Меклер А.А., Зайцева В.Б., Першин И.И.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИЙ	133
<i>Греченко Т.Н.</i> ЭНДОГЕННЫЕ ОСЦИЛЛЯТОРЫ – ОСНОВА МЕЖКЛЕТОЧНОГО ОБЩЕНИЯ	135
<i>Губарева Л.И., Агаркова Е.В.</i> ПРЕНАТАЛЬНАЯ МОДИФИКАЦИЯ ПОСТНАТАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	137

<i>Губарева Л.И., Буханцова Е.В.</i> ЭНДОКРИННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА И ВЕКТОРА ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ	140
<i>Данилова Н.Н., Ушакова Т.Н.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И АКТУАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ	143
<i>Дашков И.М., Курганский Н.А.</i> ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЦИРКАДИАННЫХ РИТМОВ У ЧЕЛОВЕКА	146
<i>Дейна В.В.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАСШТАБА ВРЕМЕНИ	148
<i>Ермоленко Г.В., Шеина С.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ, АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИЗМЕНЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ 13–16 ЛЕТ, РЕГУЛЯРНО ПОСЕЩАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ	150
<i>Журин Е.А., Кобаль М.М.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННОЙ МИМИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ	153
<i>Кисельников А.А., Долгорукова А.П.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ НЕОСОЗНАВАЕМЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЦВЕТО-СЕМАНТИЧЕСКИМ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИМ ДОМЕНАМИ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА	155
<i>Ковалёв А.И.</i> ВКЛАД ПЕРИФЕРИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ПОЛЯ В ФОРМИРОВАНИЕ ИЛЛЮЗИИ ВЕКЦИИ	158
<i>Максимова Н.Е., Александров И.О.</i> КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ	161
<i>Маракшина Ю.А.</i> ЗНАЧЕНИЕ ОПЫТА КОГНИТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ	164
<i>Горбунов И.А., Меклер А.А., Зайцева В.Б., Першин И.И.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИЙ	167
<i>Меренкова В.С.</i> АНАЛИЗ ПРИПОМИНАНИЯ СИТУАЦИЙ РАЗЛИЧНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МАТЕРЯМИ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ДВУХ ЛЕТ ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ РЕГИСТРАЦИИ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ КАРДИОРИТМА	169
<i>Мясниченко А.О., Кисельников А.А.</i> ВЕКТОРНОЕ КОДИРОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	172

<i>Сварник О.Е.</i> ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМЕЮЩЕГОСЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО	175
<i>Судаков К.В.</i> ВИРТУАЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ СИСТЕМНОЙ АРХИТЕКТОНИКОЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА	176
<i>Ткачева Л.О.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОСОЗНАНИЯ СМЫСЛА ВИЗУАЛЬНО ПРЕДЪЯВЛЯЕМОЙ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ	179
<i>Чистова Ю.Р., Рождествен А.В., Горкин А.Г.</i> РЕКОНСТРУКЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ЭЛЕМЕНТОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ АКТЫ РАЗНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ПО НЕЙРОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ	182
<i>Щербакова О.В., Горбунов И.А., Голованова И.В.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНОСТИ: ОПОСРЕДУЮЩАЯ РОЛЬ МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА	185
<i>Юматов Е.А.</i> ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ И НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЗГА	188
РАЗДЕЛ 13. Психология творчества и одаренности человека	192
<i>Серафимович И.В., Антонова О.С.</i> ТВОРЧЕСТВО И ОДАРЕННОСТЬ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	192
<i>Архиреева Т.В.</i> ДИНАМИКА КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	195
<i>Белова Е.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	197
<i>Березовая Л.В.</i> РЕШЕНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК ВАЖНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	199
<i>Бугайчук Т.В.</i> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	200
<i>Гапонова С.А., Забродин А.И., Маясова Т.В.</i> ЛИЧНОСТЬ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНЕРА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	203
<i>Глотова Г.А., Болтрукевич М.Д.</i> СВЯЗ УСПЕШНОСТИ РЕШЕНИЯ МАЛЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	205

<i>Гондарева Л.Н., Пазекова Г.Е.</i> ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ	208
<i>Грязева-Добшинская В.Г., Глухова В.А., Мальцева А.С.</i> СИМВОЛИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ С ДИНАМИКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	211
<i>Демидова Е.С.</i> ЮМОР В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА	214
<i>Деревянко С.П.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	216
<i>Дикая Л.А., Карпова В.В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОГЕРЕНТНЫХ СВЯЗЕЙ КОРЫ МОЗГА У ИСПЫТУЕМЫХ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКОЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	218
<i>Дорфман Л.Я., Балева М.В.</i> ВАРИАТИВНОСТЬ КАК ОБЩИЙ ФЕНОМЕН И ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ	221
<i>Ершова-Бабенко И.В., Медянова Е.В., Кривцова Н.В., Козобродова Д.М.</i> К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ НОВОГО ОБРАЗЦА (ПСИХОСИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)	224
<i>Завгородняя Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ	227
<i>Захарова Н.С.</i> СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	230
<i>Зорин С.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И ПОТЕНЦИАЛА У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	233
<i>Карпенко В.В.</i> ТВОРЧЕСТВО И КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕФИНИЦИИ	236
<i>Кибальченко И.А., Тянь В.В.</i> СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ЗАПОРГОВЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	237
<i>Кокарева М.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЖИВОПИСИ	240
<i>Коцубенко А.К., Синёва О.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	242
<i>Кутеева Е.Н.</i> ФАКТОР ВРЕМЕНИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ	245

<i>Кыштымова И.М.</i> ПСИХОСЕМИОТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЙ КРЕАТИВНОСТИ	247
<i>Ларионова Л.И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК	250
<i>Латыш Н.М.</i> ТВОРЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (НА ГЕОМЕТРИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ)	253
<i>Матюшкина А.А., Жуковская Е.К.</i> УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ИНТУИЦИИ В ТВОРЧЕСКОМ РЕШЕНИИ	256
<i>Медведева Н.В.</i> К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПРИЯТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	259
<i>Минаенко Т.А.</i> ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	262
<i>Мойсеенко Л.А.</i> ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	264
<i>Моляко В.А.</i> ТВОРЧЕСКОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ МИРОВOSPPIЯТИЕ	267
<i>Медведева Ю.С., Огородова Т.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И МОТИВОВ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕНОГО	271
<i>Петрова С.О.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМИ УРОВНЯМИ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ	274
<i>Пешкова В.Е.</i> ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО ОЗАРЕНИЯ	277
<i>Семенова А.А.</i> САМОСОЗНАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗЛИЧНОМ ХАРАКТЕРЕ САМООТНОШЕНИЯ	279
<i>Карагачева М.В., Кедич С.И., Ситников В.Л.</i> КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ УЧАЩИХСЯ РАЗНОГО УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	282
<i>Скиртач И.А.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ С ЦЕЛЬЮ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИЧНЫХ ПАТТЕРНОВ ЭЭГ-АКТИВНОСТИ У МУЗЫКАНТОВ	285
<i>Третьяк Т.Н.</i> ПРОЯВЛЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ КАК КРИТЕРИЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ	288

<i>Чернявская В.С., Малахова В.Р.</i>	
МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ И СУБЪЕКТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ	292
РАЗДЕЛ 14. Дискурс и его психологическое воздействие на человека	295
<i>Алексеев К.И.</i>	
МЕТАФОРЫ НАУЧНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И ИХ ПРЕСУППОЗИЦИИ	295
<i>Аль-Дайни М.А.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	298
<i>Афиногенова В.А.</i>	
РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОБЕСЕДНИКОВ: ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	301
<i>Бакшутова Е.В.</i>	
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТНОСТИ РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ	303
<i>Бочкарёв Л.Л.</i>	
МАЙЕВТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	306
<i>Зачесова И.А., Гребенщикова Т.А.</i>	
ОТНОШЕНИЯ ДОМИНИРОВАНИЯ–ПОДЧИНЕНИЯ СОБЕСЕДНИКОВ В ПОВСЕДНЕВНОМ ДИАЛОГЕ В РАЗНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ	309
<i>Крупыч С.О.</i>	
АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В РЕЧИ	312
<i>Кубрак Т.А.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОСПРИЯТИЯ КИНО В СОВРЕМЕННОМ КИНОДИСКУРСЕ	315
<i>Ляско Е.Е., Столярова Э.И.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 4–5-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ СОБЕСЕДНИКАМИ	317
<i>Мамина Т.М., Ченцова Е.И.</i>	
ВЛИЯНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПЕРЕРАБОТКИ НА ПРИПОМИНАНИЕ	320
<i>Найденов М.И.</i>	
РЕФЛЕКСИВНЫЙ ИНТЕНЦИОНАЛ ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ СТАБИЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ	323
<i>Неволин И.Ф., Позина М.Б.</i>	
ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ УМСТВЕННОГО ТРУДА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ	325
<i>Никитина Е.С.</i>	
ЛИЧНОСТЬ И ТЕКСТ. СЕМИОТИЧЕСКИЙ РАКУРС	328

<i>Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А.</i> ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ТИПОЛОГИИ РЕЧЕВЫХ ИНТЕНЦИЙ СУБЪЕКТОВ ОБЩЕНИЯ	331
<i>Румянцева И.М.</i> РАННИЙ ЕСТЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ	334
<i>Сергеева А.С.</i> СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД ПРИ АНАЛИЗЕ СТРУКТУРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО НАРРАТИВА	337
<i>Федосеева Т.В.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ КООРДИНАТЫ ЛИЧНОСТИ	339
<i>Чепелева Н.В.</i> САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	342
РАЗДЕЛ 15. Субъект труда и профессиональной деятельности	346
<i>Алдашева А.А., Мельникова Н.Г.</i> АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У КАНДИДАТОВ В КОНКУРСНОЙ СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА	346
<i>Баканов А.С.</i> ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМОЙ	348
<i>Блохина Л.Н., Аминов Н.А.</i> К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА	350
<i>Буров В.А.</i> ПРОБЛЕМЫ НЕРЕДУЦИРУЕМОЙ СЛОЖНОСТИ	353
<i>Величковская С.Б.</i> СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	356
<i>Венцова Т.Б.</i> ПРОЯВЛЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СТЕРЕОТИПНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	359
<i>Вирна Ж.П.</i> ПРОФЕССИОНАЛИЗМ: КОНСТРУКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОХРАНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	362
<i>Водопьянова Н.Е., Назарян О.Н.</i> ИНТРАСУБЪЕКТНЫЕ ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	364

<i>Галлямова А.А., Лопухова О.Г.</i> ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ	367
<i>Гаража М.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОТРАНСПОРТА	371
<i>Гаранина Ж.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА	373
<i>Горбань Г.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СУБЪЕКТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ»	376
<i>Губайдуллина Г.Г., Неверов А.Н.</i> СВЯЗЬ УРОВНЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ЭКОНОМИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	379
<i>Денисова В.Г., Толочек В.А., Тимашкова Н.А., Шайтанова И.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕСУРСЫ, ДИНАМИКА, ДЕСТРУКЦИИ	382
<i>Деревянко О.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В РОЛЕВОМ КОНФЛИКТЕ	385
<i>Джанерьян С.Т., Солдатова И.А.</i> МУЖСКОЙ И ЖЕНСКИЙ ВАРИАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	388
<i>Джумагулова А.Ф.</i> РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СУБЪЕКТА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	391
<i>Дикая Л.Г.</i> ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И НРАВСТВЕННЫХ ДЕТЕРМИНАНТ В СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛА	394
<i>Дьячук А.А.</i> ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ КАК ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	396
<i>Ермолаева Е.П.</i> МЕТОДЫ ПРЕВЕНТИВНОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МАРГИНАЛИЗМА СОТРУДНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ	399
<i>Есманская Н.Е.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫДАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГОВ	402
<i>Жуков Н.В., Пищик В.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	404

<i>Забелина Е.В., Кузнецова Д.К.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ (В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ)	406
<i>Захарова Л.Н.</i> ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПРЕДПРИЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОМУ ПУТИ РАЗВИТИЯ	408
<i>Захарченко Н.А.</i> ДИНАМИКА СУБЪЕКТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ	411
<i>Зеленова М.Е.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СУБЪЕКТОВ ТРУДА	414
<i>Казмиренко В.П., Савельева В.С.</i> МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	417
<i>Каракетов Р.А.</i> О ВЗАИМОСВЯЗИ ПАРАМЕТРОВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	420
<i>Качановецкая Н.И.</i> СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЙ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ)	423
<i>Корнеева Я.А., Симонова Н.Н.</i> СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ И СОЦИОСРЕДОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РАБОТНИКОВ ВАХТОВЫХ ФОРМ ТРУДА НА КРАЙНЕМ СЕВЕРЕ	425
<i>Коршунов Н.И., Яльцева Н.В., Филатова Ю.С.</i> КОНСТРУКТИВНАЯ КОНФЛИКТНОСТЬ ВРАЧА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	427
<i>Костин А.Н., Голиков Ю.Я.</i> ЗАВИСИМОСТЬ СУБЪЕКТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТ ВИДА ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ	430
<i>Кратинов В.А.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ВЛИЯНИЙ НА ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	433
<i>Кузнецов Д.И.</i> ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	435
<i>Лактионова А.И.</i> ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ КАК МЕТАСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА	438

<i>Леньков С.Л.</i> НЕРАСКРЫТЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАТЕГОРИИ «СУБЪЕКТ ТРУДА»	441
<i>Ложкин Г.В., Волянюк Н.Ю.</i> ПСИХИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	444
<i>Малик Я.К.</i> РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОДИТЕЛЯ В ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ЕГО К СОВЕРШЕНИЮ АВАРИИ	447
<i>Маслова Е.С.</i> ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА НА ВЫБОР СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПРИ НАЙМЕ СОТРУДНИКОВ НА РАБОТУ	449
<i>Муравьева О.И., Синдеева Ю.А.</i> АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	451
<i>Найдьонов М.И., Григоровская Л.В., Товстокопа Ю.В.</i> РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	454
<i>Николайко Ю.А.</i> САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПОЛИГРАФОЛОНОВ	457
<i>Обознов А.А., Чернецкая Е.Д.</i> ЧЕЛОВЕК-ОПЕРАТОР КАК ОТВЕТСТВЕННЫЙ СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭРГАТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ	459
<i>Орлов А.В.</i> СВЯЗЬ СУБЪЕКТНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМИ СОСТАВЛЯЮЩИМИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ	461
<i>Петраш М.Д.</i> ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ	464
<i>Поварёнков Ю.П.</i> ВЕДУЩИЕ ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА	467
<i>Попова Л.С.</i> УПРАВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТЬЮ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	470
<i>Пошехонова Ю.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СКЛОННОСТИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТА	473

<i>Ракитина О.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	476
<i>Редя Г.П.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ЖИЗНЕННОГО УСПЕХА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП	479
<i>Ренев М.В.</i> СФЕРА РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА И СЕРВИСА В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ	481
<i>Рубцова Н.Е.</i> ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	484
<i>Рыбникова М.Н., Писаренко Ю.Э.</i> СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИЕЙ	486
<i>Рябов В.Б.</i> ОБЪЕКТИВНОЕ И СУБЪЕКТИВНОЕ КАЧЕСТВО ТРУДОВОЙ ЖИЗНИ	489
<i>Сапего Е.И.</i> ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ	493
<i>Светлакова В.П.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УСПЕШНОЙ МОЛОДОЙ ЖЕНЩИНЫ – БАНКИРА (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)	496
<i>Семенова Е.А.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ	499
<i>Сергеев С.Ф.</i> ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ТРУДА В ТЕХНОГЕННОМ МИРЕ	502
<i>Сергеева Т.С., Чекалина А.А.</i> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГЕНДЕРНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА	504
<i>Ситдикова С.Н.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ УСПЕШНОСТИ СУБЪЕКТА КАРЬЕРЫ	507
<i>Сулейманов Р.Ф.</i> СУБЪЕКТ ТРУДА МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	509
<i>Терехина Н.С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК РЕГУЛЯТОРНОЙ ФУНКЦИИ СУБЪЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЕТНОГО СОСТАВА ВОЕННО-ВОЗДУШНЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	512
<i>Филиппченкова С.И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВРАЧЕВАНИЯ: СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД И РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	515

<i>Хахимзянов Р.Н.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	518
<i>Ханина И.Б.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МИР ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА	520
<i>Харитонова Е.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ	523
<i>Честюнина Ю.В., Веденева Е.В.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	526
<i>Щербакова Т.Н., Сагова Э.А., Кичак А.В.</i> СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА	529
<i>Юрчинская А.К.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОМОБИЛЬНЫХ ГРУЗОВЫХ ТРАНСПОРТИРОВОК	532
<i>Яковицкая Л.С.</i> РОЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРЕОБРАЗОВАНИИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	535
РАЗДЕЛ 16. Посттравматический стресс и психологическая безопасность человека	539
<i>Азарных Т.Д.</i> ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЕ СТРЕССЫ И СОПРЯЖЕННЫЕ С ПОЛОМ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	539
<i>Асхадеев А.И.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОЦЕНКА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СПАСАТЕЛЕЙ И НАСЕЛЕНИЯ В ЗОНЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ	542
<i>Баранова Ю.М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	545
<i>Беляева Т.Б., Беляева П.И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	548
<i>Бессонова Ю.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ ФЕНОМЕН	551
<i>Бочавер К.А., Довжик Л.М.</i> ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ СПОРТСМЕНАМИ СТРЕССА, СВЯЗАННОГО С ТРАВМОЙ	554

<i>Булгакова О.С.</i> КОРРЕКЦИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПРИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССЕ МЕТОДОМ «УСТАНОВКА ПОЗИТИВНОЙ ДОМИНАНТЫ»	557
<i>Вирный С.С.</i> ПСИХОНЕВРОТИЧЕСКИЙ МОДУС ПОСТСТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ ПОГРАНИЧНИКОВ	559
<i>Ворона О.А.</i> СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ С ИНТЕНСИВНОСТЬЮ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА	562
<i>Дымова Е.Н.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ПРИ РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	565
<i>Колпаков Я.В., Гаврилова Т.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР С ДИАГНОСТИРУЕМЫМИ СИМПТОМАМИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА	567
<i>Мириманова М.С.</i> КОМПЛЕКСНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: МОНИТОРИНГ И ПРОФИЛАКТИКА	569
<i>Михальская Ю.А.</i> ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР	572
<i>Нартова-Бочавер С.К., Астанина Н.Б.</i> ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК СВОЙСТВО СУБЪЕКТА: ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ИЛИ БРЕМЯ?	574
<i>Нестерова О.В.</i> СТРАТЕГИИ КОНСТРУКТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ ПОТЕРИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА	577
<i>Никишина В.Б., Запесоцкая И.В.</i> КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПСИХОТЕРАПИИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА	580
<i>Никишина В.Б., Петраш Е.А.</i> ДИССОЦИАТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ БОЛЬНЫХ С КОЛОРЕКТАЛЬНЫМ ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ	583
<i>Панченко Л.В., Панченко О.А., Садчикова Е.Г.</i> ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	586
<i>Петушенко О.В., Серый А.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ И БОЕВОГО СТРЕССА У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	589

<i>Подхватилин Н.В., Арбузов С.С.</i> НЕОТЛОЖНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ОСТРОЙ ХИРУРГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ И ТРАВМЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО СКОРОПОМОЩНОГО СТАЦИОНАРА	591
<i>Сапего Е.И.</i> ПЕРЕЖИВАНИЕ ПРОЦЕССА ГОРЕВАНИЯ РОДСТВЕННИКАМИ И БЛИЗКИМИ УМЕРШЕГО	595
<i>Харламенкова Н.Е.</i> ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПАРЕ МАТЬ–ДОЧЬ ПРИ ВЫРАЖЕННОМ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССЕ У МАТЕРИ	597

РАЗДЕЛ 11

Способности, ресурсы и потенциал человека

ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ К СОЦИОНОМИЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ

Аминов Н.А., Блохина Л.Н. (Москва)

lnblohina2004@mail.ru

На современном этапе развития общества особую актуальность и статус ведущей проблемы в рамках такого направления в менеджменте как управление персоналом приобретает проблема исследования природы способностей.

Актуальность проблемы исследования способностей обусловлена тем, что до сих пор во многих сферах профессиональной деятельности не установлены долевые соотношения вклада способностей (задатков) и знаний и навыков, полученных в результате обучения или опыта работы, в общий показатель успешности профессиональной деятельности.

Среди исследователей «человеческого потенциала» в нашей стране особое место занимает имя Б.М. Теплова. Созданная автором концепция способностей разделяется всеми широко известными отечественными психологами (Б.Г. Ананьев, А.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, М.С. Лейтес и др.).

С момента выхода известных работ Б.М. Теплова (Теплов, 1982) по проблеме способностей накоплен большой экспериментальный материал, который требует осмысления в направлении дальнейшего развития теории и методологии способностей.

Б.М. Теплов выделил три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей человека: во-первых, они отличают одного человека от другого; во-вторых, они имеют отношения к успешности выполнения какой-либо деятельности (специальные способности) или нескольких ее видов (общие способности); в-третьих, они не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения.

Одной из первых на противоречивость определения категории способностей обратила внимание Л.А. Ясюкова (Ясюкова, 1990). Как отмечает автор, «на основании этих признаков мы не можем до выполнения индивидом какой-либо деятельности «теоретически рассчитать» и предсказать способность, так как отсутствуют категории, опосредующие переход от предельно общего понятия «индивидуально-психологические особенности» к его конкретным частным выражениям. Но это определение дает возможность по результатам деятельности индивида обнаружить наличие способности или констатировать ее отсутствие. Следовательно, определение не раскрывает внутренней природы способностей, но дает ключ к их эмпирическому изучению. Всегда можно по результатам деятельности отобрать наиболее эффективных индивидов и подвергнуть детальному обследованию их индивиду-

ально-психологические особенности. Таким образом, и происходит изучение способностей к конкретным видам деятельности на протяжении последних 70 лет. В результате составлены детальные качественные описания математических, конструкторских, педагогических, музыкальных и ряда других способностей, притом что теоретико-методологические основы не претерпели за это время сколько-нибудь существенных изменений.

В своих более поздних работах Б.М. Теплов (Анастаси, 2001) внес дополнительные ограничения в истолковании понятий распределения и размаха индивидуальных различий, понятия непрерывного распределения способностей и понятия тренировки и индивидуальных различий. Согласно этим замечаниям, под способностями следует понимать количественные индивидуальные различия людей, предопределяющие степень превосходства человека над средним уровнем успешности в какой-либо области и проявляющиеся в процессе деятельности (тренировки, улучшающей выполнение тех или иных действий). При количественном подходе к исследованию способностей мастерство рассматривается как верхний крайний отрезок проявления способностей, а знания, умения, навыки отражают минимальный порог достижений, или нижнюю границу шкалы проявления способностей.

При таком понимании категории способностей проблема ее изучения, с нашей точки зрения, может быть сведена к вопросу об определении и измерении тех показателей, на основе которых можно предсказать максимальные достижения. Для решения данной задачи, в первую очередь необходимо, исследовать модельные характеристики специальных способностей (Спортивная метрология, 1986) как стандарта максимального проявления способности.

Модельные характеристики – это идеальные характеристики состояния профессионала, в котором он может показать результаты, соответствующие высшим мировым или национальным стандартам, которые делятся на следующие виды (или дихотомические пары):

- 1) консервативные (не поддающиеся тренировке) и неконсервативные (изменяющиеся под влиянием обучения). Если модельные характеристики в каком-либо виде профессиональной деятельности предполагают определенное сочетание консервативных показателей, то такие показатели являются основой для отбора;
- 2) компенсируемые (способные возместить низкий уровень показателей высоким уровнем других показателей) и некомпенсируемые (не поддающийся замене другими показателями). Чаще всего встречаются случаи с частично компенсируемыми показателями, при которых небольшие отставания в развитии одного из качеств компенсируются, большие — не поддаются компенсации.

Общие «консервативные и некомпенсируемые» элементы структуры способностей специалиста являются предпосылками, предопределяющими минимальный порог достижений, и позволяют определять минимальные требования, предъявляемые к психологическим свойствам человека. «Неконсервативные и компенсируемые» признаки являются резервом, который, с одной стороны, играет компенсаторную роль при низкой или средней степени выраженности способностей, с другой – определяют высший порог достижений при высокой степени одаренности. Кроме того, они помогают выявлять специфику содержания дополнительного обучения для компенсации низкой или средней степени выраженности консервативных некомпенсируемых показателей способностей.

Модельные характеристики специальных способностей отличаются от традиционных понятий «профессионально важные качества» и «компетенции». Это отличие заключается в том, что первые являются количественной мерой достижений и поз-

воляют установить статистическую связь с конкретными показателями результатов деятельности, вторые – относятся к качественным субъективным показателям успешности, лишь предположительно (а не объективно и доказательно) влияющих на эффективность деятельности.

Понятие модельных характеристик специальных способностей позволяет выделить определенные уровни развития способностей и общий ресурс одаренности, которые, в свою очередь, дают возможность спрогнозировать степень успешности профессиональной деятельности и условия дальнейшего ее развития.

В настоящее время в соответствии с понятием «модельных характеристик способностей» разработана и апробируется на разных профессиональных группах (педагоги, социальные работники, госслужащие и др.) так называемая «ресурсная модель специальных способностей к социальным профессиям» (Аминов, 1997).

В соответствии с этой моделью, максимальная эффективность профессиональной деятельности в социальных профессиях возможна при выделении когнитивного, мотивационного и инструментального (как способа реализации ведущей профессиональной мотивации) компонентов. Согласно данной модели, эффективность профессиональной деятельности тем выше, чем в большей степени совпадают требования профессиональной деятельности и индивидуальные особенности профессионала по данным компонентам спецспособностей.

Когнитивный уровень спецспособностей является консервативным некомпенсируемым признаком профессиональных способностей, стадией реализации «природных предпосылок». На этом уровне активизируются морфофизиологические задатки способностей, проявляющиеся в усилении активации соответствующих нейробиологических структур мозга, обладающих избирательной чувствительностью к объектам определенного рода (внешнего или внутреннего мира). Мотивационный уровень спецспособностей формируется на ранних стадиях онтогенеза и характеризуется свойством компенсировать низкий уровень выраженности когнитивного компонента. Инструментальный уровень отличается возможностью формирования в процессе деятельности, проявляется в стилевых характеристиках профессионального межличностного взаимодействия, обеспечивая согласованность ценностных ориентаций человека и его профессиональной среды.

Мотивационный и инструментальный уровни представляют собой резервные возможности, которые позволяют достичь максимальной реализации когнитивных возможностей.

Исследования показали (Аминов, 1997; Солнцева, 2005; Блохина, 2008), что при несформированности хотя бы одного из этих компонентов человек не реализует себя как профессионал и не достигает высшего уровня профессионального мастерства. Полное отсутствие спецспособностей к социальным профессиям не только приводит к снижению профессиональной эффективности, но и предрасполагает к развитию синдрома субъективного неблагополучия и делинквентных форм поведения.

К сожалению, ни в отечественной, ни в зарубежной литературе не существует ссылок на изучение модельных характеристик специальных способностей к различным видам профессиональной деятельности и, следовательно, к настоящему времени можно говорить только о постановке проблемы количественного изучения специальных способностей специалистов социальных видов труда, необходимость решения которой становится все более очевидной.

МЕНТАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОУРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА

Астахова А.А. (Таганрог)

armina-astakhova@yandex.ru

Актуальностью нашего исследования явилось стремление найти ответы на следующие вопросы: почему, читая один и тот же учебный текст, учащиеся по-разному или похоже понимают его? Почему-то, что очевидно для одного ученика, не замечается другим? Каковы критерии, по которым можно оценивать форму представленности ментальной репрезентации (МР), адекватность условию задачи, значимость образа для ученика, стандартность или оригинальность его представленности, признаки соотношения смысловых и когнитивных компонентов в процессе работы с учебными текстами. Что представляет собой процесс конструирования ментальной репрезентации учебного текста, предпосылками каких результатов в учебной деятельности он является, какие условия для этого необходимы? Все эти вопросы порождают проблему исследования.

Обращение к работам отечественных и зарубежных авторов, таких как: И.В. Абакумова, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Л.М. Веккер, В.З. Демьянков, В.В. Знаков, И.А. Кибальченко, М.В. Осорина, Е.Ю. Савин, Е.А. Сергиенко, Р. Солсо, М.А. Холодная, Н.И. Чуприкова и др., позволило нам рассмотреть теоретические аспекты предмета исследования ментальных репрезентаций учебных текстов подростков с разноуровневой организацией учебно-познавательного опыта.

Обобщая содержание этих исследований, определяется актуальность трех уровней научных представлений о ментальных репрезентациях обучающихся: потенциальный (ментальные структуры, концепты, фреймы, прототипы, личные знания); актуальный (образы, схемы конкретных задач, текстов, рисунков, когнитивные карты, декодировка информации, словесно-образный перевод, текст, слово, задача, знак, личностный смысл); перспективный (интеллектуальная компетентность, смысловая сфера, концептуальные структуры, формирование опыта как психологической системы); результативный (опыт обучающегося, обогащение различных уровней опыта обучающегося, интеграция психологических систем), каждый из них представляет форму интеграции психологической системы.

Нами дано рабочее определение ментальной репрезентации учебного текста. Ментальная репрезентация учебного текста понимается как форма представления учащимся умственного образа содержания учебного текста, отражающая степень его понимания и смысла. Формой ментальной репрезентации является: рисунок, схема, словесно-логическое описание, метафора и т.д., сконструированные авторским способом.

Изучение ментальных репрезентаций обучающихся в каждом аспекте этого понятия с одной стороны, дает способ косвенного изучения закономерностей усвоения понятий (единиц научного знания) в переходном (подростковом) возрасте (по Выготскому), а с другой, создает условия для формирования рефлексивного интеллекта на начальной стадии (по Пиаже). Для нашего исследования важно подчеркнуть, что с психологической точки зрения образование понятий (как когнитивных структур) – это процесс превращения определенных единиц объективно существующих

ющего знания в субъективные ментальные структуры, существующие уже «внутри» опыта человека в качестве психических новообразований (Веккер, Холодная, 2009).

На основе контент-анализа психолого-педагогической литературы нами разработаны критерии изучения и оценки универсальных репрезентативных способностей высокий уровень сформированности которых повышает интеллектуальную деятельность в условиях работы с задачей (текстом): способность самостоятельно построить представление о задаче без внешних указаний учителя; анализ задачи и ее структуризация с целью выделения основных элементов условия, выбора оптимального, продуктивного и даже творческого способа ее решения; наличие в представлении задачи высокообобщенных элементов в виде знаний об общих принципах, фундаментальных законах науки; способность быстро и четко выделить два-три ключевых элемента задачи, как опорные точки своих дальнейших размышлений.

И их дефицита которые, снижают интеллектуальную деятельность в условиях работы с задачей (текстом): неспособность самостоятельно построить представление о задаче без указаний учителя; опора при решении задачи на субъективные ассоциации, а не на анализ объективных элементов условия; представление о задаче общее без попыток аналитически, структурировать ее условие, выделить основные элементы и способы решения; использование стратегии типа «сначала – сделать, потом - подумать», т.е. время на знакомство и понимание задачи короткое, быстрый переход к процессу ее решения.

Разработаны характеристики форм представленности ментальных репрезентаций учебных текстов: отсутствие какого-либо образа; конкретно-ассоциативные образы; предметно-структурные образы; чувственно-сенсорные образы; обобщенные образы; условные визуальные знаки; конкретный образ; атрибутивный образ; метафорический образ; геометрические, грамматические, графические символы; персонифицированный образ; индивидуально значимые объекты; стандартные и оригинальные образы; повторяющиеся образы.

Выделены критерии развития личностно-смысловой сферы: субъективность отношений; наличие оценочного компонента; наличие аргумента оценки; конкретность отношений и глубина отношений.

Таким образом, решение проблемы осмысления, понимания, представления учебного текста учащимся невозможно без изучения структуры, форм, моделей организации и развития МР в познавательной деятельности, т.е. без изучения того, в каких формах и структурах репрезентируются знания в когнитивных структурах субъекта, а их результат в учебных текстах, опыте обучающихся.

В организованном нами экспериментальном исследовании, которое осуществлялось при участии 170 респондентов: 150 подростков (мальчиков – 69, девочек – 81, возраст – 12–13 лет), ОУ Ростовской области и 20 респондентов – учителей школ муниципальных образований Ростовской области.

Для изучения ментальных репрезентаций учебных текстов нами разработаны 2 методики диагностики ментальных репрезентаций (МР) и репрезентативных способностей; была доказана их содержательная и конструктивная валидность по средствам нахождения коэффициентов корреляции между показателями разрабатываемых методик и показателями ментально-репрезентативного компонента учебно-познавательного опыта (УПО), они имеют умеренную силу выраженности, а коэффициент корреляции 0,2 при проверке связи между дефицитом репрезентативных способностей и уровнем репрезентативных способностей отражает их обратную взаимосвязь.

Методики использовались в процессе диагностики МР учебных текстов подростков с разно-уровневой организацией УПО. Особенности организации УПО определяли посредством кластерного анализа диагностических результатов компонентов УПО (ментально-репрезентативного, рефлексивного, результативного).

Для определения уровней структурной организации УПО проводился кластерный анализ, в результате которого выделилось два кластера, имеющих особенности по составу.

1 кластер: 88 чел., из них с баллом успеваемости выше среднего ($\geq 4,2$) 75 чел./85%, а с баллом ниже среднего ($\leq 4,1$) 13 чел. /15%; 2 кластер: 69 чел., из них с баллом успеваемости выше среднего 51 чел. / 74%, а ниже среднего 18 чел./26%. Особенности структурной организации УПО подтверждены статистически. Получена значимость различий между кластерами соответственно составу по угловому преобразованию Фишера $\chi^2 = 2,17$, $p \leq 0,01$ и $\chi^2 = 1,74$, $p \leq 0,04$.

Уточнялись особенности структурной организации УПО в процессе факторного анализа. В первой кластере образовался 1 фактор с признаками системной интеграции УПО, хотя из него выпал показатель рефлексивной оценки в учебной деятельности, что объясняется возрастными особенностями подростков. Во второй группе есть признаки системной дифференциации УПО, выпавших переменных нет, но это обусловлено более низким уровнем показателей УПО.

Мы обосновали значимые различия в организации УПО путем нахождения различий между характеристиками УПО (степень обобщенности образов, тип структур (схем), общая оценка, рефлексивная самооценка) и ментального опыта (количество/сложность проблем, количество аспектов сконструированного мира, обоснованность, разработанность сконструированного мира, эмоционально-оценочные впечатления от учебного текста, импульсивный/рефлексивный когнитивный стиль, быстрые/точные, медленные/неточные, количество вопросов, их объективированность или субъективированность, фактические/категориальные вопросы) по критериям χ^2 – квадрат, U Манна–Уитни и Фишера (угловое преобразование) подростков двух групп. Получили статистически значимые различия в группах по всем переменным учебно-познавательного опыта кроме общей оценки; и по всем переменным ментального опыта кроме импульсивного когнитивного стиля.

В связи с этим получены особенности репрезентативных способностей и ментальных репрезентаций учебных текстов подростков с разно-уровневой организацией учебно-познавательного опыта в двух группах по критерию χ^2 , при $p \leq 0,00$. Они отличались по характеристикам итоговой оценки, адекватности ментальных репрезентаций, личностных смыслов ментальных репрезентаций ($p \leq 0,05$).

Соотношение дефицита репрезентативных способностей и уровня репрезентативных способностей в группах подростков значимо отличается по критерию углового преобразования Фишера на уровне 0,05 (эмпирическое значение = 1,64), хотя профили имеют средний уровень.

Результаты подтверждают наличие особенностей МР учебных текстов подростков в зависимости от таких типов структурной организации УПО, как системная интеграция и дифференциация. Таким образом, наметилась перспектива дальнейшего исследования ментальных репрезентаций учебных текстов подростков, условий их развития в зависимости от организации УПО.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ДЕТЕРМИНАНТАХ

Богоявленская Д.Б. (Москва)

Мрo-120@mail.ru

При всей теоретической значимости явления развития деятельности оно имеет множество интерпретаций и позволяет в силу этого быть бессодержательным. Любой процесс мышления может рассматриваться как развитие деятельности. Решение проблемной ситуации также часто рассматривается как развитие деятельности, хотя К. Дункер говорил в данном случае о развитии проблемы (исходная детерминация соотношения условий с требованием задачи, меняя свои формы, действует пока задача не решена), т.е. находится в рамках заданной деятельности.

В отличие от роста, где отмечаются лишь количественные изменения, развитие связано с изменением качества, последовательного изменения параметров системы. Возможность различия разных уровней изменения системы мне представляется заключено в выявлении механизмов, определяющих эти изменения. Актуальность данной проблемы связана с тем, что единицей анализа творчества мною рассматривается феномен развития деятельности по инициативе ее субъекта. Данный феномен имеет место при выходе деятельности за пределы заданной ситуации.

По мнению А.В. Брушлинского, открытие искомого условия при решении проблемной ситуации могло рассматриваться как выход за пределы исходной ситуации, что действительно ее обогащает. Данное замечание потребовало уточнения формулировки, в которой подчеркивается, что развитие деятельности происходит в ситуации выхода за пределы требований ситуации (поскольку открытие искомого условия является следствием требований задачи) (Богоявленская, 1971).

Однако и при данной формулировке возникают проблемы, требующие специального анализа. Примером этому может служить тонкий анализ деятельности данный В.А. Петровским. Внутри выполняемой человеком деятельности автор выделяет действия: 1) которые ситуация принуждает применять; 2) затем в осуществлении этой деятельности индивид может поставить новые цели, которые ситуация его побуждает; 3) и, наконец, располагает совершать. Действия, которые жестко не требуются в ситуации задачи, а побуждаются, рассматриваются в аспекте развития деятельности и трактуются как проявление неадаптивной активности. В текстах В.А. Петровского неадаптивная активность далее рассматривается как способность действовать за пределами ситуативной необходимости, что логично. Затем незаметно это понятие сменяется понятием, казалось бы, близким надситуативной активности. Однако введение понятия надситуативной активности теперь позволяет автору говорить о проявлении творческих способностей. Естественно, что надситуативная активность подразумевает и действия за пределами ситуативной необходимости и является проявлением неадаптивной активности, но которые сами по себе не могут претендовать на проявление творческих способностей. Проблема возникает в силу того, что в емкое понятие надситуативной активности включаются действия, которые ситуация не только побуждает и располагает, но также действия непобуждаемые (выход не только за пределы ситуативной необходимости, но и требований заданной ситуации, что более соответствует понятию «надситуативная»), что стирает между ними в научном и практическом плане принципиальную грань. В научном плане это решение вопроса о понимании природы творчества. В практическом плане это вопрос адекватной психодиагностической процедуры.

Моему определению творческого действия как теряющего форму ответа соответствовал психодиагностический метод «Креативное поле», обеспечивающий реально вычлечение «в чистом виде» способности к развитию деятельности по собственной инициативе. Это предполагает доминирование в структуре личности ценности познания. Таким образом, деятельность развивается только в силу познавательной направленности личности как ее детерминантой. В данном случае мы понимаем направленность личности по С.Л. Рубинштейну, которая выражает то, насколько личность сумела придать единство своим влечениям, желаниям, мотивам и употреблять свою волю для их реализации не только в личностно ценных, но и общественно значимых формах. «В силу этого направленность это самоинтеграция, которая одновременно придает личности движущую силу» (Абульханова, 2000, с. 19). Действительно, «субъектное начало человека связывается со способностью самому инициировать активность на основе внутренней мотивации» (Анциферова, 2000). Понимание активности личности, корни которой погружены в потребностно-мотивационную сферу, соответствует субъектно-деятельностному подходу, развиваемому А.В. Брушлинским вслед за С.Л. Рубинштейном (Брушлинский, 2000, с. 9).

В экспериментах Петровского остановка движущейся мишени (ее остановка в туннеле выступает в качестве требования) на границе с запретной зоной рассматривается как проявление бескорыстного риска, а он, в свою очередь, свидетельствует о проявлении надситуативной активности. Отсюда следует вывод о проявлении испытуемым творческих способностей и субъектности как утверждению своих возможностей, объясняемых избыточной активностью (по сравнению с активностью состояния бодрствования) индивида. Вероятность энергетической природы избыточной активности подтверждает и утверждения, что «...в какой-то момент у нас возникают избыточные возможности, которых значительно больше, чем требует задача. И мы начинаем эти избыточные возможности расходовать, тратить, воплощать – так обнаруживает себя надситуативная активность» (Петровский, 2010, с. 533). Для автора «быть субъектом – это свободно и ответственно предрешать своими действиями непредрешенное» (Петровский, 2010, с. 541). Однако непредрешенные действия и развитие деятельности связываются лишь со следующими побуждениями: стремлением к преодолению трудностей, к неизведанному, к опасности (рisku). Таким образом, надситуативная активность, с одной стороны, является избыточной активностью, но, с другой – рождается к жизни в ситуации вызова: запрета, выбора. «...опасность начинает притягивать – она обещает огромное удовлетворение, чувство освобождения, катарсис. И в человеке крепнет склонность к риску, риск становится для него самоценностью» (Петровский, 2010, с. 532). В силу вышесказанного, мне представляется, что там, где Петровский анализирует свои экспериментальные исследования, он, возможно, более детально и красиво описывает то, что удивительно совпадает с данными, приводимыми Д. Аткинсоном о поведении в ситуации привлекательности трудной, но возможно достижимой цели, что детерминировано уровнем мотива достижения и уровнем притязаний.

Вполне возможно, что явление бескорыстного риска теоретически предполагает и покорение горных вершин, которое утверждает не только и не столько собственные достижения, а утверждение сил человечества и в принципе возможность подвига. Вместе с тем встает вопрос: есть ли достаточные основания классифицировать результаты по выше приведенной методике как проявление творчества? Короче говоря, являются ли методики, где наблюдается проявление неадаптивной активности, диагностическими для идентификации творческих способностей.

Моя критика относится, как мне представляется, к расширенной интерпретации экспериментальных данных и к самой диагностической процедуре. Остановка мишени

у запретной зоны непосредственно как требование, действительно, не сформулировано. Напротив, мишень можно остановить в любом месте туннеля. Однако в условиях задачи обозначена зона запрета, что стимулирует испытуемого на выбор: действовать формально или убедиться в своих возможностях (поэтому здесь есть определенное развитие деятельности, но нет развития деятельности как выхода в непредзаданное). Это подтверждают и протоколы эксперимента, в которых самим В. Петровским почти художественно описаны переживания испытуемых как метание, пресекаемое решением типа «Была не была». Это далеко от позиции субъекта деятельности, которого должна отличать самодостаточность и самочинность. В данном случае, испытуемый выходит за рамки необходимых требований, но не за рамки ситуации. Поэтому его поведение следует рассматривать как социально активное, но как проявление ситуативной, а не надситуативной активности. Выхода за пределы изначально заданной ситуации здесь нет. В связи с этим я ставлю под сомнение и утверждение о развитии испытуемым деятельности, как проявления творческих способностей. Возможно, В.А. Петровский мне возразит, что в строгом понятии стимула действовать у зоны запрета нет. В последней работе он заменяет термин «стимул» на более тонкий, но имеющий более широкое и менее определенное значение – термин «вызов» (Петровский, 2010). Наличие «вызова» в инструкции методики отрицать нельзя. Следовательно, условия задания побуждают испытуемого изначально делать выбор. Таким образом, деятельность испытуемого не выходит за рамки заданной ситуации. Выход за пределы формального требования лишь демонстрирует неоднозначность и социальную обусловленность человеческого действия. Результаты по методикам (которые расположены с «Креативным полем» по одному вектору развития активности человека, но не на одних с ним координатах) этой серии не дают оснований, утверждать наличие творческих способностей, поскольку его механизм не включает с необходимостью момента выхода за пределы требований заданной ситуации, где происходит, по сути, смена самой ситуации и шире – деятельности. Говоря словами Ю. Лотмана, «выход за пределы семантического поля» (Лотман, 1970), поскольку по смыслу совершается уже другая деятельность. Отсюда следует вывод, что тот уровень активности, на котором возможен выход за пределы требований заданной ситуации, является самостоятельной высшей формой активности личности и характеризует ее особый вид. Поэтому мы дифференцируем действия социального индивида и творчество (выход за пределы требований заданной ситуации) – высшую форму активности, как действие, теряющее форму ответа. Детерминированное познавательной направленностью, это проявление родовой сущности человека.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Будрина Е.Г. (Москва)

bydrina@yandex.ru

Приводятся результаты диагностики структуры интеллекта первоклассников по тесту Векслера (полная версия 12 субтестов). Общая выборка составила 119 человек, сбор эмпирических данных проводился в средней общеобразовательной школе № 31 г. Мытищи.

Тест Векслера (WISC детский вариант) предназначен для оценки интеллектуального развития детей в возрасте от 5-ти до 16-ти лет. Субтесты образуют вер-

бальную и невербальную подгруппу. Ответы испытуемого на задания субтестов численно оцениваются в соответствии с содержательными критериями для вербальных субтестов; с содержательными и скоростными – для невербальных субтестов.

Перевод на русский язык и адаптация WISC к отечественным условиям осуществлена А.Ю. Панасюком. В адаптированном варианте WISC были заменены частично или полностью те задания, которые по своему содержанию не соответствовали историческим, культурным или социальным реалиям нашей страны. При полной замене содержания в новом тексте задания сохранялась та область знаний и ориентировочная степень его трудности, к которым относилось в оригинале старое задание.

Опубликованные в работах (Зандель Г.С., Мельникова Н.А., Панасюк А.Ю., Шаумаров Г.Б.) численные данные характеризуют различные группы детей: здоровых, с задержкой психического развития, олигофренов с разной степенью умственной отсталости. Если проанализировать интеллектуальные профили этих групп, то можно выделить достаточно устойчивые различия в успешности работы испытуемых с различными субтестами. В среднем, более легкими, имеющими максимальные для профиля оценки, оказываются задания субтестов «Арифметический», «Кубики Косса», «Недостающие детали» и «Шифровка». Более трудными являются субтесты «Словарный» и «Складывание фигур».

В целом, признается способность WISC дифференцировать умственную отсталость от интеллектуальной нормы и ЗПР, дифференциация же нормы и ЗПР не имеет столь четких критериев. Некоторую определенность здесь может внести анализ оценок по следующим субтестам: наибольшие различия между нормой и ЗПР регистрируются по субтесту «Словарный»; между ЗПР и умственной отсталостью – по субтестам «Сходство» и всем невербальным (Г.Б.Шаумаров, 1980).

Для подсчета итоговых показателей вербального и невербального интеллекта предварительно вычисляются суммы шкальных оценок по вербальным и невербальным субтестам. Максимальный показатель шкальной оценки 20 баллов.

Шкальные оценки, в данной выборке испытуемых, по вербальным субтестам следующие: «Осведомленность» - 12, «Понятливость» - 15, «Арифметический» - 10, «Сходство» - 12, «Словарный» - 7, «Повтор цифр» - 9.

Шкальные оценки, в данной выборке испытуемых, по невербальным субтестам следующие: «Недостающие детали» - 13, «Последовательные картинки» - 13, «Кубики Косса» - 13, «Складывание фигур» - 4, «Шифровка» - 11, «Лабиринты» - 11.

Если сравнивать полученные данные с результатами других авторов (см. выше), то мы получили в целом сходную картину. А именно, наиболее трудными для первоклассников из субтестов вербальной шкалы оказался субтест «Словарный», а из субтестов невербальной шкалы - «Складывание фигур». Так же получены сходные результаты по субтестам невербальной шкалы, наиболее легкими, имеющими максимальные для профиля оценки, оказались задания субтестов «Недостающие детали» и «Кубики Косса».

Процентное распределение учащихся по уровням интеллектуального развития по общему показателю интеллекта в данной выборке имеет следующее соотношение: пограничный уровень интеллектуального развития – 2%, сниженный уровень – 2%, средний уровень – 34%, хороший уровень – 34%, высокий уровень – 24%, очень высокий уровень – 4%. Сумма шкальных оценок вербальных и невербальных субтестов первоклассников данной выборки равна 65. При переводе суммы шкальных оценок вербальной шкалы вербальный показатель интеллекта равен 119, что соот-

ветствует хорошему уровню интеллекта. При переводе суммы шкальных оценок невербальной шкалы невербальный показатель интеллекта равен 121, что соответствует высокому уровню интеллекта. Общий показатель интеллекта данной выборки первоклассников равен 122, что так же соответствует высокому уровню интеллекта. Вербальный показатель интеллекта – интегральное образование, функционирование которого осуществляется в словесно-логической форме с преимущественной опорой на знания, тесным образом связан с полученным образованием, многообразием индивидуального жизненного опыта.

Невербальный показатель интеллекта – интегральное образование, деятельность которого связана не столько со знаниями, сколько со сформировавшимися на их основе умениями и особенностями психофизических, сенсомоторных, перцептивных характеристик.

Общий показатель интеллекта является сложно интегрированным качеством психики, обеспечивающим успешность поведения в различных ситуациях и эффективность различных видов деятельности.

При анализе показателей интеллекта целесообразно специальное внимание уделять развитию у ребенка невербальных составляющих интеллекта. Выполнение невербальных заданий не столь сильно зависит от наличия у ребенка определенного запаса знаний и может, поэтому фиксировать «зону ближайшего развития» (Г.Б. Шаумаров) и «потенциальные возможности интеллекта» в целом. По мнению И. Дубровиной, невербальные субтесты гораздо богаче в своих диагностических возможностях, поскольку невербальный интеллект играет определяющую роль в общей структуре интеллекта. Причем эта роль постепенно увеличивает свое значение после 5–8-летнего возраста.

В детском возрасте тестовые оценки могут существенно меняться в связи с изменением условий жизни, воспитания и обучения ребенка. Как справедливо подчеркивается, высокие оценки интеллекта не являются существенными признаками гениальности (А. Анастаси). Зачастую случается так, что люди с такими оценками незаметно для окружающих проводят дни своей жизни, а люди со средними значениями интеллекта добиваются в своей профессии выдающихся успехов. Все дело в том, что успешность (в обучении и в конкретной деятельности) зависит от мотивации, трудолюбия, целеустремленности и т.д.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Волкова Е.В. (Москва)

volkovaev@mail.ru

Интеллект в течение жизни изменяется неравномерно. В первые двадцать лет происходит основное интеллектуальное развитие человека, причем наибольший рост показателей интеллекта отмечается от 2 до 12 лет и к 19–20 годам достигает своего максимума, затем наступает период стабилизации интеллекта и с 30–34 лет начинается уменьшение продуктивности интеллектуальной деятельности.

С психологической точки зрения, назначение интеллекта – создавать порядок из хаоса (Холодная, 2002), но, чтобы выполнять данную функцию, интеллект должен обладать определенной структурой, позволяющей соотносить индивидуальные потребно-

сти человека с объективной реальностью. Поэтому особый интерес представляет изучение возрастных изменений структуры интеллекта в тех возрастных интервалах, когда интеллект начинает достигать своего максимума, т.е. на этапе 14–19 лет.

Наше исследование было направлено на анализ возрастных изменений показателей интеллекта в подростковом и юношеском возрасте и выявление структурных изменений интеллекта на трех этапах возрастного развития (14, 15 и 19 лет).

В эмпирическом исследовании участвовало 388 человек, из них 77 подростков в возрасте 14 лет (58,4% девушек), 72 пятнадцатилетних подростка (62,5% девушек) и 239 девятнадцатилетних студентов 2 курса химического факультета УрГУ (64% девушек).

Оценка интеллекта осуществлялась с использованием детского (WISC) и взрослого (VIAS) вариантов теста Д. Векслера, включающего вербальный интеллектуальный показатель (ВИП), невербальный интеллектуальный показатель (НИП) и общий интеллектуальный показатель (ОИП); «Стандартных прогрессивных матриц» (СПМ) Дж. Равена и методики «Включенные фигуры» Г. Уиткина (полезависимость/полenezависимость).

Статистические методы обработки эмпирических данных включали описательные статистики; параметрические методы выявления различий и методы выявления связей: корреляционный анализ, факторный анализ. Математическая обработка данных осуществлялась при помощи программного пакета SPSS 20.

Были получены следующие основные результаты.

Сравнительный анализ показателей интеллекта у респондентов на разных стадиях возрастного развития. Согласно нашим данным, при переходе от подросткового к юношескому возрасту наблюдается значимый рост полenezависимости и показателей вербального, невербального и общего интеллекта (тест Векслера). По тесту Равена, от 14 до 15 лет показатель интеллекта не изменяется, но значимо возрастает к 19 годам ($T = -4,584^{***}$). Аналогичная закономерность выявлена для субтестов «Арифметический» и «Словарный». Если от 14 до 15 лет мы наблюдаем значимый рост показателя «Складывание фигур» ($T = -3,540^{***}$), то от 15 к 19 годам – значимое снижение ($T = 6,506^{***}$). Особый интерес представляет тот факт, что показатель «Кубики Косса» на всех этапах развития – от 14 до 19 лет – остается неизменным. Таким образом, «Кубики Косса» как показатель флюидного интеллекта оказываются нечувствительными ни к возрастным, ни к образовательным воздействиям. Этот факт можно объяснить тем, что формирование способности визуального анализа происходит в более ранние возрастные периоды и, вероятно, к 14 годам завершается, после чего достигнутый уровень остается относительно константным, по крайней мере, для исследуемых возрастных групп. Также следует отметить, что у подростков 14 и 15 лет более высокими темпами изменяется показатель невербального интеллекта и уровень его выше, чем вербального интеллекта. Но от 15 к 19 годам более высоким темпом начинает изменяться показатель вербального интеллекта и значения показателей вербального и невербального интеллекта выравниваются (ВИП = 122,4; НИП = 122,2).

Факторный анализ показателей интеллекта у респондентов трех разных возрастных (14, 15 и 19 лет) групп привел к выделению 4-х факторов, объясняющих 62,431%, 67,269% и 60,937% всей дисперсии по каждой возрастной группе. Содержание этих факторов свидетельствует, что при переходе от подросткового к юношескому возрасту происходят существенные изменения в структуре интеллекта.

У четырнадцатилетних подростков в факторе «Вербальное понимание» оказываются показатели таких субтестов, как «Осведомленность», «Сходство» и «Арифметический», в факторе «Пространственная организация», «Последовательные картинки»,

«Кубики Косса» и «Кодирование», в факторе, обозначенном Дж. Коэном как «Оперативная память/Внимание», помимо показателя «Повторение цифр», оказываются показатели «Понятливость» и «Складывание фигур», а показатели субтестов «Словарный» и «Недостающие детали» объединяются в отдельный фактор (последний показатель – с отрицательным знаком). Как мы видим, в одном факторе оказываются показатели и вербального, и невербального интеллекта. Такое распределение показателей субтестов свидетельствует о недостаточной дифференцированности ментальных функций, «хаосе» в организации ментального опыта у 14-летнего подростка.

К пятнадцати годам отмечается тенденция структурирования интеллекта, проявляющаяся в том, что три из четырех показателей («Осведомленность», «Сходство» и «Понятливость»), характеризующих «Вербальное понимание», попадают в один фактор. Однако показатели фактора «Пространственная организация» «Кубики Косса» и «Складывание фигур» оказываются в разных факторах: «Кубики Косса» в одном факторе с показателями «Арифметический» и «Словарный», а «Складывание фигур» – с показателем «Кодирование». Т.е. деструктурированность интеллекта сохраняется. К 19-ти годам у студентов мы видим уже классическую картину структурной организации интеллекта, в терминах показателей теста Векслера, свидетельствующую о четкой дифференциации когнитивных функций: в фактор «Вербальное понимание» вошли показатели субтестов «Словарный», «Сходство», «Понимание», «Осведомленность»; в фактор «Пространственная организация» – «Кубики Косса» и «Складывание фигур»; в фактор «Оперативная память/Внимание» – «Арифметический» и «Повторение цифр». Показатель «Последовательные картинки», как это обычно и отмечается, выделился в отдельный фактор. Данный результат позволяет говорить о формировании структуры интеллекта к раннему юношескому возрасту как основы продуктивности интеллектуальной деятельности.

Корреляционный анализ показателей интеллекта свидетельствует, что при переходе с одного возрастного периода развития на другой параллельно с возрастанием степени дифференциации функций возрастает и их интеграция.

Рост дифференциации ментальных функций от 14 к 15 и далее 19 годам подтверждается как данными факторного анализа, представленного в этой работе, так уменьшением времени различения сложных объектов испытуемыми в данном возрастном интервале (Волкова, 2011). Учитывая эти данные, мы имеем право на основании увеличения значимых корреляционных связей между показателями интеллекта говорить о росте интеграции функций: 14 лет – 36,36%, 15 лет – 47,27%; 19 лет – 58,18%. Вместе с тем имеются интересные возрастные особенности:

- 1) от 14 к 15 годам происходит значительная интеграция вербальных функций интеллекта (от 46 до 80%), которая от 15 до 19 лет остается неизменной;
- 2) степень интеграции невербальных функций интеллекта в диапазоне от 14 до 15 лет остается неизменной и несколько возрастает к 19 годам (50%);
- 3) на фоне стабилизации вербальных функций от 15 к 19 годам резко возрастает степень межфункциональных взаимодействий (от 33 до 50%).

Сопоставление количества значимых корреляций, которые каждый субтест дает с другими субтестами, с качественным анализом содержания заданий этих субтестов, позволяет выявить ряд интересных возрастных особенностей познавательной деятельности. В частности, в 14 лет стержневым фактором познавательной деятельности является оперативная память (6 интеркорреляций). В равной степени представлен невербальный анализ последовательности событий (Последовательные картинки) и визуальный анализ (Кубики Косса) и синтез объекта (Сложение фигур) (по 5 интеркорреляций). В меньшей степени выделяется категориальное обобщение (Сходство) (4 ин-

теркорреляции). В 15 лет роль оперативной памяти еще больше возрастает (8 интеркорреляций). Невербальный анализ последовательности событий уходит на второй план (4 интеркорреляции), на первый план выходит визуальный анализ (7 интеркорреляций), а визуальный синтез (0 корреляций) заменяется категориальным обобщением (7 интеркорреляций).

В 19 лет роль оперативной памяти существенно снижается и на первый план выходит мыслительная деятельность, включающая визуальный анализ (8 интеркорреляций), визуальный синтез (7 интеркорреляций) и категориальное обобщение (8 интеркорреляций), т.е. формируется единство вербальных и невербальных механизмов аналитико-синтетической деятельности.

В возрастном диапазоне от 14 до 19 лет растет роль осведомленности, словарного запаса, арифметических способностей, внимания. А вот роль невербальной логики резко снижается (5, затем 4 и 0 интеркорреляций).

Сопоставление данных сравнительного, факторного и корреляционного анализов позволяет прийти к заключению, что становление структуры интеллекта, обуславливающей продуктивность интеллектуальной деятельности, происходит в направлении от хаотичности и малой дифференцированности когнитивных функций к более четкой дифференциации и связности.

В процессе возрастного развития наблюдается определенное последовательно изменяющееся соотношение периодов стабилизации и доминирования когнитивных функций, отмеченное в свое время в исследованиях Б.Г. Ананьева на взрослых людях (Ананьев, Степанова, 1972, 1976). Согласно нашим данным, на фоне стабилизации невербальных функций начинают доминировать вербальные функции интеллекта (от 14 до 15 лет) и далее, на фоне стабилизации вербальных функций интеллекта, начинается усиление межфункциональных взаимодействий (от 15 до 19 лет). Таким образом, стабилизация интеллекта как целостной системы происходит не одновременно, а реализуется еще на стадии роста интеллекта через последовательную стабилизацию его отдельных функций.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАВЫКАХ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

Глаголева Е.А., Аминов Н.А. (Москва)

ea.62@mail.ru

Рассматривать навык грамотного письма младшего школьника мы будем с позиции способностей. Наиболее общепринятым является следующее определение способностей: способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводящиеся к ним (Теплов, 1961; Рубинштейн, 1957). Специальные способности определяются по отношению к отдельным специальным областям деятельности и представляют собой своеобразную форму проявления общеродовых человеческих качеств в данных конкретных социальных условиях.

Удобной классификацией способностей в рамках учебного процесса, на наш взгляд, является классификация, предложенная Г. Гарднером. По ней к спецспособностям относятся: лингвистические, музыкальные, логико-математические, про-

странственные, телесно-кинестетические, личностные и социальные (Гарднер, 2007). Объединив подход Б.М. Теплова и Г. Гарднера к вопросу рассмотрения способностей навыков грамотного письма у младших школьников, проанализируем данные, полученные при диагностике лингвистических способностей учащихся четвертых классов.

Согласно гипотезе, уровень природной грамотности младших школьников (успешность обучения по русскому языку) предопределяет успешность обучения по другим предметам и характеризуется степенью сформированности фонематических операций.

Для проверки этой гипотезы были обследованы 149 учащихся четвертых классов трех школ Юго-Восточного округа г. Москвы.

Обследование учащихся 4-х классов было направлено на выявление ошибок на письме, наличие которых является одним из факторов, препятствующих успешному обучению, а также выявлению взаимосвязей личностных особенностей с уровнем грамотности. Данное исследование проводилось с использованием комплекса психодиагностических методик, который включал в себя:

1. Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р.Б. Кеттелла (СРQ), позволяющий выявить проявление личностных особенностей младших школьников.

2. Тест творческого мышления Е.П. Торренса (фигурная форма).

3. Тест по определению навыков письма (диктант).

4. Экспертные оценки – оценки успешности по основным предметам, оценки способностей по предметам и прилежания учеников, данные педагогами; самооценки учащихся собственных способностей по предметам.

Для определения уровня овладения навыками грамотного письма детям предлагался диктант, соответствующий программному материалу (Матвеева, 1994).

В методике преподавания родного языка утверждается, что в качестве фундамента орфографической грамотности следует рассматривать грамматико-орфографические знания и орфографическую зоркость, которые выявляются именно в диктанте (Виноградов, 1972; Львов, 2000). Использование традиционных подходов к интерпретации ошибок у младших школьников и способов их преодоления учителями начальных классов не решает проблемы выработки навыков грамотного письма. Поэтому первоначально были определены критерии оценки навыков грамотного письма. В ходе проверки работ были выявлены ошибки (названные типовыми), отсутствие которых выступает неким показателем дальнейшего формирования грамотного письма. Именно эти ошибки учитывались при обработке результатов. К типовым ошибкам было отнесено четырнадцать категорий ошибок письма: дифференциация по «звонкости-глухости», по «твердости-мягкости» согласных, нарушение границ слов, дифференциация «предлог-приставка», пропуск слов, предложений, пропуск согласных, пропуск гласных, замена букв, имеющих одинаковые элементы написания (например: л-м, п-т, ш-щ-ц, и-у и др.), окончания различных частей речи, заглавная буква, нарушение графического маркирования текста, безударная гласная, угадывание (замены букв, слов, предложений), зеркальность письма.

Для статистической проверки гипотезы были использованы следующие методы математического анализа:

- анализ частоты распределения типовых ошибок, допущенных учащимися в диктантах (Наследов, 2006; Сидоренко, 1996);

– корреляционный анализ взаимосвязи суммы ошибок с психологическими переменными (по факторам опросника Р.Б. Кеттелла, по показателям теста Е.П. Торренса) и оценками успеваемости по всем предметам на общей выборке 149 чел. (по Спирману);

– однофакторный анализ, с целью выделения фактора «грамотность», и определения веса каждой ошибки письма;

– корреляционный анализ взаимосвязи личностных переменных в рамках каждой группы и сравнительный анализ матриц интеркорреляций крайних групп.

Интервальным методом было определено пороговое значение количества ошибок (7 ошибок), допускаемых школьниками 4-го класса при написании диктанта. Группа учащихся с высоким уровнем развития навыков грамотного письма, не допустивших ни одной ошибки, условно была названа «Грамотные» (31 чел.). Группа учащихся с низким уровнем развития навыков грамотного письма, допустивших 7 и более ошибок, была условно названа «Безграмотные» (35 чел.).

На первом этапе был проведен корреляционный анализ суммы ошибок с психологическими переменными на общей выборке 149 чел. (по Спирману) (Плис, 2004).

Было выявлено, что дети, допустившие меньшее количество ошибок в диктантах, отличаются более высоким уровнем усвоения знаний, в то же время они более тревожны и напряжены. Вероятно, боязнь неудачи усиливает функцию контроля при написании диктанта. У них лучше академическая успеваемость по всем основным предметам, учителя оценивают их как более прилежных и дисциплинированных.

Результаты проведения корреляционного анализа показали, что чем больше ошибок допускают учащиеся в 4-ом классе, тем хуже у них успеваемость по русскому языку в 5-ом классе и еще хуже в 6-ом; чем больше ошибок по русскому языку у учащихся 4-го класса, тем хуже у них показатели академической успеваемости по всем основным предметам в 5-ом и 6-ом классах. Полученные данные подтвердили нашу гипотезу, что уровень природной грамотности предопределяет успешность обучения и по другим предметам.

Сопоставив выявленные различия между группами «Грамотных» и «Безграмотных» и обнаруженные корреляционные взаимосвязи, мы пришли к выводу о том, что дети с высоким уровнем развития навыков грамотного письма обладают достаточно высоким уровнем усвоения знаний, хорошо развитой способностью к детальной, тщательной проработке заданий. У таких детей отмечается более высокий уровень развития коммуникативных способностей, высокий уровень притязаний и самооценки, они более уверены в себе, лучше адаптируются в группе. Их способности, прилежание и дисциплину выше оценивают эксперты. В то же время этим детям свойственны повышенная тревожность, напряженность, чувство беспокойства, которые могут быть связаны с выраженным мотивом избегания неудачи. Эти результаты перекликаются с данными, полученными в работах Л.А. Ясюковой о более оптимистичном прогнозе в отношении успеваемости у эмоционально реагирующих учеников на свои неудачи в обучении (Ясюкова, 2005).

На следующем этапе исследования был проведен однофакторный анализ показателей ошибок письма с выделением одного фактора, который условно был назван «грамотность», что позволило нам определить факторный вес каждой ошибки письма. При грамотном письме реже всего встречаются ошибки: «дифференциация предлог–приставка», «дифференциация согласных по звонкости–глухости». Наличие этих ошибок связано с недостаточно сформированными фонематическими процессами. Полученные данные совпадают с исследованиями С.Н. Дубового и Н.А.

Аминова, обнаруживших связь индивидуальных различий с сформированностью фонематических операций при усвоении иностранного языка (Аминов, Дубовой, 2012). Статистически значимых связей между наличием отдельно взятой типовой ошибки и личностными переменными обнаружено не было. Показатели творческих способностей детей по показателям теста творческого мышления Е.П. Торренса не связаны с уровнем их грамотности.

Поскольку уровень природной грамотности у учащихся начальной школы предопределяет успешность обучения и по другим предметам (математики и чтению), то усвоение русского (родного) языка является базовым для обучения в начальной школе. Также было показано, что наличие типовых ошибок в диктантах учащихся четвертых классов влечет за собой стойкую неуспеваемость по русскому языку в пятом и шестом классах, что свидетельствует о необходимости специальной коррекции фонематических процессов с самой начальной ступени обучения.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о наличии резких индивидуальных различий при усвоении русского (родного) языка и наличие лингвистических способностей в соответствии с теорией Г. Гарднера. Оно открывает перспективы в освоении изучения русского языка в начальной школе с точки зрения подхода к индивидуальным различиям способностей в усвоении русского языка.

РАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Голубцова О.В. (Могилев, Беларусь)

Olka-shmolka@yandex.ru

В настоящее время в учреждениях образования наблюдается увеличение количества иностранных студентов. Зачастую это является показателем конкурентоспособности образовательных учреждений на международном рынке образования, с экономической выгодой как учреждения образования, так и образовательной политики страны. В связи с этим важным является создание необходимой материальной, научной и учебно-методической базы. Важным моментом является не только адаптация иностранных студентов к новой социокультурной среде, условиям учебно-профессиональной деятельности, но и раскрытие их способностей, потенциала, что во многом определяет успешность их обучения.

Процесс адаптации личности к изменениям окружающей среды обусловлен внутриспсихическими и средовыми факторами, при этом адаптированность определяется двумя положениями. Во-первых, личность принимает социальные ожидания, с которыми сталкивается в обществе, отвечает им. Во-вторых, личность проявляет «гибкость» по отношению к изменившейся среде, сохраняя способность придавать событиям желательное для себя направление. В процессе адаптации личность может приобретать профессиональные знания, умения, навыки, и адаптироваться в сфере личных взаимоотношений, где важную роль играют эмоциональные связи между людьми (Тихонова, 2010).

Под физиологической адаптацией понимается совокупность физиологических реакций, лежащая в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленная на сохранение относительного постоянства его внутренней

среды. Сложности данного вида адаптации могут проявляться в повышенном реагировании на любые нагрузки, ухудшении самочувствия или возобновлении старых заболеваний (Витковская, Троцук, 2005).

Психологическая адаптация определяется активностью личности, что способствует отсутствию или низкому уровню тревожности и высокому уровню самооценки. Социальная адаптация – такой вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды. Механизм адаптации, складывающийся в ходе социализации как основа поведения и деятельности личности, носит одновременно адаптивный и адаптирующий характер.

В процессе адаптации личности можно определить качества, которые необходимо формировать: 1) способность понимать условия, проблемы и требования окружения; 2) наличие знаний и умений, соответствующих требованиям среды; 3) осознание сопричастности и солидарности с обществом, в котором живешь, ответственности за существующий порядок; 4) умение контролировать свои потребности и исполнять принятые на себя социальные роли (Витковская, Троцук, 2005).

В связи с тем, что учение является специфической формой индивидуальной активности, вызывающей поведенческие изменения необходимо рассматривать социально-профессиональную адаптацию, которая во многом будет определяться особенностями социокультурной среды страны проживания и пребывания, стремлением преподавателей преодолевать языковой барьер, наличием соответствующей учебно-методической литературы. На раскрытие личностных особенностей иностранных студентов во многом будут влиять нормы и ценности, которыми он руководствуется в процессе выполнения деятельности; используемая система знаков; совокупность знаний; социально-психологические особенности; активность и степень самостоятельности в принятии решений (Тихонова, 2010).

Таким образом, необходимо отметить, что в процессе обучения в вузе сложность раскрытия потенциала личности иностранного студента заключается в том, что он происходит в процессе приспособления к новым климатическим условиям, к новой системе образования, к новому языку общения, к культуре новой страны и т.д.

АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТА НА ПРОТЯЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: УСЛОВИЯ, ДИНАМИКА, ЗАКОНОМЕРНОСТИ

Денисова В.Г., Журавлева Н.И., Толочек В.А. (Москва)

veronikadeny@gmail.com

Вследствие ставших нормой в конце XX столетия многократных изменений людьми на протяжении их профессиональной карьеры (ПК) места работы, профессии, специализации, все более актуальными становятся вопросы изучения профессионального становления субъекта (ПСС). Вероятно, в ПСС имеют место неоднократно возобновляемые циклы, бифуркации, становление равновероятных альтернативных аттракторов (траекторий) ПК. Выделим некоторые проблемные аспекты изучения ПСС. Первый – вопрос самой возможности измерения динамики ПСС на протяжении всей ПК субъекта. (Как, какими методами можно изучать динамику

ПСС). Второй – группировки данных, вопрос актуального возраста субъектов как фактора искажений оценок. (Возможно ли в изучении феномена ПСС использовать совместно данные опросов экспертов разного возраста?) Третий – вопрос соответствия представлений экспертов (квазиданных) и реальной динамики ПСС. В настоящем цикле НИР использовался множественный регрессионный анализ (МРА), метод Forward (прямой): пошаговое включение переменных с проверкой на значимость их частной корреляции с критерием. В результате в уравнение включаются все переменные, имеющие значимую частную корреляцию с переменной-критерием. Включение производится в порядке возрастания r -уровня. Переменные, не достигающие r -уровня, не включаются в уравнение. Нами рассматривалось влияние интрасубъектных и внесубъектных ресурсов (факторов) на оценки экспертами уровня своего профессионализма на протяжении профессиональной карьеры от 20 до 65+ лет. В качестве аргументов выступали особенности родительской и собственной семьи, пол, актуальный возраст эксперта (в возрасте от 30 до 50 лет), социально-демографические и некоторые профессиональные характеристики, свойства личности и интеллекта; в качестве функции – оценки экспертами своего профессионализма в разном возрасте.

Результаты первой серии статистических расчетов (множественный регрессионный анализ – МРА: данные выборки государственных служащих – 228 чел.):

Профессионализм 25 лет = 7,271 – 0,043 возраст – 0,238 должность.

Профессионализм 30 лет = 7,286 – 0,049 возраст + 0,498 пол.

Профессионализм 35 лет = 8,938 – 0,093 возраст + 0,474 пол + 0,040 семейный стаж.

Профессионализм 40 лет = 8,552 – 0,043 возраст.

Профессионализм 45 лет = 7,892 – 0,026 возраст + 0,099 должность.

Профессионализм 50 лет = 6,665 + 0,153 должность.

Профессионализм 55 лет = 4,974 + 0,289 должность.

Согласно результатам МРА, актуальный возраст экспертов слабо влиял на их оценки уровня профессионализма в разные возрастные периоды (как пройденные, т.е. до актуального возраста субъектов, так и в будущем, т.е. прогнозируемые). Коэффициенты актуального возраста в уравнениях множественной регрессии не превышают величины 0,049, а линейные корреляции предиктора с разными критериями находились в интервале $r = 0,149 - 0,237$. Коэффициенты «возраста» в уравнениях МРА были малы, много меньше коэффициентов, отражающих роль других переменных. Так, в оценках профессионализма 25 лет коэффициент возраста (0,043) относится к коэффициенту занимаемой должности (0,238) как 1:5,5; в оценках профессионализма 30 лет коэффициент возраста (0,049) относится к коэффициенту пола (0,498) как 1:10,2; в оценках профессионализма 45 лет коэффициент возраста относится к коэффициенту должности как 1:3,8; в оценках профессионализма 50 и 55 лет переменная «возраст» исключена из уравнения как незначимая. Лица более старшего возраста, как и занимающие более высокие должностные позиции, несколько занижали оценки своего профессионализма в интервале 25–45 лет. Для уточнения полученных результатов были проведены еще несколько расчетов на других выборках. Рассмотрим результаты второй серии статистических расчетов (МРА: данные общей выборки – 85 чел., представителей двух профессиональных сфер – учителя средних школ и воспитатели детских дошкольных учреждений):

Профессионализм_20 лет = +0,386 Должность_отца – 0,244 Роль_религии + 0,124 Роль_руководителей +0,113 Роль_матери +0,536.

Профессионализм_25 лет = +0,345 Должность_отца - 0,252 Роль_религии +0,126 Роль_матери + 0,101 Роль_руководителей +1,852.

Профессионализм_30 лет = +0,371 Должность_отца - 0,171 Роль_религии +3,877.

Профессионализм_35 лет = +0,440 Образование_матери - 0,126 Роль_детей + 4,205.

Профессионализм_40 лет = +0,415 Образование_матери - 0,114 Роль_искусства - 0,043 Семейный_стаж + 0,833 Состояние в браке + 5,209.

Профессионализм_45 лет = - 0,035 Возраст +0,899 Состояние в браке -0,183 Роль_мужчин + 0,190 Должность_матери = 7,303.

Профессионализм_50 лет = - 0,029 Возраст +0,591 Состояние в браке -0,068 Роль_женщин + 8,238.

Профессионализм_55 лет = - 0,047 Управленческий_стаж + 7,351.

Профессионализм_60 лет = + 0,101 Роль_родственников - 0,457 Должность + 0,095 Роль_обстоятельств + 6,813.

Профессионализм_65+ лет = + 0,169 Роль_обстоятельств - 0,554 Должность + 6,262.

Теснота множественной корреляции (R), отражающая вероятность влияния анализируемых переменных на оценки профессионализма в возрасте от 20 до 65+ лет, находилась в пределах от $R = 0,274$ до $0,555$, средняя - $0,464$. Соответственно, объем объясняемой дисперсии (или коэффициенты регрессии, или квадраты корреляции - R^2), отражающие меру влияния анализируемых переменных на оценки профессионализма, находилась в пределах от $R^2 = 0,06$ до $0,31$, средняя - $0,22$ (или от 6 до 31%). На основании результатов МРА можно констатировать: 1) Актуальный возраст экспертов оказывает слабое влияние на их оценки уровня своего профессионализма (в 3-37 раз меньше влияния других факторов). 2) Разные внесубъектные и интрасубъектные ресурсы актуализируются эпизодически (так, в возрасте 20-30 лет играет роль должностная позиция отца; в возрасте 25-45 лет - роль матери, ее образование и занимаемая ею должность; в возрасте 45-50 лет - состояние в браке; в возрасте 60-65 лет - должностная позиция эксперта). 3) Актуальный возраст воспитателя/ учителя и стаж управленческой деятельности несколько занижают оценки уровня профессионализма (т.е. лица более старшего возраста и занимающие более высокие должности оценивают свой профессионализм скромнее).

В третьей серии статистических расчетов (МРА: данные выборки менеджеров - 41 чел.) внимание было сосредоточено на изучении роли свойств личности и интеллекта, наряду с актуальным возрастом эксперта, социально-демографическими и должностными характеристиками). Результаты статистических расчетов таковы:

Профессионализм_20 лет = +0,276 Избегание - 0,087 Возраст + 3,885.

Профессионализм_25 лет = +0,215 Избегание + 2,500.

Профессионализм_30 лет = +0,272 Im +0,428Q1 - 0,205.

Профессионализм_35 лет = -0,276 O + 7,520.

Профессионализм_40 лет = -0,338 O + 8,167.

Профессионализм_45 лет = +0,214 H + 0,728 Брак - 0,069УЗ + 5,845.

Профессионализм_50 лет = + 0,892 Брак +0,147H + 5,726.

Профессионализм_55 лет = ни одна переменная не включена в уравнение .

Профессионализм_60 лет = +0,050 Стаж работы +6,514.

Профессионализм_65 лет = +0,067 Стаж работы + 0,365A - 0,347Q4 + 5,944.

Теснота множественной корреляции находилась в пределах от $R = 0,000$ до $0,564$, средняя - $0,421$; объем объясняемой дисперсии - в пределах от $R^2 = 0,00$ до $0,318$, средняя - $0,17$ (или от 0 до 17%). Из результатов МРА следует: 1) Актуальный воз-

раст экспертов оказывает сравнительно слабое влияние на оценки экспертов. 2) Разные свойств личности и интеллекта оказывает сравнительно слабое влияние на оценки профессионализма на разных этапах карьеры экспертов.

В четвертой серии расчетов использовались данные гетерогенной выборки (представителей четырех профессиональных сфер – бухгалтера, предприниматели, менеджеры, преподаватели вузов, всего – 322 чел.):

Профессионализм_20 лет = + 0,179 Роль_детей + 0,153 Роль_матери – 0,127 Роль_мужчин + 1,946.

Профессионализм_25 лет = + 0,137 Роль_детей + 0,019 Роль_матери – 0,119 Роль_мужчин + 3,622.

Профессионализм_30 лет = + 0,041 Управл_стаж – 0,025 Возраст + 0,101 Роль_детей – 0,081 Роль_искусства + 5,785.

Профессионализм_35 лет = – 0,162 Образование + 6,158.

Профессионализм_40 лет = – 0,035 Возраст + 0,021 Семейный_стаж + 7,578.

Профессионализм_45 лет = + 0,696 Роль_супругов – 0,015 Возраст + 0,093 Должность_матери – 0,125 Образование + 6,446.

Профессионализм_50 лет = + 0,076 Роль_родственников – 0,015 Возраст + 0,079 Должность + 7,168.

Профессионализм_55 лет = + 0,079 Роль_родственников + 0,076 Роль_религии – 0,177 Дети + 0,088 Должность + 6,529.

Профессионализм_60 лет = + 0,079 Роль_религии + 0,173 Образование – 0,221 Дети + 0,026 Управленческий_стаж + 0,065 Роль_братьев + 6,009.

Профессионализм_65+ лет = + 0,070 Роль_религии – 0,264 Дети + 0,031 Управленческий_стаж + 0,088 Роль_науки – 0,155 Роль_женщин + 0,105 Роль_мужчин + 0,075 Роль_братьев + 5,517.

Теснота множественной корреляции находилась в пределах от $R = 0,119$ до $0,274$, средняя – $0,274$; объем объясняемой дисперсии – от $R^2 = 0,01$ до $0,16$, средняя – $0,07$ (или от 1 до 7%). На основании результатов МРА мы констатируем: 1) Актуальный возраст экспертов оказывает сравнительно слабое влияние на оценки экспертов. 2) Профессиональный и жизненный опыт начинают играть роль «фактора» в середине профессиональной карьеры (управленческий стаж – с 30 лет, семейный стаж – с 40 лет, уровень образования – с 35 лет, должностная позиция – с 50 лет). 3) Разные факторы как интра- и внесубъектные ресурсы могут актуализироваться периодически (например, управленческий стаж в 30, 35, 60, 65 лет; роль религии – в 55, 60 и 65 лет) и амбивалентно (например, фактор уровня образования в оценках профессионализма в 30–35 лет отрицательно коррелирует с оценками профессионализма, в 65 – положительно; в оценках профессионализма в 20–25 лет роль мужчин коррелирует отрицательно, в оценках 65 – положительно). С учетом «проблемных аспектов» изучения ПСС общие выводы таковы: 1. Динамику ПСС можно измерять косвенно, опосредованно, используя оценки субъектов как экспертов своей профессиональной деятельности. 2. При статистическом анализе можно совместно использовать данные лиц разного возраста (наиболее надежно – в интервале от 30 до 50 лет). Искажающие влияния актуального возраста субъектов на оценки незначительны. 3. Вероятно, представления экспертов (их оценки как квази-данные) отражают реальную динамику ПСС.

Исследование поддержано грантом РГНФ № 11-06-00081 «Сопряженная профессиональная карьера субъекта».

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Еремина Л.И. (Ульяновск)

lariv73@mail.ru

Сложность понятия «креативность», его трактовка как потенциала, способности к творчеству, процесса, продукта, среды, типов творческой личности предполагает анализ данной категории в аспектах творческого мышления (М. Воллах, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, М.А. Холодная, Н.Ю. Хрящева и др.); общей творческой способности (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс); способности к творчеству (В.Н. Дружинин, Л.Д. Лебедева, А.В. Морозов и др.); характеристики, свойства личности (И.М. Кыштымова, Е.Л. Яковлева); системного психического образования (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов); творческого воображения (Л.С. Выготский, Л.Б. Ермолаева-Томилина и др.); творческой одаренности (В.Н. Дружинин, А.И. Савенков и др.); компонента одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Э. Ландау, Н.С. Лейтес, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли и др.) и проч. Вместе с тем креативность (в широком смысле) следует рассматривать (согласно Р. Муни) как самостоятельный феномен, проявления которого доступны наблюдению в процессе творчества (свойства и характеристики протекания креативного процесса, его фиксация и описание); результате (продукте творческого процесса, его качественные стороны, характеристики); характеристиках (свойствах) личности как принадлежности креативного типа личности. Креативная среда (сфера, социальный контекст, структура), в которой осуществляется творчество, выступает в этом случае условием реализации творческих потенциалов человека. Креативность (в узком смысле) характеризуется нами как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку. Креативность формируется и проявляется в деятельности.

В психологии креативности на настоящий момент выделяют когнитивный, психометрический подходы, а также мистический, мотивационный, социально-личностный и прочие, на основании которых существует ряд концепций, определяющих понятие «креативность». Особо выделяют концепцию Д.Б. Богоявленской (1971, 1983), которая рассматривает творчество как ситуативно нестимулированную активность (стремление выйти за пределы заданной проблемы), и вводит понятие «креативная активность личности» (присуща творческому типу личности). По мнению Д.Б. Богоявленской, критерием проявления творческой личности является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных заданий, показателем творческой личности выступает интеллектуальная активность (познавательный компонент как общие умственные способности в сочетании с мотивационным компонентом). Согласно концепции креативности Дж. Гилфорда (1967), Е.П. Торренса (1964, 1965), креативность как универсальная познавательная творческая способность, является самостоятельным фактором, не зависимым от интеллекта. Дж. Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импlications, основой креативности как общей творческой способности, и характеризовал креативность как способность отказаться от стереотипных способов мышления; как умственные способности, обеспечивающие творческое достижение. Исследователь выделил следующие параметры креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; беглость (способность к генерированию идей); гибкость (способность к продуцированию разнообразных идей); оригинальность (способность производить идеи, отличающихся от общественных взглядов, отвечать на раздра-

жители нестандартно); способность к усовершенствованию объекта путем добавления деталей; способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу. Самая молодая концепция, предложенная Р. Стернбергом и Д. Лавертом (1985), «теория инвестирования» определяет креативным такого человека, который стремится и способен покупать идеи по низкой цене и продавать по высокой. Креативность, по мнению Р. Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих. Проявление креативности невозможно, если отсутствует творческая среда.

В соответствии критериям оценки креативности Р. Стернберга (1988) в функционально-уровневой концепции принятия интеллектуального решения и смысловой теории мышления, Т.В. Корниловой (2010) проведено исследование, в котором изучалась инкрементальная предсказательная валидность показателей интеллекта и толерантность к неопределенности в отношении креативности. Т.В. Корнилова выделяет, что рассмотрению креативности как отличающегося от интеллекта общей способности или индивидуального свойства (личностной черты) противостоит взгляд на креативность как компонент, этап или один из процессов в реализации творческого мышления. Согласно В.Н. Дружинину (1995), креативность – это интегративное качество психики человека, которое обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. В.Н. Дружинин утверждал, что креативность может являться чисто ситуативной характеристикой – реакцией, чтобы она сложилась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, формирование должно происходить под влиянием условий среды (1999).

Н.Ю. Хрящева (1998) под креативностью понимает способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, осознанию и развитию своего опыта. Исследователь отмечает, что креативность проявляется в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образы проблемы. Существенным условием актуализации этой способности являются самообладание и уверенность в себе. Близкое понятие вводит и М.А. Холодная (2002), определив креативность в узком смысле как дивергентное мышление, главной характеристикой которого является готовность выдвигать множество в разной мере правильных идей относительно одного объекта. По мнению Е.П. Ильина (2009), понятие творческий потенциал шире понятия «креативность». Креативность, с одной стороны, является одной из творческих способностей и включает в себя дивергентное мышление, воображение и конвергентное мышление (интеллект). Креативность, с другой стороны, как свойства личности, особенности личности, способствующие реализации творческих способностей (мотивы, некоторые эмоциональные и волевые качества, уровень компетентности).

Следовательно, если креативность рассматривается как способность к творчеству, то измеряем, исследуем особенности дивергентного мышления, а лучше продуктивного, если же креативность трактуется как свойство личности, то только прогнозируем креативность с учетом степени выраженности личностных особенностей (Ильина, 2009). В научных исследованиях оформилась тенденция к дифференциации понятий «творчество» и «креативность», где креативность занимает место одной из основных составляющих, как самой категории «творчество» (данное понятие шире, поскольку не сводится только к способностям), так и ее производных. Отмечая сходство и различие понятий «творческие способности» и «креативность» (способность к творчеству), следует отметить, что: 1) они могут рассматриваться

«как синонимы, если речь идет только об общей творческой способности» (Лебедева, 2004); 2) «творческие способности» шире, так как включают в себя и общие, и специальные способности; 3) креативность определяется как характеристика любой способности к деятельности (рассматривая различные виды способностей, креативность видится в них как содержательный компонент).

Креативность развивается и изменяется в деятельности (целенаправленной, сознательно организуемой), при этом формирование креативности обусловлено как социальными (мега-, макро-, мезо-, микро-) факторами, так и психолого-педагогическими условиями. Понятие «формирование» (форми-рование) как создание, пристройка, изменение формы, но и изменение содержания употребляется в двух смыслах: 1) формирование личности как ее развитие, его процесс и результат (что есть в наличии и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий) – психологический подход; 2) формирование личности как целенаправленное воспитание (вычленение задач и способов формирования личности, т.е. выяснение того, «что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала социально обусловленным требованиям, которые предъявляет к ней общество») – педагогический подход (Петровский, Брушлинский, 1986). В словарях по педагогике понятие «формирование личности», в широком смысле, – это процесс и результат развития личности под влиянием среды, наследственности и воспитания. В специальном смысле – процесс развития и становления личности или каких-либо ее сторон под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды (Коджаспирова, 2005). Данная трактовка является широкой, многоаспектной в исследовании данного феномена.

С.Д. Поляков (2003) предлагает сохранить словосочетание «формирование личности» в трех видах его конкретизации, близким к логике нашего исследования является формирование как оформление того, что уже есть, состоялось, сформировалось. Тем не менее, психологические и педагогические подходы к формированию личности «не тождественны друг другу, а образуют нерасторжимое единство», хотя и не допускают смешения данных, «в противном случае может произойти подмена желаемым действительного». Не следует стирать разницу между тем, что и как следует формировать в личности учащегося психологу как педагогу (цели воспитания задаются не психологией, а обществом, а методы разрабатываются педагогикой), и тем, что должен исследовать педагог как психолог, выясняя, что было и что стало в структуре развивающейся личности в качестве результата педагогического воздействия (Петровский, 1986).

Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект №13-16-73004 а(р)).

ДИНАМИКА АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТА НА ПРОТЯЖЕНИИ КАРЬЕРЫ: ГЕНДЕРНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ

Журавлева Н.И., Толочек В.А. (Москва)

n.zhuravleva2009@mail.ru

Многочисленные изменения людьми на протяжении их профессиональной карьеры (ПК) места работы, профессии, специализации делают актуальными вопросы изучения профессионального становления субъекта (ПСС). Один из ключевых – во-

просы актуализации ресурсов субъекта на протяжении карьеры, вопросы гендерной и профессиональной детерминации используемых субъектом ресурсов. Для оценки меры и динамики актуализации ресурсов субъекта использовался множественный регрессионный анализ (МРА), метод Forward (прямой). Рассматривалось влияние ресурсов разной природы (факторов) на оценки экспертами уровня своего профессионализма на протяжении профессиональной карьеры от 20 до 65+ лет. В качестве аргументов выступали внесубъектные ресурсы (особенности родительской и собственной семьи, используемые условия социальной среды) и интрасубъектные ресурсы (пол, актуальный возраст эксперта, профессиональный стаж и др.); в качестве функции – оценки экспертами своего профессионализма в разном возрасте.

Согласно уравнениям множественного регрессионного анализа (МРА), у женщин динамика детерминации профессионализма интрасубъектными ресурсами такова:

20 лет = 0,441 Профессиональная компетентность + 0,250 Работоспособность физическая – 0,187 Жизненные кризисы – 0,251.

25 лет = 0,557 Профессиональная компетентность – 0,239 Здоровье + 3,041.

30 лет = 0,445 Профессиональная компетентность – 0,348 Здоровье + 4,934.

35 лет = 0,471 Память произвольная + 2,951.

40 лет = 0,983 Память произвольная + 0,741.

45 лет = 0,245 Интеллектуальная саморегуляция + 5,390.

50 лет = 0,219 Интеллектуальная саморегуляция + 0,137 Обучаемость + 4,860.

55 лет = 0,178 Профессиональная компетентность + 0,152 Интеллектуальная саморегуляция + 0,211 Память произвольная + 3,433.

60 лет = 0,235 Профессиональная компетентность + 0,211 Обучаемость + 0,256 Физическая саморегуляция + 0,298 Профессиональная интуиция – 0,265 Здоровье + 2,034.

65 лет = 0,327 Профессиональная компетентность + 0,246 Память произвольная + 0,314 Профессиональная интуиция + 0,246 Физическая саморегуляция – 0,326 Здоровье – 0,137 Профессиональные деструкции + 1,699.

Теснота множественной корреляции, отражающая вероятность влияния анализируемых переменных на оценки профессионализма в возрасте от 20 до 65+ лет, находилась в пределах от $R = 0,270$ до $0,715$, средняя – $0,479$. Соответственно, объем объясняемой дисперсии (или коэффициенты регрессии, или квадраты корреляции – R^2), отражающие меру влияния анализируемых переменных на оценки профессионализма, находилась в пределах от $R^2 = 0,04$ до $0,51$, средняя – $0,23$ (или от 4 до 51%).

Динамика детерминации профессионализма внесубъектными ресурсами у женщин имела вид:

20 лет = ни одна из переменных не включена в уравнение.

25 лет = 0,402 Место рождения + 4,209.

30 лет = 0,308 Место рождения + 4,209.

35 лет = 0,207 Место рождения + 0,148 Роль руководителей – 0,099 Роль супругов + 5,023.

40 лет = 0,614 Роль детей – 0,448 Роль супругов + 7,282.

45 лет = 0,093 Роль руководителей + 6,549.

50 лет = 0,503 Воспитание в полной семье + 0,098 Роль религии + 6,467.

55 лет = 0,129 Роль матери + 0,142 Роль религии + 5,811.

60 лет = 0,118 Роль матери + 0,233 Роль религии – 0,103 Роль друзей + 5,577.

65 лет = 0,167 Роль матери + 0,250 Роль религии – 0,208 Роль друзей + 0,150 Роль родственников + 4,617.

Теснота множественной корреляции находилась в пределах от $R = 0,000$ до $0,541$, средняя – $0,311$; объем объясняемой дисперсии – в пределах от $R^2 = 0,00$ до $0,29$, средняя – $0,11$ (или от 0 до 29%).

У мужчин динамика детерминации профессионализма интрасубъектными ресурсами заметно отличалась:

20 лет = $0,557$ Профессиональная компетентность + $0,182$ Профессиональные деструкции + $0,225$ Цельность интересов – $1,420$.

25 лет = $0,605$ Профессиональная компетентность + $0,813$.

30 лет = $0,621$ Профессиональная компетентность + $1,235$.

35 лет = $0,400$ Профессиональная компетентность + $0,342$ Обучаемость + $0,863$.

40 лет = $0,329$ Профессиональная интуиция + $0,279$ Широта интересов + $2,316$.

45 лет = $0,464$ Профессиональная компетентность + $3,337$.

50 лет = $0,313$ Профессиональная компетентность + $0,247$ Общительность + $3,027$.

55 лет = $0,250$ Профессиональная компетентность + $0,202$ Профессиональная интуиция + $3,887$.

60 лет = $0,318$ Профессиональная компетентность + $0,019$ Интеллектуальная саморегуляция + $3,930$.

65 лет = $0,379$ Профессиональная компетентность + $0,238$ Работоспособность физическая + $2,860$.

Теснота множественной корреляции была от $R = 0,414$ до $0,638$ при средней – $0,501$; объем объясняемой дисперсии – от $R^2 = 0,171$ до $0,407$ при средней – $0,256$ (или от 17 до 41%).

У мужчин динамика детерминации профессионализма внесубъектными ресурсами выражалась уравнениями:

20 лет = $1,285$ Брак + $0,502$ Дети + $0,288$ Роль матери – $0,678$.

25 лет = $0,342$ Дети + $0,250$ Роль детей + $0,525$ Место рождения + $0,446$ Образование матери – $0,715$ Образование отца + $4,237$.

30 лет = $1,687$ Брак + $0,169$ Место рождения + $0,169$ Роль супруги – $0,331$ Образование отца + $2,843$.

35 лет = $1,188$ Брак + $0,307$ Место рождения + $0,139$ Роль супруги + $3,500$.

40 лет = $0,642$ Дети – $0,154$ Роль руководителей + $6,107$.

45 лет = $1,188$ Брак + $5,692$.

50 лет = $0,205$ Роль родственников – $0,079$ Роль отца + $6,892$.

55 лет = $0,146$ Роль родственников + $6,782$.

60 лет = $0,181$ Должность матери – $0,108$ Роль детей – $1,16$ Рождение в полной семье + $7,714$.

65 лет = $-0,175$ Роль детей – $0,274$ Место рождения + $7,402$.

Теснота множественной корреляции составляла от $R = 0,350$ до $0,675$, средняя – $0,472$; объем объясняемой дисперсии – от $R^2 = 0,122$ до $0,455$, средняя – $0,222$ (или от 12 до 46%).

Изучение профессиональной детерминации используемых субъектом интрасубъектных ресурсов у менеджеров выявило следующие зависимости:

20 лет = ни одна из переменных не включена в уравнение.

25 лет = $0,582$ Профессиональная компетентность – $0,302$ Работоспособность физическая + $3,267$.

30 лет = $0,442$ Профессиональная компетентность + $2,583$.

35 лет = $0,357$ Профессиональная компетентность + $3,614$.

40 лет = 0,255 Профессиональная компетентность + 0,180 Память произвольная – 0,046 Работоспособность физическая + 4,064.

45 лет = 0,359 Профессиональная компетентность + 4,312.

50 лет = 0,284 Интеллектуальная саморегуляция + 5,282.

55 лет = 0,242 Профессиональная компетентность + 0,157 Профессиональная интуиция – 0,097 Жизненные кризисы + 4,584.

60 лет = 0,267 Профессиональная компетентность + 0,164 Коммуникабельность (деловая) – 0,281 Работоспособность физическая – 0,093 Профессиональные заболевания + 4,874.

65 лет = 0,369 Профессиональная компетентность + 0,201 Память произвольная + 2,937.

Теснота множественной корреляции находилась в диапазоне от $R = 0,000$ до 0,579 при средней – 0,362; объем объясняемой дисперсии – от $R^2 = 0,000$ до 0,335 при средней – 0,222 (или от 0 до 34%).

Согласно уравнениям МРА, используемые менеджерами внесубъектных ресурсов таково:

20 лет = 0,139 Роль обстоятельств – 0,202 Роль руководителей + 0,174 Роль искусства + 2,677.

25 лет = 0,169 Роль обстоятельств + 0,527 Место рождения – 0,360 Образование отца – 0,117 Роль мужчин + 3,222.

30 лет = 0,498 Место рождения + 3,613.

35 лет = 0,448 Место рождения – 0,333 Образование отца + 5,648.

40 лет = - 0,159 Должность отца + 7,086.

45 лет = 0,340 Место рождения – 0,238 Образование отца + 6,638.

50 лет = 0,138 Роль родственников + 6,865.

55 лет = 0,106 Роль родственников + 6,801.

60 лет = 0,076 Роль мужчины + 6,377.

65 лет = ни одна из переменных не включена в уравнение. В целом, теснота множественной корреляции была от $R = 0,000$ до 0,473, средняя – 0,304; объем объясняемой дисперсии – от $R^2 = 0,000$ до 0,224, средняя – 0,009 (или от 0 до 22%).

Использование бухгалтерами интрасубъектных ресурсов заметно отличалось и имело вид:

20 лет = 0,382 Профессиональная компетентность + 0,961.

25 лет = 0,375 Профессиональная компетентность + 0,490 Физическая саморегуляция – 1,448.

30 лет = 0,382 Профессиональная компетентность + 2,792.

35 лет = 0,509 Профессиональная компетентность + 2,541.

40 лет = 2,230 Память произвольная – 6,914.

45 лет = 0,372 Профессиональная интуиция + 0,464 Обучаемость + 0,265 Здоровье – 0,525 Работоспособность интеллектуальная + 3,388

50 лет = 0,272 Память произвольная + 0,200 Эмоциональная саморегуляция – 4,081.

55 лет = 0,378 Память произвольная + 0,203 Эмоциональная саморегуляция + 3,178.

60 лет = 0,503 Память произвольная + 0,282 Физическая саморегуляция + 1,940.

65 лет = 0,462 Профессиональная компетентность + 0,277 Физическая саморегуляция + 1,462.

Сравнительно тесные корреляции переменных с функцией находилась в пределах от $R = 0,292$ до $0,724$ при средней – $0,525$; объем объясняемой дисперсии – от $R^2 = 0,083$ до $0,524$ при средней – $0,276$ (или от 8 до 52%).

Использование бухгалтерами интрасубъектных ресурсов также заметно отличалось:

20 лет = – 2,075 Воспитание в полной семье + 4,000.

25 лет = ни одна из переменных не включена в уравнение.

30 лет = – 0,257 Роль детей – 0,141 Роль обстоятельств + 5,692.

35 лет = 0,166 Роль руководителей – 0,271 Роль детей – 0,126 Роль обстоятельств + 5,803.

40 лет = +1,960 Роль детей + 6,201.

45 лет = 0,173 Роль руководителей + 0,171 Роль мужчины – 0,774 Брак – 0,291 Роль детей – 0,122 Роль отца – 0,213 Роль женщин + 7,770.

50 лет = 0,139 Роль руководителей – 0,669 Брак – 0,116 Роль женщин + 6,677.

55 лет = 0,209 Роль руководителей + 0,173 Роль мужчины – 0,235 Роль женщин + 5,564.

60 лет = 0,335 Роль религии – 0,242 Роль женщин + 6,250.

65 лет = 0,552 Роль мужчин – 0,533 Роль женщин + 0,067 Семейный стаж + 5,595.

Теснота множественной корреляции находилась в пределах от $R = 0,000$ до $0,737$, средняя – $0,509$; объем объясняемой дисперсии – от $R^2 = 0,000$ до $0,543$, средняя – $0,259$ (или от 0 до 54%).

Выводы: 1. Актуализация ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры имеет гендерные различия: у женщин влияние разных ресурсов в начале карьеры минимально и заметно возрастает к ее завершению; у мужчин – их роль умеренная в начале с постепенным уменьшением к завершению карьеры. Роль внесубъектных ресурсов также изменяется: у мужчин условия собственной семьи (состояние в браке, семейный стаж, роль супругов) выступают как основные, ключевые детерминанты, для женщин – слабые факторы и «отрицательные» условия. 2. Использование ресурсов в возрасте 20–65 лет имеет профессиональные различия (например, у менеджеров интрасубъектные ресурсы всегда имеют сравнительно небольшое влияние как условия в первой половине карьеры с возрастанием их разнообразия во второй части карьеры; из внесубъектных ресурсов большее влияние имеют условия социально мезо- и макросреды; у бухгалтеров в качестве ключевых детерминант выступают три вида интрасубъектных ресурса – компетентность, память, саморегуляция, играющие роль лимитирующих факторов с 40 лет; среди внесубъектных ресурсов ведущую роль играют условиями микросреды – семья и рабочие группы.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Зурначян Г.М. (Таганрог)

zgm93@mail.ru

Изучение психологических особенностей развития интеллекта и креативности всегда было и остается приоритетной задачей для различных областей психологии. Акцент в современных работах психологов сдвигается в сторону изучения метакогнитивных процессов в интеллектуальной и творческой деятельности. Мета-

когнитивные способности (или метакогниции) рассматриваются, как правило, в двух аспектах: как знание о собственных когнитивных свойствах и как регуляция своей познавательной деятельности. Следует отметить, что метакогниции играют важную роль в развитии студентов как будущих специалистов, поскольку обеспечивают более высокий уровень интеллекта и креативности, самореализации себя в профессии (Гавриловец, Титовец, 2007). Для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач (Карпов, 2005).

Обращение к научным исследованиям в русле метакогнитивизма показало, что метакогнитивные способности рассматриваются, как правило, в контексте интеллекта. В последние годы актуальным стало изучение метакогниций как условия развития креативности, как компонента творческого мышления (Ю.В. Скворцова, А.В. Карпов, А.А. Карпов, М.М. Кашапов, R.A. Hargrove и др). Так, на начальных этапах процесса творческого мышления – обнаружении и формулировании проблемной ситуации, а также на конечных этапах – реализации оригинальных идей и новых способов действия именно метакогниции мобилизуют творческое мышление и повышают ее продуктивность. Объясняется такая способность метакогниций тем, что они выступают в качестве условия интеграции интеллекта и креативности. В связи с этим степень дифференционно-интеграционных особенностей организации структуры способностей субъекта может служить показателем уровня развития и интеллекта, и креативности.

В свою очередь, выявлено противоречие в соотношении интеллекта и творчества, что обостряется проблемой метакогнитивных способностей данных сфер. Одни считают, что креативы не могут осуществлять регуляцию своего творчества (Р.Ф. Баррон, Ч. Ломброзо), что актуализирует проблему «болезней творчества». Другие, напротив, утверждают, что именно метакогнитивные процессы обеспечивают высокий уровень креативности (Е.Ю. Савин, А.А. Карпов, А.В. Карпов, Т.Е. Чернокова, R.A. Hargrove, J.L. Nietfeld). На наш взгляд, истинная креативность предполагает высокие метакогнитивные способности, регулирующие творческий процесс. В качестве выборки исследования выступили группы студентов ТТИ ЮФУ с высоким и низким уровнем успеваемости (по 30 чел. в каждой группе).

В процессе исследования были использованы следующие методики: «Идеальный компьютер» (Холодная, 1997), «Конструирование мира» (Савин, 2002), «Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Кашапов, Скворцова, 2005), «Завершение фигуры» (Е.П. Торренс).

Результаты исследования

Полученные в результате исследования данные показали, что существуют значимые различия в сформированности метакогнитивного компонента творческого мышления студентов.

У студентов с высоким уровнем успеваемости, в сравнении со студентами с низким уровнем успеваемости, чаще встречается открытая познавательная позиция, которая выражается в следующих характеристиках: осознание возможностей различных взглядов на одно и то же явление, учет точки зрения другого человека (познавательная децентрация), готовность использовать разные способы описания и анализа явлений, готовность принимать парадоксальные и противоречивые сведения без субъективных искажений. Помимо этого, у лиц с успеваемостью выше среднего более развита метакогнитивная осведомленность или «знания о собственных знаниях»; они чаще обращаются к метакогнитивным стратегиям при решении задач, демонстрируя метакогнитивную активность. Таким образом, полученные ре-

зультаты свидетельствуют о том, что студенты с высокой успеваемостью обладают более высокими метакогнитивными способностями, нежели студенты с низкой успеваемостью.

В процессе исследования были получены значимые различия и в сформированности характеристик творческого мышления. Группы студентов с разным уровнем успеваемости отличаются по показателям гибкости ($t_{эмп} = 2,043$, при $p < 0,001$) и разработанности ($t_{эмп} = 8,960$, при $p < 0,001$) творческого мышления, т.е. именно по тем характеристикам, которые отражают признаки сформированности метакогнитивного компонента творческого мышления при более высоких показателях сформированности у них характеристик метакогниций.

Необходимо отметить, что студенты с успеваемостью выше среднего отличаются от студентов с успеваемостью ниже среднего по таким показателям, как «количество аспектов», или «гибкость мышления» ($U_{эмп} = 126,5 < U_{крит} = 292$, $p < 0,01$); «обоснованность» ($U_{эмп} = 186 < U_{крит} = 292$, $p < 0,01$) и «разработанность» ($U_{эмп} = 138 < U_{крит} = 292$, $p < 0,01$). Эти результаты получены по методике «Конструирование мира» (Савин, 2002). При рассмотрении полученных различий по сформированности метакогнитивных способностей студентов с разной успеваемостью по таким показателям, как «гибкость творческого мышления» и «разработанность» (по методике творческого мышления Е.П. Торренса), выявляются особенности метакогнитивного компонента их творческого мышления.

Последующая обработка результатов эмпирического исследования показала, что связи между показателями интеллекта и креативности студентов с разным уровнем успеваемости, как показатели их дифференциации и интеграции, различны. Первоначально был проведен кластерный анализ, в результате которого выделились два кластера (группы): в первый кластер попали 23 студента с высоким уровнем успеваемости; во второй кластер попали 7 чел. с высоким уровнем успеваемости и 30 чел. с низким уровнем успеваемости. Таким образом, был уточнен объект исследования и осуществлено его упорядочивание в сравнительно однородные группы по показателям интеллекта и творчества. Оказалось, что прямой связи этих характеристик с успеваемостью нет.

В результате факторного анализа полученных результатов в группе студентов выделились 4 фактора (с общей нагрузкой – 75,47% дисперсии), тогда как во второй группе – 6 факторов (с общей нагрузкой – 74,29% дисперсии). Соответственно, студентам второй группы характерна большая дифференцированность, раздробленность связей между показателями креативности и метакогнитивных способностей. А в первой группе студентов, куда попали студенты только с высоким уровнем успеваемости, обнаружена тенденция к интеграции интеллекта и творчества.

В свою очередь, было выявлено, что кристаллизующим фактором, определяющим уровень интеграции интеллекта и креативности студентов, являются метакогниции в их дифференционно-интеграционной структуре, референтной учебно-познавательной деятельности студентов. Они образовали первый фактор, куда попали следующие переменные с высокой факторной нагрузкой: проработанность (0,534), метакогнитивные знания (0,656), метакогнитивная активность (0,752), концентрация внимания (0,894), приобретение информации (0,815), выбор главных идей (0,817) и управление временем (0,888). Т.е. в кристаллизующий фактор вошли все характеристики метакогнитивных способностей.

Развитие метакогнитивных способностей студентов в учебном процессе обеспечить управление и прогнозирование интеллектуальной и творческой деятельности.

Выход в метакогнитивную позицию позволит студентам преодолевать трудности своего развития, управлять собственными ресурсами.

Таким образом, нами были получены результаты пилотажного исследования метакогнитивных способностей как кристаллизующего фактора интеллекта и креативности студентов.

В качестве перспективы исследования нами выделены следующие положения:

- расширение выборки исследования и разделение их по критерию академической успеваемости, по уровню креативности и интеллекта;
- выделение нового метакогнитивного критерия креативности;
- уточнение определения метакогнитивных способностей как механизма интеграции интеллекта и креативности;
- изучение динамики степени интеграции и дифференциации интеллекта и креативности в зависимости от уровня развития метакогнитивных способностей.

СУБЪЕКТНОСТЬ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТЕЙ

М.К. Кабардов, А.К. Осницкий (Москва)

kabardov@mail.ru

В содержание термина субъект, в собственно психологическом значении, вкладывается активное начало человека в его жизнедеятельности. Человек выступает автором, инициатором и режиссером своей активности, которому в процессе развития стало доступно освоение условий жизнедеятельности и требований, предъявляемых окружением. В соответствии с освоенностью этих условий и требований и своими замыслами, он и выстраивает свое поведение. В этом поведении отводится (находится) место и непредвидимому реактивному и импульсивному (в которых почти не проявляются его качества как субъекта), но основное направление поведения все же выстраивается в соответствии с его замыслами. Но субъект в этом контексте – понятие интегративное, неразлагаемое на части. Поэтому приходится прибегнуть для анализа его активности к его интегральной характеристике – субъектности, в которой предположительно можно все-таки выделить компоненты, доступные исследованию: рефлексия, проектируемость, целенаправленность, инициативность, предметная соотнесенность и даже технологичность. В школе Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына сформировался индивидуально-типологический подход, с помощью которого выявлялись типичные для разных групп детей и взрослых психофизиологические и психические характеристики их активности и связь их с успешностью учебной деятельности и социализации. Различия успешности в условиях обучения, на наш взгляд, может быть скорректирована и компенсирована (минимизирована) вниманием педагога к индивидуальным особенностям ребенка и подбором методов обучения, обеспечивающих благоприятное соответствие метода и способностей ребенка (Кабардов, 1999, 2013). Естественно, это ставит и педагога перед необходимостью оценивания и собственных возможностей.

В свое время Б.М. Теплов (1985) назвал «педагогическим оптимизмом» высказывание А. Анастаси: «С помощью изменения метода работы можно частично преодолеть физиологические ограничения; это может позволить индивидууму подняться выше предварительно установленного уровня способностей (capacity level). Весь процесс воспитания есть в известном смысле способ изменения методов работ».

Ф. Бэкон, признавая взаимосвязь природного и социального, писал о том, что природа в человеке часто бывает скрыта, подавлена, но редко истреблена. Он по достоинству оценивал влияние воспитания. «Врожденные дарования подобны... растениям и нуждаются в выращивании с помощью ученых занятий», – писал Ф. Бэкон, утверждая в заключение, что *«нет никакого умственного изъяна, который не мог бы быть исправлен надлежащими занятиями»* (выделено мной. – М.К.). Это более чем «педагогический оптимизм»!

Идея концептуальной модели «учитель–метод–ученик» (М.К. Кабардов) подсказана как современными разработками психологической и педагогической науки, так и более целостным системным рассмотрением изучаемых явлений. В этой модели существует немало скрытых резервов. Можно активизировать и действующие, и скрытые потенциальные ресурсы учителя и учащегося, если процесс обучения строить с учетом вышеуказанной триады, включающей не только знание о психологических особенностях учащихся, но и об индивидуальных возможностях учителя, о его индивидуальном стиле педагогической деятельности, об особенностях используемого педагогом метода.

Каждый из компонентов рассматриваемой системы (триады) вариативен: стили деятельности учителя; стили обучения (типы методик преподавания, технологий обучения); индивидуальные стратегии и средства овладения знаниями, умениями и навыками, присущие учащимся. Эффективность или обеспечение компетентности в процессе обучения зависит от соотношения этих компонентов друг с другом. Современные психолого-педагогические и психодидактические системы или технологии обучения предусматривают не всегда сопрягающиеся принципы, алгоритмы и приемы обучения и по-разному опираются на индивидуально-психологические особенности (ресурсы) личности учащегося: внимание, память, тип мышления, тип нервной системы, мотивации, установки и проч. Мы не говорим уж о том, что совершенно неразработанным является вопрос о связи образовательной технологии с самостоятельностью действий субъектов обучающих и субъектов учения – учителя и ученика с их индивидуальной вариативностью, неповторимостью. Не случайно ранее нами была высказана мысль о том, что нет ни одной методики обучения, которая была бы одинаково эффективна для всех обучающихся.

Поскольку, в силу условий совместного проживания, взрослый накладывает ограничения в большей степени на двигательную активность ребенка (дисциплинируя его поведение), постольку ребенок чаще уходит в мир фантазий и воображаемых проектов, развивая тем самым содержание сознания, репертуар возможно переживаемых ситуаций, арсенал средств, используемых в воображении. Далее с приходом в школу ребенок приобщается к организованной культуре познания, культуре решения теоретических и практических задач.

Исследуя активность учащегося в контексте предложенной О.А. Конопкиным схемы анализа саморегуляции деятельности, мы в свое время (Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики, 1996) допустили возможность многоликости, многоаспектности рассмотрения человека, выполняющего какую-либо деятельность. Человек выступает и в роли субъекта постановки цели, и в роли субъекта анализа условий, и в роли субъекта поиска средств и способов преобразования предмета деятельности, и в роли субъекта оценивания достигаемых результатов, и в роли субъекта исправления ошибочных результатов. И сразу же натолкнулись на вопрос: благодаря чему возможна совместная активность всех этих очень разных субъектов и что их объединяет? И тогда была проработана идея субъектности человека, располагающей таким образованием, как регуляторный (субъектный)

опыт, включающий такие подвиды опыта, как ценностный, рефлексивный, операциональный, опыт привычной активизации (во многом зависящий от природообусловленных качеств человека), опыт сотрудничества (Осницкий, 1996, 2001).

Изучая возможности человека, его способности, мы, естественно, различаем обученность и обучаемость (в связи с анализом профессионализма А.К. Маркова очень точно различала компетенцию и компетентность: первая отражала содержание того, что можно доверить профессионалу, т.е. его должностные обязанности, обученность, а вторая – более связана с тем, что называют обучаемостью).

Обучаемость и обученность обусловлены не только природными предпосылками, но и тем инструментом, той технологией, с помощью которых оказывается возможным субъектное освоение окружающего мира. Часто лишь смена учителя в классе производит перестройку в эшелонах способных и неспособных. Самый лучший учитель-предметник не может быть одинаково хорошим учителем для всех учащихся в классе: одним школьникам его инструментарий понятен и близок, для других многое в его объяснении остается непонятным.

На сегодняшний день остается открытым вопрос о том, что же все-таки определяет успешность развития ребенка: его способности или умело подобранные действия взрослого, которые пробудили к действию инструменты освоения окружающего мира, инструменты решения новых задач. Наш подход к анализу формирования саморегуляции и самостоятельности – это подход, который определяет относительную меру независимости человека и от влияния природных сил, и от влияния требований мира социального и вооружает ребенка и взрослого общей способностью к осознанной саморегуляции произвольной активности (Конопкин, 2005).

У ребенка есть все предпосылки к тому, чтобы, наряду с влиянием врожденных способностей и наряду с тем, чему его научили условия воспитания, у него формировался собственный инструмент освоения мира – назовем его субъектностью, опирающейся на регуляторный опыт, – позволяющий соответственно возрасту осваивать все новые и новые действия, решать новые задачи. На основе кусочно-фрагментарного восприятия той или иной информации человек выстраивает образ окружения, образ действия, представление о результате преобразования, осуществляемого другим человеком. И чем младше ребенок, тем заметнее несоответствие воспринимаемого им и воспроизводимого. Не случайно исследователи неоднократно замечали, что ребенок не столько усваивает знания и действия, сколько конструирует их заново, проверяя затем степень их соответствия. Но на начальных этапах развития ребенок преимущественно действует методом проб и ошибок, подстраиваясь под действия взрослых и сверстников, подражая им. Впоследствии с развитием рефлексии и связанных с нею способностей к предвидению и проектированию преобразований, он осваивает все грани того, что педагоги называют самостоятельностью (целенаправленность, осознанность, опора на привычные средства активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества), а психологи – субъектностью. Развитие способностей, естественно, связано с наличием задатков. Но и процесс развития способностей человека имеет свою специфику.

Развитие человеческого потенциала тесно связано с развитием его деятельности, с развитием способности к проектированию.

Обучение деятельности – это не обучение навыкам, это обучение умению постановки целей и дальнейшем их реализации. Вспомним о множественности путей и способов реализации целей, возможности корректировки своих усилий даже в постановке целей – и мы поймем отличие освоения деятельностных средств от научения.

И овладение самостоятельностью – это и есть обучение человеческому способу устанавливать траекторию движения к цели. По-видимому, и определенные характеристики общей способности ставить цели и последовательно способствовать их реализации с учетом своеобразия используемых при этом средств и приемов, могут рассматриваться как индивидуально-типические стилевые характеристики.

Такого рода самостоятельность и саморегуляция, как одно из важнейших ее средств, представляют собой необходимое условие самореализации, высвобождая его потенциал от повседневной, рутинной работы для решения более высоких по организации целей и задач.

Работа выполнена при поддержке РГНФ (гранты № 13-06-00689а и № 12-06-00930а).

ИЗУЧЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ У СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ САМОРАЗВИТИЯ, САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Кибальченко И.А., Кондракова Н.В. (Таганрог)

Natali22_92@mail.ru

Потенциальные ресурсы – задатки человека, которые он может реализовать в процессе жизнедеятельности. В настоящее время существует ряд методик по выявлению потенциальных ресурсов у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Однако на сегодняшний день недостаточно разработаны методики, направленные на выявление потенциальных ресурсов студента. Не существует единого стандарта по выявлению и развитию потенциальных ресурсов у студентов. Об этом свидетельствует концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов при президенте от 3 апреля 2012 г. (Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, 2012). В ней описана необходимость «нормативного закрепления понятия одаренности и принципов преемственности, организационных и финансовых механизмов межведомственного, межрегионального и сетевого взаимодействия в работе с одаренными детьми и молодежью на всех уровнях образования; разработку, апробацию и внедрение эффективных методик (диагностических и развивающих), технологий и форм работы с одаренными детьми (в том числе, раннего возраста) и молодежью, обеспечивающих их дальнейшее развитие, сохранение и укрепление здоровья, и успешную адаптацию в социуме, на основе анализа и обобщения успешного отечественного и зарубежного опыта; разработать критерии и провести сертификацию всероссийских интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний и создать их национальный реестр».

Поэтому является актуальной разработка методики, позволяющей выявлять сферу, в которой у человека могут проявиться неординарные способности.

Данная методика направлена на выявление таких качеств личности, как уровень коммуникабельности, творческий потенциал (креативность, а в частности, уникальность и оригинальность испытуемого), способность к классификации и категоризации данных, которые являются признаками одаренности.

Выявление творческих способностей, потенциальных ресурсов, одаренности в той или иной сфере деятельности поможет молодежи в самоопределении, саморазвитии, поиске «своего места в мире», профессиональной самореализации.

В перспективе данного исследования лежит изучение таких личностных качеств, как находчивость, познавательные способности, честность, прямота, стремление к открытиям, ловкость, гибкость, упорство и настойчивость, независимость, стремление к развитию и духовному росту, способность полностью ориентироваться в проблеме, отдавать себе отчет, восприимчивость, способность отбрасывать незначительное, способность к тяжелому труду, способность к синтезу, энтузиазм, способность к самовыражению, смелость, терпимость к неясности, двусмысленности (Савенков, 2002).

Данные качества взяты за основу, опираясь на научные труды И.А. Савенкова, который исследовал уровень одаренности дошкольного и младшего школьного возрастов.

В настоящее время интерес к изучению потенциальных ресурсов в значительной мере возрос. Разрабатываются методики и концепции по развитию и выявлению потенциальных ресурсов как у детей, так и у взрослых людей. Над методологическими проблемами работают такие ученые, как Дружинин, Холодная, Бебчук, Богоявленская, Кирнарская, Ковальджи, Мелик-Пашаев и многие другие; проблему творческой одаренности изучали Матюшин, Моляко; развитие одаренности освещали Гиппенрейтер, Гуревич, Дьяченко. За рубежом разрабатываются специальные программы по выявлению и обучению одаренных детей в обычной среде (наряду со сверстниками), так и через Интернет. В Соединенных Штатах Америки, например, идет отбор и дальнейшее обучение одаренных детей на базе государственных программ, таких как «The National Merit Scholarship Program» или «The National Achievement Scholarship Program»; кроме того, существует национальная ассоциация одаренных детей и национальный фонд для творчески одаренных детей. Более того, в Америке уже разработали 4 учебные программы для работы с одаренными детьми, такие как «Свободный класс», «Структура интеллекта» (Гилфорд), «Три вида обогащения учебной программы» (Рензулли), «Таксономия целей обучения» (Блум). Также в США существуют дистанционные программы обучения одаренных детей. В основном, такие дети изучают углубленные курсы школьных предметов. Как гласит сайт «Детская психология»: «Он-лайн программы включают талантливых детей в общение и обсуждение серьезных проблем с лучшими педагогами и со сверстниками, имеющими сходные потребности и интересы. Они помогают выстроить оптимальную стратегию развития одаренного ребенка, приспособив темп обучения к его потребностям» (Ресурс образования. Московский государственный университет, 2012).

В связи с тем, что большинство программ и методик направлено на выявление одаренности, способностей к определенным видам деятельности – потенциальным ресурсам, на детей школьного и дошкольного возрастов мы считаем необходимо разработать диагностический материал для выявления таких ресурсов уже у студентов.

Необходимо обратить внимание на потенциальную одаренность студентов, на то, что, может быть, раньше не было заметно, усилить внимание к тем сторонам, которые представляются наиболее сильными и слабыми в актуализации и реализации своего потенциала с целью дальнейшего его развития и обогащения.

ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ УСТРЕМЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Кулинцева Ю.С. (Шахты)

Kulinceva11@mail.ru

Формирование лидерских устремлений у студентов вуза на сегодняшний день отражает одну из важных задач психологической науки и практики. Нами были изучены особенности распределения типов лидерских устремлений у студентов при разных уровнях статистически связанных с ними психологических характеристик.

Наиболее выраженная связь лидерских устремлений студентов обнаружена с их самооценкой. Ее анализ позволяет говорить о наличии между лидерскими устремлениями и самооценкой прямой зависимости. Группировка студентов по типам лидерских устремлений в зависимости от уровня развития их самооценки показала следующее:

– у лиц с высокой самооценкой преобладающим является активный тип лидерских устремлений (50,0% данной подвыборки), на втором месте – потенциально-активный тип лидерских устремлений (29,3%), на третьем – пассивный тип лидерских устремлений (20,7%);

– у лиц со средней самооценкой наиболее развитыми являются потенциально-активный тип лидерских устремлений (40,4% данной подвыборки), на втором месте – активный (30,3%), а на третьем – пассивный (29,3%) тип лидерских устремлений;

– у лиц с низкой самооценкой преобладающим является пассивный тип лидерских устремлений (54,4% данной подвыборки), на втором месте – потенциально-активный тип лидерских устремлений (45,6%).

Отметим, что наиболее значимые расхождения между численностью студентов с разными типами лидерских устремлений обнаружили в подвыборке студентов, имеющих высокую самооценку. В данной подвыборке половина численности студентов (50,0%) обнаружила активный тип лидерских устремлений. Применение критерия χ^2 показало, что расхождение численности студентов с высокой самооценкой по типам лидерских устремлений является статистически достоверным на уровне $p \leq 0,01$. Таким образом, вероятность того, что высокая самооценка у студентов сочетается с активным типом лидерских устремлений, достаточно велика. Данный результат логически обосновывается свойствами, приписываемым обладателям высокой самооценки. Не будучи отягощенным «комплексом неполноценности», при высоком уровне самооценки человек правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях. Это позволяет ему, получая поддержку окружающих, проявлять активный тип лидерских устремлений. Связи средней и низкой самооценок с типом лидерских устремлений уже не столь очевидны, они имеют характер статистической тенденции. С вероятностью на уровне $p \leq 0,05$ средний уровень самооценки сочетается с потенциально-активным типом лидерских устремлений, а низкий уровень самооценки – с пассивным типом лидерских устремлений. Пассивный тип лидерских устремлений чаще всего обнаруживают лица с низкой самооценкой, что объясняется их неспособностью адекватно воспринять критику в свой адрес. Болезненно воспринимая ее, они стараются всегда считаться с мнениями других. В немалой степени препятствует лидерскому самовыражению таких студентов часто проявляющийся у них «комплекс неполноценности». Определенные психологические основания формирования пассивно-активных ли-

дерских устремлений имеются у студентов со средним уровнем самооценки. Пассивный тип устремлений у них не утверждается потому, что они редко страдают от «комплекса неполноценности». Полноценному же развитию активных лидерских устремлений мешает проявляющееся у них время от времени желание подладиться под мнение других. Несмотря на разный уровень связи самооценки и типов лидерских устремлений, связь между данными психологическими характеристиками студентов нами подтверждена. Соответственно, она может быть использована при построении работы со студентами по формированию у них лидерских устремлений.

Рассмотрим особенности связи с лидерскими устремлениями следующей характеристики студентов – доминантности или независимости (по методике Р.Б. Кеттелла). Данная характеристика в качестве полярной для себя имеет характеристику «подчиненность». Если доминантность раскрывается как независимость или самоуверенность, то подчиненность – как чрезмерная застенчивость, конформность, склонность уступать дорогу другим. Доминантная же личность сама для себя является «законом», в конфликтах, согласно предлагаемой по методике трактовке, обычно обвиняет других. Рассмотрим распределение студентов с данными характеристиками по разным типам лидерских устремлений.

Анализ полученного распределения показывает, что наиболее выраженная связь параметра «доминантность» личности и лидерских устремлений проглядывается между полюсом «подчиненные» и пассивным типом лидерских устремлений. Если студенты обнаруживают зависимую личностную характеристику, то в подавляющем числе случаев (95,2%) они проявляют пассивный тип лидерских устремлений. Лишь незначительная их доля (4,8%) проявила потенциально-активный тип лидерских устремлений. Различие в долях этих двух подвыборок является статистически значимым на уровне $p \leq 0,001$. В отношении характеристики «доминантность» связь с типом лидерских устремлений является более «размытой»: активный тип проявило 54,1% подвыборки, а потенциально-активный – 44,6% студентов подвыборки. Расхождения в процентных долях в данном случае находится на уровне статистической тенденции, т.е. $p \leq 0,05$. Таким образом, связь между проявлениями независимости личности и ее лидерскими устремлениями имеется. Однако она более очевидна, когда студенты демонстрируют подчиненную, зависимую позицию, чем независимую. В первом случае с очень высокой вероятностью студент проявит пассивные лидерские устремления, а во втором – он, скорее, проявит активные, но могут проявиться и потенциально-активные лидерские устремления.

Ориентация на самореализацию в качестве жизненного смысла также оказалась в числе достаточно значимых коррелятов развития лидерских устремлений студентов. У 40 человек, у которых было обнаружено доминирование данного жизненного смысла, лидерские устремления распределились таким образом:

- потенциально-активный тип лидерских устремлений – 19 (47,5%);
- активный тип лидерских устремлений – 15 (37,5% подвыборки);
- пассивный тип лидерских устремлений – 6 (15,0%).

В целом, обладание жизненной ориентацией на самоосуществление, на самореализацию в большей степени сочетается с потенциально активным и активным типом лидерских устремлений, чем с их пассивным типом. Можно предположить, что развитое стремление к наиболее полному воплощению своих возможностей в большей или меньшей мере способствует тому, чтобы у человека оформлялось желание проявить себя на социальном уровне. Лица, не имеющие подобных жизненных смыслов, не проявляют себя и на социальном уровне. Обнаружилась также статистически значимая связь интернальности личности и локуса субъективного кон-

троля студентов. При интернальном типе локуса контроля наиболее высока вероятность формирования потенциально активных лидерских устремлений (39,5% подвыборки студентов с интернальным локусом контроля). Присущая данному типу людей склонность брать всю ответственность за происходящее на себя, возможно, не позволяет им проявлять однозначно или активный, или пассивный тип лидерских устремлений. Вместе с тем очевидно, что такие студенты способны в ответственных ситуациях стать подлинным лидером, взяв, опять же, ответственность на себя. В пользу представленных доводов может выступать полученная информация о том, что в подвыборке студентов с интернальным локусом контроля на втором месте по численности стоит все же группа студентов с активными лидерскими устремлениями. При интернальном локусе субъективного контроля велика вероятность того, что студенты обнаружат пассивный тип лидерских устремлений (39,0% подвыборки). Можно предположить, что лица, склонные приписывать ответственными за все происходящее с ними либо других людей, либо на внешние обстоятельства, ситуацию, обладают низкой готовностью взять ответственность за происходящее в группе на себя и возглавить выполнение какой-либо ответственной деятельности. Однако в данной подгруппе достаточно многочисленной является доля студентов, обладающих потенциально-активными лидерскими устремлениями (37,5%). В данном случае предполагается амбивалентность устремлений, которые демонстрируют студенты в сфере лидерской активности. Вместе с тем, в отличие от первой выборки, студенты в данном случае более предположены сохранять пассивность, чем активность в плане осуществления лидерства. На основе анализа полученного распределения числовых значений можно также обозначить следующие статистически значимые ($p \leq 0,05$) тенденции: активный тип лидерских устремлений сочетается с интернальным локусом субъективного контроля; пассивный тип лидерских устремлений сочетается с экстернальным локусом субъективного контроля. В целом, полученные материалы подтверждают наличие корреляционной связи между лидерскими устремлениями и локусом субъективного типа контроля.

Таким образом, формирование лидерских устремлений предусматривает их личностную детерминацию. Сформированные у студентов: высокая самооценка, доминантность, ориентация на самореализацию и статусность, интернальный локус субъективного контроля способны создать благоприятную основу для проявления активных лидерских устремлений.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СУБЪЕКТА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СИТУАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАНИЯ

Ложкин Г.В., Колосов А.Б. (Киев, Украина)

andriy_koloso@i.ua

Накопление психологических исследований личности в спорте, осуществленных в традициях различных школ, привело к необходимости поиска новых интегративных подходов, объясняющих психологические условия спортивной результативности. Это способствовало введению в научный обиход таких понятий, как психологический «запас», «резерв», «репертуар», «компетенции», «капитал», «арсенал», «потенциал», «ресурс» и др., близость которых заключается в описании путей, приемов и средств реализации персональной активности, лежащих в основе регуляции кон-

кретной спортивной деятельности, развитии личностных источников активности, детерминации условий проявления индивидуальных возможностей. Отсутствие строгости в научном употреблении приведенных понятий в настоящий момент делает их взаимозаменяемыми, однако терминологически возможности использования термина «психологический ресурс», вследствие объединения как актуальных, так и потенциальных характеристик делает его сравнительно более широким.

Развитие научных представлений о психологических ресурсах привело к разработке ряда концептуальных моделей: «множественности ресурсов» (Navon, Gopher, 1979); «ресурсов обратной связи» (Carver, Scheier, 1981); «копинг-ресурсов» (Lazarus, Folkman, 1984); «консервации ресурсов» (Hobfoll, 1988); «социального фонда ресурсов» (Thoits, 1995); «когнитивного ресурса» (Дружинин, 2001); «информационной ресурсной модели» (Бодров, 2006); «силы ресурсов» (Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007); «ресурсов контроля поведения» (Сергиенко, 2009); «ресурсов совладания» (Крюкова, Петрова, 2010) и др.

Предметное поле указанных моделей отличается, но прослеживается и объединяющая, хоть и не явная на первый взгляд, идея. Она заключается в намерениях исследователей осуществить «выход за границы», личности не изменяя личностный вектор психологического анализа, в котором «внешние» внесубъектные условия в их потенциях становятся «внутренними» условиями, средствами решения задач. При этом сохраняется целостность, экологичность подхода, подчеркиваются эффекты синергетичности, явления кумулятивности, эмерджентности, которыми в частности можно объяснить возникновение таких сложно поддающихся изучению феноменов как «домашние стены», «командный дух», «сплоченность», «чувство соперника» (партнера, воды, снаряда, оружия) и пр.

Операционализация категории «психологический ресурс» побуждает исследователей, с одной стороны, к изучению внутри личностных образований, с этим связана разработка таких понятий, как «самоэффективность», «локус контроля», «самоопределение», «самодетерминация», «субъектность» и др., исследованием внепрофессиональных потенциалов (переживаний, возвышенных состояний, духовности, морали, веры и т.п.). С другой стороны, в поле зрения исследователей все чаще стали попадать внешние относительно личности факторы (межсубъектные, внесубъектные, средовые), разные контекстные условия самореализации (факторы «поля», наличие группы поддержки, удачное стечение обстоятельств и умение его использовать и т.п.), значимые для достижения результата (Толочек, 2007). Внимание привлекли исследования разных категорий спортивных достижений: «победители» и «рекордсмены», успешно выступающие в командном и индивидуальном зачете, атлеты, демонстрирующие наилучшие результаты в начале, внутри или в конце игры, в нейтральной ситуации, в ситуации выигрыша или проигрыша, те, кто соревнуется в помещении и на открытом воздухе и т.п.

Источником возникновения и развития психических ресурсов, кроме интрасубъектных стали рассматривать средовые (внешние) факторы, которые можно подразделить на интересубъектные или системные качества, возникающие во взаимодействии и выполнении совместной деятельности; и внесубъектные, проявляющиеся в процессе «живого» взаимодействия или транслирующиеся средствами культуры, например, спортивной (Толочек, 2007). Объединение разных информационных источников, как указывает А.Н. Поддъяков (2004), может создать уникальную экологическую ситуацию, которая влияет на качество деятельности и структуру факторов ее успешности, при этом актуализируются новые контексты, которые могут актуализировать новые условия. В деятельности атлета такая ситуация мо-

жет возникнуть в случае глубокого «погружения» в процесс соревновательной борьбы, когда ощущая эффект «слияния» себя и ситуации, попадая в «состояние потока» (по Чиксентмихалию, 1998), он переживает осознание качественно новой целостности – «ресурсного состояния», достижение которого осуществляется путем энерго-информационного насыщения ситуации, повышающей его активность в заданных пространственных и временных границах. В это время спортсмен переживает образование качественно новой целостности, условно фиксируемой как чувство «Я-могу», которая кристаллизует образ деятельности и одновременно питает «ресурс состояния». Контекст ситуации, в которой находится спортсмен, с его энерго-информационными и пространственно-временными характеристиками выступает как система детерминант, отражая которую психические процессы запускают механизм переживания, активизируя функции, необходимые для данной ситуации.

Субъективная оценка соотношения необходимых и подкрепленных опытом функций образует чувство возможного (или невозможного) успеха в преодолении переживаемой ситуации. Наличие конструктивных переживаний стимулирует поддержание образа действия, иницируя ресурсное для выполнения задачи состояние, тогда как образование деструктивных переживаний, как правило, приводит к эмоциональной манифестации, размыванию образа действия, и, как следствие, интенсивному нарастанию утомления.

В качестве факторов образования ресурсных переживаний можно рассматривать, соотношения границ субъективной оценки ситуации (степени воспринимаемой проблемности), и ее объективных пространственно-временных условий. Субъективный образ ситуации задает границы ее трудности – меры необходимых усилий, а также сложности – стратегии распределять эти усилия. Значимым в этом соотношении результатом есть то, что возникновение ресурсного состояния происходит, когда трудность, преодолеваемая субъектом, находится, в пределах потенциальных возможностей личности, но за пределами его психологической готовности. Сближение зон субъективной оценки трудности ситуации, а также переживание достаточности собственных средств для ее преодоления может привести к амплификации пространства психической активности, возникновению чувства «Я-могу», детерминирующего условия самореализации спортсмена в конкретной ситуации.

«Трудность» выполняемой задачи можно рассматривать в качестве меры фактического или предполагаемого расходования ресурсов на ее выполнение, а под ресурсами понимают не только находящиеся в распоряжении субъекта средства решения задач, но и время, в течение которого эти средства могут функционировать (Балл, 1990). Иначе говоря, существенное свойство ресурсов состоит в том, что в ходе функционирования спортсмена они расходуются, переходя состояние, когда не могут быть вновь использованы в течение некоторого времени или без специальных восстановительных операций.

В этом понимании трудности можно рассматривать не только как ситуативное стечение обстоятельств, но и преднамеренное их создание с целью конструктивного, позитивно направленного влияния на развитие того, для кого эти трудности разрабатываются, в частности для индивидуальных и групповых субъектов спортивной деятельности (Поддъяков, 2011). Вполне обоснованным является организация специально разработанных тренировочных программ в преодолении искусственно созданных трудностей, что создает основания для их успешного разрешения в реальных условиях спортивной борьбы. При этом опыт переживания ситуаций преодоления может сформировать внутреннюю схему (квазиалгоритм) взаимодействия с трудной ситуацией, опираясь на которую происходит реализация внут-

ренного образа действия. Спортсмен расширяет «карту» психологического пространства – «поля» реализации ресурсных свойств. Формируется система внутренних ориентиров, с помощью которых он определяет координаты соревновательного события, «величину» функциональных и психических затрат, субъективно ощущаемых как «чувствую смогу» или «не смогу», индивидуальную значимость «дотерплю» или «неважно», собственные границы «собран» или «теряюсь», место и значения среди других людей, событий, явлений.

В целом же процесс возникновения и развития психологического ресурса атлета можно представить в виде следующей последовательности ключевых переживаний: 1) «не могу, потому что для меня это невозможно»; 2) «не могу, но интуитивно представляю, при каких условиях это можно сделать»; 3) «еще не могу, но чувствую, что это возможно»; 4) «понимаю, что могу, если приложу максимум усилий»; 5) «я могу это сделать»; 6) «могу больше, чем это нужно для решения требуемой задачи».

Ресурсные переживания, возникающие в соревновательных условиях, можно рассматривать в качестве психологической «клетки», адекватной психологической «единицы» анализа целостных фрагментов состязательной реальности. В этом случае психологический ресурс спортсмена можно понимать как следствие опыта взаимодействия со сложной спортивной ситуацией, активное переживание этого процесса, сопровождаемое последовательными изменениями сознания и ситуативной фиксацией на образе преодоления.

Трансляционные свойства такого образа имеют наибольший ресурсный потенциал, проявляясь в других актуальных отрезках спортивной деятельности. Психологический ресурс субъекта спортивной деятельности, исходя из этого, можно понимать, как отраженное свойство сознания транслировать реально или умозрительно приобретенный опыт взаимодействия со сложной спортивной ситуацией в условия соревновательной борьбы, сопровождаемое образованием нового конструкта типа «Я могу» и ситуативной фиксацией на образе преодоления.

В целом же предметом исследования в пределах ресурсного подхода в спортивной психологии, могут быть интрасубъектные, межсубъектные и внесубъектные образование, их содержательные и структурные взаимосвязи совокупно образующие целостные регулятивные системы, сопровождающие спортивные события. Каждый из ресурсов дополняет ситуацию, составляя ее общий контекст, в котором актуализируются субъектные условия реализации спортивной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕГО МОТИВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРЕМЛЕНИЯ СУБЪЕКТА К ЕЕ УСПЕШНОСТИ

Локалова Н.П., Дрегнина А.М. (Москва)

n.lokalova@yandex.ru

Проблема субъекта, входящая в отечественной психологии в число ее центральных категорий, в настоящее время приобретает особую научно-практическую значимость для практики современного школьного образования в связи с происходящими в нем перестроечными процессами, в частности направленными на субъектное развитие растущих людей. А.В. Брушлинский (2003) определял субъекта как человека в высшем своем развитии, в неразрывно развивающемся единстве, це-

лостности всех его качеств; как человека, не только осуществляющего деятельность, но и являющегося активным создателем собственной жизни. В системе школьного образования субъектное развитие обучающихся означает осуществление активного процесса, направленного на становление школьников как свободных личностей, существенной характеристикой которых является автономность (Леонтьев, 2003; Леонтьев, 2010). Суть ее состоит в том, что в современном изменяющемся, неопределенном мире в условиях воздействия множества разнонаправленных факторов при отсутствии подсказок извне человек должен понимать себя и смысл того, что он делает, самостоятельно оценивать ситуацию, совершать выбор и принимать решения. Поэтому так важна внутренняя регуляция поведения и деятельности субъекта, наличие того, что обеспечивает его внутреннюю личностную устойчивость. Одним из таких источников устойчивости, характеризующих развитую личность, является наличие внутренних мотивов деятельности, направляющих, организующих, придающих смысл выполняемой деятельности. В этом плане субъектное развитие школьников должно быть тесно связано с целенаправленным формированием у них как доминирующих внутренних учебных мотивов, обеспечивающих понимание значимости и личностного смысла учения и тем самым вносящих вклад в формирование школьника как автономной личности.

Однако субъектное развитие школьников, направленное, в частности, на формирование внутренних источников личностной устойчивости, серьезно затруднено в связи с резким падением мотивации современных школьников к овладению знаниями, к труду, к соблюдению дисциплины (Фельдштейн, 2010, 2012, 2013). В связи с этим особую актуальность в настоящее время приобретает вопрос о способах формирования внутренних учебных мотивов у школьников. Наш подход к этому вопросу базируется на сформулированном в когнитивной психологии представлении о прижизненно формирующихся когнитивных структурах, являющихся носителями умственного развития и выступающих в качестве внутренних условий, существенным образом обуславливающих характер взаимодействия человека с миром, его становление как субъекта деятельности и познания. Чем больше эти когнитивные структуры развиты, т.е. чем более они дифференцированы и интегрированы, тем больше человек получает и усваивает различных сведений из окружающей среды, тем более активно преобразует их и формирует собственное избирательное отношение к ним и тем больше в нем проявляется активное, самоорганизующееся начало, а сам он выступает как деятельный субъект, творчески преобразующий мир и себя, свободный в управлении своей психической деятельностью (Чуприкова, 2001, 2003). Основываясь на положении С.Л. Рубинштейна (1957) о психическом образовании как результативном выражении психического процесса, в качестве средства формирования когнитивных структур мы рассматриваем текущие аналитико-синтетические процессы, которые, многократно повторяясь, оставляют следы, постепенно приводящие к структурным изменениям и к образованию когнитивных структур.

Целью нашего исследования явилось изучение влияния системно организованных когнитивных воздействий, направленных на совершенствование аналитико-синтетической деятельности, обеспечивающих повышение уровня интеллектуального развития в целом и тем самым реализацию стремления к успешности учебной деятельности, на становление внутреннего учебного мотива у подростков. Исследование проведено на двух разновозрастных выборках школьников – учащихся 7 и 10 классов. Каждая выборка была представлена двумя естественно сложившимися классными группами, одна из которых являлась экспериментальной (ЭК) (для 7

класса N = 25; для 10 класса N = 21), а другая – контрольной (КК) (для 7 класса N = 28; для 10 класса N = 25).

Исследование осуществлялось в три этапа. На первом этапе у учащихся всех возрастных групп выявлялся исходный уровень интеллектуального развития (методика ГИТ Дж. Ваны (1993) для школьников 7-х классов и методика ШТУР К.М. Гуревича и др. (1990) для школьников 10-х классов) и сформированность внутренней учебной мотивации (методика «Выбор мотива» К.Т. Патриной, 1978). На втором этапе со школьниками ЭК в течение учебного года проводилась специальная развивающая работа (2–3 раза в неделю по 45 мин.), направленная на совершенствование их когнитивной деятельности по программе «Уроки психологического развития в средней школе» (Локалова, 2001), содержанием которой являются специально подобранные познавательные задания, упорядоченные на основе дифференционно-интеграционного закона психического развития (Чуприкова, 2007, 2011) и направленные на всестороннее развитие аналитико-синтетической деятельности школьников. В течение опытного периода, когда с учащимися ЭК, наряду с занятиями по общеобразовательным учебным предметам, проводилась развивающая работа, их сверстники из параллельных КК обучались только по общепринятым традиционным учебным программам. На третьем этапе (по окончании развивающего периода для школьников ЭК) осуществлялась повторная диагностика школьников ЭК и КК, направленная на выявление достигнутого ими уровня интеллектуального и мотивационного развития.

Полученные результаты позволили установить, что осуществление систематического и целенаправленного когнитивного развития привело к существенному повышению интеллектуального уровня школьников в ЭК. Так, у 7-классников уровень интеллектуального развития по сравнению с исходным уровнем повысился в среднем на 12,68 балла ($p < 0,05$), у 10-классников – на 25,48 балла ($p < 0,01$). За этот же период у их сверстников из КК уровень интеллектуального развития имел в среднем тенденцию к понижению: у 7-классников на 1,5 балла, у 10-классников – на 1,96 балла. Следует отметить, что если в обоих ЭК свои первоначальные результаты улучшили 100% школьников, то в 7 КК улучшили результаты лишь 28,57% учащихся, а ухудшили 60,71% школьников; в 10 КК улучшили первоначальные результаты 4,0% учеников, ухудшили 84% школьников.

Внутренний учебный мотив при первичном обследовании был выявлен у 56,0% учеников в 7 ЭК и у 85,71% школьников в 7 КК. В конце опытного периода внутренний учебный мотив присутствовал уже у 96,0% школьников в 7 ЭК, а у учащихся 7 КК число школьников с реально действующим внутренним учебным мотивом уменьшилось до 67,86%. В целом, позитивные изменения учебной мотивации произошли у 76,0% школьников в 7 ЭК, негативных тенденций в изменении внутренней учебной мотивации не выявлено. В 7 КК позитивные изменения выявлены только у 14,29% школьников, при этом выявлено 46,43% учащихся, у которых внутренний учебный мотив уступил место внешнему учебному мотиву.

У 10-классников в ЭК и КК при одинаковом исходном количестве учащихся с доминированием внутреннего учебного мотива (соответственно 76,19% и 76,0%) в конце опытного периода число таких учащихся возросло в 10 ЭК до 90,48%, а в 10 КК – уменьшилось до 60,0%. В целом, улучшения в состоянии мотивационной сферы выявлены у 80,95% школьников в ЭК и лишь у 12,0% учащихся в КК. При этом, если у 10-классников в ЭК в конце опытного периода внутренний учебный мотив ни у кого из учеников не уступил доминирующую позицию внешнему учебному мотиву, то в 10 КК было выявлено 48,0% школьников, у которых ведущим стал внешний

учебный мотив. Повышение уровня интеллектуального развития и приобретение внутренним учебным мотивом направляющей и регулирующей роли в учебно-познавательной деятельности школьников ЭК положительно сказалось на успешности их учения. Так, средний балл школьной успеваемости улучшился в ЭК у 48% 7-классников и у 57,14% 10-классников; за этот же период в КК было выявлено лишь 17,86% школьников в 7 классе, улучшивших свои школьные результаты, и не было найдено ни одного 10-классника, у которого средний балл успеваемости в конце опытного периода повысился.

Итак, полученные результаты позволили установить факт, повторяющийся в двух разновозрастных группах школьников (7 и 10 классы), состоящий в том, что повышение уровня интеллектуального развития обучающихся является действенным фактором формирования внутренней (познавательной) учебной мотивации. Формирование когнитивных структур с помощью системы познавательных заданий, направленных на совершенствование аналитико-синтетической деятельности школьников, способствует повышению качества учебной деятельности и, следовательно, ее успешности. В свою очередь, успех, вызывая положительные эмоции, при многократном его повторении способствует развитию позитивной устойчивой структуры личности. Как отмечает Н.И. Чуприкова (2008), успех когнитивной деятельности поддерживается включением активирующих мозговых структур. Субъективно это переживается как удовлетворение, радость и порождает или усиливает внутренние мотивы учебной деятельности, ориентированные на достижение еще большего успеха, обуславливающие интерес к самой деятельности. Полученные данные достаточно убедительно свидетельствуют о том, что в результате осуществления когнитивного (интеллектуального) развития учащихся повышается их внутренняя активность, пересматриваются собственное отношение к себе и к выполняемой деятельности, т.е. начинает формироваться субъектная позиция школьников и, следовательно, сами они все больше начинают выступать как деятельные субъекты, активно перестраивающие воспринимаемую информацию и формирующие собственное отношение к ней.

МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ

Малахова В.Р., Чернявская В.С. (Владивосток)

vareffka@gmail.com

Растущий темп современной жизни вынуждает человека развиваться. Все более актуальным становится вопрос о развитии способностей, возможностей личности, увеличении активности, продуктивности деятельности.

Проблемы развития личности, ее способностей чаще связаны со сферой образования. В высшем профессиональном образовании наблюдается переход к парадигме развития компетенций (Савин, 2004; Зимняя, 2003). Работодателя как «заказчика продукта» все в меньшей мере интересуют знания, полученные в высшей школе, поскольку из-за постоянных изменений во всех сферах науки и жизни эти знания устаревают еще до этапа их трансляции. В этих условиях актуализируются компетенции выпускника относительно той или иной профессиональной деятельности, а еще более существенным становится умение быстро ориентироваться и верно реагировать в проблемных ситуациях. Изменяются и критерии оценки профессиона-

лов: для успешной профессиональной адаптации выпускнику важно иметь сформированные метакомпетенции (Самойличенко, Малахова, 2012). Для успешной и активной личности важно развитие субъектности, как следствие – активности, ответственности, результативности (Малахова, Чернявская, 2012). Субъектность – путь к инновационному развитию личности и, как следствие, становление на этот путь всего общества (Лепский, 2009). Отсутствие субъектности проблема российского общества в целом. Образование становится центральным звеном на пути изменений общественного сознания. Развитие субъекта проявляется в жизненном пути, в деятельности, в общении. В свою очередь, качество определяется в оптимальном способе организации жизненного пути, т.е. так связать разного рода деятельности, чтобы они подчинялись определенному замыслу. Организация жизненного пути для субъекта это целостный процесс, он учитывает его изменчивость и сопротивляемость (Брушлинский, 2000). Можно обнаружить несоответствие образования с требованиями, предъявляемыми личности современной жизнью. В этом смысле для решения такого типа задач необходим структурный компонент в общей организации личностных свойств субъекта. В нашем понимании, компонент является целым комплексом психических процессов и способностей ввиду особенностей решаемых задач. Обобщая зарубежные источники, А.В. Карпов указывает на понятие «мета-процессы» в рамках понятийного аппарата когнитивной психологии, включающие регулятивные по отношению к аналитическим познавательным процессы: мышление о мышлении, память о памяти, мышление о памяти и т.п. (Карпов, 2004). Способности человека к адаптации, к самообучению носят интегральный характер, чаще у зарубежных авторов они носят название метакомпетенции. Метакомпетенции, по нашему мнению, являются надструктурным компонентом всех умений личности, позволяющим эффективно адаптироваться, ориентироваться, осуществлять саморегуляцию. Наиболее подходящими в этом смысле структурными компонентами являются рефлексия и произвольный интеллектуальный контроль (Чернявская, Малахова, 2012). Рефлексия – это уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания (Карпов, Скитяева, 2002). Рефлексия позволяет субъекту как бы встать в позицию «над» в той или иной ситуации, посмотреть со стороны, соотнести происходящее в общем контексте, и как следствие, продуктивно разрешить проблемную ситуацию. И таким образом, рефлексия является входом метакомпетенций, определяя их сущность. Рефлексия – неотъемлемая составляющая в структуре личности субъекта. Быть субъектом означает быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность и виды специфической активности – творческой, нравственной, свободной. Субъект – это личность на высшем уровне активности, целостности, автономности (Брушлинский, 1996). Субъект свою фундаментальную роль в психическом развитии может выразить посредством рефлексии как мышления, выступающего в виде деятельности. Взаимосвязь метакомпетенций с мышлением наблюдается в выделении последнего как деятельности и дифференциации психики на сознание и бессознательное, что становится приоритетным в образовании целостной системы внутренних условий субъекта. В зависимости от уровня сформированности внутренних условий (например, мышления субъекта), субъект может продвинуться вперед в процессе решения проблемной ситуации, также наиболее адекватно и эффективно применить помощь извне или использовать сопутствующие условия ситуации (Брушлинский, 1996). По нашему мнению, ключевая роль в развитии системы внутренних условий принадлежит рефлексии, как способствующей развитию

субъекта, коренящейся на его сознании и мышлении. По мере развития рефлексивных процессов субъекта, возможно привлечение развития самостоятельности, активности, инициативности, способности к адаптации и саморегуляции.

Субъект в своей деятельности и в творческом проявлении «не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» (Рубинштейн, 1986). Деятельностью субъекта можно определить то, чем он является. А путем направления деятельности субъекта появляется возможность «определять и формировать» его самого. То, что С.Л. Рубинштейн видит возможностью для педагогики, мы видим применительно в индивидуальной психологической работе с целью актуализации самопринятия, активности, рефлексии.

В основных положениях терапии К. Роджерса прослеживается позиция клиента как субъекта. основополагающие идеи этой концепции о самоактуализации человека, о господстве субъективного опыта (Роджерс, 1951). Актуальность субъективного восприятия в текущий момент ставит акцент на ситуативной рефлексии субъекта. Один из трех принципов терапии К. Роджерса – безусловное принятие – может повлечь интенсификацию рефлексивной деятельности субъекта. В связи с этим можно предположить, что реализация терапии К. Роджерса с включением субъектно-деятельностного подхода окажет продвижение в способах развития метакомпетенций в рамках нашего исследования.

В ходе наших исследований мы имели опыт относительно возможности развития рефлексии как структурного компонента метакомпетенций. Изучали возможность развития рефлексии у студентов как структурного элемента метакомпетенций с помощью социально-психологических методов и кросс-технологий (Малахова, Чернявская, 2012). Было обнаружено, что кросс-технологии, наряду с социально-психологическими методами, рекомендованы к применению с целью развития метакомпетенций. Позже в конце 2012 г. опробовали кросс-технологии на группе студентов психологов, с целью выявления метакомпетенций. В рамках исследования осуществили попытку выявить метакомпетенции в работе коллектива, провели анализ метакомпетенций по критериям и обосновали структуру метакомпетенций (Чернявская, Малахова, Несмеянов, 2012).

Таким образом, метакомпетенции являются интегрированной совокупностью субъектных качеств личности. Развитие рефлексии и становление субъектности являются важными качествами современной личности. Мы имели опыт возможности развития метакомпетенций в рамках профессионального образования. Также теоретически обосновали развитие метакомпетенций посредством парадигмы консультирования К. Роджерса, соответственно, следующим шагом будет эмпирическое обоснование развития метакомпетенций.

СООТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Мацута В.В. (Томск)

matsuta-vv@mail.ru

Данная работа является продолжением исследования, проведенного в рамках проекта «Технология развития коммуникативной компетентности у студентов и аспирантов, обучающихся по специальностям приоритетных направлений развития

науки, технологий и техники РФ» (Каракулова, 2009). По результатам этого проекта был установлен низкий уровень развития коммуникативности у технически ориентированной вузовской молодежи. Было обнаружено, что она испытывает трудности в понимании других людей и выбирает стратегию манипулирования в коммуникативной ситуации. При этом анализ организации обучения в вузе по техническим специальностям не предполагает развития у студентов коммуникативной компетентности студентов.

Поскольку коммуникативная компетентность считается важным компонентом социального интеллекта, было выдвинуто предположение о связи низкого уровня коммуникативной компетентности с низким уровнем социального интеллекта. Кроме того, некоторые исследователи предполагают независимость социального и академического интеллектов друг о друга, а также тесную связь социального интеллекта с личностными особенностями (Ушаков, 2004). Для проверки указанных предположений было выполнено исследование с участием 750 первокурсников, обучающихся на различных факультетах Томского государственного университета.

В исследовании были использованы тест «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» (Щербаков, 2010), «Шкала базисных убеждений» (Янов-Бульман, 1989), «Опросник самоорганизации деятельности» (Мандрикова, 2010), «Методика дифференциальной диагностики рефлексивности» (Леонтьев, 2009). При проведении исследования учитывались результаты участников исследования по ЕГЭ по математике, которые свидетельствуют об уровне развития академического интеллекта.

Среднее значение ЕГЭ по математике в изучаемой выборке составило 53,22 балла, верхний квартиль – 63 балла, нижний квартиль – 44 балла, стандартное отклонение – 12,78. Среднее значение степени выраженности предпочтения стратегии «Сотрудничества», на основе которой был сделан вывод об уровне социального интеллекта, составило 85,72 балла, верхний квартиль – 98 баллов, нижний квартиль – 74 балла, стандартное отклонение – 17,60.

На основании полученных данных, с учетом верхних и нижних квартилей двух показателей, были сформированы 4 группы респондентов, отличающиеся соотношением социального и академического интеллекта.

В первую группу вошли 33 студента с низким уровнем социального и академического интеллектов. Самые низкие значения в данной группе обнаружены по шкалам теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» «Язвительный ответ» (38,09 балла) и «Обращение за помощью» (50,18 балла). Самое высокое – по шкале «Компромисс» (81,94 балла), причем в соответствии с нормами теста это значение находится в пределах низкого. Соответственно, значение общего уровня социального интеллекта (71,53 балла) также находится в пределах низкого.

Можно сказать, что студенты в межличностном конфликте несклонны к проявлению грубости или закрытости, стараются брать ответственность на себя, а не прибегать к помощи других людей. С другой стороны, они несклонны к компромиссу, т.е. быстрому разрешению конфликта путем нахождения «безболезненного» решения. Однако низкий уровень социального интеллекта говорит о том, что студенты испытывают сложности с поиском оптимальной стратегии выхода из конфликта, что, скорее всего, связано с неспособностью учитывать контекст ситуации и особенности взаимоотношений.

Студенты также отличаются низкими значениями по показателям «Шкалы базисных убеждений»: «Благосклонность мира» (3,85 балла), «Доброта людей» (3,49 балла), «Контролируемость мира» (3,78 балла), «Случайность» (3,66 балла), «Сте-

пень самоконтроля» (3,97 балла), «Степень везения или удачи», «Ценность собственного «Я»» (3,71 балла), «Индекс психологической безопасности» (2,80 балла). Можно сказать, что студенты пессимистически относятся к миру, окружающим людям и себе самим, что не способствует их психической стабильности и успешности в жизни.

Кроме того, студенты отличаются низкой «Системной рефлексией» (34,39 балла), «Самоорганизацией деятельности» (102,7 балла), «Целеустремленностью» (26,26 балла) и «Рациональностью» (13,99 балла). Им сложно самодистанцироваться и посмотреть на себя со стороны, видеть и саму ситуацию. Для того чтобы успешно решать какую-то задачу, надо видеть все ее элементы. Зачастую при решении проблем человек терпит неудачу, потому что не видит самого себя как важный элемент ситуации. Студентам также несвойственно планирование деятельности и приложение усилий для ее реализации. Вторую группу составил 31 студент с высоким уровнем социального интеллекта и низким уровнем академического интеллекта. Самое высокое значение в данной группе обнаружено по шкале «Компромисс» (110,32 балла). Значение шкалы «Язвительный ответ» находится в пределах высокого значения (73,39 балла). Значения шкал «Борьба», «Уступка» и «Обращение за помощью» – в пределах верхнего диапазона среднего значения: 65,10, 70,06 и 67,39 балла. В основном, студенты склонны к урегулированию разногласия путем двухсторонних уступок. Однако при такой стратегии есть вероятность появления неудовлетворенности «половинчатыми» решениями.

Студенты убеждены в «Осмысленности» и «Справедливости мира»: 2,44 балла и 25,86 балла, отличаются «Настойчивостью» (23 балла), высокой «Системной рефлексией» (42,17 балла) и несклонны к «Квазирефлексии» (25,14 балла), т.е. оторванности от актуальной ситуации. Однако им трудно перестраиваться на новую деятельность – «Фиксация» (22,79 балла).

В третью группу вошли 28 студентов с низким уровнем социального интеллекта и высоким уровнем академического интеллекта. Они отличаются низким значением общего уровня социального интеллекта (39,39 балла) и низким значением по шкале «Уступка» (54,07 балла). В межличностном конфликте студенты не хотят пренебрегать своими интересами и не заинтересованы в благоприятных отношениях. Они склонны к «Самокопанию» (23,07 балла) и «Квазирефлексии» (27,41 балла) и убеждены в «Случайности происходящего» (4,25 балла). Таким образом, студенты ориентированы на собственные переживания по поводу актуальной ситуации или же вообще «оторваны» от нее. Поэтому неудивительно, что происходящее кажется им случайным.

Низкие значения также были обнаружены по шкалам «Фиксация» (19,89 балла), «Справедливость мира» (3,70 балла), «Осмысленность мира» (1,96 балла) и «Ценность собственного “Я” » (3,68 балла). С одной стороны, студенты исполнительны, склонны к завершению дела. С другой стороны, им трудно перестраиваться на новую деятельность и новые отношения, видеть альтернативу. Они не считают себя людьми, достойными уважения, и считают мир несправедливым и бессмысленным.

Четвертую группу составили 32 студента с высоким уровнем социального и академического интеллекта. Самое высокое значения в данной группе респондентов обнаружено по шкале «Сотрудничество» (111,25 балла), которая является оптимальной стратегией поведения в конфликте и свидетельствует о высоком уровне социального интеллекта. Значение шкалы «Уход» находится в пределах среднего значения (72,31 балла). Самое низкое значение обнаружено по шкале «Борьба» (61,63 балла). Значение общего уровня социального интеллекта находится в преде-

лах высокого – 90,86 балла. В конфликте студенты стремятся найти такое решение проблемы, которое будет полностью удовлетворять интересы всех участников. Им несвойственно применение власти и принуждения в борьбе за свои интересы. Студенты отличаются высокой «Самоорганизацией деятельности» (119,30 балла), «Целеустремленностью» (29,83 балла) и «Рациональностью» (17,00 балла), несклонны к «Самокопанию» (21,03 балла). Они умеют видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, и, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к ее достижению.

Студенты с высоким уровнем социального и академического интеллектов отличаются позитивной системой базисных убеждений, о чем говорят высокие значения всех показателей «Шкалы базисных убеждений». Студенты убеждены в «Благоклонности», «Справедливости» и «Контролируемости мира» (4,67 балла, 4,24 балла и 4,43 балла соответственно), «Доброте людей» (4,23 балла), «Ценности собственного «Я»» (4,51 балла) и «Способности контролировать события» (4,67 балла). Неудивительно, что «Индекс психологической безопасности» в данной группе имеет высокое значение: 3,37 балла. Таким образом, студенты оптимистично относятся к миру, окружающим людям и себе самим, что способствует большей психической стабильности и успешности в жизни.

Обобщая все полученные в данном исследовании результаты, можно сделать предположение о связи высокого уровня социального интеллекта с личностными особенностями, необходимыми и важными для успешной реализации общения и деятельности.

Обнаруженные сочетания социального и академического интеллектов, с одной стороны, предполагают независимость данных феноменов друг от друга (высокий уровень социального интеллекта и низкий уровень академического интеллекта, и наоборот). С другой стороны, также можно предполагать связь данных феноменов (высокий уровень социального и академического интеллектов).

Для проверки указанных предположений необходимо дальнейшее пристальное изучение социального и академического интеллектов.

О РАЗЛИЧИЯХ В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Морозикова И.В. (Смоленск)

irina_morozikova@mail.ru

Необходимость осуществления качественного и содержательного профессионального отбора студентов педагогических специальностей вузов, их эффективного обучения и вхождения в профессиональную деятельность определяет особую актуальность изучения проблемы способностей, ресурсов и потенциала личности будущего учителя и преподавателя изобразительного искусства, в частности.

Опираясь на исследования по проблеме способностей и одаренности (Богоявленская, 2002; Брушлинский, 1998; Войскунский, 2003; Дружинин, 1999; Косов, 1998; Рубинштейн, 1976; Холодная, 2012), а также о педагоге как субъекте педагогической деятельности (Аминов, 1997; Голубева, 1993; Маркова, 1993; Митина, 1994; Хрусталева, 1993; Шадриков, 1982), мы рассматриваем способности будущего

преподавателя изобразительного искусства как целостную, сложноорганизованную, многокомпонентную систему, включающую педагогические и художественные способности. В нашем исследовании мы попытались выявить различия в организации художественных и педагогических способностей у студентов – будущих учителей изобразительного искусства – с разным уровнем их развития. Эмпирические данные, полученные в результате исследования, показывают, что в структуру способностей будущих преподавателей изобразительного искусства входят: дидактические, экспрессивные, перцептивные, коммуникативные, организаторские способности, эмпатия, сенсорно-моторные качества, зрительная память, творческое мышление, творческое воображение, эмоциональное отношение, умение видеть. Студенты – будущие преподаватели изобразительного искусства обладают разным уровнем развития художественных и педагогических способностей (низким; средним; высоким уровнем развития педагогических и средним уровнем развития художественных способностей; высоким уровнем развития художественных и средним уровнем развития педагогических способностей; высоким). В зависимости от уровня развития данных способностей имеются существенные различия в их организации, выражающиеся в количестве и характере взаимосвязей между ними.

Для содержательного понимания структуры способностей нами был проведен факторный анализ данных по пяти группам испытуемых. По результатам которого выявлено, что художественные и педагогические способности противопоставляются в группах студентов с низким и средним уровнем их выраженности. Разнонаправленность данных способностей сменяется более гармоничными взаимосвязями между ними с повышением уровня развития. При этом происходит их дифференциация, подвижка, перестройка. На основе исходных признаков возникают качественно новые способности. Так, в группе с высоким уровнем развития педагогических и средним уровнем развития художественных способностей на основе организаторских, коммуникативных способностей, сенсорно-моторных качеств, творческого мышления образуется способность к быстрому формированию навыка. В группе будущих учителей изобразительного искусства с высоким уровнем развития художественных и средним уровнем развития педагогических способностей на основе дидактических способностей, творческого мышления, эмоционального отношения, экспрессивных способностей образуется способность выбирать главное, опираясь на интуицию и логику. У студентов с высоким уровнем развития художественных и педагогических способностей на основе дидактических и перцептивных образуется способность объективно воспринимать и структурировать информацию; коммуникативных и организаторских – способность эффективно решать профессиональные задачи через взаимодействие. Таким образом, структура способностей в группе с высоким уровнем их развития включает в себя: способность объективно воспринимать и структурировать информацию; эффективно решать профессиональные задачи через взаимодействие; сокращать время выполнения действия; выбирать главное; способность к сопереживанию и эстетическое чувство. Они являются основными, содержательными компонентами структуры способностей будущих учителей изобразительного искусства, позволяющих успешно реализовывать данную профессиональную деятельность.

Таким образом, при повышении уровня развития художественных и педагогических способностей будущих преподавателей изобразительного искусства происходит образование новых способностей на основе сочетания исходных признаков, увеличение общего количества связей, уменьшение отрицательных и появление положительных связей между ними. Возникает профессионально-педагогическая

бифуркация. Эти взаимосвязи могут рассматриваться как специфическая характеристика художественных и педагогических способностей будущих учителей и объяснять особенности проявления данных способностей в преподавании изобразительного искусства. Их необходимо учитывать при подготовке молодых специалистов, рассматривая особенности проявления художественных и педагогических способностей как «внутренний момент» многоуровневого процесса профессионализации.

ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ВЫСШИЕ СПОСОБНОСТИ

Ожиганова Г.В. (Москва)

galinaozhiganova@rambler.ru

Современное общество испытывает острую потребность в раскрытии духовного потенциала человека и развитии его высших способностей. Психологические исследования духовной сферы и высших проявлений человека становятся все более актуальными в связи с недостаточной теоретической разработанностью определения понятий «духовный потенциал» и особенно «высшие способности», к которым, в первую очередь, относятся духовные способности.

Осуществив теоретический анализ понятий «духовность» и «духовные способности», мы предложили их психологическую модель, которая позволяет охватить такие аспекты высших проявлений человека, как духовно-нравственные, рефлексивные, творческие и сформулировать определение высших способностей человека (Ожиганова, 2010).

Таким образом, высшие способности – это способности, позволяющие индивиду наиболее полно реализовать свой потенциал, достигнуть высших этажей личностного развития, раскрыть и проявить высшие человеческие качества и возможности. Большую роль для такого определения высших способностей играет субъектно-деятельностный подход, на котором мы базируемся в исследованиях духовности и высших способностей и категория субъекта, которую разрабатывал А.В. Брушлинский: «субъект – это человек, люди на высшем (для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности». Итак, к высшим способностям мы относим духовные, рефлексивные и творческие способности.

Важной научной задачей является психологический анализ, описание и определение понятия «духовный потенциал» и его соотнесенность с высшими способностями человека.

Существуют разнообразные определения и концепции духовного потенциала, мы остановимся на тех, которые основаны на целостном подходе к исследованию и развитию человека и позволяют установить связь потенциала с высшими способностями.

Так, большой интерес представляет трактовка потенциала и способностей в рамках психологии здоровья, опирающаяся на холистический подход, связанный с гармонизацией всех сторон личности. Например, комплексная валеологическая программа развития человека – «цветок потенциалов», которая представляет собой органично-целостную систему теоретико-практических представлений о потенциалах, тесно связанных между собой, отражающих различные аспекты душевного, телесного и социального здоровья человека (Ананьев, 2006), позволяет соотнести потен-

циалы и способности, а также успешно развивать их. Каждый потенциал важен сам по себе и влияет на все остальные, ни одним из них нельзя пренебрегать. Цель практической работы в психологии здоровья – максимальное раскрытие каждого из этих потенциалов.

1. Потенциал разума (интеллектуальный аспект здоровья) – способность человека развивать интеллект и уметь им пользоваться (методы: развивающие стратегии обучения, улучшающие концентрацию внимания, направленные на остановку внутреннего диалога, например, медитация и др.). 2. Потенциал воли (личностный аспект здоровья) – способность человека к самореализации; умение ставить цели и достигать их, выбирая адекватные средства (методы: гуманистически-ориентированной психотерапии, группы личностного роста и др.). 3. Потенциал чувств (эмоциональный аспект здоровья) – способность человека конгруэнтно выражать свои чувства, понимать и безоценочно принимать чувства других (методы: сенситивный тренинг, гештальт-терапия, группы личностного роста). 4. Потенциал тела (физический аспект здоровья) – способность развивать физическую составляющую здоровья, «осознавать» и совершенствовать собственную «телесность» (методы: телесно-ориентированная психотерапия, саморегуляция: аутогенная тренировка и др.). 5. Общественный потенциал (социальный аспект здоровья) – способность человека оптимально адаптироваться к социальным условиям; стремление постоянно повышать уровень коммуникативной компетентности (методы: социально-психологический тренинг, тренинги профессионального общения, супружеская, семейная психотерапии и др.). 6. Креативный потенциал (творческий аспект здоровья) – способность человека к созидающей активности, творческому самовыражению (методы: арттерапия и др.). 7. Духовный потенциал (духовный аспект здоровья) – способность развивать духовную природу человека, ориентироваться на высшие ценности (методы: трансперсональная психотерапия, медитация и др.) (Карвасарский, 2000).

Интересной представляется позиция М.С. Кагана, отражающая связь видов деятельности со сложными (высшими) способностями и духовным потенциалом. Каган выделяет четыре вида человеческой деятельности: преобразовательная (созидательная, творческая), познавательная (гносеологическая), ценностно-ориентационная (аксиологическая) и коммуникативная (общение). Для осуществления этих видов деятельности человеку надо обладать определенными способностями к созиданию, познанию, оценке и общению. Эти четыре вида сложных способностей, названные духовными или личностными потенциалами человека, и составляют его духовный мир и социально-психологический «слой», проявляясь и формируясь в деятельности людей. Органическое слияние преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной деятельности рождает пятый вид – художественную деятельность. Овладение языком второй действительности предполагает синтезированную способность личности к познанию, созиданию, общению, ориентацию в ценностях. Эта интегративная способность является выражением художественной культуры как важнейшей составляющей гуманитарной культуры личности. Владение языком второй действительности – художественной – характеризует степень сформированности художественного потенциала личности. Развитая способность адекватно воспринимать отображаемую искусством жизнь (либо творить искусство) позволяет человеку целостно осваивать окружающую действительность, развивать свой духовный мир в гармоничном единстве и взаимодополнении основных личностных потенциалов: познавательно-го, созидательного, ценностно-ориентационного, коммуникативного и художе-

ственного (Каган, 1974). Важной в отношении связи духовного потенциала и высших способностей и их актуализации (оформления духовных потенций в духовные способности) является концепция О.Л. Краевой, которая рассматривает потенциал человека в свете постнеклассической научной парадигмы, открывающей широкие возможности для исследований духовности и высших способностей человека.

Краева считает, что «вопрос о потенциале есть, в первую очередь, вопрос о сущности человека и его сущностных силах» и что постнеклассическая парадигма позволяет решать этот вопрос наиболее плодотворно. В русле постнеклассической рациональности постулируется максимально интегральный подход к потенциалу человека, на основе следующих положений: мир состоит из открытых незамкнутых систем; возможность перестройки, изменения систем даже при небольшом воздействии; учет стремления всех потенций мира к своему осуществлению; внимание к побочным, случайным явлениям и событиям; неопределенность и многоальтернативность развития; возникновение порядка из хаоса.

Исходя из постнеклассической парадигмы потенциал человека может рассматриваться с точки зрения «включенности в систему всеобщих взаимосвязей мира, в случае если мы интегрируем в данном понятии все возможности мира и самого человека. В основе такого понимания лежит принцип соответствия всеобщей потенции мира и потенциала человека» (Краева, 2002, с. 303–304). В этой связи Краева трактует потенциал человека как систему возможностей, возникающих в диалектике возможностей мира и свобод человека и оформляемых в систему сущностных сил человека: потребности и способности. Важным при этом является: понимание потенциала человека с точки зрения противоречия его сущностной потенциальной универсальности и ограниченности в ее осуществлении; понимание способности как возможности к композиции любых функциональных систем деятельности; понимание духовности как творческой силы самого человека, делающей его соразмерным человеческому роду, социуму, универсуму. Исходя из этого, делается вывод, что сущность человека состоит в универсальности и неограниченности и разворачивается в истории как универсальная мера его бытия. Интересными и плодотворными являются идеи Краевой о связи потенциала с бессознательным, которое на основе постнеклассической парадигмы рассматривается в качестве аморфной, хаотичной потенции, упорядочивающейся в ходе индивидуализации человека в форме знаний, символов, образов. В результате активизируется потенциал человека, деятельные силы человека и его индивидуальность обретают форму в виде потребностей и способностей. Это отражает диалектику потенции и формы.

Важнейшим является учение о духовном потенциале личности. Именно развитый духовный потенциал является источником формообразующих начал, упорядочивающих хаотические аспекты потенциала человека. «Здесь (в духовном потенциале личности) находятся основания ее эвристических возможностей. Духовный потенциал является неотъемлемой частью потенциала человека, поскольку определяет его сущностную сторону, ориентиры человека в мире, правила и возможности включения потенциала человека во всеобщие взаимосвязи мира, возможности его осуществления. Представляется, что рассмотрение потенциала человека с точки зрения его духовности тоже созвучно новой научной парадигме, поскольку усиливает интегральное представление о потенциале и его тончайших составляющих и выявляет новые отношения тождества, соответствие субъектной и объектной сфер», – пишет Краева (Краева, 2002, с. 303–304).

Основываясь на постнеклассической парадигме исследования, позволяющей, по мнению Краевой, расширить и углубить концепцию потенциала человека, она предлагает следующие методологические принципы исследования:

- принцип интеграции всего духовного опыта человечества в решении проблемы человека;

- принцип соединения сущности и существования человека, позволяющий интегрировать различные подходы к пониманию потенциала, охватить все проявления потенциала, обозначить перспективы его изменения и развития с учетом современных особенностей, проблемы человека;

- принцип дополнительности. Его использование позволяет взглянуть на потенциал человека как органичную часть творящей сути природы и тем самым найти органичные гармонизирующие основы творящей силы человека;

- принцип мерности, принцип деятельности, принцип социальности, принцип системности, принцип единства всеобщей потенции мира и потенциала человека, принцип духовности мироосвоения, принцип интенциональности (Краева, 1999).

Исходя из постнеклассической парадигмы, Краева предлагает идею интегрального потенциала, подчеркивая его, многогранность, полисистемность и полифункциональность, что включает в себя разные уровни возможностей. Отсюда следует, что при изучении человеческого потенциала необходимо учитывать полноту его рассмотрения в единстве всех аспектов и уровней: от «чистой» возможности – к «действительной» и, далее, реализованной возможностям; от системы возможностей мира и человека к системе сущностных сил человека – потребности и способности (Краева, 2002).

Таким образом, рассмотренные концепции духовного потенциала человека свидетельствуют о необходимости целостного, интегративного подхода к его исследованию, так как только в этом случае адекватно отражается связь всех аспектов духовного потенциала и высших способностей человека.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ КАК ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

Олефир В.А., Павлова А.В. (Харьков, Украина)

vaolefir@gmail.com

Актуальность исследования взаимосвязей интеллектуальных способностей, когнитивных стилей и академической успешности студентов обусловлена как теоретическими, так и практическими потребностями. В теоретическом плане эти исследования необходимы для лучшего осознания механизмов умственной деятельности, разграничения способностей и инструментальных особенностей личности: стратегий, тактики и стилей переработки информации. Практический аспект исследования заключается в том, что выявленные связи между интеллектуальными способностями, когнитивными стилями и особенностями учебы могут стать в будущем основой для индивидуализации этого процесса с целью повышения его эффективности.

Анализ литературы относительно исследований связей между интеллектуальными способностями и когнитивными стилями показывает их противоречивый характер. Так, одни исследователи рассматривают способности и когнитивные стили

как взаимосвязанные, но самостоятельные формы интеллектуальной деятельности (Gardner, Jackson, Messick, 1960; Bottenberg, 1970), а позиция других заключается в том, что когнитивные стили – это форма проявления интеллекта (Guilford, 1980; Furnham, 1995). Существует и третья точка зрения, которой придерживается М.А. Холодная. Она считает, что связь между интеллектуальными способностями и когнитивными стилями носит не прямой, а опосредствованный характер – и способности и стили в равной степени производные по отношению к организации индивидуального ментального опыта (Холодная, 2002). Анализ психологической литературы также свидетельствует об определенных связях между интеллектуальными способностями, когнитивными стилями и успешностью в учебе. Следует отметить, что исследования проводились, главным образом, на школьниках, а не студентах. Кроме того, интеллектуальные факторы успешности учебы изучались изолированно, и крайне мало известно о том, как они функционируют совместно.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в комплексном изучении разных типов интеллектуальных компонентов (и связей между ними) в регуляции успешной учебной деятельности студентов.

Методика

В исследовании принял участие 221 студент вузов г. Харькова (120 – мужского и 101 женского пола). Средний возраст испытуемых – 20,6 лет.

Испытуемым предлагалась батарея тестов, включающая:

- методику Р. Амтхауэра для оценки уровня психометрического интеллекта;
- методику «Скрытые фигуры». Оценивался показатель полезависимости/полнезависимости (средняя величина времени выявления простой фигуры в сложной) и количество допущенных ошибок;
- методику «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана для оценки когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность. Показатель — суммарный z-критерий;
- методику «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа для оценки ригидности/гибкости познавательного контроля. Показатель – величина интерференции в условиях конфликта вербальных и сенсорно-перцептивных функций в секундах (Т3-Т2).

Академическая успешность студентов (GPI) оценивалась по усредненным оценкам по естественным и гуманитарным наукам.

Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью корреляционного анализа и структурного моделирования. Анализ был выполнен в пакете SPSS 21.0 с использованием модуля AMOS 21.0.

Для анализа согласованности эмпирических данных и структурной модели использовались следующие критерии: а) Chi-square статистика, разделенная на число степеней свободы (Chi-square/df); б) CFI – the Comparative Fit Index (сравнительный индекс пригодности); в) индекс RMSEA – the Root Mean Square Error of Approximation (среднеквадратичная ошибка аппроксимации). Модели считались пригодными, если их показатели Chi-square/df и RMSEA были низкими, а статистика CFI – высокой. CFI колеблется от 0 до 1. Величина CFI больше, чем 0,9, является приемлемой для соответствия модели эмпирическим данным. Значения ниже 0,08 для RMSEA указывают на разумную подгонку модели.

Результаты и их обсуждение

Корреляционный анализ полученных данных показал, что все исследуемые когнитивные стили имеют статистически значимые связи с показателями психометрического интеллекта по тесту Р. Амтхауэра. Наиболее значимые корреляционные связи с показателями интеллектуальных способностей выявлены у когнитивного

стиля – полезависимость/ полenezависимость (ПЗ/ПНЗ). Так, он положительно связан с показателями пространственных ($r = 0,373$; $p < 0,001$) и математических способностей ($r = 0,203$; $p < 0,01$).

Когнитивный стиль импульсивность/рефлексивность имеет несколько более слабые связи с математическими и вербальными способностями ($r = -0,239$; $p < 0,001$ и $r = -0,182$; $p < 0,01$ соответственно), причем рефлексивность отвечает высоким значением как математических, так и вербальных способностей. Психологическое содержание этих связей заключается в том, что рефлексивные испытуемые лучше справляются с разнообразными математическими и вербальными задачами. Стиль ригидность/гибкость познавательного контроля имеет более слабые, но статистически значимые связи с математическими и пространственными показателями интеллектуальных способностей ($r = -0,187$; $p < 0,01$ и $r = -0,163$; $p < 0,05$ соответственно). Причем высоким значениям математических и пространственных способностей соответствует гибкий познавательный контроль (с учетом особенностей расчетов интегрального показателя коэффициента интерференции).

Таким образом, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о неслучайных связях между интеллектуальными способностями, когнитивными стилями и академической успешностью студентов.

С целью целостного изучения влияния разных типов интеллектуальных компонентов (и связей между ними) на регуляцию успешности учебной деятельности студентов была построена структурная модель и проведена ее статистическая верификация.

Структурная модель достаточно адекватно воспроизводит корреляционную матрицу данных. Об этом свидетельствуют индексы согласованности эмпирических данных с теоретической моделью. Для модели они следующие: Chi-square/df = 1,700; CFI = 0,967; RMSEA = 0,048.

По сути, структурная модель представляет собой измерение трех латентных переменных – интеллектуальных способностей, когнитивных стилей и академической успешности студентов, которые получены в результате конфирматорного факторного анализа, и регрессионный анализ между латентными переменными. Обращает на себя внимание сильная связь между интеллектуальными способностями и когнитивными стилями ($r = 0,73$; $p < 0,001$). Это дает возможность говорить об интегральном факторе – интеллектуальном потенциале личности.

Из модели видно, что интеллектуальные способности являются более существенным предиктором академической успешности студентов (стандартизированный регрессионный вес равен 0,42; $p < 0,001$), чем когнитивные стили ($\beta = 0,27$; $p < 0,01$). Также можно предположить и опосредствованное (медиаторное) влияние интеллектуальных способностей через когнитивные стили (как и когнитивных стилей через способности) на академическую успешность студентов.

Выводы

Установлены значимые корреляционные связи между показателями интеллектуальных способностей – вербальными, математическими и пространственными и основными когнитивными стилями — полезависимостью/полenezависимостью, импульсивностью/ рефлексивностью и ригидностью/гибкостью познавательного контроля.

Выявлены статистически значимые корреляционные связи между вербальными, математическими и пространственными способностями и основными когнитивными стилями – полезависимостью/полenezависимостью, импульсивно-

стью/рефлексивностью, ригидностью/гибкостью познавательного контроля, с одной стороны, и академической успешностью студентов – с другой.

Полученная структурная модель интеллектуальных факторов успешности учебы дает новые сведения о том, как они совместно функционируют и прогнозируют академическую успешность студентов высшей школы.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЭЛИТАРНОСТИ: ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Евстифеева Е.А., Подолько Е.О., Филиппченкова С.И. (Тверь)

pif1997@mail.ru

Сегодня объявлено о переориентации системы российского образования на подготовку личностей, способных к творческой, инновационной деятельности, адекватной стремительно меняющемуся миру и российским реалиям. Поставлена стратегическая цель – добиться соответствия человеческого, личностного, профессионального «составляющих» качеству решаемых обществом задач, в том числе модернизационных. Как нам представляется, в идеальном варианте, речь идет о формировании элитарных качеств личности, что требует обсуждения вопросов о том, как преломляется в образовательных практиках личностно-ориентированный подход? Возможно ли «измерить» элитарность личности? Есть ли механизмы, позволяющие репродуцировать «элитарность»?

Отсутствие проектной идентичности элитарности инициирует ее теоретический дискурс, эмпирические подтверждения, проблематизирует пути раскрытия личностного потенциала, субъектных ресурсов в системе высшего образования. Суть предлагаемого нами подхода к изучению элитарности заключается в содержательном соотношении комплементарных понятий – личность, субъект, автономия, ответственность, добрая воля (эмпатия), рефлексивность, толерантность к неопределенности, доверие, а также верификации их наличных констелляций. Мы выделяем именно эти личностные и субъектные ресурсы, поскольку считаем их учет, «расширение» и развитие в первую очередь требует усилий в решении практических вопросов формирования элитарных качеств личности в образовательных и психолого-педагогических практиках. С целью зондирования новых каналов «рекрутирования к элитарности» в системах образования, необходимо объединить аксиологический взгляд на элитарность с личностным, антропологическим и др. подходами. Подлинная элитарность – это способность иметь расширенное, а не фрагментарное, сиюминутное видение мира, личностная диспозитивность к синергетическому переживанию мира, полноты бытия и перспективности.

Элитарность основана на признании достижений, на идее образцовости. Этим определяется статус, авторитетность, роль в обществе. Элитарность – высокая концентрация удостоверяющих личность качеств, личностная диспозитивность. Под элитарной нами понимается личность, которая характеризуется наиболее высоким уровнем развития личностных качеств, субъектных способностей и которая интегрировано и успешно проявляет их в контексте социальных ожиданий и жизнедеятельности. Функция элитарности заключается в продуцировании смыслов, ценностей, символов, образцов. В архетипах сознания элитарности такая интеракция элиткачеств, такое их иерархическое ранжирование, когда позитивная социальная

значимость, жизнеутверждающий характер, уясненность своих высших смыслов и целей коренятся в духовно-нравственных основаниях.

Сегодня в элитологическом дискурсе дифференцируются такие блоки субъектных и личностных элиткачеств, как: духовно-нравственные позиции, просоциальные установки, влекущие максимизацию социальной полезности, автономия, ответственность; когнитивная сложность мышления (рефлексивность, рациональность, толерантность к неопределенности и т.д.); мобильность (как интегральный показатель доверия, высокая вариативность поведения, коммуникативный потенциал). Выявление особенностей конstellляции элиткачеств в личностной структуре и построение «коррекционной» модели восхождения к элитарности, представляется нам эвристичным предметом исследования.

Понимая духовность, вслед за М.М. Бахтиными и Э. Левинасом, как бытие ради другого, как «жизнь человеческой близости», как активную причастность, полагая ее как основную ценность, т.е. отношение к сущему, становится возможным распознавание некоторых духовных феноменов. Осью, вокруг которой раскрывается духовно-нравственное пространство и благодеяния личности, имплицитируется добрая воля (эмпатия). В актах доброй воли заложен ценностный выбор, который обнажает меру подлинности, вовлеченности, отстраненности человека. С акта доброй воли начинается ассюрирование поведения и действия (поступка). Сутью элитарной личности, на наш взгляд, является высокая мера выраженности доброй воли (эмпатии). В конфигурации личностных элиткачеств автономии отводится конститутивная роль. Личностная автономия, укорененная в способностях к инициативе, креативности, и провоцируемая ею авторитетность – это ключ к расшифровке личностной элитарности. В наше время мобильности, демократическом преобразовании экономики, основанной на знаниях и результатах инноваций, возрастает потребность в свободных, образованных, профессионально компетентных, независимо мыслящих личностях. Как личностный ресурс автономность предполагает сохранение целостности личности, позитивную идентичность, способность к осмысленному внутреннему выбору, к трансформированию «заданных» принципов, ценностей, смыслов. Горизонт элитичности определяется ее свободой, ответственностью, поступком как «фактом» выбора личности, признанием за нею этого выбора социумом. Степени свободы, риски ответственности, единственность и исключительность поступка задают масштаб элит-качеств личности.

Второй блок элиткачеств составляют субъектные способности и ресурсы личности. Среди них – когнитивная сложность мышления (социально ориентированное мышление, высокая рефлексивность, принятие решений в условиях риска и неопределенности, креативность и т.д.). Рефлексивность является показателем становления субъектности и личности человека, одним из индикаторов восхождения к элитарности, поскольку в этом акте происходит осмысление значений, понимание. Как механизм саморазвития личности рефлексия обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемных и рискованных ситуациях, заданных сегодня форсажем социального изменения и его нелинейной динамикой. Развитие в образовательных практиках рефлексивности как личностного и субъектного качества будет способствовать успешному выполнению, организации и управления интеллектуальной, профессиональной, духовно-нравственной деятельности, поскольку, рефлексивность как индивидуальная характеристика личности связана с личностным потенциалом, потенциалом саморегуляции и самоопределения.

Толерантность к неопределенности – значимая характеристика личности в процессах принятия решений, фокусирующая в ней «социальное как мобильное». Как

генерализованное личностное свойство толерантность к неопределенности означает стремление человека к изменениям, новизне, оригинальности; готовность идти неизвестными путями и решать более сложные задачи; возможность самостоятельного выбора и выхода за рамки ограничений (Корнилова, 2010). Толерантная личность способна продуктивно действовать в новой и неопределенной ситуации. Это качество подразумевает самосохранение своей автономии, настроенность на доверие, на паритетный диалог и полилог.

Третий блок элитарных качеств обозначается интегральным показателем мобильность, ключевым предиктором которой является доверие. Оно играет значимую роль в расширении границ личности к элитарному. Как модус социального и личного бытия доверие экспонирует уверенность в себе, веру в Другого, диалог и полилог с другими, толерантность. Феномен доверия понимается как объективное и субъективное условия вовлечения личности в социум, в коммуникации, в «мобильность», как поведенческий паттерн, охватывающий всю сеть межличностных и социальных контактов. Через механизм доверия происходит накопление социального капитала, который позиционируется как ресурс социальных отношений, способный увеличить продуктивность целенаправленных действий. В понятие «доверия» включена аксиологическая составляющая, что фиксирует особую сторону нравственных отношений, которые основываются на нравственном кредите, добровольных взаимных обязательствах, возникающих как результат требований общества к личности и в силу этого служащих основанием для выделения социальной сущности доверия. Это обстоятельство возлагает особую ответственность на элитарную личность по сохранению, поддержанию, воспроизводству, трансляцию пространства доверия с его ценностями, смыслами, правилами.

В итоге, как нам представляется, образовательное самовозвышение, «расширение» субъектных и личностных границ за счет личностного потенциала, включающего эмпатию, автономию, ответственность, когнитивную сложность мышления, высокую рефлексивность, социальную мобильность, позволяет отчасти инкарнировать идею личностной элитарности.

Согласно сложившимся в обществе представлениям, в иерархии элитарного (аристократического) самосознания личности высшую ступень занимают духовность, нравственные ценности, просоциальные установки. Проведенное в 2011–2012 гг. психологическое исследование показало, что у действующей элиты на вершине пирамиды личностных качеств оказались традиционные для нее духовно-нравственные позиции (Подолько, Филиппченкова, 2012). Это обстоятельство позволяет надеяться и верить в личностное начало, в традиционные символы аристократического духа, в такие ценности как благородство, милосердие, достоинство, честь. Потенциальная элита, студенты и аспиранты, приоритет отдают другой конфигурации элитарных качеств, адаптивной к духу времени, социальному модусу вовлеченности, мобильности. У современной молодежи меняются представления об инвариантах элитарного сознания, о констелляции личностных элит-качеств. Складывается постмодернистская модель элитарного сознания. Ее ключевым ориентиром выступает мобильность (доверие, открытость восприятию иных взглядов, высокая поведенческая вариативность, резко возросшая информированность и т.д.). Новую ранжировку в пирамиде элитарного сознания важно учитывать, удостоверяя константы, выявляя новые ее грани, обозначения, модальности самосохранения, осмысливая отечественный опыт и праксис рекурутирования элиты в профессиональном образовании.

КОГНИТИВНАЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ КАК ОСНОВА СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Ратанова Т.А. (Москва)

sergevith@mail.ru

Психология способностей как научное направление в отечественной психологии связано, в первую очередь, с именем Б.М. Теплова, основные концептуальные положения которой легли в основу изучения общих и специальных способностей. Существенный вклад в разработку разных вопросов способностей (сущности, природных основ, психологических механизмов их развития) внесли также психологи: С.Л. Рубинштейн, Б.М. Ананьев, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков и др. Общепризнанным стало определение способностей (Б.М. Теплов) как таких индивидуально-психологических особенности личности, от которых зависит успешность выполнения той или иной деятельности. Содержание понятия способностей раскрывается в положениях: способности – это не знания, умения и навыки; способности влияют на легкость и быстроту их приобретения; приобретение знаний, умений и навыков содействует развитию способностей.

Принципиально важным для понимания способностей является положение, выдвинутое С.Л. Рубинштейном, что развитие способностей составляет самую суть развития человека, «представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений» (Рубинштейн, 1943). Содержание понятия умственных способностей он связывал с присущим каждому данному человеку качеством мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, абстракции.

В.Д. Шадриков (1991) и В.Н. Дружинин (1995) определяют способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций.

Способности к специальным видам деятельности также широко изучались отечественными психологами: музыкальные (Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, М.С. Старчеус); художественно-изобразительные (В.И. Кириенко, А.А.Мелик-Пашаев); математические (В.А. Крутецкий); литературные (З.Н. Новлянская); педагогические (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Б.Б. Коссов) и т.д. Специальные способности понимаются как сложное структурное образование, своеобразный синтез свойств и компонентов, являющихся существенными в каждом виде способностей: в музыкальных – ладовое чувство (эмоциональное восприятие и легкое узнавание мелодий), музыкальная память, музыкально-ритмическое чувство; в художественных способностях – целостность восприятия, зрительная память, оценка светлотных отношений, творческое воображение и мышление и т.д. Центральной задачей специальных способностей, как и интеллекта, является выявление природных основ, раскрытие механизмов и закономерностей их развития.

На современном этапе развития психологии требуется переход от функционального к онтологическому исследованию психических феноменов, предусматривающих «изучение особенностей организации психических психологических свойств» (Холодная, 2009) Реализация онтологического подхода осуществляется М.А. Холодной в рамках структурно-интеграционной методологии к исследованию интеллекта, Н.И. Чуприковой – в рамках дифференционно-интеграционной теории

умственного развития. В их представлении носителем интеллекта и способностей являются сложные внутренние относительно стабильные когнитивные структуры субъекта, в строении которых закреплён весь его прошлый ментальный опыт и с помощью которых человек извлекает, анализирует и синтезирует информацию. Поэтому актуальные умственные возможности человека зависят от степени развития и сложности когнитивных структур. И чем выше наличный уровень их дифференцированности и интегрированности и потенциальной способности к дальнейшей дифференциации и интеграции, тем выше умственное развитие индивида, его общие и специальные способности.

В наших работах дифференционно-интеграционный принцип развития применяется к художественно-образительным (Юшко, 1997) и музыкальным (Логанова, 2001). Главные задачи нашего исследования: 1) выявить особенности интеллектуального развития и когнитивной дифференцированности (дискриминативной способности мозга) и их связей у подростков со специальными – художественными и музыкальными способностями; 2) начать проверку гипотезы о возможной связи дискриминативной способности мозга со специальными способностями, основой которых являются тонкие дифференцированные психологические структуры, необходимые для успешного овладения и совершенствования в соответствующих видах деятельности (Чуприкова, 1997, 2007).

Исследования проведены на 30 учащихся 4 класса художественной школы г. Сыктывкара Республики Коми (7–9 классов общих образовательных школ и лицеев) и на 60 учащихся выпускных классов детской музыкальной школы № 81 им. Д.Д. Шостаковича Москвы и детской школы искусств № 1 Г.В. Свиридова г. Балашихи (7–9 классов общеобразовательных школ, лицеев, гимназий).

Методики исследования. Для измерения уровня интеллектуального развития использовались тест Векслера (детский вариант), «Прогрессивные матрицы» Равена, успеваемость, тест «Включенные фигуры» Уиткина. Для измерения времени дифференцирования стимул-объектов применялась методика «скоростной классификации» (в ручном и компьютерном вариантах). Испытуемый должен был как можно быстрее дифференцировать объекты (фигуры, буквы, слова) в соответствии с указанными признаками (либо сортируя колоду карточек на две группы, либо нажимая клавиши «п» или «л» монитора). Измерялось общее время скоростной классификации 32 стимулов каждой группы. Для классификации использовались пять разных категорий стимулов, связанных с дискриминативной способностью мозга в отношении сенсорно-перцептивных и семантических сигналов. Каждый тип классификаций включал два задания – одно более легкое (простые дифференцировки), другое более трудное (сложные дифференцировки).

Сенсорные дифференцировки линий: горизонтальные – вертикальные и вертикальные – наклонные и цветов квадратов красного – зеленого и красного – оранжевого.

Перцептивные дифференцировки фигур: изображений прямоугольного треугольника – прямоугольника (40 x 5 мм) и квадрата – прямоугольника (22 x 18 мм).

Дифференцировки тождества – различия: а) установление тождества или различия по форме двух геометрических фигур, бесцветных и одинакового размера, и та же классификация в условиях фигур разного цвета и размера; б) классификация карточек с парами букв, тождественными или разными по написанию и названию.

Семанτικο-предметные дифференцировки: а) дифференцирование слов, далеких друг от друга по смыслу (растения – не растения), и дифференцирование слов, близких по смыслу (посуда – не посуда).

Семантико-личностные дифференцировки: а) классификация слов, обозначающих признаки внешности и черты характера; б) классификация слов, обозначающих умственные и нравственные свойства человека.

Подсчитывались значения времени классификаций у каждого испытуемого в первой пробе, а также средние значения из двух-трех последующих проб, которые в дальнейшем подвергались групповому и корреляционному анализу.

Основные результаты исследования

Старшие подростки обеих выборок характеризуются приблизительно одинаковой академической (4,09 и 4,17 балла), но разной специальной успеваемостью – более высокой музыкальной (4,34 балла) и более низкой (3,74 балла).

Показатели по тесту интеллекта Векслера у подростков обеих специальных школ говорят о достаточно высоких у них ОИП, ВИП, НИП, особенно ОИП и НИП, – более высоких, чем у 9-классников обычной школы. У учащихся музыкальной школы не намного преобладает вербальный интеллект, а у учащихся художественной школы, наоборот, невербальный интеллект, что, вероятно, связано с особенностями художественной деятельности (ее практической направленностью) по сравнению с музыкальной. Показатели общего интеллекта у учащихся обеих школ близки между собой (113,6 и 114,84 балла).

Время дифференцировок всех видов у учащихся музыкальной школы значительно короче, чем художественной. Различия во времени дифференцирования объектов учащимися обеих школ увеличивается по мере возрастания сложности заданий – от 6,45 с для сенсорных до 11,94 с для семантико-личностных дифференцировок, которые оказались намного труднее для учащихся художественной школы. Более быстрое дифференцирование объектов, вероятно, связано с более высокой различительной способностью у учащихся музыкальной школы вследствие их систематических занятий музыкой, и, следовательно, с их более высокой когнитивной дифференцированностью, чем у учащихся художественной школы.

У подростков с более высокими способностями к изобразительной и музыкальной деятельности время практически всех видов скоростной классификации значительно короче, чем у подростков с более низкими способностями.

Учащиеся художественной школы оказались более полнезависимыми по тесту Уиткина, они значительно быстрее выделяют заданную фигуру из фона (28,84 с), чем учащиеся музыкальной школы (40,25 с), что, видимо, является результатом особенностей изобразительной деятельности учащихся, требующей постоянного выделения, членения, анализа объектов и их свойств.

В обеих выборках подростков выявилось очень много значимых коэффициентов корреляций между временем разных видов дифференцировок (100% у учащихся художественной и 89,9% музыкальной школы), временем и успеваемостью по специальным дисциплинам, но больше у подростков художественной школы, у которых еще и большая связь времени дифференцировок с показателем по тесту Уиткина (82,14%), чем у подростков музыкальной школы, у которых связь со специальной успеваемостью ниже, а с тестом Уиткина отсутствует.

Развитие специальных способностей, как и интеллекта, у старших подростков связано с уровнем их дискриминативной способности: старшие подростки, способные к быстрой и точной дифференциации объектов, их свойств и отношений, характеризуются более высоким уровнем умственного развития и специальных способностей.

МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕЛА И КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ

Ребеко Т.А. (Москва)

rebekota@yandex.ru

Телесный опыт является основой развития субъектности (Брушлинский, 1996), он является базовым для развития когнитивных и интенциональных структур ментального опыта (Веккер, 1998).

Важным этапом в развитии ребенка является этап индивидуации–сепарации (Малер, 2011), исходом которого является формирование представления о себе как о сепарированной личности (в пространстве и во времени).

Наше исследование посвящено пространственной репрезентации тела в группе лиц с нарушениями пищевого поведения. Данная группа была выбрана в качестве модельной, так как нарушение образа и оценки тела в данной выборке является относительно изолированным от нарушений прочих когнитивных способностей.

У анорексиков (по сравнению с контрольной группой) наблюдается дефицит в нейропсихологических пробах, адресованных пространственным репрезентациям наряду с повышенными баллами по вербальным шкалам (Maxwell, Tucker, Townes, 1984). По данным П. Фонаги с соавторами (Fonagy, Roth, Higgitt, 2005), анорексики имеют высокие значения по вербальным/академическим шкалам при снижении «пространственных навыков».

С точки зрения психодинамического подхода, базовым дефектом лиц с нарушением пищевого поведения является неспособность к зрелой сепарации. Это означает, что гармоничное соотношение тенденций к дифференциации/интеграции расщепляется на два полюса – избегания и слияния. Анорексики, скорее, представлены полюсом избегания (дифференциации), булимики – слияния. В частности, голодание рассматривается как своеобразная попытка «достигнуть стабильного ощущения собственного тела» путем отвержения враждебного интроекта (Палаццолли, 1978).

В соответствии с формулировкой Дж. Кагана, такая аналитичность соотносится с когнитивным стилем, названным «рефлексивностью». Между тем имеются литературные данные о том, что при восприятии тела для больных нервной анорексией оказался важен размер в целом, они описывали фигуру с меньшей дифференциацией, меньше в ней выделяли частей (Strober, Goldenberg, Green, Saxon, 1979).

Косвенным показателем тенденции к избеганию являются данные о склонности анорексиков преувеличивать негативную эмоциональную оценку в отношении размеров тела. Например, по результатам исследований Э. Джила с соавторами (Gila, Castro, Toro, Salamero, 1998), испытуемые с нервной анорексией переоценивают все части тела, образ тела вообще, тогда как группой нормы переоцениваются отдельные части тела.

Тенденция к избеганию проявляется в том факте, что анорексики переоценивают все части тела, но семантически описывают их негативно. В исследовании М. Шварц и К.Д. Броунелла (Schwartz, Brownell, 2004) использовалась методика сравнения силуэтов тела. Показано, что анорексики переоценивают, а булимики недооценивают размеры тела, по сравнению с контрольной группой. Однако при оценке тех же силуэтов по семантически шкалам (счастливый/печальный, хороший/плохой, холодный/теплый, умный/глупый) булимики давали положительные оценки, а

анорексии – негативные. Та же тенденция рассогласования между точностью сенсорной оценки и эмоционального оценивания наблюдается в отношении запахов. По данным С. Ломбьон-Путье с соавторами (Lombion-Pouthier, Vandel, Nezelof, Haffen, Millot, 2006), анорексичные пациенты имеют высокую чувствительность, переоценивают интенсивность запахов, но недооценивают их «приятность», в отличие от депрессивных пациентов, которые плохо различают запахи, но переоценивают их приятность.

Испытуемые с нарушениями булимия/анорексия значительно различаются по такому параметру когнитивного стиля, как импульсивность/рефлексивность: анорексики являются более рефлексивными (Toner, Garfinkel, Garner, 1987). В исследовании В. Кей я с соавторами (Kaue, Bastiani, Moss, 1995), проведенном на 9 пациентах с анорексией и 7 пациентах с булимией с помощью методики «Сравнение похожих рисунков», показано, что булимикки отвечают быстрее, по сравнению с анорексиками, т.е. булимикки являются более импульсивными. Авторы делают вывод о том, что булимикки не только когнитивно, но и поведенчески являются более импульсивными, в то время как анорексикам свойственен более рефлексивный когнитивный стиль.

При обобщении имеющихся литературных данных складывается противоречивая картина: несмотря на то, что анорексики характеризуются высокой рефлексивностью, высокой чувствительностью к сенсорным стимулам и высокими баллами по шкалам вербального интеллекта, они переоценивают размеры тела.

Мы предположили, что когнитивные стили претерпевают «расщепление» и различаются при репрезентации внешних объектов и собственного тела.

В исследовании принимало участие 11 женщин (7 с диагнозом булимия и 4 с диагнозом анорексия). Использовалась компьютерная методика «Телесное Я» и тест Кагана «Сравнение похожих рисунков»).

Испытуемых просили построить силуэты собственной фигуры (Я-реальное), затем идеального образа тела (Я-идеальное), потом просили повторить силуэт Я-реального и Я-идеального. Фиксировалось время выполнения задания и стабильность построенных силуэтов. Последний параметр мы рассматривали в качестве аналога «точности», используемого при оценке когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность».

Получены следующие результаты: анорексики достоверно воспроизводили фигуру Я-реального. У булимиков образ Я-реального был нестабильным. Если рассмотреть параметр времени построения фигур Я-реальное, то анорексики выполняли эту задачу достоверно медленнее булимиков. В терминах квадриполярной модели М.А. Холодной (Холодная, 2004), анорексиков по результатам данной пробы следует отнести медленным (точным), а булимиков – к быстрым (неточным). Что касается построения идеального Я, то результаты свидетельствуют о частичном «сдвиге» когнитивного стиля. Булимикки воспроизводили тот же самый когнитивный стиль, тогда как анорексики характеризовались стилем «медленный/неточный». Все испытуемые-анорексики в процессе работы несколько раз уменьшали все 4 параметра силуэта до минимальных значений, предусмотренных в тесте, а затем поочередно увеличивали некоторые из них.

По результатам теста Кагана, анорексики характеризуются медленным/точным, а булимикки – быстрым/неточным когнитивным стилем.

Анализ результатов свидетельствует о том, что такая генерализованная характеристика личности как когнитивный стиль изменяется в зависимости от того, выполняется ли задание на объектах или на представлениях о собственном теле.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, номер проекта 11-06-00721а.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ СТАРШЕКЛАССНИКА И УЧЕБНЫЕ ИНТЕРЕСЫ

Русалов В.М., Велумян Н.А. (Москва)

roussa@rambler.ru

В основе проведенного исследования лежит предположение, выдвинутое ранее одним из авторов специальной теории индивидуальности, о том, что свойства темперамента и характера, как базовые свойства индивидуальности, являются своего рода «способностями» в расширительном толковании и могут входить в состав когнитивной сферы человека (Русалов, 2012). Данное предположение вытекает также и изонтологической теории интеллекта М.А. Холодной, согласно которой когнитивная или интеллектуальная сфера определяется «ментальными ресурсами», присущими каждому отдельному человеку, каждой индивидуальности (Холодная, 2004).

В рамках специальной теории индивидуальности темперамент и характер не только выступают в роли предпосылок и условий любой деятельности (в том числе учебной), влияют на ее своеобразие и стиль, но также определяют мотивационную стратегию и динамические аспекты интеллектуальной деятельности, которые проявляются в виде активного избирательного отношения (интенций) человека к окружающему миру. В онтологической теории интеллекта М.А. Холодной такие интенции относятся к ментальным ресурсам. Интенции составляют особый «интенциональный» блок ментальных ресурсов. Этот блок управляет доминирующей направленностью интеллектуальной активности, которая в школьном возрасте выступает в первую очередь в виде предпочтения (выбора) того или иного любимого учебного предмета. Помимо интенционального блока в структуру ментальных ресурсов входят еще два других блока – метакогнитивный, который имеет отношение к регуляторной системе психики, отвечающей за произвольный и непроизвольный тип обработки информации (когнитивные стили) и блок ментального (когнитивного или собственно интеллектуального) опыта. Совокупность этих трех блоков образует особую психическую реальность, детерминирующую свойства интеллектуальной деятельности человека. При столкновении с любым внешним воздействием все три уровня ментальных ресурсов разворачиваются, выстраиваясь в организованное целостное ментальное пространство.

В психологической литературе структура интенционального опыта до сих пор изучена очень слабо. Не раскрыты факторы, влияющие на формирование интенций, не исследована взаимосвязь между интенциональным и метакогнитивным блоками ментальных ресурсов человека.

Ранее нами было показано, что темперамент и характер в подростковом возрасте (учащиеся 9-го и 10-го классов) связаны с процессом предпочтения (выбора) определенного (любимого) школьного предмета. Было установлено, что каждый старшеклассник в зависимости от структуры темперамента и черт характера выбирал на протяжении двух лет преимущественно один и тот же любимый школьный предмет из 10 изучаемых в школе. Исходя из этого, был сделан вывод, что данные свойства индивидуальности, по-видимому, участвуют в формировании субъективных критериев предметной избирательности и, тем самым входят в состав интенционального блока ментальных ресурсов человека (Русалов, Велумян, 2012).

Настоящее исследование ставит своей задачей продемонстрировать дополнительные аргументы в пользу предположения о связи темперамента и характера с

ментальными ресурсами человека. Свойства темперамента и характера были сопоставлены непосредственно с когнитивными стилями, которые, по определению, являются метакогнитивными структурами ментальных ресурсов. Наличие связи между данными разноуровневыми характеристиками индивидуальности, с нашей точки зрения, будет свидетельствовать о том, что все эти характеристики индивидуальности действуют как единое целое в детерминации интеллектуального (ментального) аспекта поведения человека.

В эксперименте участвовал 61 чел., учащиеся 11 класса (25 юношей, 36 девушек). Для выявления учебных предпочтений были созданы специальные анкеты, основанные на методе парных сравнений (Русалов, 2010). Для оценки темпераментальных особенностей был использован «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности подростка» (ОФДСИ-П-26, Русалов, 2004). Для оценки черт характера была сконструирована подростковая версия ОЧХ-П на базе «Опросника черт характера для взрослых» (ОЧХ-В, Русалов, Манолова, 2003). Разработанная подростковая версия прошла проверку на тест-ретест надежности. Для оценки когнитивных стилей была разработана подростковая версия исследовательской методики «Когнитивные стили индивидуальности человека», основанная на самоотчете (КСИЧ-В, Русалов, Велумян, 2012). Все исследуемые шкалы, измеренные с помощью данной методики, обладают допустимым уровнем внутренней согласованности. Альфа Кронбаха варьирует вокруг 0,7–0,9. В настоящем исследовании использовались шесть основных когнитивных стилей, представленных в виде 12 самостоятельных шкал. Об относительной независимости внутрискальных шкал свидетельствуют довольно низкие коэффициенты между полюсами изучаемых стилей (r колеблется от 0,15 до 0,73). Вышеуказанные свойства индивидуальности (темперамент, характер и когнитивные стили) были представлены в виде индивидуально-психологических профилей. Полученные профили сопоставлялись для каждого ученика с выбором любимого предмета.

Было установлено, что школьники, отдающие предпочтение русскому языку, отличались низкой психомоторной активностью темперамента, акцентуацией характера по шкалам застревания, педантичности и демонстративности, а также низкими значениями по шкалам полнезависимости и широкого диапазона эквивалентности. Полученные результаты косвенно согласуются с данными других авторов (Завалина, 1998).

Старшеклассникам, склонным к алгебре, были свойственны низкие значения коммуникативной активности и общей эмоциональности, акцентуация застревания, дистимности и деакцентуация гипертимности, эмотивности, возбудимости. Им одновременно присущи низкие показатели по шкалам узкого диапазона эквивалентности и рефлексивности, а также высокие значения по шкале конкретной концептуализации. Полученный факт находит частичное отражение в психологической литературе (Крутецкий, 1968; Близнюк, Безносова-Близнюк, 1996; Левочкина, 1997; Изюмова, 1997). «Литераторы» отличались низкой психомоторной темпераментальной активностью, акцентуацией по шкале эмотивности. Для них были характерны низкие показатели по шкалам полнезависимости и абстрактной концептуализации, а также высокие значения по таким шкалам, как импульсивность, конкретная концептуализация, толерантность и нетолерантность к нереалистическому опыту. Выявленные закономерности подтверждаются и другими исследователями (Собчик, 1997; Изюмова, 1997).

Учащиеся, отдающие предпочтение иностранному языку, характеризовались высокой коммуникативной активностью, акцентуацией циклотимности и деакцен-

туацией возбудимости, высокими значениями по шкале полезависимости. Полученные результаты согласуется с литературными данными (Кабардов, 1983; Бондаревская, 1998; Добрынина, 2004; Голубева, 2005; Медникова, 2010).

У школьников, интересующихся физикой, был выявлен высокий уровень интеллектуальной активности, акцентуированные показатели возбудимости, деакцентуация застревания, дистимности и экзальтированности. Им также присущи высокие значения по шкале широкого диапазона эквивалентности и одновременно низкие показатели по трем шкалам – импульсивности, рефлексивности и нетолерантности к нереалистическому опыту. В психологической литературе неоднократно отмечались сходные психологические характеристики у студентов и выпускников школ, склонных к физике (Милерян, 1982; Близнюк, Безносова-Близнюк, 1996; Завалина, 1998).

Старшеклассники, отдающие предпочтение химии, демонстрировали высокую психомоторную и интеллектуальную активность темперамента, деакцентуацию эмотивности, педантичности, демонстративности. В то же время для них были характерны низкие значения по шкалам полезависимости, узкого диапазона эквивалентности и толерантности к нереалистическому опыту, а также высокие показатели по шкалам полезависимости, импульсивности и нетолерантности к нереалистическому опыту. Полученные результаты соответствуют выводам о психологическом своеобразии личностной сферы «химиков», описанной Е.В. Волковой (Волкова, 2008, 2011).

Школьникам, склонным к истории, были присущи деакцентуация тревожности, низкие значения по шкалам полезависимости и ригидности, а также высокие показатели по шкале рефлексивности, что, в целом, согласуется с результатами, полученными А.И. Серавиным и И.А. Фирсовой, которые обнаружили аналогичный профиль у студентов-первокурсников исторического факультета (Серавин, Фирсова, 2001).

«Географы» проявляли высокую психомоторную активность темперамента, низкую интеллектуальную активность и высокую общую эмоциональность. Они обладали высокими показателями эмотивности, тревожности, циклотимности, дистимности и экзальтированности и одновременно низким уровнем демонстративности. Когнитивные стили таких старшеклассников отличались низкими показателями по шкалам полезависимости, импульсивности, нетолерантности и более высокими показателями по шкалам рефлексивности и толерантности к нереалистическому опыту.

Старшеклассники, проявляющие интерес к физкультуре, демонстрировали низкий уровень общей эмоциональности, деакцентуацию по шкалам педантичности, тревожности, циклотимности и экзальтированности. Они отличались низкими показателями по пяти когнитивным шкалам: полезависимости, широкого диапазона эквивалентности, ригидности, импульсивности и конкретной концептуализации. Одновременно у них наблюдались высокие значения по шкале узкого диапазона эквивалентности. Полученные результаты частично совпадают с литературными данными об особенностях людей, склонных к спортивной деятельности (Пархоменко, 2002; Ильин, 2008).

Таким образом, настоящее исследование подтвердило высказанные выше предположения о том, что темперамент, характер и когнитивные стили, образуя целостный индивидуально-психологический профиль, сопряжены с определенными учебными интересами. Наличие этих связей свидетельствует о том, что изучаемые ха-

рактические индивидуальные входят в единую систему детерминации учебного предмета у старшеклассников.

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭСТЕТИКЕ

Сабадош П.А. (Москва)

psabadosh@gmail.com

Научная психология включила эстетические феномены в свою предметную область с момента своего рождения: автором первых эстетико-психологических экспериментов был Г.Т. Фехнер (Fechner, 1876), альтернативный психологический анализ эстетических явлений проводили В. Вундт (1880) и Т. Липпс (1909). Однако и сейчас еще первое, что бросается в глаза при взгляде на психологическую эстетику, – необычайная даже для психологии пестрота и разрозненность фактов и точек зрения на свой предмет.

Позиции разных авторов более или менее сходятся лишь на одном общем, заимствованном из философии признаке, позволяющем отнести психическое явление к разряду эстетических феноменов – удовольствию от восприятия или представления самого по себе, т.е. не связанного с утилитарными качествами отражаемого психикой объекта. Абстрактность и негативность этого критерия указывает на целый ряд стоящих за ним дискуссионных вопросов.

С какими качествами объекта эстетическое удовольствие связано, если не с утилитарными (т.е. его полезностью)? Точки зрения расходятся. Чаще всего из таких эстетических качеств объекта упоминается красота (Айзенк, 2000; Diessner et al., 2008; Stich, 2004; Egan, Lagier, 2008; Reber et al., 2004). Другим таким свойством выступает совершенство (Peterson, Seligman, 2004). Ряд авторов называет основным эстетическим качеством объекта его гармоничность (Fechner, 1876; Locher, 2006). Еще одним претендентом на это является экспрессивность, т.е. выразительные возможности объекта. Выделяются также качества комичности, трагичности, возвышенности. Наконец, отдельную группу эстетических качеств составляют новизна, неожиданность, неопределенность, сложность (Моль, 1966; Berlyne, 1971).

Существуют ли эстетические качества объекта объективно? Согласно объективистской точке зрения, этими качествами обладает непосредственно объект, и их можно описать в терминах его физических либо структурных свойств (Арнхейм, 1974; Locher, 2006; Martindale, 2001; Reber et al., 2004). Альтернативная, субъективистская позиция состоит в том, что эстетические качества придают объекту человеком («красота в глазах смотрящего»), проецирующим на него собственные переживания (Липпс, 1909; Фрейд, 1995). Интеракционисты постулируют изначальное взаимодействие объекта и субъекта, задающее объекту так называемые коллативные свойства – новизну, неожиданность, неопределенность (Berlyne, 1971). Конструктивисты считают, что человек, определенным образом понимая и интерпретируя воспринимаемый стимул, строит в своем сознании особый объект, который и обладает эстетическими качествами (Выготский, 1991; Csikszentmihalyi, Robinson, 1990).

В какой форме существуют эстетические феномены в сознании человека? Простейшая принимаемая ими форма – эстетический отклик, когда объект вызывает

непосредственную субъективную реакцию в виде удовольствия (Cupchik, Winston, 1992; Reber et al., 2004). Эстетическое явление может также протекать в форме более или менее развернутого суждения, с выводом в виде эстетической оценки (Vamossy et al., 1983; Leder et al., 2004). Еще одной формой эстетических феноменов является переживание, часто насыщенное тонкими и сложными эмоциями (Выготский, 1991; Маслоу, 1999; Додонов, 1987).

Чем объясняются эстетические феномены? Что за ними лежит, каковы их механизмы? Эволюционистский подход предполагает наличие в психике человека врожденных либо приобретенных путем импринтинга параметров «эстетических констант». Эстетическое удовольствие вызывается обнаружением у объекта такой константы, т.е. заранее заданного значения некоторой перцептивной либо структурной характеристики (например, определенных пропорций тела) (Dutton, 2003). Когнитивизм постулирует предрасположенность психического аппарата к переработке определенных стимульных паттернов (Арнхейм, 1974, 1994; Martindale, 2001), проявляющаяся в эффектах изменения активации (Berlyne, 1971), беглости переработки (processing fluency) (Reber et al., 2004), которые и приводят к эстетическому удовольствию. Согласно эмотивистскому подходу, в основе эстетических явлений лежат аффективные процессы, запускаемые механизмами эмоционального заражения, эмпатии, телесного воплощения (embodiment) (Липпс, 1909; Freedberg, Gallese, 2007). Эстетическое удовольствие порождается безопасным отыгрыванием «застоявшихся» эмоций, внутреннего эмоционального конфликта, самым полнокровным использованием эмоционального арсенала психики (Липпс, 1909; Фрейд, 1995). Герменевтический подход ведущую роль в образовании эстетических феноменов отводит процессам понимания, интерпретации, поиска символического смысла объекта. Удовольствие доставляет проникновение в тайну объекта, открытие его глубинного смысла (Czikszenmihalyi, Robinson, 1990). Наконец, в рамках мотивационного подхода предполагается существование у человека особой (базовой) эстетической потребности, удовлетворение которой и приносит эстетическое удовольствие (Маслоу, 1999; Джидарьян, 1976).

Какова функция эстетических явлений? Зачем потребовалось их присутствие в человеческой психике? Этот вопрос также вытекает из критерия неутилитарности, т.е. в буквальном переводе «бесполезности» эстетических качеств. Согласно эволюционистской гипотезе, эстетические феномены важны для видового выживания, так как имеют приспособительное значение. Эстетические константы служат маркерами благоприятной среды обитания, перспективного полового партнера, важных для коммуникации объектов и т.п. (Orians, Heerwagen, 1992; Etcoff, 1999; Dissanayake, 2007). Другой гипотетический объяснительный принцип – экономии умственной энергии, психических ресурсов. Эстетическое удовольствие – вознаграждение за то, что переработка стимула происходит с минимальными затратами, либо устраняется внутренний очаг напряжения, расходующий психическую энергию (Фрейд, 1995; Моль, 1966; Berlyne, 1971; Martindale, 2001; Reber et al., 2004). Еще одна гипотеза связывает эстетические явления с удовлетворением познавательной потребности: процесс эстетического переживания представляет собой особый спонтанный способ познания, альтернативный рациональному понятийно-логическому, и позволяющий постичь «скрытые паттерны» произведения искусства, личности другого человека, универсальных, сущностных сил мироздания (Ehrenzweig, 1967; Bion, 1970; Арнхейм, 1974, 1994). Согласно персоналистским гипотезам, функция эстетических переживаний состоит в раскрытии жизненных сил человека, овладении собственными чувствами, в гармонизации своей душевной жизни (Липпс, 1909; Выготский,

1991). Экзистенциалистская гипотеза утверждает, что эстетические переживания реализуют базовое жизненное отношение «человек–мир», связывая субъект и объект в единое целое, раскрывая ценностный аспект бытия (Маслоу, 1999; Мелик-Пашаев, 1989; Funch, 2007).

Основной причиной такой впечатляющей пестроты гипотез, точек зрения и мнений является сложность предмета психологической эстетики, прежде всего полиморфность феноменов, включаемых в число эстетических. Решающую роль в этой полиморфности играют индивидуальные различия: достаточно вспомнить о том, что «у всякого свой вкус», «на вкус и цвет товарищей нет», «о вкусах не спорят». Именно в проблематику индивидуальных различий упирается как теоретическое, так и эмпирическое изучение эстетических явлений уже на этапе определения своего объекта: то, что один считает эстетическим, для другого таковым совершенно не является. Более того, ответ ни на один из поставленных в тексте вопросов невозможен без удовлетворительного решения основных дифференциально-психологических проблем в этой области: уровня эстетического развития, эстетических способностей, вкусов, интересов, компетентности. Таким образом, индивидуально-психологические различия должны стоять в центре внимания психолого-эстетических исследований, чтобы обеспечить дальнейшее продвижение в данной научной области.

МЕТАМЫШЛЕНИЕ И ПУТИ ЕГО ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ

Самойличенко А.К., Чернявская В.С. (Владивосток)

Samoylichenko92@mail.ru

Динамические изменения на рынке труда оказывают влияние (через востребованность) на предъявляемые требования к выпускникам вузов. В связи с динамичными изменениями на рынке труда (и не только), происходят динамичные изменения в системе образования. Таким образом, система образования предъявляет высокие требования к способности каждого студента в отдельности адаптироваться, к процессу образования.

Новое поколение выпускников вузов призвано решать проблемы, которые будут возникать в будущем. Выпускники после окончания вузов попадают в ситуацию неопределенности, сталкиваясь с совершенно новыми профессиональными проблемами. Для разрешения ситуации неопределенности такого рода необходимо, в первую очередь, адекватно воспринимать, оценивать, а также сопоставлять уровень своей профессиональной компетентности и необходимые условия для разрешения профессиональных проблем. В сфере образования и в профессиональной сфере необходимо оперативно адаптироваться к динамично изменяющимся требованиям окружающей среды. По мнению А.В. Брушлинского, «Психика – прежде всего отражение наиболее изменчивых (динамичных) существенных свойств отношений внешнего мира...» (Брушлинский, 1996). Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что современные требования в профессиональной сфере и в сфере образования апеллируют к высокому уровню психической организации субъекта.

«В процессе психического отражения новых, наиболее существенных свойств и отношений окружающего мира... особенно большую роль играет мышление» (Брушлинский, 1996). Опираясь на тезис А.В. Брушлинского, необходимо заметить,

что именно мышление является психологической основой адаптации к изменяющимся условиям профессиональной и учебной деятельности субъекта. В настоящее время в качестве первоочередного результата высшего профессионального образования выступают компетенции. Однако, на наш взгляд, можно проследить тенденцию перехода от компетентностного подхода к метакомпетентностному. «Постнеклассический подход в науке апеллирует к междисциплинарности, как источнику инноваций. В образовании это проявляется в том, что выше оцениваются, скорее, личностные качества, навыки, способы мышления, нежели наличие знаний. Междисциплинарность изменяет результат высшего профессионального образования: теперь актуально... формирование у выпускников метакомпетенций, как способности не только адекватно манипулировать полученными в результате образования знаниями, умениями и навыками, формировать у себя новые навыки и компетенции» (Самойличенко, Малахова, 2012).

В этом ключе метакомпетенции представлены как «надструктурный вход», облегчающий приобретение компетенции.

Таким образом, формирование метакомпетенций является актуальным направлением высшего профессионального образования в инновационном вузе.

В проведенном в апреле–мае 2012 г. пилотажном исследовании мы рассмотрели возможности развития метакомпетенций у студентов в процессе экспериментального обучения с применением кросс-технологий. «В качестве показателей развития метамышления был выбран показатель развития рефлексии. Рефлексивность была обоснована как показатель метакомпетенции и метамышления: метамышление входит в структуру метакомпетенций и обуславливает их; средства метамышления – это формирующаяся рефлексивность как психическое свойство личности. И метамышление, и метакомпетенции, и рефлексивность самодетерминируют друг друга» (Самойличенко, Чернявская, 2012).

«Анализ результатов показал различие средних показателей уровня развития рефлексии до экспериментального обучения и после него: 4,5 стена против 4, 917 соответственно... что подтверждает действенность кросс-технологий как фактора развития метакомпетенций в процессе профессионального образования» (Самойличенко, Чернявская, 2012).

В процессе исследования мы столкнулись с проблемой диагностики метамышления, которая была рассмотрена в нашей работе. Были выделены следующие проблемы: проблема критериев осознанности в исследовательской практике метапроцессов; проблема дифференциации когнитивных и метакогнитивных процессов; проблема диагностики метамышления как процесса и всех его аспектов; проблема системогенеза метапроцессов. После анализа каждой проблемы диагностики был сделан вывод о том, что выделенные проблемы диагностики метамышления так или иначе связаны друг с другом и решение одной проблемы без решения другой, не представляется возможным. В заключение указано, что анализ проблем диагностики метамышления связан с общей проблемой исследования метамышления и метакогнитивных процессов в целом (Самойличенко, 2012).

Одним из методов диагностики метамышления может выступить метод наблюдения. На базе теоретических положений рефлексивной психологии (В.А. Лефевр, А.В. Карпов, М.М. Кашапов) нами были разработаны критерии и показатели метамышления в условиях реализации кросс-технологий в высшем профессиональном образовании. Среди выделенных критериев такие критерии, как: 1. Согласование текущей деятельности с конечным результатом (требованиями). 2. Осознание (вербализация) «тупиковых» направлений коллективной деятельности. 3. Изменение

стратегий («логики») деятельности группы. 4. Разработка критериев оценки успешности результата деятельности. 5. Разработка плана (стратегии) деятельности. 6. Следование плану работы (сознательная регуляция мыслительной деятельности). 7. Постановка проблемы. 8. Определение контекста работы. 9. Постановка микроцелей работы (Чернявская, Самойличенко, Несмеянов, 2012).

Основной проблемой методов развития метамышления, среди которых выделяют: программу целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий предложенная К. Диркс; образовательную программу «Knowledge Wave», разработанную в школе «конструктивного обучения»; программу «рефлексивный ассистент», а также так называемый «иерархический подход» (Карпов, 2010) – является наибольшая сосредоточенность на развитии субъектности.

На наш взгляд, методом, с помощью которого можно эффективно развивать метамышление, при этом сосредоточиваясь на развитии субъектности, а как следствие, ответственности, активности и результативности у субъекта образовательного процесса, может выступать метод психологического консультирования.

В пользу подтверждения этой гипотезы существует ряд теоретических обоснований, косвенным образом подтверждающих результативность психологического консультирования в развитии метамышления личности (Брушлинский, 1996; Тихомиров, 1984; Франкл, 1982).

В настоящее время мы проводим эмпирическое исследование данной проблематики.

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Солнцева Н.В. (Фрязино)

natwladsoln@yandex.ru

В конце 90-х годов результатом исследований способностей к педагогической деятельности, проводившихся отечественным исследователем Н.А. Аминовым, стала ресурсная модель профессиональных способностей (спецспособностей). Базовыми компонентами данной модели являются три основных фактора: когнитивный, мотивационный и личностный.

Компоненты ресурсной модели – когнитивная, мотивационная и личностная – обладают динамичными характеристиками. Находясь в динамике становления, они одновременно представляют собой по отношению друг к другу уровни развития и реализации определенного набора способностей. Так, когнитивный уровень спецспособностей является реализацией «природных предпосылок» – консервативных некомпенсируемых признаков профессиональных способностей. Мотивационный уровень спецспособностей формируется на ранних стадиях онтогенеза. Этот уровень позволяет компенсировать низкий уровень выраженности когнитивного компонента. Уровень личностных особенностей спецспособностей, характеризуется возможностью формирования в процессе деятельности и проявляется в стилевых характеристиках профессионального межличностного взаимодействия (Блохина, 2008).

Структура ресурсной модели и связи ее компонентов в полной мере отвечают содержанию социально-психологической компетентности – способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межлич-

ностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особое значение здесь имеет умение поставить себя на место другого. Формирование этой компетентности происходит в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность.

Единым основанием ресурсной модели способностей является специфическая структура специальных способностей к социальным профессиям (Аминов, 1997; Зимняя 1997). Наличие специальных способностей у субъекта и их четкая выраженность позволяют прогнозировать успешность его профессиональной деятельности.

Согласно данной модели, эффективность профессиональной деятельности тем выше, чем в большей степени совпадают требования профессиональной деятельности и индивидуальные особенности профессионала по данным компонентам специальных способностей.

Успешность работы в социальных профессиях, как свидетельствуют данные эмпирических исследований, обусловлена следующими факторами:

- степень развития социального интеллекта – когнитивного компонента, определяющего умение взаимодействовать с людьми;
- сформированностью потребности в доминировании – мотивационного компонента, характеризующего стремление к регулированию и управлению этим взаимодействием;
- уровнем выраженности личностных особенностей, проявляющихся в стиле межличностного взаимодействия, адекватном профессиональным требованиям, и позволяющих реализовать когнитивный и мотивационный компоненты (Хекхаузен, 1986; Аминов, 1997, 1999; Зимняя, 1997; Солнцева, 1999).

Изучение способностей и специальных способностей к профессиональной педагогической деятельности проводилось на протяжении второй половины XX в. отечественными исследователями довольно активно. Результаты исследований представлены в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Н. Аминова и др.

Исследования мотивационных основ выбора и последующей успешности/неуспешности в педагогической сфере проводились в значительно меньшей степени. Полученные к настоящему времени результаты исследований показывают, что ведущим мотивом педагогической деятельности является мотив власти или мотив доминирования.

Наличие сформированного умения оказывать профессиональное педагогическое влияние является важным условием успешной работы педагога. В основе этого умения лежит мотив власти. Профессиональное педагогическое влияние реализуется в следующих действиях:

- организовывать обучаемых;
- склонять или убеждать принять задачу урока;
- руководить процессом учебной работы;
- регулировать ее ход, уговорить, убедить иными приемами создать условия для выполнения необходимых заданий, упражнений;
- вести обучаемых в ходе работы;
- надзирать, следить, контролировать ход ее выполнения;
- подводить итоги занятия и оценивать работу учащихся, ее результаты.

В ходе выполнения перечисленных действий учителю приходится подчинять, диктовать условия, проявлять власть; вводить нормы, составлять, устанавливать правила, например, поведения, выполнения работ и др.; оценивать, судить. Осуществляя роль руководителя, он запрещает, ограничивает, отговаривает, наказывает, оказывает сопротивление. Находясь в такой позиции, он может устанавливать моду, приобретать подражателей, покорять и очаровывать.

Эти действия, как указывает Н.А. Аминов, опираясь на точку зрения Г. Мюррея, соответствуют следующим желаниям:

- контролировать свое социальное окружение;
- посредством совета, обождения, убеждения или приказа воздействовать на поведение других людей и направлять его;
- побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте.

Выполнение основных педагогических приемов перечисленных выше удовлетворяют реализуемые в них желания, которые, в свою очередь, являются проявлениями феноменов власти, или, другими словами, реализацией мотива власти.

Становление этого мотива начинается на ранних возрастных этапах и сопряжено, по утверждению С.Б. Каверина, с формированием и развитием таких потребностей, как гедонистические потребности, потребность в свободе, потребность в самовыражении и самовыражении, потребность быть личностью.

Сжатая характеристика указанных потребностей, которые, соединяясь, образуют качественно новое явление, представляет собой содержательную основу потребности власти.

Исходной, генетической основой рассматриваемого явления является потребность в свободе, потребность в сохранении возможности принятия мер по достижению гомеостатического равновесия и безопасности. С.Б. Каверин подчеркивает принципиальное значение статуса этой потребности именно как врожденной и поэтому столь мощной и неодолимой – как необходимость воздуха. Не случайно, пишет он, при объяснении биологической обусловленности потребности в свободе физиологи используют понятие «рефлекс свободы».

По мере роста какой-то из потребностей, неизбежно возрастает зависимость субъекта от того, кто контролирует благо, способное удовлетворить данную потребность. Эта зависимость переживается как ограничение, несвобода, а поэтому первая характеристика психологического содержания потребности власти есть стремление освободиться, получить независимость – от обстоятельств, от других людей. Освободиться можно только двумя способами: путем отказа от блага или посредством овладения контролем над ним. Поскольку отказаться от средств жизнеобеспечения практически невозможно, то остается единственный выход – взять контроль в свои руки, завладеть благом, что и означает захват власти. Именно в этом заключается момент перераспределения потребности в свободе в потребность власти, показывающий их генетическое родство.

Вторая характеристика потребности власти, тесно связанная с потребностью в свободе – состоит в тенденции обладать имуществом, вещами, распоряжаться собственностью, что восходит к гедонистической потребности.

Третья характеристика сопряжена с потребностью в самоуважении или статусной потребностью. Она состоит в том, что человек стремится к безопасности, сохранению желаемой позиции в социуме, но уже не на уровне индивида, а на уровне

личности. Четвертый компонент потребности власти – потребность в самовыражении. «Оценив свои возможности, – указывает Каверин, – как более предпочтительные, испытав радость победы в состязании, человек стремится к повторению успеха, все чаще берет инициативу в свои руки. Инициатива в игровой и, шире, досуговой деятельности, увеличивая уверенность в себе, проявляется в других формах общения и может трансформироваться в стремление к превосходству и преобладанию вообще как черта характера, добавляющая еще один штрих к характеристике потребности власти».

Пятый компонент – потребность быть личностью. Представление о психологическом содержании этой потребности содержится в словах Л.С. Выготского: «Личность становится для себя тем, что она есть, через то, что она представляет для других». Эта представленность человека в сознании и помыслах других определяет масштаб личности и измеряется количеством действий, которые человек совершил во благо ближних. Потребность быть личностью тесно связана с желанием приносить пользу людям. По мере взросления человека – его развития и приобретения опыта, по мнению Н.А. Аминова, для удовлетворения вышеперечисленных потребностей происходит формирование и дальнейшее развитие необходимых способностей и черт характера, что, в свою очередь, определяет выбор профессиональной сферы деятельности. В зависимости от сочетания рассмотренных компонентов формируются типы личности.

Непосредственно в профессиональной сфере деятельности социальный интеллект и личностный фактор будут определять формы выражения ведущего мотива. Социально желательная характеристика выражения мотива власти – это авторитетное поведение. В основе авторитетного поведения лежат профессиональная компетентность, широкая эрудированность, целеустремленность, высокий интеллект и развитые навыки речевого общения. Эти качества находят интегративное выражение в ассертивности, т.е. напористости, настойчивости, уверенности человека в себе, которая складывается из определенной совокупности умений и навыков самовыражения. Ассертивность можно развивать и совершенствовать, тем самым, увеличивая свою способность к оказанию влияния на других (Рапохин, 2007). Ассертивно-понимающее поведение – наиболее социально желательный тип профессионального поведения педагога.

Результаты проведенных исследований показывают, что выборы наиболее привлекательных мотивов, реализуемых в педагогической деятельности, дают картину, в значительной степени отличающуюся от желаемой.

Так, по результатам опросов школьных учителей (в исследовании участвовали учителя московских школ), положительно отмеченными мотивами были следующие: потребность в доминировании и в привлечении внимания; потребность в избегании неудач; потребность в порядке, повиновении; потребность в опеке; потребность в признании.

Приблизительно такая же картина складывается и по результатам исследования преподавателей высшей школы, в которой ведущую позицию занимает мотив власти.

Мотивация педагогической деятельности и выбор ее как своей профессии определяется многими факторами. Одним из них является престижность ее в обществе. Но если в нашем обществе престижность профессии педагога снижена, если она не ценится государством, то в этих условиях выбор профессии определяется, в первую очередь, самосознанием личности, оценкой своих возможностей и стремлением за-

нять положение в обществе в соответствии со своими потребностями и возможностями их удовлетворения.

ВЛИЯНИЕ ДОВЕРИЯ К ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА КОРРЕКЦИЮ ОШИБКИ

Сханов Р.А. (Самара)

ruslanshan@mail.ru

В данном исследовании рассматриваются два важных психологических феномена. Одни из них, важность которых не вызывает сомнения, но при этом все еще недостаточно изученных, находящихся в абсолютно разных теоретических и практических контекстах. Вызывает ли у кого-нибудь сомнение значимость обратной связи в человеческом общении, во время решения познавательных задач? Однако многоплановость теоретических контекстов, включающих обратную связь, с трудом позволяет вычлнить суть этого феномена. Психологические исследования, в которых фигурирует обратная связь, достаточно разнородны. Интерпретации и объяснения ученые выстраивают на основании различных теорий, подходов и в самых различных сферах психологии. Например, обратная связь, а точнее обратная афферентация, выступает структурной единицей в психофизиологии двигательного акта Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина. Кроме того, обратная связь представлена в области «bio-feedback» (или метода БОС), возрастной и социальной психологии, психофизиологии и психотерапии и т.д. Тем не менее, несмотря на разностороннее понимание определения, в психологической литературе осознание результатов собственной деятельности принято называть обратной связью. В данном исследовании под обратной связью будет пониматься всякая информация, которую воспринимает субъект относительно своей деятельности. Такое понимание не вступает в противоречие с большинством теорий и подходов. Помимо терминологической проблемы, существует проблема, связанная с осмыслением эмпирических данных. Зачастую результаты исследований или их интерпретации в различных психологических направлениях носят противоречивый характер или не согласуются. В одних случаях обратная связь оказывает значимое влияние на последующую деятельность, а в других случаях оказывается несущественной для изменения поведения или коррекции собственных когнитивных ошибок. Известно, что осознание ошибки (к примеру, опечатки, оговорки) может и не приводить к корригирующему эффекту обратной связи. В одних и тех же условиях человек может продолжать ошибаться, каждый раз осознавая собственную ошибку (Аллахвердов, 2000, 2003). По мнению А.Ю. Агафонова, бессознательное не может исправлять собственные ошибки без осознания. В связи с этим возникает вопрос о том, как нужно осознавать для того, чтобы меньше ошибаться в последующем опыте. Иначе говоря, какая должна быть обратная связь. Попытки решения проблемы совершения ошибок, особенно устойчивых, все больше приводят к вопросу об обратной связи в когнитивной активности.

Вторым феноменом, который рассматривается в данном исследовании, является феномен доверия. По мнению Э. Эриксона, доверие играет значимую роль в формировании личности. Очевидно, что сформированное первичное доверие влияет на поведение личности. Ситуационное доверие или его отсутствие по отношению к другому в социальном общении может влиять на принятие решения. Но играет ли

роль доверие к чему-либо в когнитивной деятельности? В рамках данного исследования проверяется гипотеза относительно влияния доверия к обратной связи на эффективность решения задачи воспроизведения длины отрезка. Можно предположить, что недоверие к обратной связи приводит к ее игнорированию. Другими словами, чем выше доверие к обратной связи, тем эффективнее решение когнитивной задачи. В исследовании приняло участие 25 чел. обоих полов в возрасте от 18 до 45 лет с нормальным или скорректированным до нормального зрением.

Для проведения экспериментальной процедуры была разработана компьютерная программа. В ходе этой процедуры испытуемым на экране монитора компьютера последовательно предъявлялись зрительные стимулы. В качестве стимулов выступали горизонтальные отрезки разной длины зеленого, желтого, красного цветов. Каждому испытуемому предъявлялось 30 эталонных отрезков различной длины, по 10 каждого цвета. Перед испытуемыми стояла задача: после увиденного эталона воспроизвести с помощью компьютерной мыши длину этого эталона, затем после обратной связи посмотреть на эталон вновь и повторить длину этого же отрезка, исправив ошибку. Таким образом, каждый испытуемый наблюдал и воспроизводил длину каждого эталонного отрезка 2 раза. Испытуемым зачитывалась следующая инструкция: «Сейчас Вам последовательно будут предъявлены отрезки разной длины и цвета. Ваша задача – после предъявления отрезка воспроизвести с помощью компьютерной мыши его длину, после чего Вам будет предъявлена обратная связь о Вашем результате. Обратная связь в процедуре будет разная в зависимости от цвета отрезка, с которым Вы работаете: красный цвет означает, что вероятность обмана в демонстрации обратной связи 70%; желтый цвет означает, что вероятность обмана в предъявлении обратной связи 30%; зеленый означает, что обратная связь полностью отражает именно Ваш результат. Если Вы готовы, то можно приступать». Обратная связь предъявлялась во всех случаях достоверная, соответствующая ответам испытуемого. Иначе говоря, доверие к обратной связи формировалось только с помощью инструкции. Цвет эталонных отрезков маркировал определенную особенность обратной связи, которой в действительности не существовало.

Данные по каждому испытуемому заносились в таблицу Excel. После первичной обработки в Excel данные обрабатывались в программе Statistica 6.0 с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Сравнивались ошибки во вторых попытках воспроизведения длины отрезков в зависимости от цвета, который маркировал для испытуемого «надежность обратной связи». Отличий между группами выявлено не было. Другими словами, вне зависимости от вероятности обмана в обратной связи, прописанной в инструкции, испытуемые корректировали ошибку во второй пробе рисования одинаково. Сравнение средних отклонений в отображении отрезка, по сравнению с эталоном в первых и вторых пробах, показало, что после предъявления обратной связи и еще раз эталона, испытуемые отображают размер отрезка точнее. Различия отклонений от размера эталона в первых и вторых пробах оказалось на уровне статистической значимости ($p < 0,05$). При этом различий между точностью отображения отрезка в первой части процедуры и второй части процедуры не обнаружено.

Возможно, что отсутствие отличий в точности отображения отрезков разного цвета вызвано недостаточной сформированностью разного уровня доверия к обратной связи. Это, в свою очередь, может свидетельствовать о наличии некоторой чувствительности к обратной связи, т.е. чувствительности именно к своему результату деятельности. С другой стороны, можно утверждать, что изначальная установка на определенное отношение к обратной связи могла не привести к ожидаемому

эффекту. Т.е. установка на невысокое доверие может привести к тому, что снизится доверие к обратной связи в процедуре в целом. Данные следствия представляются интересными для дальнейших проверок в других экспериментальных процедурах.

Таким образом, в настоящий момент времени представляется возможным исследовать в других экспериментальных процедурах влияние доверия к обратной связи на решения когнитивных задач, проверяя предположение о наличии чувствительности к результатам собственной деятельности, т.е. к обратной связи.

Исследование проведено в рамках проекта, поддержанного РФФИ (проект № 13-06-00416).

ИНТРАСУБЪЕКТНЫЕ, ИНТЕРСУБЪЕКТНЫЕ И ВНЕСУБЪЕКТНЫЕ РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Толочек В.А. (Москва)

tolochekva@mail.ru

Под ресурсами в психологической литературе понимаются физические, социальные и психологические возможности, которые использует человек для успешного решения задач своей жизнедеятельности. Как правило, исследователи выделяют несколько альтернативных групп – внутренние (психологические) и внешние, экстернальные и интернальные, средовые и личностные (Александрова, 2011; Дикая, Ермолаева, 2010; Карпинский, 2012; Крюкова, 2010; Леонтьев, 2011; Постылякова, 2010; Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007; Diener, Fujita, 1995; Matheny, 1993; Quinn, Rohrbaugh, 1983; Thoits, 1995; и др.). Использование человеком разных ресурсов чаще рассматривается как: 1) формирование новых «внутренних условий», в том числе систем саморегуляции поведения и деятельности, как интеграцию психологических систем на более высоком уровне; 2) «присвоение» («утилизацию») «внешних условий» жизнедеятельности посредством сформированных «внутренних» условий. Оба процесса чаще понимаются как последовательные, монотонно усиливающиеся вследствие активности человека как субъекта своей жизни, благодаря психологической помощи, поддержки близких, общества, как возрастание наличия и доступности использования ресурсов.

Мы различаем четыре группы ресурсов: 1. Индивидуальные ресурсы человека (интрасубъектные). В их число входят традиционно изучаемые способности, умения, знания, навыки, мотивация и т.п. 2. Ресурсы физической среды (климатические, географические, временные). 3. Ресурсы социальной среды (опосредованные в продуктах деятельности других людей, запечатленные как знания профессиональные и образовательные технологии, демократические институты, социальные нормы и др.). 4. Ресурсы взаимодействия людей (и порождаемые ими эффекты). Через «призму» концепции интра-, интер- и внесубъектных ресурсов (ИИВ-ресурсов) раскрываются взаимосвязи ресурсов разной природы как условий, факторов или детерминант успешности субъекта (Толочек, 2010). Соотношение понятий «способности» и «ресурсы» таково. Способности как «функциональные системы» (Шадриков, 2007) есть один из видов ресурсов субъекта – интрасубъектные ресурсы, «внутренние условия». Наряду с ними существуют внешние, внесубъектные условия в их потенции становиться «внутренними условиями» – средствами решения задач, функ-

циональными системами субъекта. Наряду с относительно инвариантными внесубъектными ресурсами – условиями физической и социальной среды, есть и интересующие ресурсы, порождаемые в «живых» процессах взаимодействия людей.

Гипотезы исследования: 1. Внесубъектные и интересующие ресурсы характеризуются динамичностью, избирательностью, разной ситуативной и временной актуализацией. 2. Избирательность ресурсов определяется индивидуальностью субъекта (возрастом, полом, свойствами личности, интеллекта, спецификой профессиональной деятельности и др.). 3. Представления субъекта о динамике его профессионального становления есть фрагмент его профессиональной картины мира (ПМК). 4. ПМК формируется в возрасте средней зрелости, после стадий профессиональной адаптации, в начальных стадиях развития профессионализма (к 30 годам).

Для объяснения взаимосвязи интрасубъектных, интересующих и внесубъектных ресурсов профессионального становления субъекта была предложена модель динамики профессионализма субъекта (МДПС). В МДПС рассматриваются связи интра-, интер- и внесубъектных ресурсов, отраженных в представлениях субъекта о динамике его профессионального становления на протяжении профессиональной карьеры (20–65 лет).

Структурными блоками МДПС и, соответственно, составляющими профессионализма выступают следующие: 1. Общие предпосылки, дееспособность (здоровье физическое и духовное, работоспособность физическая, интеллектуальная, память непроизвольная и произвольная, обучаемость). 2. Профессиональный опыт (профессиональная компетентность, профессиональная интуиция). 3. Отношения (деловое общение, личностное общение, широта интересов, цельность интересов). 4. Саморегуляция, метаспособности (саморегуляция физического состояния, эмоционального состояния, интеллектуальной деятельности). 5. Негативные явления, сопровождающие становление профессионализма (профессиональные деструкции, заболевания, жизненные кризисы).

В МДПС включались наиболее часто используемые в литературе концепты («модель специалиста» (Маркова, 1996); «образ субъекта» как один из психических регуляторов труда (Климов, 1988); «Я-концепция» (Бернс, 1990; Агапов, 2000). 2. Исключались униполярные «острые» понятия, которые могли вызывать сопротивления экспертов («мышление», «интеллект», «деформации личности» и т.п.). Они заменялись эквивалентами и близкими понятиями («обучаемость», «интуиция», «широта интересов», «жизненные кризисы» и т.п.). 3. Предпочтение отдавалось понятиям, имеющим «очевидную» содержательную валидность для эксперта; понятиям, которые могли входить в тезаурус программ семинаров профессиональной подготовки, которые могли входить в тезаурус экспертов-практиков, отражающих их профессиональную картину мира. В процессе проверки модели в качестве экспертов выступали представители разных сфер деятельности (государственные служащие, менеджеры, бухгалтера, учителя и др.), лица разного пола и возраста, имеющие высшее образование, успешные как профессионалы.

Основные результаты цикла исследований

1. Использование разных статистических методов (корреляционного, факторного, множественного регрессионного анализа, t-сравнения) показывает, что в диапазоне 30–50 лет у людей сформированы сходные представления о динамике составляющих их профессионализма и используемых ими ресурсах.

2. Влияние свойств личности и интеллекта субъекта как искажающих факторов незначительно; они не выступают «сквозными» факторами, их роль возрастает или снижается в разные возрастные периоды. Выявлено незначительное искажающее

влияние на оценки экспертов их актуального возраста и более весомые (в 3–27 раз) «искажения» вследствие других факторов – пола, должности, семейного положения и пр.

3. В представлениях субъектов отражается специфика их профессиональной деятельности и особенности социальных групп, к которым они принадлежат (руководителей/специалистов, реализованных в семье/ нереализованных, профессиональной элиты/представителей массовых специализаций и др.).

4. К общим закономерностям детерминации профессионализма его составляющих ИИВ-ресурсами относятся: а) периодическая («синусоидальная») актуализация разных ресурсов на протяжении карьеры; б) изменение силы (и валентности) детерминации со стороны разных ИИВ-ресурсов; в) начало карьеры чаще характеризуется разнообразием возможных ресурсов как равнозначных детерминант при их сравнительно слабом влиянии, завершение карьеры – увеличением числа детерминант с возрастанием их влияния; г) в начале карьеры разные ресурсы играют роль, скорее, благоприятных условий, в завершении – лимитирующих факторов; д) системы саморегуляции как интрасубъектные ресурсы актуализированы минимально, чаще в конце карьеры, при выраженном ослаблении «основных» ресурсов (памяти, здоровья и т.п.); е) некоторые внесубъектные ресурсы (место рождения и др.) актуализированы вначале карьеры, другие (должность и образование матери, роль матери и т.п.) проявляются в середине и в ее завершении.

5. Гендерные различия: у женщин влияние разных ресурсов в начале карьеры минимально и заметно возрастает к ее завершению; у мужчин – умеренное в начале и ослабевающее к завершению карьеры. Условия собственной семьи (состояние в браке, семейный стаж, роль супругов) динамичны на протяжении всей карьеры (актуализированы в разных возрастах, имеют разную силу и валентность), для мужчин они чаще выступают как основные, ключевые детерминанты, для женщин – слабые факторы и «отрицательные» условия.

6. Профессиональные различия: а) у менеджеров (в сравнении с бухгалтерами) имеет место меньшее влияние интрасубъектных условий в первой половине карьеры, возрастающее разнообразие ресурсов как условий при их незначительном влиянии; большее влияние социальными условиями мезо- и макросреды как внесубъектных ресурсов; в) у бухгалтеров (в сравнении с менеджерами) выделяются три основных интрасубъектных ресурса – компетентность, память, саморегуляция, роль которых возрастает как лимитирующих факторов уже с 40 лет; среди внесубъектных ресурсов ведущую роль играют условиями микросреды – семья и рабочие группы.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АНАЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА, КРЕАТИВНОСТИ И ПОНЯТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИЗНАКОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Трифонова А.В. (Москва)

a-linblches@mail.ru

Процесс становления интеллектуальной одаренности можно рассматривать как развитие компетентности, т.е. обогащение содержания интеллектуальной деятельности, формирование метакогнитивного опыта, интеграцию интеллектуальных,

эмоциональных, мотивационных, духовно-ценностных ресурсов (Равен, 2002; Холодная, 2002). Проявление признаков интеллектуальной одаренности в старшем подростковом возрасте объясняется стихийным многосторонним развитием интеллекта и творческих способностей. Кроме того, в этом возрасте увеличивается роль понятийного опыта и непроизвольного интеллектуального контроля (способности к непроизвольной саморегуляции интеллектуальной деятельности), что также помогает процессу проявления интеллектуального потенциала и развивающейся компетентности. Таким образом, старший подростковый возраст можно рассматривать как сензитивный период для становления понятийных, а именно концептуальных, способностей, которые, по нашему мнению, играют главную роль в становлении интеллектуально одаренной личности.

Гипотезой данного исследования является предположение о наличии взаимосвязи между уровнем развития у старших подростков аналитического интеллекта, вербальной и невербальной креативности, понятийных (категориальных и концептуальных) способностей как признаков интеллектуальной одаренности.

В качестве индикатора аналитических способностей был использован показатель психометрического интеллекта (методика «Стандартные плюс прогрессивные матрицы» Равена; показатель – сумма баллов). В качестве показателя творческих способностей – показатели вербальной креативности (методика «Необычное использование»; показатели – беглость, гибкость, оригинальность) и невербальной креативности (методика «Незавершенные фигуры» Торренса; показатели – оригинальность, беглость, разработанность, абстрактность названия, сопротивление замыканию). В качестве показателя категориальных способностей – показатели по методикам: «Обобщение трех слов» (показатель – уровень обобщения, в баллах); «Свободная сортировка слов» В. Колги для оценки когнитивного стиля «аналитичность/синтетичность» (показатель непроизвольного категориального контроля – коэффициент категоризации в виде частного от деления суммы баллов за критерии выделения групп на количество выделенных групп). В качестве показателя концептуальных способностей – показатели по методикам: «Формулировка проблем» (показатель – степень сложности сформулированных проблем, в баллах); «Словесно – образный перевод» (показатель – продуктивность образного перевода, в баллах); «Понятийный синтез» (показатель – степень сложности установленных связей между тремя не связанными по смыслу понятиями). Испытуемые – ученики 9-х классов школ г. Владимира и г. Москвы в возрасте от 14 до 16, $n = 51$.

На этапе факторного анализа для снижения количества переменных и нахождения интегральных показателей переменные вербальной и невербальной креативности, категориальных и концептуальных способностей и аналитического интеллекта были переведены в z-оценки и суммированы, таким образом, мы получили показатели:

- Уровня развития вербальной креативности (z-ВК);
- Уровня развития невербальной креативности (z-НК);
- Уровня развития категориальных способностей (z-кат);
- Уровня развития концептуальных способностей (z-конц);
- Уровня развития аналитического интеллекта (z-АИ).

По результатам факторного анализа были выявлены два основных фактора (два выделившихся фактора объясняют 72,7% общей дисперсии).

Первый фактор (48,4%) образован интегральными показателями невербальной креативности (0,84), категориальных (0,72) и концептуальных способностей (0,81) и аналитического интеллекта (0,78), (в скобках указаны значимые веса соответствую-

ющих переменных). Возможно, в основе этой связи лежит способность к дифференциации, анализу и интеллектуальной лабильности. Действительно, у подростков с уровнем развития аналитического интеллекта выше среднего отмечался высокий уровень развития невербальной креативности и способности к словесно-образному переводу (как одной из составляющих понятийных способностей). Также можно предположить, что для достижения высоких результатов по невербальной креативности необходима сформированность понятийного мышления и высокий уровень аналитического интеллекта. Во второй фактор (24,3%) вошел только интегральный показатель уровня развития вербальной креативности (0,95). Факт независимости показателей вербальной креативности и интеллектуальных способностей был подтвержден и в других исследованиях (Дружинин, 2008; Богоявленская, 2002).

Недостаточный уровень развития понятийных (категориальных и концептуальных) способностей может мешать процессу становления интеллектуальной одаренности. Т.е. индивидуальная организация понятийного опыта выходит здесь на первый план и определяет некоторые уникальные эффекты интеллектуальной деятельности человека, в том числе ее успешность (Холодная, 2012).

В целом обнаруженные нами факты подтверждает гипотезу данного исследования о наличии взаимосвязи между уровнем развития у подростков аналитического интеллекта, вербальной и невербальной креативности и категориальных и концептуальных способностей как аспектов интеллектуальной одаренности.

РЕСУРСЫ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОСТТРУДОВОЙ ПЕРИОД

Хазова С.А. (Кострома)

hazova_svetlana@mail.ru

А.В. Брушлинский описывает субъекта как человека на высшем уровне активности, целостности, интегративности, автономности, проявляющего индивидуальные особенности всей психической организации. Наиболее ярко проявляется субъектность, по мнению автора, в ситуациях, которые предъявляют высокие требования к уровню саморегуляции (Брушлинский, 1994, 2003). Одной из таких ситуаций является адаптация к изменениям, происходящим в пожилом возрасте. В качестве критериев субъектности в пожилом возрасте мы рассматриваем сохранение активного образа жизни, позитивных отношений с близкими, способность контролировать собственную жизнь, планировать и реализовывать планы.

В данной статье представлена реинтерпретация обобщенных результатов трех исследований, которые были ориентированы на изучение ресурсов субъектности в посттрудовой период и позволили выявить особенности личности пожилого человека, обеспечивающие активность и удовлетворенность жизнью.

Выборку составили пожилые люди в возрасте 60–86 лет ($M = 73,1$ года), всего 51 чел. – 20 мужчин, 31 женщина.

Методы и методики

1. Полуструктурированное феноменологическое интервью (время беседы 1,5–2 часа).

2. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН), разработанная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым (2008).

3. Личностный дифференциал (адаптация НИИ им. В.М. Бехтерева).

4. Опросник CRIS-SF («Coping Resource Inventory for Stress - Short Form») – «Опросник копинг-ресурсов при стрессе – Краткая форма», К.В. Matheny, D.W. Aycock, W.L. Curlette, G.N. Junker (2003), краткая версия, в адаптации А.В. Махнача, Ю.В. Постыляковой.

5. Статистические методы: угловое преобразование Фишера (ϕ^*) и критерий Манна–Уитни (U).

Результаты исследования и их интерпретация

В результате анализа ответов выборка разделилась на две группы – 27 и 24 чел. Необходимо отметить, что для деления на группы использовался как субъективный критерий (представление о себе как достаточно активном, удовлетворенном жизнью человеке) и объективный – результаты по опроснику САН). Таким образом, первую группу составили пожилые люди, которые поддерживают активный образ жизни, удовлетворены в целом качеством жизни в настоящий момент и отношениями с окружающими людьми, т.е. эффективно совладают с ситуацией старения, – 27 чел. (оценки от 6 до 10 баллов по методике САН). Вторую группу составили пожилые люди с низкой активностью и низкой удовлетворенностью качеством жизни – 24 чел. (от 1 до 4 баллов).

Пенсионеры, относящиеся к первой группе, значительно чаще оценивают и описывают жизнь как «в целом позитивную, хорошую» ($\phi^* = 4,391, p \leq 0,01$) и значительно реже как «полную трудностей, тяжелую, негативную» ($\phi^* = 3,785, p \leq 0,01$). Отвечая на вопросы о состоянии здоровья, пенсионеры оценивают его как в целом удовлетворительное, «в соответствии с возрастом», «могло бы быть лучше, но стараюсь не унывать», «слежу за здоровьем, зарядку делаю каждый день». Пенсионеры второй группы состоянием здоровья удовлетворены меньше, считают, что оно очень сильно ухудшилось, отмечают, что много времени проводят в больницах, «ходят по врачам», много денег тратят на лекарства (при этом объективно, состояние здоровья в группах идентично).

Для пожилых людей первой группы характерно более позитивное представление об отношениях с окружающими, особенно с собственными детьми и внуками, которые «навещают часто, помогают» или которым, наоборот, оказывают помощь и поддержку: «Иногда внуку помогаю, у него дочка маленькая, правнучка, значит, моя. Сидеть долго не могу, но вот погулять немножко или сказки рассказывать, песни петь мы с ней любим. И внукам хорошо, и мне радость, чувствую себя нужной» (женщина, 73 года).

В ответах пожилых людей первой группы представлены позитивные описания взаимоотношений со сверстниками, друзьями в настоящем ($\phi^* = 3,178, p \leq 0,01$), в то время как негативные впечатления составляют большинство ответов во второй группе.

Женщина, 75 лет: «Подруги у меня живы еще, но все мы вдовы. Я вот уже 12 лет. Поэтому с подругами общаюсь по телефону каждый день, хоть одной, да позвоню. И в гости друг к другу ходим чайку попить, не часто, но хоть пару раз в месяц видимся... Вот подруга придет, вспомним, как в походы ходили, ездили везде, про школу поговорим, учеников наших. Приятно вспоминать...»

Женщина, 76 лет: «Подруги есть, но как-то не общаемся сейчас. Говорить-то о чем? Вот на праздники созваниваемся, поздравляем друг друга. Услышишь голос – жива, значит, ну и ладно...»

Анализ различий двух выборок показал, что пожилые люди, удовлетворенные общением с близкими и оценивающие себя как общительных, чаще описывают

настоящее как счастливое, позитивное, наполненное радостными событиями и гармоничными отношениями ($\varphi^* = 3,478, p \leq 0,01$).

Позитивно настроенные пожилые люди называют значительное количество вариантов собственной активности: домашние дела, прогулки, хобби, участие в мероприятиях и концертах, просмотр телевизионных программ, чтение, работу на даче, огороде, посещение детей, внуков, друзей и даже приобретение новых знаний и навыков.

Мужчина, 80 лет: «В совет ветеранов хожу с удовольствием. На 9 Мая Уроки мужества проводили. Приятно очень с молодежью общаться. Я три дня готовился, китель чистил, фотографии смотрел...»

Женщина, 75 лет: «На курсы записалась, хожу учусь готовить, между прочим, уже второй год. Нравится очень, всю жизнь до этого руки не доходили. А теперь детей и внуков балую, когда в гости приходят. Еще обязанность у меня есть – с внуком уроки делаю, учителей ведь бывших не бывает, в секцию его вожу, родители-то работают...»

Среди ресурсов пожилые люди обеих групп, в первую очередь, называли собственные качества (по частоте встречаемости):

- волевые качества (целеустремленность, воля, упорство, решительность) – 35% ответов;
- вера в Бога – 25%;
- самоотверженность, ответственность в отношениях (забота о детях, близких) – 15%;
- терпение – 4%.

В первой группе особое место занимают общительность ($\varphi^* = 1,864, p \leq 0,03$); позитивный настрой и оптимистичный взгляд на жизнь, чувство юмора ($\varphi^* = 2,664, p \leq 0,01$); гибкость ($\varphi^* = 2,664, p \leq 0,01$); наличие желаний, интересов, планов ($\varphi^* = 4,64, p \leq 0,000$). Хотя необходимо отметить, что важную ресурсную функцию выполняют, по мнению, пенсионеров, отношения, особенно семейные.

Наиболее значительные отличия были выявлены по показателям (Методика САН) Самооценка ($U = 153, p = 0,003$), Самопринятие ($U = 133, p = 0,002$), Интернальность ($U = 198, p = 0,01$), которые значимо выше в первой группе.

По методике CRIS различия зафиксированы по шкалам Уверенности ($U = 162,5, p = 0,004$), Когнитивного структурирования, предполагающей способность к созданию и выполнению планов ($U = 153, p = 0,003$), Направленности на себя, т.е. асертивности и веры в себя ($U = 202,5, p = 0,03$).

В результате исследования было зафиксировано, что эффективно совладающие с ежедневными трудностями в посттрудоустрой период пожилые люди, т.е. сохраняющие собственную субъектность, обладают оптимальным уровнем самооценки, более высоким уровнем самопринятия, уверены в себе, независимы. Они оценивают себя как активных и общительных. Фиксируется принятие собственного старения и возрастных изменений, что является результатом деятельности когнитивных процессов по переоценке жизненных ценностей. Они предпринимают усилия для сохранения активного образа жизни, создают себе деятельность взамен утраченной профессиональной.

Описывая ресурсы сохранения активности, мужчины высоко оценивают свои волевые качества, умение справляться с трудностями, а женщины – свои социальные качества, общительность, гибкость. Респонденты, удовлетворенные жизнью, склонны рассчитывать на собственные силы, лучше управляют своими чувствами, поступками, чувствуют ответственность за происходящее и за то, как складывается

жизнь в целом. Сохраняющие активность пожилые люди более позитивно оценивают свою жизнь и свое прошлое. Но при этом формулируют планы на жизнь и чувствуют себя способными их реализовать. Пожилые люди с низким уровнем активности в посттрудовой период и низким уровнем удовлетворенности жизнью, характеризуются низким и средним уровнем самооценки, не удовлетворены собственным поведением, уровнем достижений, считают себя неспособными контролировать свою жизнь. Мужчины этой группы низко оценивают уверенность в себе, способность справиться с трудностями, а женщины низко оценивают себя в целом как личность.

Обращает на себя внимание тот факт, что респонденты фактически не называют интеллектуальных качеств (за исключением способности планировать жизнь и чувства юмора как когнитивной переменной, связанной с пониманием и продуцированием юмора), что мы связываем с некоторым, а в ряде случаев значительным, снижением когнитивных функций, обусловленным возрастной динамикой. Тем не менее, роль интеллектуальных ресурсов прослеживается в оценке своей жизни, осознании и принятии возрастных изменений, способности конструировать собственную жизнь (создание себе сферы активности).

Важным результатом является изменение восприятия социальных отношений: если в средней зрелости люди отмечают, что отношения скорее позволяют открыть в себе ресурсы, то в пожилом возрасте им приписывается ресурсное (поддерживающее) значение, при этом часто не сами нуждаются в помощи, а оказывают ее своим детям и внукам. Мы объясняем полученный результат особенностями российской культуры, которая имеет традиции и нормы, предписывающие членам семьи проявлять заботу друг о друге. Специфически российским является и ресурсное понимание свой нужности и востребованности, возможности помогать детям и внукам.

Таким образом, данное исследование не только акцентирует важную роль внутренних ресурсов – диспозиций и личностных качеств среднего уровня в сохранении субъектности в пожилом возрасте, но и позволяет выделить те качества, которые сами пожилые люди считают ресурсными: осознанное отношение к жизни, способность к саморегуляции, социальные навыки.

ПОНЯТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТА

Холодная М.А. (Москва)

kholod@psychol.ras.ru

В психологическом исследовании понятийного мышления в качестве единицы анализа выступают концептуальные психические структуры (концепты). Основной механизм их функционирования – это развертывание ментальных пространств, особенности организации которых определяются уровнем сформированности концептуальных структур. Конструкция концептуальных структур такова, что в них «вложены» семантические и категориальные структуры, и, в свою очередь, сами концептуальные структуры «встроены» в структуру интеллекта (т.е. в структуру индивидуального ментального опыта).

Эмпирические исследования особенностей организации и функционирования концептуальных структур позволили сделать предположение о существовании трех

видов понятийных способностей: семантических, категориальных и концептуальных (Холодная, 2012). Поскольку семантические и категориальные структуры «вложены» в концептуальные структуры, то, следовательно, концептуальные структуры одновременно являются психическими носителями всех трех видов понятийных способностей. Соответственно, чем выше уровень сформированности концептуальных структур, тем выше продуктивность трех взаимосвязанных сторон понятийного мышления – процессов семантизации, категоризации и концептуализации. Ниже представлена краткая характеристика трех видов понятийных способностей.

Назначение семантических способностей заключается в наименовании и означивании элементов действительности. Согласно У. Эко, суть культуры состоит в том, чтобы наделять значениями природный мир, состоящий из «присутствий», т.е. превращать присутствия в значения (Эко, 1998).

Первоначально феноменология семантических способностей описывалась в исследованиях долговременной семантической памяти и процессов активации семантических систем (Валуева, 2006). В частности, с помощью методов многомерного шкалирования и кластерного анализа были описаны различные варианты семантических связей между словами в зависимости от степени близости их значений – «цепочки», «сети», «деревья», «кластеры», «пространства» (Величковский, 2006). Сюда же следует отнести изучение значений слов и семантических полей в психосемантике, а также коннотативных значений с помощью метода семантического дифференциала. Наконец, важным аспектом семантических способностей является скорость переработки семантической информации (Jensen, Rower, 1966; Hunt, Lunneborg, Lewis, 1975).

Семантические способности – это психические свойства, имеющие отношение к продуктивности семантических процессов и обнаруживающие себя, во-первых, в процессах оперирования содержанием вербальных и невербальных знаков в рамках индивидуального ментального лексикона («кристаллизованный» аспект) и, во-вторых, в скорости оперативной переработки семантической информации («текущий» аспект).

Эмпирические критерии семантических способностей: 1) словарный запас (особенности индивидуального ментального лексикона); 2) характер свободных и направленных словесных ассоциаций (широта и сложность семантического поля концептов); 3) проявления семантической генерализации, семантического прайминга и т.д.); 4) скорость переработки семантической информации; 5) акты наименования (выражения своего опыта в словах).

Категориальные способности характеризуют процессы оперирования категориями разной степени обобщенности. Категории (естественные и научные) – это относительно устойчивые обобщенные семантические схемы, которые имеют определенное имя и которые обеспечивают упорядочивание информации в условиях ее хранения и переработки. С психологической точки зрения, категорией является любое слово, усвоенное человеком (попугай, чашка, мебель, холостяк, натуральное число и т.д.). Однако слово превращается в «катеорию» только в том случае, если в содержании слова выделяются частные (видовые) и общие (родовые) признаки, а само это слово занимает определенное место в «сетке» категорий разной степени обобщенности. Категории являются системой координат мышления, а способность оперировать категориями характеризует уровень развития понятийного мышления.

Тот факт, что категориальные структуры – это устойчивые когнитивные схемы с фиксированными видовыми и родовыми признаками, не является основанием для

вывода о репродуктивном характере понятийной мыслительной деятельности. Представление о категориях как абстрактных нормативных символах критикуется Дж. Лакоффом, который утверждает, что человеческая категоризация есть продукт человеческого опыта, поскольку включает элементы восприятия и двигательной активности, а также метафоры, метонимии и продукты воображения (Лакофф, 2011). Кроме того, факты свидетельствуют, что при решении задач на образование межпонятийных связей имеют место индивидуальные стратегии категоризации (испытываемые формируют группы понятий на основе индивидуально-специфического семантического контекста, а не на основе нормативных категориальных связей).

Категориальные способности – это психические свойства, имеющие отношение к продуктивности процессов категоризации и обеспечивающие отнесения соответствующего объекта к определенной категории на основе преобразований в системе категориальных признаков разной степени обобщенности.

Эмпирические критерии категориальных способностей: 1) формирование и использование «прототипов» категорий; 2) выделение дифференциация и иерархизация видовых и родовых признаков в содержании отдельного понятия; 3) установление отношений эквивалентности и идентификации между понятиями; 4) понятийное обобщение (переход от отдельного вида к родовому категориальному обобщению); 5) понятийная конкретизация (переход от общей родовой категории к некоторому множеству видовых примеров).

Что касается концептуальных способностей, то в современной психологии это понятие не представлено. Тем не менее, можно назвать различные виды понятийной познавательной деятельности, которые могут быть инициированы особым, «порождающим» типом понятийных способностей, в том числе:

- решение абстрактных проблем на основе использования символической системы (прежде всего языковых знаков);
- понимание проблемы за счет объединения разных частей и разных подходов в единую картину (широкий, целостный взгляд на происходящее);
- выявление скрытых элементов, признаков, закономерностей, а также готовность устанавливать связи между очевидно не связанными либо отдаленными элементами;
- выявление ключевого (критического для понимания) признака или аспекта сложной ситуации;
- использование рассуждений для модификации ранее усвоенных понятий, изменение порядка выводов, создание продуктивных комбинаций понятий;
- построение варьирующих интерпретаций, в том числе альтернативных;
- стремление усовершенствовать идеи и процедуры;
- открытость новому опыту, чувствительность к полезными «невозможным» идеям.

Концептуальные способности – это психические свойства, имеющие отношение к продуктивности процессов концептуализации и обеспечивающие возможность порождения некоторых новых ментальных содержаний, не представленных в актуальных внешних обстоятельствах и отсутствующих в усвоенных индивидуальных знаниях. Таким образом, мы имеем дело с принципиально новым – порождающим – типом интеллектуальных способностей. Эмпирические критерии концептуальных способностей: 1) выявление имплицитных (скрытых, неочевидных) признаков, связей, закономерностей; 2) конструирование новых представлений и идей, включая концептуальные метафоры; 3) чувствительность к контексту и готовность порож-

дать контексты в условиях их отсутствия; 4) интерпретации, в том числе варьирующие и альтернативные; 5) понимающее и прогнозирующее чтение; 6) создание авторских текстов (ментальных нарративов разной степени сложности). Необходимо сказать о самой существенной, на наш взгляд, функции понятийного мышления (понятийных способностей), которая связана с принципиальным расширением возможностей познающего субъекта. Согласно К. Попперу, существуют три мира: физический мир (мир реальных явлений и объектов), субъективный мир (мир личного опыта и состояний сознания) и мир идей, или «третий мир» (мир объективного культурного наследия виде теорий, проблем, критических рассуждений, интерпретаций, произведений искусства, текстов журналов и книг). Хотя «третий мир» создан людьми с помощью языка, его содержанием является объективное знание. Понятийные способности – это единственное средство связи индивидуального субъекта с «третьим миром» объективного знания (культурным миром человечества).

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КРЕАТИВНОГО ТИПА – НОВЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБЩЕСТВА И НОВАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Частоколенко Я.Б., Котикова К.О. (Томск)

oberegtomsk@yandex.ru

Наша исследовательская работа посвящена коммуникативному миру молодых людей, которые, обладая внешней социальной успешностью и высоким творческим потенциалом, вместо участия в социальной жизни общества «уходят» в ролевые игры и творческие субкультуры, находя их более отвечающими собственным устремлениям. Исследование позволяет понять причины парадоксального сочетания социальной успешности при отсутствии интереса к неигровой реальности.

Творческая молодежь, самореализующаяся в субкультурах креативного типа, дает нам примеры интереснейшего живого опыта достижения единства многообразия самых разных «измерений» человеческого существования (социокультурного, социально-психологического, трансперсонального, трансцендентного) в жизненном мире как конкретного человека и малой группы, так и более широких социальных субкультурных сообществ.

Творческие субкультуры креативного типа – чрезвычайно интересный и доступный объект исследования глубинных оснований и сущности антропогенеза. Субкультуры, на основе своих мифологических сюжетов, моделируют процессы формирования типов мыслящих существ (людей, эльфов и т.п.), вариантов развития творчества и трудовой деятельности, речи (в том числе искусственных языков), а также специфики социальной организации общества, имеющей глубинные связи с архетипами.

Наш интерес к творческой молодежи, объединяющейся в субкультуры креативного типа, продиктован следующими обстоятельствами и наблюдениями.

Во-первых, конструирование социальной реальности, практикуемое этими субкультурами, затрагивает самые «глубинные» основания, изучаемые психологией: коллективное бессознательное (Юнг, 1996); символы и эйдосы (От Платона до Менегетти, 1994).

Во-вторых, спонтанные творческие практики, свойственные представителям креативных субкультур, непосредственно «смыкаются» с разрабатываемыми психологами практиками психосинтеза и работы с субличностями (Ассаджиоли, 2008); формирования персональных мифов и жизненных сценариев (Берн, 2008).

В-третьих, мы наблюдаем живое, спонтанное преодоление классической дихотомии «сознание–бессознательное». Для изучаемых субкультур свойственна организация творческого «диалога» сознания и бессознательного, а также трансформаций измененных состояний сознания в креативные, творческие.

И, в-четвертых, конституирование субкультурной реальности имеет широкий диапазон: от мифотворчества до специфической организации социальной жизни и общения с высшими силами. Фактически, в субкультурной реальности прорабатывается глубочайший и многообразный «пласт» коммуникативных миров: организм – род – социум – личность – культура – космос (и действующие в нем божественные силы). Конституирование субкультурной реальности «пронизывает» весь пласт коммуникативных миров, являясь, по сути, транскомуникативным процессом, «вертикальным» относительно всех этих миров (Кабрин, 2005).

Особенность наших исследований в том, что представители субкультур выступали не только как респонденты, но и как исследователи, которые сами оказались заинтересованными в понимании сущности субкультурной реальности, осознании и анализе тех личностных и социальных перемен, которые произошли с ними после вхождения в субкультурную среду. Наблюдения и сбор материалов проводились в течение четырех лет – с 2009 по 2012 г., в общей сложности в исследованиях приняло участие более 1500 чел. из субкультурной среды.

Исследование состоит из следующих блоков: 1) с помощью методики моделирования коммуникативного мира получены данные о микро- и макроструктуре коммуникативного мира, а также тенденции личностного роста; 2) выявлен психологический смысл ролевой игры в контексте субкультурной реальности; 3) исследован «диалог субличностей», актуализирующихся под влиянием ролевой игры как в игровом, так и в неигровом мире; 4) описаны культивируемые в субкультурах эффективные спонтанные практики актуализации креативных возможностей, потенциала достижений и личностного роста; 5) выявлено значение художественно-эстетической и мифотворческой компонент в конституировании субкультурной реальности; 6) выяснен психологический смысл обращения к оружию и сделана попытка понять, как игровой контакт с оружием влияет на неигровую реальность; 7) проведено сравнение «Я-образов» и самоотношения представителей субкультур с контрольной группой.

Исследование показало следующее.

– В субкультурной среде актуализируется потенциал архетипов. Творческие субкультуры инстинктивно нашли способы позитивных трансформаций архетипических форм и научились пользоваться их созидательной энергетикой.

– Происходит ремифологизация сознания, обеспечивающая целостный базис для конструирования мыслящей личности, социальных отношений, речи, творчества.

– Культивируются творческие практики трансперсонального плана, например: творческая визуализация, диалог сознания и бессознательного в художественно-эстетическом контексте, работа с измененными состояниями сознания и т.п.

– Ритуализация, драматизация и театрализация социальных событий субкультурной реальности приводит к исчезновению идентичности, навязанной социумом

и, далее, через актуализацию и диалог субличности делает возможным обретение новой идентичности, основанной на «Я-подлинном».

– Личность в креативных субкультурах получает уникальную «стартовую базу» для самореализации, которая связана с возможностью самостоятельно менять и формировать свой образ жизни в соответствии с динамическими особенностями индивидуального образа мира. Создается мир, в котором человек живет и действует, выстраивая принципиально другой (по сравнению с миром «обыденным») баланс взаимоотношений актуального и потенциального. Найденный баланс затем легко переносится в неигровую реальность, обеспечивая психологический «базис» внешней социальной успешности.

– Респонденты по своим основным характеристикам (высокий творческий потенциал, способность действовать в ситуациях неопределенности, готовность принять ответственность за свою судьбу и самостоятельно конструировать новые жизненные отношения), отвечают насущным потребностям современного Российского общества, стремящегося формировать творческую инновационную личность. Однако эти высоко креативные люди предпочитают оставаться в субкультурной среде и не проявлять «внешнюю» социальную активность. Это обусловлено целым рядом причин, главная из которых – доминирование в современном обществе культа рыночной конкуренции, конкурентного успеха и потребительства. В изменчивом, технологизированном, рациональном мире все острее встает вопрос о месте человека, о системе ценностей и глубинном смысле его существования. Один из главных вопросов современности – возможность становления человеческого в человеке, именно на этот вопрос и пытаются дать ответ субкультуры креативного типа, выстраивая свой специфический социум по своим законам. Парадоксально, но факт: стремление к человеческому в человеке нарушает современные меркантилизованные и дегуманизированные структуры общества, являясь опасной «девиацией» по отношению ко многим сложившимся системам (юридическим, экономическим, властным). Но в то же время становится понятным, что без реализации этого человеческого устремления общество обречено на деградацию. Возникает вопрос, каким образом создавать зоны инновационной активности для людей, желающих осуществлять, реализовывать это свое стремление. Для понимания того, какими параметрами должна обладать среда реализации, мы и решили исследовать те творческие молодежные субкультуры, в которых спонтанно, стихийно, «инстинктивно» складываются подобные условия.

Еще один крайне важный нюанс, проявившийся в исследованиях. При всей виртуальности (*virtus* – «потенциальный», «возможный») строящейся на мифе субкультурной реальности, она парадоксальным образом противостоит тотальной виртуализации (в смысле компьютеризации) современного мира. В противовес уходу в компьютерную реальность, творческие субкультуры создают реальность живого общения, активного действия, прикосновения к природе. Интуитивные психологические практики направляются на развитие культуры чувств и отношений, коммуникативный «вектор» повернут в сторону транскоммуникации, к глубинному подлинному общению. В этом смысле творческие субкультуры также противостоят современным цивилизационным тенденциям.

Два «вектора» – за становление человеческого в человеке и за подлинность общения, ярко выраженные в субкультурах креативного типа, являются потенциальными зонами обновления и оздоровления общества, пути от «человека потребляющего» к «человеку созидающему».

Итак, в среде современной творческой молодежи происходит «кристаллизация» относительно нового субкультурного «течения», направленного на позитив, самореализацию, жизнотворчество. Творческие субкультуры – это уникальная медиасреда, в которой наблюдается синтез коммуникативных процессов самого разного масштаба: транскультурального, трансментального, трансперсонального. Общая направленность этого синтеза – становление человеческого в человеке.

Проведенный нами анализ позволяет понять особенности творческой среды ролевых игр, которые являются привлекательными для креативной молодежи и моделировать соответствующие условия в специально организованных психолого-педагогических практиках. Мы надеемся, что в дальнейшем, результаты наших исследований смогут быть использованы в целях решения проблемы привлечения талантливой молодежи к более активному участию в социуме и для оптимизации методов работы с креативностью, творчеством и потенциалом достижений в психолого-педагогических практиках.

СУБЪЕКТ ТРУДА: ФАКТОРЫ ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Черемошкина Л.В. (Москва)

lvch2007@yandex.ru

Декларируемая в последнее время задача наращивания человеческого потенциала не может быть решена (и даже грамотно поставлена) без комплексной оценки реального состояния всей сферы трудовых ресурсов и институтов, ее обслуживающих. Без этого нельзя выстроить и четкую научно выверенную государственно значимую системную политику.

Результаты труда (количественные и качественные) в значительной мере предопределяются инструментальной оснащенностью человека как субъекта деятельности: способностями, знаниями, умениями и навыками, составляющими комплекс профессионально важных качеств, а также мотивацией к труду и определенному виду деятельности, профессиональной идентичностью работника, его физическим и психологическим состоянием.

Утрата (частичная или полная) любого из указанных компонентов ведет к депрофессионализации субъекта деятельности как окончательной или временной утрате навыков работы в рамках официально полученной профессии, как неготовности или неспособности субъекта деятельности принимать профессионально грамотные решения (Черемошкина, 2003).

Очевидные признаки снижения потенциала совокупного субъекта труда (первая волна депрофессионализации) наметились в конце 80-х – начале 90-х годов, когда сфера профессиональной мотивации субъекта деятельности начала терять свою иерархичность и многомерность, что выразилось в изменении отношения к процессу и результатам труда, девальвации прежних ценностей и выстраивании новых моделей профессионального поведения.

Неудовлетворенность базовой потребности в безопасности (ее депривация) как ощущение физической, экономической, социальной, психологической и профессиональной незащищенности человека, «брошенного в рынок», привела к явной «перегруженности» денег дополнительными смыслами: субъективная цена заработанных денег значительно превышала их реальную ценность (Черемошкина, 2004). Те вре-

мена можно назвать периодом «точечной» депрофессионализации, обусловленной, как правило, внешними факторами (кризисными процессами в обществе, исчезновением отдельных предприятий и отраслей производств). Люди утрачивали способность трудиться в соответствии с ранее принятыми ими решениями и общими нормами поведения. Мотивация профессиональной деятельности заметно трансформировалась: внешние по отношению к процессу деятельности мотивы (готовность ради занятости к любой работе) все чаще стали преобладать над внутренними (радость созидания, интерес к творчеству, самореализация). Несоответствие результатов труда усилиям, затрачиваемым на накопление и развитие человеческого потенциала, приобрело устойчивый характер.

Вторая волна депрофессионализации (90-е годы) ознаменовалась «распылением» профессионалов, маргинализацией социально значимых видов труда в материальном производстве и управленческой сфере. Количество специалистов, утративших свою профессиональную идентичность, возрастало, а равнодушие к выполнению своих профессиональных обязанностей стало весьма распространенным явлением. Профессиональные и моральные ценности заменялись ценностями и целями другой среды – более меркантильной, менее честной и добросовестной. Угроза разрастания профессионального маргинализма, когда утрачиваются существенные признаки профессии и идеалы в пользу коммерческого сиюминутного успеха, наиболее ощутима в социально значимых видах деятельности – здравоохранении, образовании, социальном обслуживании и т.д. (Черемошкина, 2005).

Исследования, проведенные в конце 90-х годов, фиксируют усиление индивидуалистических тенденций, снижение значимости труда для личностного становления, ослабление внутренних ориентиров при оценке результатов деятельности. Полученные нами результаты свидетельствуют, что наиболее высокие показатели успешности профессиональной деятельности (зарплата, должность, властные полномочия) отмечались у лиц с очевидной деформацией мотивационной сферы и профессионального самосознания в сторону доминирования «выгоды любой ценой» (Черемошкина, 2010).

Абсолютное большинство наиболее успешных респондентов добились высоких результатов далеко за пределами ранее полученной основной профессии. Значительная по объему часть выборки отличалась явной депрофессионализацией: уходом из профессиональной среды в мир увлечений и разного рода социально резонансных занятий с очевидной утратой профессионально важных качеств для работы по основной специальности. В тех случаях, когда субъект развивался в русле ранее полученной профессии при доминировании внутренней мотивации и наращивал при этом профессионально важные качества, были зафиксированы довольно низкие (ниже возможного уровня) показатели их социальной успешности (оплата труда, профессиональный статус, наличие наград и поощрений).

Невозможность самореализации и недооцененность со стороны коллег и руководства в ряде случаев приводила к различного рода соматическим расстройствам. При этом чем добросовестнее работник, чем «реальнее» могут быть оценены результаты его деятельности, тем выше вероятность социально-психологических осложнений.

Процессы депрофессионализации в 90-е годы усугублялись ухудшением качества профессиональной подготовки, а также физического и психического здоровья людей.

Специфика жизни в современной России состоит в существенном увеличении стрессогенных факторов, как на рабочем месте, так и вне него. Они связаны с воз-

растанием ответственности каждого работника за свое благополучие в условиях отказа государства от патернализма, высокой динамичностью жизни и производства, постоянно меняющимися требованиями к профессиональным знаниям и умениям, а также с фактами произвола и безнаказанности работодателей. Все эти факторы способствуют возникновению нервно-психической напряженности (психическому истощению, «выгоранию»), что отрицательно сказывается на дееспособности человека.

Для взрослого населения нашей страны нервно-психическая напряженность является хронической начиная с конца 80-х годов (это одна из причин роста разного рода зависимостей). В течение последних шести лет мы исследовали психологические и психофизиологические особенности геймеров – студентов 19–20 лет, ежедневно играющих в компьютерные игры. У них было зафиксировано снижение интеллектуальной активности и физиологических возможностей мозга. Как это отразится на их дальнейшей профессиональной судьбе, пока неизвестно (Cheremoshkina, 2011).

Мощнейшим фактором ухудшения качества трудовых ресурсов является снижение качества образования и профессиональной подготовки. С одной стороны, это обусловлено фактическим уничтожением профтехобразования, отсутствием лабораторно-практической базы многих средних и высших учебных заведений и, безусловно, изменением качественного состава преподавателей (именно эти элементы системы профессионального образования определяют эффективность процесса становления специалиста). С другой – наблюдается снижение мотивации труда учащихся и студентов.

Обучение, как известно, предполагает не только передачу знаний и опыта преподавателя по тому или иному предмету. Последний в идеале «заражает» студента своей активностью, интересом и целеустремленностью. Это и есть деятельностная составляющая процесса обучения. Лучшего пути овладеть умениями и навыками конкретной профессии просто не существует. Именно развитие профессиональных способностей человека влияет на профессиональную мотивацию и формирует в конечном итоге профессиональную идентичность субъекта труда.

С конца 90-х годов началась третья «волна» снижения качества трудовых ресурсов. Она характеризуется не только сохранением уже сформировавшихся негативных тенденций, но и появлением новых, которые касаются непосредственно оценок профессионального труда. Волонтаризм работодателей, их жажда прибыли, помноженная на поиски личной выгоды каждым работником, привели к изменению смысла понятия «эффективный труд». Отсутствует оценка его общественной значимости и полезности, обесценивается качество деятельности, вследствие этого растет отчужденность продукта труда от субъекта деятельности.

Процессы деформации мотивационной сферы при отсутствии четких критериев оценки результатов деятельности приводят к нарушению закономерностей становления профессионального самосознания субъекта, что предполагает наличие соответствующей мотивации и формирование на ее основе целей деятельности. И если эти два обязательных компонента становления специалиста (мотивы и цели) претерпели почти необратимые изменения, то разрушается естественный механизм формирования профессионализма. В настоящее время есть основания говорить о дизонтогенезе профессионального становления (Черемошкина, 2009).

Опрос выпускников вузов и студентов 4–5-го курсов показывает, что ориентация на труд как деятельность, направленную на получение общественно полезного результата, практически исчезла. В 90% случаев на вопрос, «Что такое для вас

труд?», отвечают: «суета», «тяжелое дело», «надо зарабатывать» и т.д. По сравнению с результатами аналогичных опросов конца 90-х годов, обнаруживается, что полностью исчезли ответы типа «труд – это долг», «работа – это обязанность каждого». Такого рода изменения иллюстрируют сдвиг в общественном сознании и самосознании субъектов труда (Черемошкина, 2011).

Социальная значимость профессионализма размывается также из-за отсутствия внятной системы стимулирования трудовой активности. Достаточно привычной стала практика, когда на работу берут за профессионализм, а увольняют за нелояльность по отношению к начальству. Поэтому на вопрос, «Что означает хорошо трудиться?», следуют ответы: «не спорить с начальством»; «приспособиться»; «полюбому соглашаться». В такой ситуации активность, целеустремленность, самостоятельность мышления сводится к минимуму (Черемошкина, 2011).

Эффективность профессиональной деятельности сегодня во многом определяется адекватностью, точностью и полнотой информационной основы деятельности (ИОД).

Как формируется ИОД в условиях нынешних социально-трудовых отношений? Если параметры оценки результатов деятельности размыты и определяются не общественно значимыми показателями, а устремлениями и интересами конкретного руководителя, то действия работника направлены на сохранение себя в сложившихся обстоятельствах. Т.е. задача сводится к устанавливанию сугубо отношенческих контактов. Именно этим объясняется сверхактивность в изучении коммуникативных и социально-психологических аспектов. Не менее, а, скорее, более необходимо информационное обеспечение производства и формирование ИОД, адекватной существенным закономерностям реальной профессиональной активности.

Процессы перерождения профессионального самосознания усугубляются отсутствием системы профориентации, профотбора и профконсультаций, системы стимулирования трудовой активности и наличием множества ограничений карьерного роста.

Снижение качества трудовых ресурсов и уже захлестнувшая нас третья «волна» депрофессионализации настоятельно требуют незамедлительной выработки и организационного оформления государственной политики в области сбережения трудовых ресурсов, повышения профессионализма кадров, соответствующих институциональных мер.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ БЛИЗНЕЦОВ-ШКОЛЬНИКОВ

Черткова Ю.Д., Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В. (Москва)

y_chertkova@mail.ru

Цель данной статьи – описать результаты сопоставления школьной успеваемости близнецов и одиночнорожденных учащихся с учетом гендерных различий. Эта работа является продолжением исследования, посвященного сравнительному анализу академической успешности близнецов и одиночнорожденных школьников. Первый этап был проведен в 2001–2002 гг. научным коллективом кафедры психогенетики (руководитель М.С. Егорова) факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Данный этап исследования выполняется при поддержке РГНФ – проект 12-06-

00790a «Формирование индивидуальных различий в школьной успеваемости: влияние общей среды, индивидуальной среды и пренатальных гормонов».

На основании обзора литературы, посвященной когнитивному развитию близнецов, можно прийти к заключению, что близнецы в целом отстают от одиночно-рожденных детей по показателям интеллекта и академической успеваемости (например: Husen, 1961; Mittler, 1971; Wilson, 1977; Zazzo, 1979; Hay, 1999; Segal, 2000; Meng-Ting Tsou et al., 2008; Webbink et al., 2008). Согласно полученным данным, IQ близнецов в среднем на 5–10 пунктов ниже, чем у одиночнорожденных детей. При этом в большей степени «страдает» вербальный интеллект близнецов. Выявлено также, что отставание от одиночнорожденных детей ярче проявляется у близнецов мужского пола. И даже при нормальном уровне общего интеллекта у них наблюдаются проблемы в развитии вербальных навыков. По этой причине близнецы-мальчики хуже учатся по тем предметам, где упор делается на вербальной сфере (родному и иностранному языкам, чтению и литературе) (Wilson, 1977; и др.). В ряде исследований получено, что и в старших классах школы их отставание от одиночнорожденных сверстников в этой сфере сохраняется, тогда как близнецы женского пола учатся так же, как их одиночнорожденные одноклассницы (например, Cohen et al., 2002). По предметам, не требующим развитых речевых навыков, близнецы могут учиться не хуже одиночнорожденных школьников (Hay, Johnston, 1987; Wilson, 1977; и др.).

В нашем исследовании были получены данные о школьной успеваемости (годовые оценки) 2282 пар близнецов – учащихся 2–11 классов общеобразовательных школ разных регионов России и результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ) 11577 пар близнецов. Сопоставление оценок производилось по отдельным предметам, обобщенным показателям (гуманитарному, математическому, естественнонаучному) и суммарному баллу по всем предметам. Напомним, что годовые оценки выставляются по 5-балльной, а результаты ЕГЭ по 100-балльной системе.

Сопоставление академической успешности девочек-близнецов и мальчиков-близнецов показывает, что на протяжении всего школьного обучения оценки девочек выше, чем оценки мальчиков. Различия достигают уровня значимости по всем предметам, кроме математики в 2–4 классах и физкультуры в 1–11 классах. Успеваемость всех близнецов с возрастом снижается, эта тенденция больше выражена у мальчиков, чем у девочек.

Превосходство девочек наиболее ярко проявляется по предметам гуманитарного цикла, меньше – по предметам математического цикла. Так, средний балл по русскому языку в старшей школе 3,38 у мальчиков и 3,78 у девочек, а по алгебре – 3,51 и 3,54 соответственно.

Успешность на ЕГЭ значимо выше у девочек, по сравнению с мальчиками ($p < 0,05$), по большинству предметов – русскому языку, истории, английскому языку, литературе, химии, биологии и по всем обобщенным показателям. По физике, географии и информатике различия не достигают уровня значимости. По одному предмету – математике – мальчики более успешны, чем девочки (47,04 vs 46,42, $p < 0,05$).

При анализе баллов ЕГЭ было показано, что мальчики демонстрируют большую вариативность когнитивных способностей, по сравнению с девочками. Так, при сопоставлении крайних групп по успешности сдачи экзамена по математике (выделенных по принципу среднее значение признака $\pm 1,5$ стандартных отклонения) было показано, что на обоих краях распределения (у обладателей очень низких – до

30 и очень высоких – свыше 79 баллов) число юношей в три раза превышает число девушек.

Поскольку в России ЕГЭ по двум предметам – математике и русскому языку является обязательным, а остальные предметы могут сдаваться по желанию, из общей выборки были отобраны данные близнецов, сдававших ЕГЭ по дополнительным предметам. Были сформированы три подгруппы: школьники, ориентированные на физико-математическое направление (дополнительно сдававшие физику), ориентированные на естественнонаучное направление (сдававшие химию и биологию) и на гуманитарное направление (сдававшие литературу).

Рассмотрим результаты по двум обязательным экзаменам и обобщенный балл по всем сданным предметам у мальчиков и девочек из этих подгрупп.

Поступающие в вузы физико-математического профиля девочки более успешны, чем мальчики по общему баллу (57,04 vs 54,25, $p < 0,001$), по русскому языку (66,41 vs 60,38, $p < 0,001$) и по математике (54,43 vs 52,32, $p < 0,001$). Результаты, полученные для этой подгруппы по математике, расходятся с результатами, полученными на всей выборке.

Среди поступающих в гуманитарные вузы девочки успешнее мальчиков по общему баллу (56,40 vs 49,09, $p < 0,001$) и по русскому языку (67,33 vs 58,38, $p < 0,001$). По математике различия не достигают уровня значимости (47,08 vs 55,40, $p < 0,16$).

Среди ориентированных на естественнонаучное направление школьников девочки демонстрируют лучшие успехи только по русскому языку (65,63 vs 62,72, $p < 0,001$). Они имеют несколько более высокий суммарный балл, но различия незначительны (59,09 vs 58,23, $p < 0,20$) и абсолютно не отличаются от мальчиков по результатам ЕГЭ по математике (50,10 vs 50,27).

На основании анализа обоих показателей успеваемости – годовых оценок и баллов по ЕГЭ можно сказать, что девочки в среднем демонстрируют более высокую успеваемость по большинству предметов. Возможно, это связано частично с большей аккуратностью и внимательностью девочек, что находит отражение в школьных оценках. Расхождение между описанными двумя показателями успеваемости касается успехов по математике. Годовые оценки, в том числе в старших классах, выше у девочек, а баллы ЕГЭ – у мальчиков. Возможно, это связано с большей стандартизацией проведения и оценки ЕГЭ, меньшего влияния на его результаты личностных факторов. Само по себе опережение мальчиками девочек по математике соответствует представлениям о том, что, начиная с подросткового возраста, мужчины имеют превосходство над женщинами по математическим способностям.

Среди детей, ориентированных на физмат вузы, девочки более успешны по математике, чем мальчики. Это может быть связано в том числе с тем, что математические дисциплины традиционно считаются «мужскими», и девочка выбирает математическую специальность, только имея высокие математические способности и будучи успешна в данной области.

Систематическое опережение девочками мальчиков по успеваемости по гуманитарным предметам соответствует литературным данным.

Таким образом, можно говорить о наличии гендерных различий по академической успеваемости, оцененной как по годовым школьным оценкам, так и результатам ЕГЭ.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ К ЭМПАТИЧЕСКОМУ ПОНИМАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ

Ширяк М.С. (Санкт-Петербург)

mari.chiryacvie@gmail.com

Проблема восприятия произведений живописи как художественных объектов межличностного взаимодействия является одной из актуальных областей психологии искусства.

В последние десятилетия разрабатываются новые методические подходы к восприятию живописи, опирающиеся на концепцию В.С. Выготского, согласно которой в основу исследования надо положить само художественное произведение, и «от его структуры идти к структуре психологической реакции» (Выготский, 1968, с. 267). В исследованиях Л.Я. Дорфмана (Дорфман, 1997) рассматривается когнитивный подход к изучению параметров восприятия эмоциональных представлений в рисунке. Психосемантический подход к изучению пейзажей и натюрмортов в исследованиях В.Ф. Петренко (Петренко, 2008) позволяет применять новые методики категоризации произведений живописи и выявить сходства вербального и невербального языков восприятия.

Мало изученным остается процесс восприятия социальных представлений в произведениях живописи, нет достоверных результатов о значении когнитивного компонента в интерпретации ситуационного контекста. Отсутствуют исследования индивидуально-психологических особенностей понимания и трансформации смысла образных ситуаций, значения преобразующей функции воображения в познании социальной реальности.

Наиболее актуальным, с нашей точки зрения, для решения задач когнитивной активности при восприятии живописи представляется методический подход, разработанный Д.А. Леонтьевым (Леонтьев, 2006). Согласно концепции автора, восприятие живописи преломляется через систему отношений «автор – произведение живописи – личность», в индивидуально-психологических особенностях взаимодействия личности и произведения живописи. Нами изучалась вторая часть этой триады – с точки зрения роли ресурсов, способностей и потенциала личности в интерпретации художественных объектов межличностного взаимодействия.

На этапе постижения предметно-смысловых значений картины психика зрителя воспринимает контекст через собственные представления и ассоциации как информацию о персонажах, их чувствах и переживаниях, о предметах, обстановке, атмосфере, о взаимодействии героев, их поступках и действиях, их отношениях к событиям. Возникновение предметных или эмоциональных ассоциаций с реальностью непосредственно раскрывает значимость изображенной ситуации для человека и одновременно через субъективное эмоциональное отношение, способствует «погружению» в ситуацию и пониманию ее смысла.

В контексте взаимодействия субъекта с социальной информацией, наиболее эффективным представляется применение ситуационного и интегративного подходов, разработанных французскими психологами (Молинер, 1992; Фламан, 1989; Абрик, 1994). Интегративный подход позволяет изучать художественный объект (произведение групповой портретной живописи) как источник многоуровневой

информации. Ситуационный подход актуализирует изучение социальной ситуации как объекта межличностного взаимодействия, позволяет выявить уровни эмпатического понимания смысла.

Предмет исследования – восприятие и интерпретация ситуаций межличностного взаимодействия в произведениях портретной живописи людьми различного образования и возраста, любителями искусства и обычными людьми.

Объект исследования – индивидуально-психологические свойства и социально-психологические характеристики респондентов гуманитарной, психологической и технической ориентации, отраженные в интерпретации смысла межличностного взаимодействия в картине.

Целью нашего исследования было выявление индивидуально-психологических свойств и социально-психологических особенностей любителей искусства, имеющих эстетический опыт восприятия живописи, и обычных людей, при восприятии образных ситуаций межличностного взаимодействия.

Гипотеза исследования

Восприятие ситуаций межличностного взаимодействия в произведениях портретной живописи позволяет интерпретировать их содержательный компонент на различных уровнях предметно-смысловых значений и идентифицировать смысл межличностного взаимодействия персонажей.

В изучении интерпретации художественных объектов, в контексте «решения задачи на смысл», мы опирались на концепции С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева.

Для проверки гипотез и поставленных исследовательских задач нами была разработана авторская модификация формирующего эксперимента (4 этапа), применялся сравнительный анализ контрастных социальных ситуаций «методом погружения», методы самонаблюдения (с использованием Дневника самонаблюдения), опрос, тестирование, проективные методы. Использовались следующие методики:

1. Для выявления смысла межличностного взаимодействия в анализе двух контрастных ситуаций, представленных в бинарных оппозициях, модифицированная методика «погружения» в ситуацию М.В. Осориной (1998).

2. Для выявления уровней эмпатического понимания смысла в интерпретации 12 ситуаций межличностного взаимодействия использовались модифицированная методика изучения эмоциональных представлений Л.Я. Дорфмана (1997); адаптированная версия шкалы Лайкерта, методика самооценки психического состояния SAM Manikin (1994).

3. Для установления характера ассоциативных связей с реальностью в каждой картине использовалась модифицированная методика Гилфорда «Словесные ассоциации».

4. Для диагностики творческих способностей в эстетической ситуации – методика на выявление репродуктивного воображения «ОЯЗО» Д. Маркса; проективная методика «Сеть ассоциаций» А.-М. de Rosa (1992); диагностика личностных свойств креативности в тесте Гилфорда–Торренса, в обработке Е. Туник.

5. Для выявления в структуре креативности конструктивного аспекта воображения использовалась авторская модификация методики «Бросок в противоположность» Т.А. Барышевой (2006) на основе метода инверсии.

В качестве стимульного материала использовались 12 репродукций картин (формата А4) известных русских художников, представляющих собой ситуации супружеских, родственных, трудовых, дружеских и любовных отношений – итого 2860 ситуаций.

В исследовании приняли участие люди, с техническим, гуманитарным и психологическим образованием, и любители искусства, в возрасте от 20 до 64 лет, 110 чел.

Математическая обработка результатов по непараметрическому критерию Пирсона, дискриминантного анализа, дисперсионного и корреляционного анализов, контент-анализа выявила, что в интерпретации художественного объекта доминирующее значение имеет когнитивный компонент. Эмпатическое понимание контрастных ситуаций (стереотипных и нетипичных) зафиксировано на уровнях ситуационного контекста – контента, эмоционального образа, социального смысла изображенной ситуации – концепта, что говорит о влиянии личностных смыслов участника на создание ментального образа межличностного взаимодействия. Результаты эмпирически подтверждают, что коммуникативные способности к эмпатическому пониманию формируются под влиянием когнитивной модели межличностного взаимодействия (полярности поведенческих реакций), эстетического опыта любителей искусства и способностей к воображению и ассоциативному мышлению.

Динамика результатов измерения эмпатического понимания смысла на двух этапах эксперимента в целом свидетельствует о росте показателей (от 27,8% до 40,0%). Можно говорить о том, что анализ респондентами двух контрастных ситуаций методом «погружения» и 12 ситуаций с применением методики опроса (Опросника на эмпатическое понимание смысла) способствовали развитию навыка расшифровки закодированной художником информации и осмыслению ситуационного контекста – элементов поведения и отношений на различных уровнях предметно-смысловых значений.

Выявлено также влияние когнитивных и эстетических параметров интерпретации художественного объекта на креативность, как способность к реконструкции в воображении ментального образа межличностного взаимодействия.

По результатам применения авторской модификации метода инверсии обнаружено, что на применение предметных и эмоциональных способов трансформации смысла по показателям креативности – вариативности и оригинальности существенное влияние оказывал эстетический опыт участника, в то же время показатели уникальности имели невысокий процент и равномерное распределение во всех группах (отмечены у психологов с эстетическим опытом).

Выводы

1. На первом этапе формирующего эксперимента, в условиях специально организованного восприятия двух контрастных ситуаций межличностных отношений были обнаружены три уровня понимания смысла: контент (ситуационный контекст), эмоциональный образ, концепт (социальный смысл). Выявлено, что коммуникативные способности к эмпатическому пониманию ситуации формируются под влиянием модели межличностного взаимодействия (полярности поведенческих реакций в ситуациях проблемного и позитивного взаимодействия).

2. На втором этапе эксперимента, в анализе восприятия всех картин, были выявлены уровни эмпатического понимания ситуаций проблемной и позитивной модальностей, обусловленные эмоциональной экспрессивностью и неопределенностью ментального образа изображенной ситуации. Обнаружено влияние на понимание аффективно-рефлексивных реакций и индивидуально-психологических особенностей участника – эстетического опыта, способностей к воображению и ассоциативному мышлению, профессиональной ориентации.

На заключительном этапе эксперимента выявлено влияние эмпатического понимания смысла и творческих способностей (к воображению, личностных свойств

креативности) на успешность преобразования – реконструкцию в воображении ментального образа ситуации – в различных группах профессионального образования.

Новые технологии исследования произведений портретной живописи могут быть интегрированы в психолого-педагогические программы в системе среднего и высшего образования, в программы дополнительного образования, музейные программы, а также реализованы в создании тренингов по саморегуляции личности.

ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СО СКОРОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ УЧАЩИХСЯ

Щебланова Е.И. (Москва)

elenacheblanova@mail.ru

История исследований скоростных параметров интеллекта начата работами Ф. Гальтона, однако в более поздних исследованиях его гипотеза о связи времени реакции в простых сенсомоторных заданиях с показателями интеллекта не подтвердилась. Тем не менее, это направление сохраняет своих сторонников, считающих, что психометрический интеллект – IQ в значительной степени определяется биологическим интеллектом, который может измеряться, помимо прочего, с помощью времени реакции (Айзенк, 1995). С этой точки зрения, большая часть феноменологии тестирования интеллекта, а возможно, и креативности, объясняется скоростью их выполнения, поскольку подавляющее большинство тестов имеют ограничения времени их выполнения.

Скоростные характеристики деятельности человека воспринимаются как проявления его интеллекта и в обыденной жизни, и в научных теориях. Высокий интеллект ассоциируется с высокой скоростью обучения, решения проблем, принятия решения. Однако данные исследований взаимосвязей скорости принятия решения и выполнения тестов интеллекта и креативности крайне противоречивы, особенно это касается вопроса об отличиях этих взаимосвязей на разных возрастных этапах. Этим обусловлена цель нашей работы, направленной на изучение взаимосвязей скоростных характеристик с уровнем интеллектуальных способностей и креативности учащихся средних и старших классов.

В исследовании участвовали по 120 учащихся V, VII, IX классов московских школ с углубленным изучением предметов, гимназий, лицеев (поровну мальчиков и девочек). В каждом возрасте были представлены две группы: контрольная (60 чел. из классов целиком без отбора) и интеллектуально одаренные (60 чел., у которых показатель общего интеллекта соответствовал верхним 10–15% для данного возраста). Диагностическое обследование всех испытуемых проводилось трижды через год с помощью методик из Мюнхенской батареи тестов для одаренных школьников (Heller, 2001), адаптированных нами ранее.

Скорость принятия решения при перцептивном сравнении и выборе стимулов определялась с помощью теста соединения чисел – ТСЧ, состоящего из четырех матриц, на каждой из которых за 30 с необходимо соединить как можно больше чисел от 1 до 90, размещенных в случайном порядке (Oswald, Roth, 1978). Перед выполнением теста дважды проводилась тренировка. Показателем служило среднее число

правильных соединений (до первой ошибки), преобразованное в число бинарных решений в секунду. Для диагностики интеллекта использовались учительские рейтинги и тесты познавательных способностей для одаренных школьников – русская версия KFT с вербальными, математическими, невербальными и суммарными шкалами; сложность заданий возрастала в соответствии со степенью обучения. Для диагностики креативности использовались вербальные тесты творческого мышления «Необычное использование» со стимульными словами «Газета» и «Деревянная линейка» (Аверина, Щепланова, 1996); определялись беглость, гибкость и оригинальность идей. Для диагностики личностных характеристик использовались опросники для учащихся: познавательной активности (стремления к знаниям); мотивации достижений (надежды на успех, боязни неудачи, стремления к достижениям); тревожности (эмоциональности, общей и экзаменационной тревожности, нарушений мышления при стрессе); общей и академической самооценки. Регистрировалась успеваемость за год по основным предметам. Распределение всех показателей было нормальным, для их обработки использовались параметрические методы статистики.

Анализ возрастной динамики параметров ТСЧ продемонстрировал их существенный (с V по IX классы), но замедляющийся с возрастом (после IX класса) рост, что согласуется с данными Мюнхенского исследования. Однако в V–VII классах эти параметры в нашей выборке были существенно ниже, чем в германской, но у более старших школьников почти совпадали (Heller, 2001). По мнению создателей ТСЧ, этот тест позволяет судить не только о скорости принятия решения при перцептивном выборе, но и об уровне интеллекта в целом. Наши данные подтверждают это мнение, но только в отношении учащихся IX–XI классов, в которых параметры ТСЧ у одаренных были достоверно выше, чем у их сверстников в контрольных группах. В Мюнхенском исследовании одаренных школьников было обнаружено превосходство по этому показателю учащихся гимназий по сравнению с учащимися общеобразовательных школ, и различия также увеличивались с возрастом. Влияние тренировки при повторении ТСЧ было незначимым в обоих исследованиях. Гендерные различия параметров ТСЧ были достоверными только в группах со средневозрастным уровнем интеллекта в V–VII классах, в которых мальчики превосходили девочек. У более старших учащихся и у одаренных во всех классах значимых гендерных различий по ТСЧ выявлено не было.

Корреляционный анализ показал стабильность ТСЧ-параметров в течение всего исследования: коэффициенты корреляции Пирсона через 2 года составляли $r = 0,71 - 0,73$ в период с V по VII и с IX по XI классы и $0,60$ в период с VII по IX классы ($p < 0,001$). Обнаружены положительные, но низкие ($0,19-0,26$), корреляции этих параметров с математическими и реже невербальными и суммарными KFT-параметрами у учащихся V–VIII классов. В IX классах корреляции скорости с математическими, невербальными и суммарными KFT-показателями достигали максимума ($0,53-0,55$), но несколько снижались в X–XI классах ($0,44-0,46$). Аналогичные корреляции с вербальными KFT-параметрами в V–VIII классах не достигали уровня достоверности, а в IX–XI классах были значительно ниже ($0,20-0,29$), чем с другими шкалами. Корреляции параметров ТСЧ и креативности были обнаружены только у семиклассников ($0,25-0,29$), причем уровня достоверности эти корреляции достигали лишь у одаренных ($0,38-0,42$), но не обнаруживались у их сверстников из контрольной группы. С личностными характеристиками ТСЧ-параметры коррелировали редко: достоверными во всех классах были только отрицательные корреляции с выраженностью боязни неудачи и тревожности (от $-0,21$ до $-0,30$).

По данным факторного анализа матрицы интеркорреляций 22-х диагностических показателей с использованием «облического» метода вращения, ТСЧ-параметры учащихся V–VIII классов образовывали отдельные факторы в целостной структуре из семи факторов. В IX–XI классах эти параметры входили в один фактор с КФТ-показателями интеллектуальных способностей, и этот фактор положительно коррелировал с фактором, включавшим учительские оценки одаренности и успеваемость учащихся.

С целью выяснения вопроса о том, как меняются скоростные характеристики с возрастом у учащихся с разным уровнем интеллекта, проводился двухфакторный дисперсионный анализ, в котором независимыми переменными служили уровень интеллекта и возраст (класс), а зависимыми – параметры ТСЧ. В каждом возрасте были выделены пять подгрупп примерно равной численности с достоверными различиями уровней интеллекта (по суммарным КФТ-показателям): 1) ниже и 2) выше среднего значения для данного типа школ, 3) умеренной, 4) высокой и 5) исключительной одаренности. Для оценки достоверности различий между ТСЧ-параметрами этих подгрупп использовались дополнительные тесты (Бонферрони). Согласно полученным результатам, скоростные характеристики оказались связанными с уровнем общего интеллекта ($p < 0,001$), возрастом ($p < 0,001$) и их взаимодействием ($p < 0,05$). Более высокая скорость принятия решения в ситуации выбора соответствовала более высокому уровню интеллекта. Однако это оказалось справедливым только для учащихся IX–XI классов и только при сравнении подгрупп с самым низким уровнем интеллекта (1) с каждой из подгрупп одаренных (3, 4, 5). Иначе говоря, значимых различий в скоростных характеристиках подгрупп с интеллектом от выше среднего до исключительного уровня обнаружено не было. В V–VIII классах никакие межгрупповые различия по ТСЧ не достигали уровня достоверности. Влияние возраста проявлялось в том, что скорость принятия решения достоверно увеличивалась с переходом на каждую последующую ступень с V по XI классы фактически во всех подгруппах учащихся с разным уровнем интеллекта: от ниже средневозрастного до исключительной одаренности. С целью определения влияния скоростных характеристик учащихся на их интеллектуальные и творческие способности и успеваемость в разном возрасте был проведен однофакторный дисперсионный анализ, в котором независимыми переменными являлись ТСЧ-параметры, а зависимыми – вербальные, математические, невербальные и суммарные шкалы КФТ, показатели беглости, гибкости и оригинальности вербального теста креативности, а также успеваемость. Значимое влияние скоростных характеристик учащихся было обнаружено только в IX–XI классах и только на показатели математических и невербальных интеллектуальных способностей и соответственно общего интеллекта.

Таким образом, взаимосвязи скоростных параметров с показателями интеллекта характеризуются сложностью и возрастной спецификой. Скорость принятия решения в ситуации перцептивного выбора увеличивается с возрастом в период с V по IX классы у учащихся с разными уровнями интеллекта, а затем ее рост замедляется. В средних классах обнаруживаются весьма слабые положительные взаимосвязи между показателями ТСЧ и тестов познавательных способностей, а различия между скоростными характеристиками одаренных и обычных школьников вообще не достигают уровня достоверности. Только в период с IX по XI классы проявляется значимое влияние скорости на показатели интеллектуальных (главным образом математических и невербальных) способностей и общего интеллекта, и отмечается существенное превосходство одаренных учащихся, по сравнению со сверстниками, и по скоростным параметрам, и по уровню интеллектуальных способностей. Значимая

взаимосвязь скоростных параметров с успеваемостью не была выявлена, а с креативностью обнаружена лишь однажды. Полученные данные расширяют возможности диагностики способностей школьников.

РАЗДЕЛ 12

Психофизиологические закономерности формирования и актуализации субъективного опыта

ЭТОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМА СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Балин В.Д., Горбунова О.П. (Санкт-Петербург)

Balin@psy.pu.ru

Поиск биологических оснований индивидуально-психологических различий между людьми - традиционная проблема отечественной психологии. Развивавшийся в советское время подход оказался не совсем адекватным психологической реальности ввиду надуманности некоторых используемых понятий.

В.М. Русалов (1991) призывает искать новые основания для поиска экспериментальных показателей, характеризующих свойства нервной системы (СНС) человека. Создавая единую концепцию индивидуальности, включающей в себя как СНС, так и другие «пласты» и характеристики, В.М. Русалов призывает рассматривать проблему более широко, понимая под биологическими факторами не только телесную, морфофункциональную организацию человека, но и всю совокупность врожденных программ поведения. Однако развития этой темы не последовало.

Усилившееся в последние годы внимание к нейронаукам возродило интерес к названной теме. Новые представления позволяют по-другому взглянуть и на проблему свойств нервной системы.

В данном сообщении предлагается понятие свойства нервной системы связать с понятиями, разрабатываемыми этологами. Действительно, по определению, свойства нервной системы позволяют выработать индивидуальный способ адаптации к среде. Для этого индивид определенным способом «обыгрывает» свои конституционные особенности. В качестве таковых можно взять соотношение степени выраженности проекционных и ассоциативных отделов коры у индивида, о чем судят по измерениям черепа. Преобладание ассоциативной коры способствует более полному и качественному учету поступающей информации. А это, в свою очередь, в поведении позволяет предвидеть характер происходящих событий, работая на опережение. Другими словами, оказывается, что в эволюционном отношении более выгодно реагировать не на само событие, а на его «предвестника», «сигнал». В психофизиологии известен показатель ВЗС (выраженность закона силы), предложенный В.Д. Небылицыным. Он подсчитывается делением суммарного времени реакции на слабый стимул на суммарное время реакции на сильный. Чем больше ВЗС, тем более «сильной» считается нервная система. В свете вышесказанного этот коэффициент можно трактовать как соотношение стратегий реагирования на опережение событий и реагирования на само событие. Чем меньше ВЗС (ниже сила нервной системы по-старому), тем более выражена способность предвидеть характер будущих событий, которые еще не произошли, улавливать «сигнал из будущего», как сказал бы

П.К. Анохин. Свойства нервной системы, обеспечивая адаптацию к среде, позволяет выработать индивидуальный ее способ. В 1960-е годы Е.А. Климовым и др. были получены данные о связи силы нервной системы с особенностями деятельности, в частности, наладчиков станков. Наладчики с «сильной» нервной системой чаще отходят от станков, проявляют меньше тревоги в ситуации простоя и успевают достаточно эффективно управлять ситуацией. Стиль поведения «слабых» – постоянная контрольная и профилактическая деятельность. Недостаток работоспособности компенсируется направленностью поведения на опережение события. Такое поведение теснее связано с тем, что Л.В. Крушинский назвал «экстраполяционным рефлексом».

В исследовании К.И. Павлова (2011) на девушках 18–23 лет выяснилось, что более ювенильные демонстрируют лучшие показатели перцептивно-моторных реакций, оперативной памяти, произвольного внимания и восприятия времени. Это позволяет предположить, что сила нервной системы (и свойства нервной системы в целом), стратегия реагирования на само событие, или на его опережение, и уровень эволюционного развития можно рассматривать в совокупности.

Понятия, используемые в этологии, хорошо «стыкуются» с понятиями, предлагаемыми В.Д. Небылицыным. Так, сила, по В.Д. Небылицыну, рассматривается как работоспособность нервных клеток. У этологов ему соответствует понятие «резервуар» СЭД (специфической энергии действия), необходимой для реализации КФД (комплекса фиксированных действий по К. Лоренцу). Оно обозначает стереотипные сложные самоощущающиеся реакции, запускаемые простым, но высокоспецифичным стимулом. В гидравлической модели осуществления инстинктивного поведения К. Лоренца СЭД представлена водой, непрерывно текущей в резервуар. Отток воды регулируется клапаном, к которому крепится груз. Груз в данной модели символизирует раздражитель, вызывающий осуществление КФД. Чем интенсивнее раздражитель, тем больше он действует на клапан (Дьюсбери, 1981). Сила нервной системы – резервуар СЭД, необходимой для осуществления КФД. В таком случае чувствительность нервной системы, как связанное с силой свойство, может отражаться в чувствительности клапана к нагрузке, т.е. той интенсивности стимула, которая нужна для того, чтобы началось осуществление КФД.

Динамичность – это способность генерировать условную связь. У этологов это способность к научению (скорость выработки новой программы действия).

Подвижность – способность нервного волокна переходить от возбуждения к торможению. Подвижность в концепции В.Д. Небылицына – это легкость переделки значений условных раздражителей: положительного на отрицательный, и наоборот. Е.П. Ильин (2003) предлагает рассматривать подвижность как длительность последствия нервного процесса. Оно соотносится со скоростью «перебора» программ поведения и «примерки» их к ситуации. А.А. Ухтомский в начале XX в. писал, что животному необходимо «...по поводу новых и новых данных среды очень быстро перебрать свой арсенал прежних опытов» (Ухтомский, 1966). Это также можно увидеть на примере такого понятия этологии, как мозаичная активность. Названное понятие, предложено Н. Тинбергеном и означает поведение, состоящее из нескольких незавершенных КФД (программ действия) в ситуации высокого уровня мотивации, но отсутствия готовой заранее к осуществлению программы поведения. В данном случае подвижность НС влияет на то, как быстро и сколько разнообразных программ поведения переберет индивид во время осуществления мозаичной активности.

Лабильность – скорость возникновения и прекращения нервного процесса. Оно обозначает быстроту возникновения и исчезновения нервных процессов, а также максимальную частоту генерации импульсов и усвоения приходящих извне импульсов (Ильин, 2003). В рамках этологического подхода ее можно рассматривать как быстроту осуществления программы действия, а также как способность к прекращению неподходящей (неадаптивной) программы действия. Иначе – это скорость «примерки» к ситуации возможных программ действия.

Предлагаемый подход к известной проблеме позволяет переинтерпретировать факты, накопленные предыдущими поколениями психофизиологов и предложить новые экспериментальные процедуры.

Нами были проведены исследования ($n = 44$ чел. – 22 мужчины, 22 женщины), где сопоставлялись показатели ВЗС, характеристики РДО (реакция на движущийся объект – среднее время реакции, разброс реакций относительно эталона, среднее время реакций на опережение и запаздывание), характеристики ВП (вызванные потенциалы: амплитуды ранних, средних и поздних компонентов), КЧМ (критическая частота слияния мельканий), с индексами грацильности и сагиттальной окружностью головы (СОГ). Цель исследования заключалась в проверке высказанных выше соображений относительно возможности новой трактовки старых данных. Психологические методики представлены были субтестом «Числовые ряды» методики Амтхауэра и методикой для определения полезависимости-полenezависимости «Фигуры Готтшальдта». У каждого испытуемого определялась также вероятностная чувствительность следующим образом. Ему предъявлялись звуковые сигналы. Нужно было дать прогноз, будет после звукового сигнала следовать световой, или нет. Если он не угадывал, то его «наказывали» громким неприятным звуком. Процент правильного угадывания рассматривался как уровень вероятностной чувствительности.

За недостатком места приведем лишь некоторые факты. Оказалось, что ВЗС отрицательно связана с СОГ ($r = 0,5$; $p \leq 0,05$), т.е. чем выше сила нервной системы, тем меньше представлены в коре ассоциативные зоны. Чем больше грацильность, тем меньше разброс РДО, т.е. большее развитие ассоциативных зон способствует лучшему «угадыванию» момента остановки стрелки в РДО ($r = 0,40$, на грани значимости). Большая выраженность вероятностной чувствительности сопутствует большим значениям ранних компонентов ВП (точнее отношению амплитуд ранних компонентов к средним), у более лабильных испытуемых выше вероятностная чувствительность ($p \leq 0,05$) и т.п.

Можно констатировать наличие двух стратегий поведения, зависящих от характера соотношения у человека ассоциативных и проекционных зон коры. Первая стратегия (грацильные испытуемые). По старой терминологии, это «слабые» испытуемые. У них хорошо представлены в ВП их ранние компоненты (0–100 мс) по отношению к средним (100–250 мс). Можно предположить, что такие люди выделяют в окружающей среде много объективных признаков. Следует заметить, что имеет значение не абсолютное значение амплитуд разных компонентов ВП, а именно преобладание ранних над средними, т.е. их соотношение. У них же лучше представлена ассоциативная кора (в соответствии с компьютерной аналогией — больше оперативной памяти). Данное обстоятельство позволяет связывать события в более длинные цепочки и, следовательно, предсказывать еще не наступившие события. Вторая стратегия (низкограцильные испытуемые). «Сильные» испытуемые постарому. Ранние компоненты ВП здесь относительно менее выражены, нежели средние. ВЗС выше (хуже улавливают слабые сигналы, по сравнению с сильными), а

ассоциативная кора (оперативная память) меньше по площади. По этой причине приходится быстрее обрабатывать информацию: латентные периоды реакций у них короче, лабильность выше. Цепочки признаков ситуаций среды здесь короче, но их больше. Сталкиваясь с проблемой, такие люди формируют много гипотез, а затем успевают быстро их проверять, что компенсирует «узость» их оперативной памяти.

Полученные данные позволяют констатировать, что обозначенный выше новый подход к проблеме СНС не лишен права на существование.

КОГНИТИВНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ N200 И P300 В КОНТУРЕ ИНТЕРФЕЙСА МОЗГ–КОМПЬЮТЕР В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ

Басюл И.А. (Москва)

ivbasul@gmail.com

Интерфейс мозг-компьютер (ИМК) – это новая парадигма психофизиологического исследования, в которой конкретные показатели фоновой ЭЭГ или вызванных потенциалов с помощью программно-аппаратных решений сопрягаются с драйверами внешних исполнительных устройств: от виртуальной клавиатуры до роботизированных манипуляторов (Vidal, 1977; Wolpaw, McFarland, Neat et al., 1994). Одной из наиболее эффективных реализаций ИМК является набор текста буква-за-буквой, управляемый волной P300 зрительного вызванного потенциала (Farwell, Donchin, 1988). Эта технология основывается на одд-бол-эффекте, когда повышенное внимание испытуемого к одному из стимулов проявляется в увеличении волны P300 связанных с событиями потенциалов мозга (ПСС) (Krusienski, Sellers, McFarland et al., 2008).

Весомый вклад в распознавание локуса заинтересованности человека-оператора в символической матрице ИМК может иметь не только связанная с вниманием человека к целевому стимулу волна P300, но и компонент N200 ПСС (Shishkin, Ganin, Basyul et al., 2009). Было обнаружено, что выраженность этого компонента зависит скорее от фиксации взора на целевом стимуле, чем от привлечения внимания к этому стимулу (Frenzel, Neubert, Bandt, 2011; Treder, Blankertz, 2010). Однако, в силу различия нейрофизиологических механизмов этих компонентов зрительных ПСС, остается неясным, насколько различается динамика амплитуд этих компонентов при различных условиях привлечения внимания оператора к целевому стимулу и не существуют ли оптимальные условия, при которых оба компонента ВП достигают наибольшей амплитуды и наилучшим образом различаются для целевых и нецелевых стимулов.

Целью настоящей работы был сравнительный анализ компонентов N200 и P300 зрительного ПСС у операторов ИМК-P300 в трех парадигмах привлечения внимания испытуемого к целевому стимулу: 1) при простом наблюдении за подсветками символов стимульной матрицы; 2) при подсчете этих подсветок с последующим отчетом об их общем числе за всю тестовую сессию и 3) при выводе целевых символов на печать в контуре ИМК-P300.

В исследовании приняли участие 17 испытуемых в возрасте от 18 до 30 лет. Каждому испытуемому предлагалось работать в 3 режимах. Стимульная среда во всех режимах работы была одинаковой: на экране компьютера была представлена

матрица из 36 ячеек, в каждой из которых были размещены символы (33 буквы алфавита и 3 служебные команды). Стимулами служили подсветки строк и столбцов матрицы продолжительностью 180 мс, интервал между окончанием одной подсветки и началом следующей – 100 мс. В одном цикле стимуляции каждый столбец и каждая строка подсвечивались по пять раз в случайной последовательности. Перед каждым циклом стимуляции испытуемому сообщалось, какой символ матрицы назначается целевым.

В каждом из трех режимов работы предлагалось отработать 9 циклов стимуляции. Режимы работы оператора различались типом инструкции в отношении работы с целевым стимулом и наличием обратной связи в процессе тестирования.

В первом режиме («Наблюдение») от испытуемых требовалось просто смотреть на заданный экспериментатором целевой символ и стараться не отвлекаться на подсветки других символов.

Во втором режиме («Счет») испытуемому предлагалось не просто наблюдать за целевым стимулом, но еще и подсчитывать число его подсветок в рамках каждого цикла стимуляции. По завершении цикла стимуляции испытуемый давал отчет о числе подсчитанных им целевых стимулов. В конце работы испытуемым сообщался итоговый результат, насколько его подсчеты совпадали с реальным числом подсветок соответствующих символов.

Записи ЭЭГ в режиме тестирования «Счет» использовались для построения классификатора (линейный дискриминатор Фишера), позволяющего по набору характеристик ПСС на целевые и нецелевые подсветки вычислить матрицу коэффициентов для оперативного детектирования в контуре ИМК реакций именно на целевые стимулы. Тем самым определялся и сам целевой символ, например, буква, которая встраивалась пользователем в создаваемый им текст.

Парадигма третьего режима («Печать») в своей стимульной части была похожа на второй режим, отличием было только то, что испытуемые сами определяли, какой символ будет целевым. По результатам цикла подсветок на основе готового классификатора делалось алгоритмическое предсказание, какой именно символ был в центре внимания испытуемого. Этот символ печатался в контрольной строке экрана. Всем испытуемым предлагалось набрать одно и то же слово: «исследование».

Каждый испытуемый работал во всех трех режимах. Режим «Наблюдение» всегда предлагался первым. У 9-ти испытуемых режим «Счет» следовал перед режимом «Печать», у 8 испытуемых – наоборот, после режима «Наблюдение» следовал режим «Печать», а затем режим «Счет».

ЭЭГ регистрировалась в 8 отведениях: Cz, Pz, O1, O2, PO3, PO4, PO7, PO8 с частотой оцифровки сигнала 500 Гц, фильтрация в полосе 1–13 Гц. Теменно-затылочные отведения из-за большой схожести сигнала были усреднены (после фильтрации) в две затылочные группы: отведения O1, PO3, PO7 – в группу G01, отведения O2, PO4, PO8 – в группу G02.

Пиковое значение P300 находилось в отфильтрованной ЭЭГ в отведении Pz в диапазоне 300–450 мс после каждой подсветки, пиковое значение N200 – в диапазоне 100–270 мс в усредненной группе G01. Далее производилось усреднение полученных амплитуд относительно целевых и нецелевых подсветок. Проводился статистический анализ этих параметров по группе в целом и по отдельным испытуемым. Для группы вычислялась достоверность различий по амплитудам P300 и N200 на целевые стимулы между разными режимами работы. Для отдельных испытуемых проводилось сравнение не только различных режимов работы, но и оценивалась

достоверность различий амплитуд потенциалов между целевыми и нецелевыми стимулами.

1. Сравнение усредненных по группе испытуемых пиковых амплитуд P300 и N200 для разных режимов работы.

Среднегрупповая амплитуда обоих компонентов зрительного ВП на целевые стимулы статистически значимо различается при попарном сравнении между режимами по критерию Вилкоксона ($p < 0,05$).

При этом, в первую очередь, обращает на себя внимание тот факт, что амплитуда компонентов P300 и N200 изменяется однонаправленно и примерно в одинаковых пропорциях при изменении условий привлечения внимания к целевому стимулу. Наибольшие амплитуды обоих компонентов в среднем выражении по всей группе испытуемых статистически значимо достигаются в условиях наблюдения целевого символа с подсчетом числа его подсветок и последующим отчетом о суммарном их количестве (режим «Счет»). Минимальные амплитуды этих компонентов отмечены в условиях наблюдения за целевым стимулом без каких-либо дополнительных акцентов.

2. Сравнение амплитуд компонентов P300 и N200 для целевых и нецелевых стимулов для разных режимов работы.

Почти 90% испытуемых продемонстрировали статистически значимое различие между амплитудами P300 и N200 для целевых и нецелевых стимулов в режиме «Счет», тогда как в режиме «Печать» это соотношение составляло уже 60% и 78% испытуемых соответственно. В то же время в режиме «Наблюдение» только 24% и 29% испытуемых показали статистически значимое различие между амплитудами P300 и N200 для целевых и нецелевых стимулов.

Достоверные отличия количества случаев надежного различения амплитуд компонентов ПСС наблюдается лишь между режимами «Наблюдение» и «Счет» (для N200 и P300), для компонента N200 показано достоверное отличие режимов «Наблюдение» и «Печать» (Точный тест Фишера, $p < 0,05$). Отличия режимов «Счет» и «Печать» как для N200, так и для P300 оказались статистически незначимы.

Успешная работа в контуре ИМК-P300 зависит от того, насколько хорошо детектируются различия ПСС между целевыми и нецелевыми элементами стимульной матрицы. В настоящей работе было показано, что максимальное различие наблюдалось в режиме «Счет», а минимальное – в режиме «Наблюдение». При этом поведение компонентов P300 и N200 при переходе от режима к режиму оказалось практически одинаковым, как в отношении абсолютной амплитуды, так и по свойствам различия для целевых и нецелевых стимулов.

Последнее обстоятельство говорит о том, что, несмотря на различие психофизиологических механизмов, лежащих в основе генерации компонентов P300 и N200 ПСС, их выраженность и различия для целевых и нецелевых стимулов одинаково определяются общей целевой поведенческой функцией. По-видимому, при любом из трех тестируемых в настоящей работе типов привлечения внимания к символам стимульной матрицы фокус внимания испытуемого совпадал с направлением взора и, таким образом, амплитуды P300 и N200 максимализировались в соответствии с целевой поведенческой задачей (Brunner, Joshi, Briskin et al., 2010; Frenzel, Neubert, Bandt, 2011; Treder, Blankertz, 2010). По-видимому, такой задачей оказался подсчет стимулов с необходимостью отчета об их числе по завершении сессии, а не работа в контуре ИМК-P300. Таким образом, можно сделать предположение о том, что при работе в контуре ИМК (режим «Печать») происходит оптимизация меха-

низмов генерации когнитивных потенциалов по критерию достаточной успешности работы оператора в режиме реального времени.

1. Амплитуды компонентов N200 и P300 зрительного ПСС значимо зависят от типа операторской деятельности и характера обратной связи в этой деятельности в условиях одинаковой стимульной среды.

2. Несмотря на различные психофизиологические механизмы компонентов N200 и P300, их изменения при переходе от выполнения одного типа задач к другому односторонние. Вероятно, это связано с совпадением направления взора и фокуса внимания в конкретных задачах.

3. При работе в контуре ИМК возможна оптимизация механизмов генерации когнитивных потенциалов. Возможно, это связано со спецификой работы в режиме реального времени и, следовательно, более точной обратной связью в процессе этой работы.

МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ СТЕПЕНИ АКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Безденежных Б.Н. (Москва)

bezbornik@mail.ru

В деятельности человека исследователи выделяют последовательные дискретные структурированные предметные действия, каждое из которых обладает всеми основными свойствами, присущими целому и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства (Выготский, 1934; Гордеева, Зинченко, 1982). Сама проблема последовательных действий интересует исследователей почти столетие. Очевидными примерами такой последовательности являются речь, печатание текста, игра на музыкальных инструментах и т.д. Среди выявленных закономерностей в последовательных действиях можно выделить два основных факта. Во-первых, субъект прогнозирует каждое последующее действие во время выполнения текущего действия (Бернштейн, 1961; Lashley, 1951, 1961; Averbek, 2002; и др.). Во-вторых, предшествующее действие или цепочка предшествующих действий оказывают влияние на характеристики последующего действия (Бернштейн, 1961; Конопкин, 1980; Безденежных, 2004; и др.). Как отмечал Ч. Шеррингтон в своей работе «Интегративная деятельность нервной системы» (1969): «В осуществлении действий, направленных на окончательный, завершающий акт, в процессе отбора открывается возможность элементам памяти... и элементам предварения... развиваться в психическую способность к “развертыванию” настоящего назад, в прошлое, и вперед, в будущее, которая у высших животных является непременным признаком более высокого умственного развития» (с. 314). В связи с вышесказанным возникает вопрос; какие элементы (памяти или предварения по Ч. Шеррингтону) доминируют по своей активности в процессе отбора очередного действия в цепочке последовательных действий? На экспериментальное решение данного вопроса направлена данная работа.

Для экспериментального решения вопроса о доминировании «элементов памяти» или «элементов предварения» следует определиться с самим понятием «элемент». С позиции системно-эволюционного подхода к решению психофизиологической проблемы элементом поведения является функциональная система по П.К.

Анохину, которая обеспечивается активностью определенного набора нейронов (Швырков, 1995). С одной стороны, «...функциональные системы, регулирующие поведение живого существа... представляют собой единство психологического и физиологического» (Пономарев, 1982, с. 10). С другой стороны, функциональные системы выступают «исполнительными» психофизиологическими механизмами, т.е. «реализаторами действий и операций» в структуре деятельности (Асмолов, 1979). В основе поведения лежит набор взаимодействующих между собой функциональных систем, и взаимодействие между этими системами определяет особенности внешних проявлений поведения (движений) и сопровождающих его психических процессов (Ломов, 1984; Швырков, 1995). Перед реализацией действия системы разных актов, включенных в данное действие, объединяются за счет синаптических связей своих нейронов (Безднежных, 2004). Этот процесс называется афферентным синтезом (АС), во время которого определяется будущее действие. Именно во время АС выбирается набор систем для реализации действия и определяется способ взаимодействия между системами. По мнению П.К. Анохина, «на этой стадии развития поведения организм каждый раз решает три важнейших вопроса: что делать, как делать, когда делать?» (Анохин, 1978, с. 267). Важно отметить, что во время АС активны системы не только будущего действия, но и системы предшествующего действия (Безднежных, 2004). Такое перекрытие активностей нейронов, принадлежащих системам последовательных действий, продемонстрировано при регистрации нейронной активности у обезьян, выполнявших последовательные точностные действия – на фоне завершения активности систем, обеспечивающего текущее действие, активируются нейроны систем, которые будут обеспечивать последующее действие (Averbeck et al., 2002; Dorris et al., 2000). По времени это перекрытие (или АС) связано с саккадическим движением глаз (СДГ). В связи со сказанным выше задача работы заключалась в том, чтобы оценить степень доминирования систем текущего и планируемого действий на этапе их перекрытия в АС.

В качестве экспериментальной модели деятельности мы взяли разработанную нами ранее процедуру быстрого многократного печатания предложения одним пальцем без пропуска между словами (Безднежных, 2004). Было показано, что такая деятельность представлена последовательными точностными действиями, каждое из которых начинается СДГ на клавишу (букву) и завершается быстрым нажатием ее. Причем СДГ начинается перед или в момент нажатия предшествующей буквы, т.е. имеет место перекрытие во времени двух последовательных действий – завершается одно действие и осуществляется АС последующего действия. Для выяснения вопроса о том, системы каких действий доминируют во время их перекрытия, мы применили модифицированную нами процедуру прерывания действия стоп-сигналом – вторичный дифференцированный ответ. В отличие от известной процедуры вторичного ответа, вызванного стоп-сигналом, при процедуре вторичного дифференцированного ответа испытуемый в ответ на стоп-сигнал должен принять решение, какое действие выполнять после прекращения основной деятельности. Мы считаем, что выбор действия после стоп-сигнала более чувствителен к процессам прерываемой деятельности, чем простое прекращение деятельности при процедуре простого вторичного ответа.

Процедура заключалась в следующем. Во время быстрого печатания предложения одним пальцем испытуемым в квазислучайном порядке во время нажатия клавиши (буквы) предъявляли короткий высокочастотный звуковой сигнал – «пикание» (стоп-сигнал). Этот сигнал предъявлялся примерно в 20% печатаемых предложений. В первой экспериментальной задаче испытуемым давали следующую

щую инструкцию: «Если стоп-сигнал появится после нажатия гласной (согласной) буквы, то нужно прервать печатание и как можно быстрее повторно нажать эту букву. Если стоп-сигнал появится после нажатия согласной (гласной) буквы, то нужно продолжать быстро печатать предложение до конца». Во второй экспериментальной задаче испытуемым давалась следующая инструкция: «Если стоп-сигнал появится перед нажатием гласной (согласной) буквы, то нужно как можно быстрее повторно нажать только что нажатую букву. Если же стоп-сигнал появится перед нажатием согласной (гласной) буквой, то нужно продолжать быстро печатать предложение до конца». Для обоснования проведения этих экспериментов мы исходили из следующего рассуждения. Если одно и то же движение (повторное нажатие буквы или нажатие последующей буквы) осуществляется с разным временем на один и тот же стоп-сигнал, но предъявленный в связи с нажатой буквой или в связи с буквой, которую испытуемый планирует нажать, то причиной этого является разная степень активности (доминирования) нейронных систем текущего и планируемого действий на этапе их перекрытия. Исходя из данных обзора работ по экспериментальной процедуре «стоп-сигнала», требующего прекращения действия (Band et al., 1999), мы предполагаем, что время дифференцированных ответов на стоп-сигнал будет прямо зависеть от активности систем в реализующейся деятельности.

20 испытуемых (12 женского и 8 мужского пола) в возрасте от 18 до 27 лет (все правши) участвовали в обоих экспериментах с интервалом несколько дней. Очередность задач выбиралась случайно. Перед выполнением данных задач испытуемые обучались быстро печатать предложение одним пальцем без пропуска между словами на клавиатуре компьютера. Критерием обученности было такое печатание предложения, когда на каждую печатаемую букву испытуемые совершали одно СДГ.

В работе регистрировали актограмму, т.е. нажатия на клавиши, и вертикальная и горизонтальная составляющие электроокулограммы (ЭОГ). При анализе результатов, полученных в двух экспериментальных задачах, сравнивалось время вторичных дифференцированных ответов: а) время повторных нажатий при прерывании печатания; б) время нажатия следующей после стоп-сигнала буквы при продолжении печатания. Также сравнивалось количество ошибок в двух задачах – повторное нажатие буквы вместо продолжения печатания и продолжение печатания вместо повторного нажатия буквы. Кроме того испытуемые в отчете указывали какую из задач было труднее выполнять.

Эксперименты показали, что дифференцированные ответы в виде повторного нажатия буквы или в виде продолжения печатания на сигнал «пип», требующий распознавания напечатанной буквы (первая задача), значительно быстрее, чем выполнение этих же ответов на сигнал «пип», требующий распознавания буквы, на которую субъект перевел взор и планирует ее напечатать (вторая задача). Показано также, что количество ошибок при выполнении первой задачи значительно меньше, чем при выполнении второй задачи. На основании этих данных можно сделать заключение о том, выполнение вторичного дифференцированного ответа труднее выполнять во второй задаче, чем в первой. Это можно объяснить более высокой активностью систем, объединяющихся в афферентном синтезе для реализации будущего действия, чем систем, обеспечивающих текущее действие.

НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС КАК НОВАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ РАСШИРЕНИЯ ГРАНИЦ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Бурова А.-В.В. (Москва)

DEL.AD@yandex.ru

Сложность как непрерывность, континуальность, недизъюнктивность психического находилась в центре внимания А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1996). Эта сложность не только самих явлений, но и методологии работы с ними, нередуцируемой к любым частным методологиям. Любые методологические редукции приводят здесь к потере для рассмотрения значимых сторон опыта и потере для практики основных свойств и возможностей этих систем. И это, в первую очередь, относится к главному ресурсу современной инновационной экономики, экономики знаний, к главной составляющей человеческого капитала – знанию специалиста.

В стремительно развивающемся мире наблюдается постоянный рост объема и сложности знания, необходимого для успешной профессиональной и учебной деятельности. В то же время мы сталкиваемся с ограниченностью способности человека активно и результативно использовать полученные знания, так как они превышают доступную ему сложность.

Любое знание обладает нередуцируемой сложностью – порогом его существования как системы. Если доступная человеку сложность знания ниже нередуцируемой, то производимое им упрощение знания приводит к потере его главных системных свойств – эффективности и производительности. Мы получаем специалистов, которые не могут справляться с технологическими и образовательными инновациями. Недостаточная компетентность специалистов становится главным фактором, не только тормозящим экономическое и интеллектуальное развитие современного мира, но и приводящим к серьезнейшим технологическим катастрофам.

Таким образом, перед нами встает задача повышения доступной человеку сложности знания. В условиях дальнейшей интенсификации обучения при используемых в настоящее время образовательных технологиях поставленная задача становится нерешаемой. Необходимы новые образовательные технологии, позволяющие работать со значительно более высоким уровнем сложности знания без недопустимой перегрузки, вредной для психического и физического здоровья обучающихся. Такие технологии должны сделать доступной человеку более эффективную организацию управления собственным знанием.

Как одну из подобных технологий мы рассматриваем нейробиологический резонанс.

Нейробиологический резонанс в процессе обучения определяется нами как феномен повышения активности мозга обучаемого, повторяющего картину активности мозга обучающего – резонанс паттернов активности мозга (Бурова, 2012). Мы опираемся на некоторые наши опыты наблюдения активности мозга в коммуникации, проведенные в лаборатории В.Ф. Фокина. Наблюдение паттернов активности мозга электрофизиологическим методом определения интенсивности церебрального энергетического обмена с помощью регистрации и анализа уровня постоянного потенциала головного мозга (Фокин, 2003) позволило нам обнаружить феномен резонанса этих паттернов в коммуникации. Феномен резонансной активности мозга в

коммуникации был отнесен нами к проявлению работы зеркальных нейронов – нейробиологическому резонансу. Наши опыты использования такого резонанса как способа расширения транзактной базы в образовании показали возможность резко повышения доступной обучающемуся сложности знания.

Благодаря нейробиологическому резонансу становится возможным передавать не просто знание в виде новой информации, а способ внутренней работы, возможность внутреннего эффективного управления и организации этого знания. С помощью нейробиологического резонанса мы можем расширить доступные человеку транзактные базы и, таким образом, сделать доступными ему новые коммуникативные возможности, позволяющие успешно осуществлять познавательный процесс в результате качественно нового уровня межличностного взаимодействия и внутриличностной коммуникации.

Мы можем наблюдать данное явление в нашей повседневной жизни. Каждому из нас знакомы подобные ситуации, когда в процессе обучения некоторые ученики понимают преподавателя буквально с полуслова, словно мыслят так, как он сам. Создается впечатление, что между ними возникает какая-то удивительная «связь». Однако эта, на первый взгляд, удивительная, «связь» вполне естественна и является результатом нейробиологического резонанса.

Осознанное использование этого явления, понимание нейробиологического резонанса не как случайного, а как необходимого компонента эффективного образовательного процесса позволит нам перейти на качественно иной уровень познания. Нужно понимать, что внутренняя организация знания является не менее значимой, чем само это знание. Именно она позволяет нам справляться со значительно более сложным знанием, не допуская потери его производительности и эффективности. Мы предполагаем, что в процессе нейробиологического резонанса происходит передача внутренней организации знания.

Необходимое дальнейшее изучение нейробиологического резонанса для понимания механизмов его возникновения и возможностей управления этим явлением. Уже на данный момент могут быть выделены некоторые особенности коммуникации, направленной на использование эффектов нейробиологического резонанса (Бурова, 2012).

Основой для возникновения подобного феномена является работа зеркальных нейронов. Работа системы зеркальных нейронов у человека активно исследуется с целью изучения мозговых механизмов понимания целенаправленных действий других людей, освоения языка, эмпатии, научения выполнению нового действия через наблюдение (Риццолатти, 2012). Однако роль данной системы в процессе передачи знаний, организации знания на данный момент является недостаточно изученной.

Было показано, что активация зеркальных нейронов происходит только при наблюдении за действиями реального человека, в то время как наблюдения за изображениями, созданными в виртуальной реальности, не приводят к подобному эффекту (Риццолатти, 2012). Кроме того, существует механизм, управляющий зеркальными нейронами. Например, благодаря существованию подобных механизмов, человек осуществляет подражательные акты там, где считает их полезными или уместными (Риццолатти, 2012).

Мы надеемся, что дальнейшие исследования позволят уточнить роль зеркальных нейронов в процессе передачи знания. Для нашей педагогической практики достаточно изучения картин общей мозговой активности. Легко наблюдаемые резонансные изменения общей картины активности мозга позволяют идентифициро-

вать скрытые без такого наблюдения эффекты образовательного контакта – эффекты передачи скрытой внутренней организации активности психики – «живого знания». Однако подобные эффекты нельзя отнести только к механизмам работы зеркальных нейронов. Мы предполагаем, что здесь также задействованы и иные основания – нейробиологические, психологические, социальные, культурные и многие другие модальности этого феномена. При таком многомодальном рассмотрении процесса нейробиологического резонанса сталкиваются совершенно различные методологии, которые не могут быть объединены в некоторую общую единую методологическую конструкцию. Подобные попытки редукции изучения нейробиологического резонанса к какому-либо одному методологическому основанию различных относящихся к нему областей знания приводит к невозможности наблюдения определяющих системных свойств этого феномена.

Мы предлагаем использовать инжиниринговый подход методологические конструкции, а именно: включать сюжеты из разных методологий в сценарии теории и практики нейробиологического резонанса. Только подобное использование различных исследовательских и педагогических методологий позволит нам удержаться на необходимом уровне нередуцируемой сложности педагогической практики – сложности, при которой еще сохраняются системные свойства, определяющие возможности использования явления резонанса для получения образовательного эффекта.

Кроме того, нам представляется очень важной возможность сформировать специфическую чувствительность у человека. Следуя деятельностному подходу (Леонтьев, 1981), мы можем формировать субъективные ощущения интенсивности церебрального энергетического обмена – новую перцептивную базу, позволяющую человеку использовать нейробиологический резонанс, отслеживать его появление.

Таким образом, использование нейробиологического резонанса в процессе обучения является новой образовательной технологией, позволяющей значительно расширить границы познавательных способностей человека.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИЙ

Горбунов И.А., Меклер А.А., Зайцева В.Б., Першин И.И.
(Санкт-Петербург)

jean@psy.pu.ru

Изучение физиологических механизмов эмоциональных процессов притягивает на сегодняшний момент большое количество ученых. Традиционные теории, описывающие механизмы эмоциональных явлений (Симонов, 1981; Судаков, 1979; Magoun, 1958; Moruzzi, 1948; Papez, 1937; Davidson, Jackson, Kalin, 2000; Damasio, 2010), в основном рассматривают участие в них определенных структур мозга (гипоталамус, гиппокамп, миндалина, хвостатое ядро, лобные доли, ретикулярная формация и т.д.). Однако участие этих структур отмечаются также и в других поведенческих актах, что не позволяет сделать исчерпывающее описание этих механизмов. Кроме того, существующие теории не могут отделить эмоцию от поведенческой реакции и тех вегетативных изменений, которые сопровождают эту реакцию. Наибольший интерес вызывают работы, описывающие участие эмоций в процессе сознания, в которых предложены нейросетевые модели, обеспечивающие обратные связи между эмоциональными реакциями, формирующимися при участии опреде-

ленных структур и когнитивными процессами, происходящими в коре ГМ (Davidson, Jackson, Kalin, 2000; Damasio, 2010). С нашей точки зрения, эмоциональные процессы, протекающие в психике человека, сопровождаются осознанием и соответствующей коррекцией восприятия окружающего мира, измененного эмоциональным переживанием, и дальнейшего поведения. Этот механизм лежит в основе критичности человека к собственным эмоциям и поведению и осуществляется в процессе анализа вегетативных и соматических изменений в нервной системе с последующей идентификацией эмоции, переживаемой в данный момент. Такой анализ не может проходить без участия высших отделов головного мозга (ГМ), коры и лобных долей.

Многочисленные исследования (Зенков, 1991, 2004; Гусельников, 1976, 1990; Ahern, Schwartz, 1985; Марютина, 2002; Bastiaansen, 2005) показывают, что изменение мотивации и потребностей, при которых происходит регуляция вегетативных функций, вызывают в коре ГМ изменения биоэлектрической активности, имеющие отношение преимущественно к низкочастотному участку волнового спектра (0–7 Гц). Предположительно, это происходит потому, что в генерации такой биоэлектрической активности участвуют вегетативные центры, глубокие подкорковые структуры наравне с высшими отделами коры. И при этом информация, закодированная распределением активации различных нейронов, циркулирует (реверберирует) между несколькими нервными центрами, находящимися на разных «этажах» нервной системы, сопровождаясь многочисленными переключениями. Такие длинные обратные связи вызывают синхронизацию нейронов одной и той же структуры именно на низких частотах волнового диапазона. С другой стороны, этот процесс анализа вегетативных и соматических реакций можно рассматривать как совокупность вызванных потенциалов, источником которых становятся вегетативные реакции, сопровождающие эмоции человека.

В соответствии с теорией повторного входа возбуждения (Иваницкий, 1976; Edelman, 1989), осознание образа происходит при объединении информации, уже переработанной в нервной системе с первичной информацией поступающей извне. Такие процессы должны происходить с периодом, приблизительно равным 200–300 мс, что в частотном спектре будет отражаться частотами 3–5 Гц, т.е. в диапазоне дельта-и тета-ритмов. Исходя из этих идей, можно ожидать изменений в диапазоне низких частот ЭЭГ (дельта- и тета-ритмов) при увеличении–уменьшении осознанности эмоций различной модальности.

В исследовании использовалась стимуляция эмоциональных процессов испытуемого предъявлением видеоматериалов (27 видеороликов) эмоциогенного содержания, которые использовались для стимуляции эмоций в предыдущих работах (Горбунов, Меклер, Маркина, 2009; Горбунов, Меклер, 2010; Горбунов, Зайнутдинов, 2010; Mekler, Gorbunov, 2011). В исследовании принимали участие 34 чел. В процессе стимуляции одновременно измерялась ЭЭГ и фиксировалась мимика испытуемых на видеокамеру. После предъявления видеороликов испытуемые давали отчет по самооценке своих эмоций несколькими способами: оценка эмоций по шкале К. Изарда, оценка субъективных различий (расстояний) между просмотренными роликами по эмоциональному содержанию. Кроме этого, опытные эксперты произвели оценку протекающих у испытуемых эмоций по мимике, записанных на видеокамеру. Можно считать, что различие между оценкой испытуемыми своих эмоций и оценкой экспертов будет в большой степени отражать степень осознания эмоций испытуемым.

Таким образом, мы располагаем оценкой степени осознания эмоции и оценкой силы взаимосвязи этого процесса с функциональным состоянием мозга, измерен-

ным с помощью ЭЭГ. Взаимосвязь различий между экспертными и собственными оценками и мощностью низкочастотных ритмов ЭЭГ будет являться критерием подтверждения гипотезы. Так как выраженность эмоциональных процессов измерялась с помощью шкал Изарда (по десяти основным эмоциям), для обобщения информации мы воспользовались факторным анализом. Исходными переменными были оценки осознанности десяти базовых эмоций (Интерес, Радость, Удивление, Горе, Гнев, Страх, Стыд, Вина, Отвращение, Презрение). В результате анализа данные были объединены в 3 фактора, которые можно условно назвать:

- Фактор осознания эмоциональных реакций на несоблюдение моральных норм (презрение, гнев, стыд, вина, отвращение) (20% дисперсии);
- Фактор осознания когнитивных положительных эмоций (удивление, интерес, радость) (13% дисперсии);
- Фактор осознания простых эмоций (горе, страх, радость – отрицательный вес) (15% дисперсии).

По результатам статистической обработки выяснилось, что мощности в диапазоне Δ -ритма положительно ($p < 0,001$) коррелируют с фактором 1 в отведениях Fp1, Fp2, F7, F3, F4, F8, C3, C4, T4. В диапазоне Θ ритма F3, T4. В диапазоне β_1 ритма наблюдается отрицательная корреляция в отведении O1. В диапазоне β_2 ритма наблюдается корреляция в отведении F3. В диапазоне γ ритма наблюдается корреляция в отведении F3, F4, C4. С помощью множественного регрессионного анализа через мощности в диапазонах основных ритмов ЭЭГ можно выразить меру осознания по фактору 1 с достоверностью ($p < 0,00001$), $F(7,938) = 16,61$, $R = 0,33$.

Как видно, основные изменения функционального состояния при осознании эмоциональных реакций на несоблюдение моральных норм наблюдаются преимущественно в передних отделах мозга в диапазоне дельта-ритма, что подтверждает поставленную ранее гипотезу.

ЭНДОГЕННЫЕ ОСЦИЛЛЯТОРЫ – ОСНОВА МЕЖКЛЕТОЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Греченко Т.Н. (Москва)

grecht@mail.ru

Любое живое существо взаимодействует с окружающей средой. У эволюционно продвинутых организмов, имеющих нервную систему, идентифицированы различные специализированные органы для получения информации о событиях внутреннего и внешнего мира, на основе которой реорганизуется поведение. Но исследования показывают, что сложность организации не является гарантией выживаемости, микроорганизмы вообще не имеют нервной системы, а их «возраст» равен миллионам лет. Они взаимодействуют со средой, получая сигналы, которые побуждают их инициировать ответные действия. Каков механизм их общения с внешним миром? Электрофизиологические опыты, выполненные на прокариотах цианобактериях, одноклеточных эукариотах парамециях и дрожжах, а также на многоклеточных эукариотах плесневых грибах и моллюсках показали, что все они имеют эндоклеточную активность, представленную осцилляциями.

Осцилляторная активность этих существ присутствовала не только в состоянии «покоя», она модифицировалась под влиянием различных воздействий. Для циа-

нобактерий эффективным оказалось нарушение целостности биопленки и действие зеленого лазера – они формировали различные структуры. Активности осцилляторов повышалась в зонах строительства, и снижалась в областях спокойствия. Парамеции отвечают на химические воздействия окружающей среды. Среди таких сигналов находятся вещества, выполняющие нейромедиаторную функцию у многоклеточных животных, например, ацетилхолин и глутамат (Коштоянц, Кокина, 1962; Van Houten, 1998). Активность осцилляторов у парамеций изменялась при включении белого света. У микроорганизмов регистрируется микроэлектродом активность нескольких осцилляторов, деятельность которых координируется центральным интегратором, механизм которого неизвестен (Свидерский и др., 2007).

Появление многоклеточных организмов сопровождалось и возникновением межклеточных контактов – синапсов. Изучение молекулярных компонентов высоко сложных постсинаптических механизмов у позвоночных методами протеомики показывает наследование механизмов от одноклеточных организмов – протосинапсов, которые существовали до эволюции нейронов. Клетки связываются друг с другом благодаря прямому контакту мембран – возникают электрические синапсы. Затем в филогенезе совершается переход от относительно простых синапсов с электрической передачей к более сложным синапсам с химической передачей импульсов. Изучение механизмов синаптической передачи у круглоротых, амфибий, рептилий и млекопитающих показало снижение числа электрических синапсов в процессе эволюции от примитивных к более продвинутым позвоночным. Синаптическая передача существует у широкого ряда позвоночных и беспозвоночных организмов, и она опосредует их поведение. Однако появление синаптического аппарата не только не привело к исчезновению механизма взаимодействия посредством эндогенных осцилляций, а, наоборот, расширило область его функций. Начиная с зиготы, активный процесс, запускаемый из внутреннего пространства организма, представлен кальциевыми осцилляциями (Dumollard et al., 2002). В пренатальном и раннем постнатальном развитии роль осцилляторная активность ответственна за формирование правильно функционирующих нейронных ансамблей (Schibler, 2007). Эксперименты на простых нервных системах показывают, как именно осуществляется взаимодействие осциллирующих нейронов посредством синаптических контактов с другими элементами нервной системы (Соколов, 1975).

В опытах на нейронах полуинтактного препарата или препарата изолированной ЦНС моллюска обнаружили, что в зависимости от вида и особенностей синаптической передачи изменения частоты и амплитуды пейсмекерных потенциалов могут развиваться в течение от нескольких секунд до многих часов (Соколов, Ярмизина, 1972). Чувствительность к медиатору у локусов, запускающих длительные модификации активности пейсмекера, очень высокая – по сравнению с другими хемочувствительными локусами того же самого нейрона количество эффективно действующего медиатора оказывается в несколько раз меньше. Тестирование свойств других хемовозбудимых локусов этой же сомы показывает, что лишь избранные локусы имеют такую связь — это явление селективно, связь с пейсмекером доступна только избранным хемочувствительным входам (Греченко, Соколов, 2008).

Нейроны-модуляторы характеризуются избирательным подключением пейсмекерной активности при активации определенного синаптического входа. В этом случае пейсмекерные осцилляции выступают в роли усилителя ответа нейрона на пришедшее синаптическое возбуждение и продлевают активирующее действие коротких ВПСП или ТПСП. В опытах на изолированных нейронах показано, что между пейсмекером и ПСП существуют различные виды взаимодействия. Изучение усили-

вающей синаптический ответ нейрона функции пейсмейкера показало, что не каждый локус химической чувствительности может запускать длительную пейсмейкерную активность. Только «избранные» синаптические контакты демонстрируют особое влияние на локус пейсмейкерной активности. Кроме запуска пейсмейкерной активности, через изменение уровня поляризации мембраны реализуется также влияние синаптического входа непосредственно на локус пейсмейкера. В этом случае генерация ПД не связана со смещением МП. Пейсмейкерные колебания, возникшие при нескольких микроионофоретических аппликациях нейромедиатора АХ или С, запускают генерацию ПД, которая может сохраняться в течение многих часов. Другой способ взаимодействия связан с тем, что генерация пейсмейкера возникает при развитии деполяризационного ответа на нейромедиатор. Чувствительность длительно активирующихся или длительно тормозящихся нейронов к медиатору значительно выше, чем у обычных нейронов, не демонстрирующих такой связи синаптических влияний с пейсмейкерным локусом. Тестирование свойств других хемовозбудимых локусов этой же сомы показало, что связь с пейсмейкером доступна только избранным хемочувствительным входам.

Регуляция пейсмейкерной активности нейротрансмиттерами обнаружена на нейронах различных структур мозга позвоночных. Способы взаимодействия нейронов в функциональном ансамбле существенны для формирования ритмической активности. Синаптические потенциалы могут вызывать перезапуск осцилляторной активности, вызывая фазовый сдвиг пейсмейкерных волн и действуя как тонкий инструмент организации активности осциллирующих нейронов (Leznik et al., 2005).

В последние три десятилетия внимание приковано к нейронным активностям, регистрируемым *in vivo* и *in vitro*, и электрическим осцилляциям активности мозга человека (Danilova, 2010). При анализе спектрального состава ЭЭГ обнаружено влияние генотипа на все частотные составляющие спектра и их когерентность. Наиболее высокую наследуемость имеют параметры альфа-ритма (Марютина, 2007). Предполагается, что генетическая основа осцилляций является фундаментальным свойством проявления функции регуляторных генов, которые контролируют нейрохимические процессы мозга и поэтому влияют на нейронные функции (Begleiter, Porjesz, 2006).

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 11-06-00917а и проект 12-06-00952а.

ПРЕНАТАЛЬНАЯ МОДИФИКАЦИЯ ПОСТНАТАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Губарева Л.И., Агаркова Е.В. (Ставрополь)

l-gudareva@mail.ru

Исходя из представлений системной психофизиологии, согласно которым оценка результатов первых пренатальных систем включает в качестве важнейшего компонента характеристики изменений внешней для плода среды и представляет собой оценку результатов, достигнутых при реализации самостоятельных актов, соотносящих среду и организм как целое (Александров, 2003), изменение состояния внутренней среды организма может детерминировать изменение форм адаптивного поведения в постнатальном онтогенезе. Подобный концептуальный подход представ-

ляет интерес с точки зрения оценки влияния факторов внутриутробной среды на формирование форм адаптивного поведения в постнатальном онтогенезе. Целью настоящего исследования было изучение влияния гиперкортицизма матери на становление безусловно-рефлекторного поведения потомства крыс 1 и 2 поколения.

Исследование было проведено на белых беспородных крысах в количестве 258 особей. Состояние гиперкортицизма у крыс вызывали в/м введением синтетического АКГГ1-24 (синактен-депо, Швейцария). Введение АКГГ1-24 в дозе 5 ед/кг вызывало увеличение концентрации 11-оксикортикостероидов, что характерно для действия кортикотропина, а также в условиях воздействия различного рода стресс-факторов. Опытные группы составляли потомки 1 и 2 поколения. В контрольную группу входило потомство от матерей, получавших физиологический раствор. Безусловно-рефлекторное поведение у потомства 30, 60, 90 и 180 дней изучали с помощью методик «Открытое поле» (Walsh, Cummins, 1976) и «Многопараметрический метод определения тревожно-фобического статуса крыс» (Родина и др., 1993). Результаты исследования подвергались статистической обработке.

Согласно результатам исследования, гиперкортицизм матери изменял реакцию потомков на тестовые стимулы при определении у них тревожно-фобического статуса. По интегральному показателю тревожности (ИПТ) у потомков 1 поколения уровень тревожности был в 1,5 раза выше, чем у контрольных животных, в конце пубертатного периода – в 90 дней ($p < 0,01$). У самцов изменения уровня тревожности были более выражены, чем у самок. Это приводило к нивелированию половых различий у потомства 1 поколения.

Анализ результатов тестирования по отдельным показателям многопараметрического теста обнаружил достоверно выраженные отличия, начиная с 60-дневного возраста. У 60-дневных потомков 1 поколения преобладали реакции затаивания и пячения, особенно выраженные при смене освещенности. Это свидетельствует о появлении фобического компонента поведения в ответ на физические стимулы внешней среды. В последующие возрастные периоды индивидуального развития число стимулов, вызывающих тревогу или фобическое состояние, у потомков от матерей, страдавших гиперкортицизмом, возрастало: у 90-дневных потомков 1 поколения достоверно выраженные отличия, по сравнению с контрольными животными, обнаруживали по пяти показателям, у 180-дневных – по шести: время выхода из «домика» и из центра поля, указывающие на преобладание реакций страха, пячение 1 и пячение 2, свидетельствующие, как и два первых теста, об усилении реакций страха и тревожности (Крыжановский и др., 1988, 1991), реакции затаивания и прижимания ушей. Как и по ИПТ, у самцов по преимущественному большинству показателей изменения были более выражены, чем у самок.

У потомства 2 поколения более высокие показатели тревожно-фобического состояния, судя по ИПТ, наблюдали уже с пубертатного периода ($p < 0,001$). Наиболее значимые изменения были выявлены в реакции на спуск с высоты и поглаживание. Как и у потомков 1 поколения, преобладали реакции затаивания. Достоверно выраженные половые различия по большинству показателей отмечали у самцов.

Таким образом, с возрастом у потомков от матерей, испытывавших хронический стресс в течение всей беременности, изменяются не только количественные, но и качественные характеристики реактивности на тестовые стимулы. В ходе онтогенеза уровень тревожности у потомков 1 и 2 поколения нарастает в большей степени, чем у потомков контрольной группы. При этом у подопытных потомков наблюдали более угнетенное эмоциональное состояние и превалирование фобических компонентов поведения. Состояние повышенной тревожности при смене освещенности

сочетается с выраженным вегетативным компонентом (дефекация), пачением и прижиманием к борту «открытого поля». Ведущей стратегией поведения взрослых крыс является затаивание и пассивное избегание. В пользу более высокого уровня тревожности и эмоционального угнетения у подопытных потомков, по сравнению с контрольными, свидетельствуют и результаты теста «открытое поле». У крыс контрольной группы отмечали изменение адаптивного безусловно-рефлекторного ориентировочного поведения в ходе онтогенеза. Так, в пубертатном периоде время пребывания в центральном квадрате уменьшалось с $4,4 \pm 1,7$ с у неполовозрелых животных до $1,6 \pm 0,1$ с у половозрелых. При этом у них в 4,0 раза возрастало количество умываний и в 3,0 раза уменьшалось число дефекаций, что указывает на снижение уровня тревожности и повышение роли положительного эмоционального компонента в поведении в период полового созревания и у молодых половозрелых животных. В репродуктивный период время пребывания в центральном квадрате вновь возрастает.

Число пересеченных линий с возрастом достоверно не изменялось, однако имела место тенденция к повышению двигательной активности к периоду ранней половозрелости. В то же время горизонтальная исследовательская активность у крыс контрольной группы в ходе постнатального онтогенеза постепенно снижалась. При этом возрастала значимость вертикальной исследовательской активности: максимальное число вертикальных стоек без опоры наблюдали у 180-дневных крыс. Число стоек с опорой не обнаруживало достоверно значимых различий в исследуемые периоды онтогенеза.

Достоверно выраженные половые различия компонентов адаптивного поведения в контрольной группе обнаруживали в период ранней половозрелости и у взрослых животных: у 90-дневных самцов двигательная и горизонтальная исследовательская активность были выше, чем у самок, у 180-дневных самцов двигательная активность, наоборот, была ниже, чем у самок ($p < 0,05$). Кроме того, самок отличала большая эмоциональность: количество умываний у них было в 2,3 раза больше, а количество дефекаций в 4,0 раза меньше, чем у самцов. Самки обнаруживали более выраженную вертикальную исследовательскую активность: число вертикальных стоек у них было в 1,4 раза больше, чем у самцов, в том числе число стоек без опоры – в 1,5 раза больше.

Гиперкортицизм матери приводит к существенному изменению возрастной динамики ряда параметров адаптивного поведения ее потомства в 1 и во 2 поколениях. Так, у потомства 1 поколения от матерей, испытывавших хронический стресс в течение всей беременности, в отличие от животных контрольной группы, в исследуемые периоды постнатального онтогенеза наблюдали более высокие показатели ЛП выхода из центра поля, достоверно выраженные в период полового созревания ($p < 0,01$). При этом отмечали более низкие показатели груминга ($p < 0,05$) и большую частоту дефекации ($p < 0,05$), что свидетельствует о выраженном нарастании у них с возрастом реакций страха и угнетения эмоциональности.

У потомства 2 поколения также наблюдали возрастание времени пребывания в центральном квадрате ($p < 0,05$), снижение груминга, достоверно выраженное у половозрелых животных ($p < 0,02 - 0,05$), и увеличение количества дефекаций ($p < 0,01 - 0,05$). В совокупности указанные изменения свидетельствуют в пользу более высокого уровня тревожности и эмоционального угнетения у подопытных потомков 2 поколения, по сравнению с контрольными животными.

Двигательная активность у подопытных потомков 1 поколения была ниже, чем у контрольных. У потомков 2 поколения от матерей, страдавших гиперкортицизм-

мом, обнаруживали более выраженные отличия показателей двигательной активности по сравнению с контрольными животными, чем у потомков 1 поколения: у 60-дневных крыс подопытной группы F2 число пересеченных линий было в 2,3 раз меньше, чем у контрольных (у F1 – в 1,2 раза меньше), у 90-дневных – в 2,1 раз (у F1 – в 1,4 раза), у 180-дневных в 2,5 раз (у F1 – в 1,8 раз). Исследовательская активность потомков 1 и 2 поколения от матерей, испытывавших во время беременности хронический стресс, определяемая по количеству исследованных отверстий и вертикальных стоек, также была достоверно ниже, чем у потомков контрольной группы в пубертатном периоде и у половозрелых животных. Наиболее значимые отличия выявлены в числе вертикальных стоек без опоры: их число у подопытных потомков снижено во все сроки постнатального онтогенеза.

Сопоставление показателей, характеризующих эмоциональное состояние и двигательную активность животных, у потомков 1 и 2 поколения от матерей, испытывавших гиперкортицизм в ответ на введение АКТГ1-24, выявило, что в большинстве своем изменения носили однонаправленный характер. Обращает на себя внимание тот факт, что у потомства 2 поколения двигательная активность снижена в большей степени, чем у потомства 1 поколения. Достоверно значимые различия выявлены в пубертатный период ($p < 0,05$). При этом горизонтальная исследовательская активность у потомков 2 поколения страдала в меньшей степени, а вертикальная – в большей.

Анализ половых различий у потомков 1 поколения выявил более низкие показатели исследовательской активности у самцов в пубертатный период и более угнетенное эмоциональное состояние у взрослых самок. Во 2 поколении у самцов подопытной группы по ряду показателей изменения были более значимы, чем у самок.

Таким образом, гиперкортицизм матери является фактором, модифицирующим поведение ее потомства: в организации поведения на стадии постнатального онтогенеза проявляются элементы индивидуального опыта, особенности которого зависят от конкретных условий пренатального развития, причем особенно ярко это проявляется в критические периоды онтогенеза.

ЭНДОКРИННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА И ВЕКТОРА ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Губарева Л.И., Буханцова Е.В. (Ставрополь)

l-gudareva@mail.ru

Вопрос о роли «приобретенного» (социального) и «естественного» (биологического) в поведении человека и, в частности, в преступном поведении имеет принципиальное значение. Необходимость изучения этого вопроса связана с имеющимися в литературе утверждениями о малой значимости биологических свойств в формировании личности преступника (Решетников, 1995; Пионтковский, 1998). В то же время анализ литературы по вопросу формирования личности преступника показал, что ранее предпринимались попытки изучить ее с точки зрения биологических концепций (Goddard, 1915, 1920; Lange, 1929; Hooton, 1939; Glueck, 1956; Glueck, 1956). Однако в методическом плане исследования генетической предрасположенности преступного поведения были крайне уязвимы, и все выводы были сделаны на

весьма ограниченном эмпирическом материале. В результате все эти теории были рано или поздно подвергнуты критике.

С 50-х годов XX в. продолжались научные исследования личности преступника на новом уровне с использованием данных криминологии, наук правового цикла, медицины, психологии, психиатрии, биологии, физиологии, социологии (Скиннер, 1951; Bandura, 1973, 1983, 1986; Pinatel, 1974, 1985; Wylie, 1968; Бухановский, Михайлова, 1996; Ахвердова, 1998; Бухановский, 1998; Антонян, 2000; Пастушени, 2000; Бондаренко, 2005; Кудрявцев, 1975, 1998, 2007; Чечель, 2011). По мнению Я.И. Гилинского (2004), личность человека, совершающего преступное деяние, имеет свою специфическую особенность психического склада, которая выражает его криминогенную сущность. Эта особенность выступает внутренней предпосылкой антиобщественного поведения индивида, которая при определенных условиях или воздействиях внешней среды является существенной в детерминации преступного поведения.

Целью исследования было изучение особенностей эндокринного статуса, детерминирующих формирование характерологических черт и свойств личности у мужчин с криминальным стереотипом поведения.

Исследование проведено в условиях естественного эксперимента. Объектом исследования были 105 мужчин 20–35 лет – заключенные тюрьмы ФБУ исправительной колонии № 5 общего режима г. Ставрополя, осужденные по статье 105 УК РФ – убийство (далее осужденные за убийство), которые составили основную группу обследуемых. В эту группу входили осужденные, совершившие неоднократные убийства и отбывающие наказание повторно, т.е. мужчины с устойчивым стереотипом криминального поведения. Обследуемые нами заключенные не были отягощены генетической патологией. Контрольную группу составили студенты Ставропольского государственного университета (89 мужчин) в возрасте 20–22 лет. Исследование проводили с использованием методики определения уровня невротизации и психопатизации (Бажин и др., 1976), опросника Басса–Дарки (1998), шкалы проявления тревожности (Тейлор, 1953). Уровень стероидных (кортизол – К, тестостерон – Т, эстрадиол – Э) и тиреоидных (тироксин – Т4) гормонов в слюне определяли методом иммуноферментного анализа на иммуноферментном анализаторе «Пикон». Результаты исследования подвергались вариационно-статистической обработке с использованием статистического пакета анализа данных в Microsoft Excel–2003.

Согласно полученным нами данным, у мужчин, осужденных за убийство, отмечали достоверно значимое повышение уровня невротизации и психопатизации ($p < 0,001$). При этом в группе осужденных за убийство регистрировали отрицательные значения средних показателей невротизации и психопатизации, свидетельствующие о преобладании среди осужденных за убийство невротических и психопатических личностей.

По балльной оценке только 15% осужденных за убийство попадают в зону неопределенного диагноза, у 75% зарегистрирована психопатизация личности. У 33% осужденных за убийство регистрировали сочетание невысоких (до +20), но положительных оценок по шкале невротизации с отрицательными оценками по шкале психопатизации, что, по данным авторов методики (Бажин и др., 1979), указывает на то, что испытуемые с такими оценками диагностируются как личности с нарушениями нервно-психического состояния, эмоционально лабильные, импульсивные, с нарушениями адаптации к условиям жизни в группе, т.е. наличие психопатических черт характера не дает возможности приспособиться к трудным условиям работы, жизни и эта неадекватность проявляется в конфликтном поведении. Полученные нами

данные сходны с результатами исследования Г.И. Каплан и Б.Д. Седок (2001), согласно которым в тюрьмах содержится 75% лиц, страдающих антисоциальными расстройствами личности, и лишь 15% «здоровых» людей; 85% людей, отбывавших наказание, обычно возвращаются в тюрьму снова.

Наиболее выраженное повышение уровня невротизации и психопатизации, по сравнению с контрольной группой, наблюдали у осужденных за убийство с высоким и низким уровнем К – в 4,3 и в 1,6 раз соответственно.

Следует отметить, что уровень невротизации у мужчин, осужденных за убийство, положительно коррелировал с концентрацией Э и Т4 в слюне ($r = 0,30$ и $r = 0,36$), указывая на высокую значимость эстрогенов и тироксина на формирование невротической личности у мужчин. Уровень психопатизации обнаруживал заметную связь с концентрацией Т в слюне ($r = 0,30$) и отрицательную – с отношением К/Т ($r = -0,42$), что указывает на высокую значимость уровня К и Т для формирования психопатической личности.

С риском возникновения невротозов непосредственно связан уровень тревожности (УТ). Тревожность как черта личности является одним из факторов риска, оказывающих неблагоприятное влияние на адаптационные возможности организма в стрессовых ситуациях. У осужденных за убийство, показатели УТ были достоверно выше, чем у мужчин контрольной группы ($19,95 \pm 1,22$ балла и $13,11 \pm 0,73$ балла соответственно, $p < 0,01$).

Корреляционный анализ показал, что УТ у осужденных за убийство в значительной мере детерминирован преобладанием катаболических гормонов – К и Т4 над анаболическими (Т, Э), обнаруживая заметные положительные связи с отношением К/Т и Т4/Т ($r = 0,47$ и $r = 0,33$) и отрицательные связи с содержанием Э в слюне ($r = -0,39$). Повышение УТ, обусловленное нарушением гормонального статуса, снижает адекватность самооценки и социальную адаптацию (Губарева, 2001).

Анализ результатов определения уровня агрессии и враждебности по Басса-Дарки у мужчин, осужденных за убийство, выявил более высокий индекс агрессивности (ИА), индекс враждебности (ИВ), уровень прямой физической агрессии и раздражительности, подозрительности ($p < 0,05 - 0,001$), по сравнению с контрольной группой.

Корреляционный анализ выявил важную роль в формировании агрессивного поведения уровня катаболических и анаболических гормонов. Так, у мужчин с высоким уровнем К, осужденных за убийство, уровень физической агрессии, раздражительности, подозрительности, чувства вины был значимо выше, чем у мужчин со средним и низким уровнем К ($p < 0,05$). В то же время у мужчин с высоким уровнем К в меньшей степени, чем у мужчин с низким и средним уровнем К, выражена косвенная агрессия ($3,67 \pm 0,56$ балла, $4,63 \pm 0,61$ балла и $3,80 \pm 0,68$ балла соответственно), что лишней раз подчеркивает их желание выражать свои негативные чувства прямо и активно, а не окольным путем, и согласуется с высокими показателями уровня физической агрессии. Обращает на себя внимание тот факт, что мужчины с низким уровнем К имели максимальные значения по шкале косвенной агрессии. Осужденные за убийство мужчины с высоким уровнем К в меньшей степени испытывали чувство обиды, чем мужчины со средним и низким уровнем К. У них ниже, чем у преступников со средним и низким уровнем К, были показатели вербальной агрессии.

Концентрация Т в слюне положительно коррелирует с уровнем физической агрессии, обиды и подозрительности ($r = 0,33 \div 0,40$), а концентрация Э – с ИА, уровнем вербальной агрессии и чувством вины ($r = -0,33 \div 0,40$). При этом Т/Э положи-

тельно коррелирует с уровнем негативизма ($r = 0,42$) и отрицательно – с уровнем вербальной агрессии ($r = -0,33$). Следует отметить, что максимальное число достоверно значимых корреляционных связей выявлено с индексом андрогенизации, следовательно, гораздо важнее не абсолютные величины тестостерона и эстрадиола, а их соотношение.

Уровень Т4 выявляет заметные положительные корреляционные связи с уровнем физической агрессии, подозрительности и чувством вины ($r = -0,30 \div 0,40$), подчеркивая его важную значимость в формировании адекватного, социально приемлемого поведения. Наибольшее количество корреляционных зависимостей установлено между различными формами агрессии и соотношением катаболических и анаболических гормонов. Преобладание К над Т обуславливает высокие показатели ИА, ИВ, физической, косвенной и вербальной агрессии, обиды и вины ($r = 0,57 \div 0,30$). Выраженные и заметные положительные связи выявлены между отношением Т4/Т и ИВ, уровнем подозрительности, косвенной и вербальной агрессии ($r = 0,58 \div 0,30$). Таким образом, агрессивность в значительной мере детерминирована не только абсолютным уровнем, но и соотношением катаболических и анаболических стероидов, соотношением андро- и эстрогенов.

Высокая теснота корреляционных связей между уровнем гормонов и психологическими показателями, свидетельствует о высокой информативности эндокринных и психологических критериев для определения девиаций поведения с целью раннего формирования групп риска и коррекции поведенческих отклонений. А это очень важно, ибо по данным Г.И. Каплан и Б.Д. Седок (2001), 85% людей, отбывавших наказание, обычно возвращаются в тюрьму снова; 9 из 10-ти детей, родившихся в тюрьме, впоследствии пополняют ее ряды; 65% людей, освободившихся из заключения, мечтают вернуться в тюрьму обратно. Согласно представлениям системной психофизиологии, человек, отбывший наказание в тюрьме, активно и целенаправленно ищет возможность вернуться в нее снова, актуализируя в сознании программы поведения, основанные на индивидуальном опыте и обеспечивающие ему без особых усилий кров и пищу, или, другими словами, удовлетворение витальных потребностей.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И АКТУАЛИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

Данилова Н.Н., Ушакова Т.Н. (Москва)

danilovan@mail.ru

Категоризация – критический и динамический аспект принятия решения, механизм которого еще неясен. Одна из тем, интересующих исследователей, – это тот вклад, который вносят различные структуры мозга в процессы категоризации. Крайнюю позицию занимают исследователи, утверждающие, что формирование категорий связано с функцией фронтальной коры, а височная кора включена в обработку только физических параметров стимула (Freedman et al., 2003). Однако исследования веретенообразной извилины (Fusiform G.) – части височной доли (ВА37) позволяют усомниться в непричастности височной доли к процессам категоризации. Веретенообразная извилина расположена между окципито-темпоральной и парагиппокампальной извилинами. Основные ее функции – обработка зрительной

информации: узнавание лица, тела человека, животных, а также неживых объектов, например типов автомобилей, а также их зрительного отображения в форме рисунков, картин или скульптур. Веретенообразная извилина принимает участие и в узнавании зрительно предъявляемых слов и чисел (Tan et al., 2011). У детей с аутизмом активность в этой зоне мозга снижена. Полагают, что опознание различных объектов тесно связано с их категориальной идентификацией, которая является одной из важных функций Fusiform G. (McCarthy et al., 1997). Также имеются все основания связывать процесс категоризации с взаимодействием неокортекса со многими подкорковыми структурами, в том числе со стриопаллидарной системой, ее базальными ганглиями. Для проведения исследований такого рода обычно используется регистрация нейронной активности у животных или томографические методы отображения активности мозга человека (фМРТ, ПЭТ). В нашем исследовании эта проблема разрешалась с помощью авторского метода «Микроструктурного анализа осцилляторной активности мозга» (МАО), базирующегося на пейсмекерной гипотезе ритмогенеза (Данилова, 2003, 2011). МАО позволяет выявлять локальную активность в корковых и подкорковых структурах мозга на основе многоканальной ЭЭГ и вычисления эквивалентных токовых диполей для узкополосных частотных составляющих, извлекаемых из состава событийно связанных потенциалов (ССП). Координаты эквивалентных диполей, пересчитываются в координаты Стереотаксического атласа мозга человека (Talairach, Tournoux, 1988). Метод МАО выявляет активность частотно-селективных генераторов, отображающих пейсмекерную активность в нейронных сетях, и локализует их в структурах мозга с высоким пространственным и временным разрешением (Данилова, 2009; Данилова, Страбыкина, 2011, 2012). В данной работе исследовались мозговые механизмы процессов семантической категоризации при отнесении зрительно предъявляемых слов к категориям «животные» или «предметы». От испытуемого требовалось реагировать одним нажатием на кнопку на категорию «животные» и двумя нажатиями на категорию «предметы». Программа проведения эксперимента была компьютеризирована, включая сценарий подачи стимулов с метками для каждой категории, которые были синхронизированы с записью ЭЭГ. Стимулы двух категорий предъявлялись с одинаковой вероятностью и следовали в случайном порядке. Измерялось время каждой моторной реакции. Использовалась 15-канальная регистрация ЭЭГ по международной системе 10–20% с отведениями в O2, O1, P4, P3, C4, C3, CZ, T6, T5, T4, T3, F4, F3, F8, F7. Референтом служил объединенный ушной электрод. Частота оцифровки ЭЭГ 400 Гц. Полоса пропускания 0,3–80 Гц. Для изучения мозговых механизмов процессов категоризации была исследована локализация в структурах мозга частотно-селективных тета-генераторов, тесно связанных с процессами памяти и обучения. Для группы испытуемых в 10 чел. показано статистически достоверное различие в латентных периодах моторных реакций при отнесении слов к категориям «животные» и «предметы». Категоризация слов – названий животных происходила быстрее, чем слов, относимых к категории «предметы», при средних значениях латентных периодов моторных реакций в 872,8 мс и 913,6 мс. Различие статистически достоверно по Т-критерию Вилкоксона (Тэмп = 4,5, Ткрит = 5, при $p < 0,01$). Полученные результаты подтверждают литературные данные о различии латентного периода моторной реакции при категоризации названий одушевленных и неодушевленных объектов (Ушакова и др., 1988; Kiefer, 2005; Kalenine, Bonthoux, 2007; Марченко, 2010). Была исследована локализация в структурах мозга дипольных источников частотно-селективных тета-генераторов в составе СП, полученных для каждой из двух категорий: «животные» и «предметы» на интервале в 1 с после стимула во вре-

мя решения задач на категоризацию. Выбор тета-генераторов определялся их причастностью к процессам памяти и обучению и, следовательно, к формированию в памяти категорий. Для двух задач на категоризацию выявлена активность тета-генераторов в Fusiform G., т.е. в той структуре мозга, которую вместе с хвостатым ядром (ХЯ) связывают с формированием категорий. При отнесении слов к категории «животные» активность в Fusiform G. была выше, чем после слов, относимых к категории «предметы». Различие подтверждено двухфакторным дисперсионным анализом (ДА) с повторениями ($p = 0,048$, $n = 10$, $F_{кр} = 4,113$). Хотя статистического различия активности по полушариям не было выявлено, однако общая тенденция говорит о преобладании активности тета-генераторов в левой части Fusiform G. При категоризации животных активность возникала только в левой части структуры, а при категоризации предметов она присутствовала в обоих полушариях, но преобладала в левом. Таким образом, наши результаты о вовлечении Fusiform G. в процессы категоризации, полученные на основе локализации частотно-селективных тета-генераторов, хорошо согласуются с результатами других исследователей, которые получили сходные данные методом фМРТ (McCarthy et al., 1997; Li et al., 2011). При этом для двух категорий слов («животные» и «предметы») мы выявили разную степень активности частотно-селективных тета-генераторов в Fusiform G., что свидетельствует о большей сформированности категории «животные». Кроме того, для категории «животные» выявлена дополнительная зона активности тета-генераторов. Она возникала в экстраокципитальной коре, в языковой извилине (Lingual G.), в поле Бродмана 19 (BA19). Ее активность также была статистически достоверно выше при отнесении слов к категории животных ($p = 0,048$, $n = 10$, $F_{кр} = 4,113$) при сравнении с категорией «предметы». Поля 17, 18 и 19 – части зрительной коры, которые организованы по иерархическому принципу и в которой поле 19 реагирует не на отдельные элементы зрительных объектов, а на их целостность. Активность в поле Бродмана 19, возникающая на названия животных, говорит об актуализации в памяти их зрительных образов, что менее выражено при работе со словами, относящихся к домену «предметы». Экстраокципитальная кора включена в процессы управления зрительным вниманием, она выбирает и устраняет среди множества конкурирующих объектов ненужные (Desimone, Duncan, 1995; Reynolds, Chelazzi, Desimone, 1999; Kastner, 1998; Beck, Kastner, 2005). Частотно-селективные тета-генераторы представляют новую форму отображения тета-ритма, являющегося ЭЭГ-показателем процессов памяти, выполняющих как функцию запоминания информации, так и ее извлечения из памяти. Их высокая активность в Lingual G. (BA19) указывает на сложную иерархическую организацию следов памяти, распределенной по структурам мозга, включенных в процесс категоризации. Третья зона активности тета-генераторов была выявлена в переднем ядре (AN) таламуса, при этом она также была выше при категоризации слов, относящихся к категории животных. Достоверность различия активности в этой структуре в зависимости от типа выполняемой категоризации подтверждено ДА ($p = 0,035$, $n = 10$, $k_p = 5,188$). Таламус является промежуточным звеном в обмене активностью между зонами коры и стриопаллидарной системой, в том числе и с ХЯ, что и обеспечивает как сам процесс консолидации, так и ее использование при опознании стимулов, а также при решении задач, требующих отнесения стимулов к категориям. Параллельное появление активности тета-генераторов в Fusiform G., переднем ядре таламуса, а также в Lingual G. (BA19), которая для домена «животных» в этих структурах была статистически выше, чем для домена «предметы», указывает на то, что категория «животные» находится на более поздней стадии формирования категории активированных

частотно-селективных тета-генераторов. Полученные результаты хорошо объясняются концепцией о существовании сложной фронто-стриатной-таламической сети, выполняющей функции формирования и актуализации категорий (Grinband et al., 2006; Tan et al., 2011). Данные мозговой активности согласуются с поведенческим показателем – латентным периодом моторных реакций, который был короче при категоризации слов, относящихся к домену «животные». Процесс категоризации является обобщением, возникающим на основе опознания объекта по ограниченному числу признаков. Обобщение – продукт обучения, формирующего связи между зонами коры, хранящими следы памяти об объектах и их названиях, и стриатно-таламической системой, сохраняющей маркеры категорий, которые поддерживают связь со следами памяти в коре. Результаты локализации активности частотно-селективных тета-генераторов в структурах мозга после предъявления слов для решения задач на категоризацию свидетельствуют, что домен «животные» имеет более тесные связи с фронто-стриатно-таламической системой, участвующей в процессах формирования и актуализации категорий. Представленные результаты получены путем определения пространственных координат активированных частотно-селективных тета-генераторов в структурах мозга, что свидетельствует о высокой эффективности примененного метода.

Работа поддержана грантами РФФИ № 11-06-01113а и № 13-06-00312.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЦИРКАДИАНЫХ РИТМОВ У ЧЕЛОВЕКА

Дашков И.М., Курганский Н.А. (Санкт-Петербург)

nak.spb@yandex.ru

Хотя в современной науке (включая биологическую науку) исследованию ритмических феноменов уделяется значительное внимание, в психологии (и психофизиологии), эта проблематика разработана явно недостаточно. Причем если подходить с позиций психометрики, сравнительно немногочисленные исследования в этой области обладают, за небольшим исключением, рядом очевидных слабостей, среди которых фрагментарность временных позиций, локальность регистрируемых характеристик, трудность сопоставления полученных результатов внутри и между исследованиями, что заметно снижает их теоретическую и практическую ценность.

Сказанное, прежде всего, относится к изучению циркадианных (суточных) ритмов, анализу которых посвящена большая часть подобных работ. При этом важность объективного знания о динамике психических функций или их коррелятов внутри суточного цикла и способах их измерения и соотнесения определяется актуальной необходимостью прогнозировать состояние «обобщенного» или конкретного индивидуума в определенный момент (период) времени как при решении им конкретных задач, так и в аспекте его жизнедеятельности в целом. В последние десятилетия публикации по хронопсихологии (в основном это касается циркадианных ритмов) чаще всего появляются в журналах хронобиологической направленности (которых, насколько нам известно, в мире выходит минимум четыре, в том числе специальный журнал, посвященный исключительно циркадианным ритмам). За рубежом опубликован ряд обобщающих работ, рассматривающих психологические аспекты циркадианной динамики (Adan, 1993, 2005; Finger, 1982; Hahn, 2009). Регулярно появля-

ются статьи, затрагивающие частные или прикладные психологические аспекты циркадианного функционирования. Это, например, анализ суточной динамики устойчивости внимания (Valdez et al., 2010), успешность решения детьми когнитивных задач в течение дня (van der Heijden, de Sonnaville, Althaus, 2010), эффективность спортивных тренировок и выступлений в зависимости от времени суток (Reily et al., 2007), циркадианные колебания ошибочных действий технического персонала аэропорта (Hobbs, Williamson, van Dongen, 2010). Спорадически встречаются отечественные публикации по данной тематике, носящие, как правило, достаточно частный характер (Попова, 2004; Сурнина, 2006; и др.).

Несмотря на очевидную научную ценность представленных в этих работах результатов и выводов, следует отметить значительную гетерогенность последних, не преодоленную полностью до сих пор, хотя на это еще в 1993 г. указывала A. Adan, которая видела причину подобной гетерогенности в разнообразии и несогласованности используемых методов диагностики, выборки испытуемых и ситуаций, в которых проводятся эксперименты.

К отмеченным здесь и выше слабостям хронопсихологических исследований можно добавить выбор одного из двух крайних вариантов организации исследования: «чистого» метода поперечных срезов, когда каждый из большого числа испытуемых обследуется только один раз в какой-либо час суток, или «чистого» лонгитюдного метода, когда каждый из малого числа испытуемых обследуется ежедневно, подряд или в разные дни. Потенциальная слабость полученных результатов при первом варианте связана с едва ли преодолимой сложностью рандомизации почасовых групп. При втором варианте очевидные проблемы с достоверностью результатов могут возникнуть не только в связи с научением, но также из-за утомления и снижения мотивации при многократном тестировании.

Вышеизложенное главным образом касается соотношения фазовых характеристик различных показателей, т.е. особенностей колебаний этих показателей в течение суток (или дня). Однако не меньшие проблемы возникают при попытке соотнести их амплитудные характеристики. Так, не вполне психометрически (и просто метрически) корректным для целей сравнения выглядит распространенный в публикациях способ представления амплитудных характеристик циркадианных кривых через проценты отклонений от некоторой средней линии (среднего арифметического).

Наряду с критикой, высказываемой в отношении хронопсихологических исследований вообще и, в частности, исследования циркадианных ритмов, авторы придерживаются ряда позитивных методологических принципов. Это, во-первых, многоуровневость измерений и, соответственно, комплексность средств измерения (или методическая комплексность). Во-вторых, это адекватный баланс лонгитюдного метода и метода поперечных срезов при организации исследования. В-третьих, это достаточная гомогенность и сопоставимость выборок испытуемых и ситуаций на разных этапах исследования. В-четвертых, это полная почасовая представленность совокупности замеров в рамках циркадианного цикла. Наконец, это возможность и необходимость психометрически корректного соотнесения разнородных и разноуровневых показателей – фактически коррелятов психического состояния – используемых при изучении циркадианной динамики.

Для практической реализации этих принципов авторы в своей работе воспользовались накопленным ими в течение ряда лет эмпирическим материалом (10 экспериментальных серий, проводившихся в разное время года в различных географических пунктах, в том числе две экспериментальные серии, специально спланиро-

ванные для целей настоящего исследования) по диагностике психических (функциональных состояний операторов различного профиля. Извлечение (порядка двух третей; исходя из критерия лучшей почасовой представленности) из этого материала позволило сформировать необходимую базу данных в объеме около 700 экспериментов на 87 испытуемых мужского пола (возраст – от 18 до 27 лет). Заметим, что во всех экспериментальных сериях использовался «выборочно-скользящий» метод почасового распределения экспериментов сочетающий в себе достоинства как лонгитюдного метода, так и метода поперечных срезов. Причем в каждом эксперименте один и тот же комплекс разноуровневых показателей (всего 23: физиологических, психофизиологических, экспериментально-психологических, самооценочных) регистрировался у отдельного испытуемого, условно говоря, одновременно, а ряд показателей первых двух групп еще и билатерально. Что касается всей совокупности испытуемых, то частоты почасового распределения экспериментов здесь колеблются от 22 до 44; т.е. налицо полный почасовой внутрисуточный охват.

Подобный экспериментальный план и примененные далее процедуры обработки и обобщения почасовых значений различных показателей позволяют более адекватно сопоставлять фазовые характеристики циркадианных кривых. Адекватное же соотнесение амплитудных характеристик, как нам представляется, возможно только на основе «расщепления» совокупной динамики каждого из регистрируемых показателей на циркадианную (обобщенную для всех субъектов) и прочую. Величина последней рассчитывается путем усреднения интраиндивидуальных вариативностей (за вычетом циркадианной) этих показателей и может рассматриваться как некое основание для перевода разноразмерных амплитуд в сопоставимые стандартные единицы.

Таким образом, как традиционный, так и специфический (для хронопсихологии) психометрический подход к организации исследования циркадианных ритмов и обобщению полученных результатов может не только способствовать достоверности этих результатов самих по себе, но также обеспечить возможность объективного их соотнесения внутри и между исследованиями.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАСШТАБА ВРЕМЕНИ

Дейна В.В. (Санкт-Петербург)

valentina.deyna@gmail.com

Время относится к тем феноменам, которые изучают исследователи разных научных областей. В рамках философии, физики, биологии, психологии разработан ряд концепций, объясняющих это явление. Создается впечатление, что время может быть разным, линейным, замкнутым, плотным. Действительно, мы живем в разных временных ритмах: социальном, физическом, биологическом, психологическом. Если физическое время можно считать стабильным, то субъективное время меняется в зависимости от событий, предъявляемых запросов, индивидуальных особенностей субъекта. Вследствие этого возникает необходимость поиска и исследования специфического механизма, который обеспечивает согласование и адекватную ориентацию человека в пространственно-временном континууме Вселенной.

Таковым механизмом может являться индивидуальный масштаб времени. Это сложный и многомерный процесс, задачей которого является согласование требований окружающей среды (в частности, социума) с физическими возможностями организма. Результатом такого процесса является выработка оптимального ответа на полученной запрос.

В нашем исследовании мы проводим системное рассмотрение механизма формирования индивидуального масштаба времени. Это означает, что развитие этого процесса происходит на разных уровнях. С одной стороны, индивидуальный масштаб времени обусловлен определенными индивидуально-психологическими и физиологическими особенностями человека. С другой – специфическими задачами разного рода сложности, которые ставит перед человеком социальная среда. Это дает основание полагать, что формирование индивидуального масштаба времени отражается и в динамике биоэлектрической активности головного мозга. Следовательно, существуют психофизиологические показатели этого процесса.

Исходя из этого, было проведено исследование, в котором приняли участие 39 испытуемых (17 мужчин и 22 женщины). В исследовании учитывались индивидуально-психологические особенности испытуемых, им предлагалось пройти ряд психологических методик (ИЖС, УСК, «Автобиография»). Далее был проведен эксперимент, который заключался в следующем: испытуемый находится в экспериментальной камере перед монитором и клавиатурой, у него фиксируется ЭЭГ (19 отведений). В эксперименте мы использовали компьютерную игру GTA San Andreas. Мы исходили из предположения того, что игра представляет собой модель реальности, которая значительно отличается по своим условиям, представляет собой потенциальную угрозу, наполнена непредсказуемыми событиями. Игра построена по принципу прохождения героям различных миссий (заданий) посредством управления.

Помимо этого, до начала игры испытуемым предлагалось посмотреть видеоролик, который представлял собой запись игры. Испытуемый наблюдал за героем, не предпринимая никаких действий, иными словами – за чужой игрой.

Экспериментальная сессия была построена следующим образом: измерение индивидуальной минуты (20 с), фон закрытые глаза – 2 мин., фон открытые глаза – 2 мин., просмотр видеоролика – 3 мин., измерение индивидуальной минуты (20 с), игра – 5 мин., фон закрытые глаза – 2 мин., фон открытые глаза – 2 мин., измерение индивидуальной минуты (20 с). Для всех испытуемых строго соблюдались условия последовательности и очередности прохождения экспериментальных заданий.

Как показали полученные результаты, в ходе эксперимента индивидуальная минута менялась у испытуемых по-разному. Можно выделить три типа изменений: индивидуальная минута вначале увеличивалась (после просмотра видео) и уменьшалась после этого (26 испытуемых); индивидуальная минута увеличивается на протяжении всего эксперимента (8 испытуемых); индивидуальная минута уменьшалась на протяжении всего эксперимента (5 испытуемых). Поэтому для статистической обработки были выделены 2 группы испытуемых: те, у которых наблюдается ускорение индивидуальной минуты, и те, у которых происходит ее замедление. Для этого была взята медиана от разностей индивидуальных минут на разных этапах эксперимента (замедление – меньше медианы, ускорение – больше). Далее применялся дисперсионный анализ с повторяющимися измерениями. Вычислялось влияние двух факторов: состояние (просмотр/игра) и изменение времени (ускорение/замедление). Иными словами, сравнивались мощности в основных диапазонах испытуемых в разных состояниях просмотр-игра у людей, у которых произошло ускорение и замедление времени.

Были выявлены значимые различия у испытуемых на разных этапах эксперимента. Изменение 1 – это разница между индивидуальными минутами в начале эксперимента и после просмотра ролика. У испытуемых с замедлением времени фрактальная размерность в состоянии игры больше фрактальной размерности в состоянии просмотра (F1, T6, T5, T3, T4, O1, O2, P3). У испытуемых с ускорением времени фрактальная размерность в состоянии игры больше фрактальной размерности в состоянии просмотра (T5, T4, T3, T6, C3, O1, O2, P3, P4, Pz). Значимые различия не были обнаружены у ускорившихся и замедлившихся испытуемых в состояниях игры и просмотра.

Изменение 2 – разница между индивидуальными минутами в начале и в конце эксперимента. У испытуемых с замедлением времени фрактальная размерность коры головного мозга больше в состоянии игры, чем в состоянии просмотра (практически во всех отведениях, кроме левой лобной доли). У испытуемых с ускорением времени фрактальная размерность в состоянии игры больше фрактальной размерности в состоянии просмотра ролика (T3, T6, P3, O1, O2, T5).

Изменение 3 – разница между индивидуальными минутами, измеренными после просмотра ролика и в конце эксперимента. Значимые различия обнаружены у испытуемых с замедлением времени в состоянии игры фрактальная размерность больше, чем у испытуемых в состоянии просмотра (теменные, затылочные, височные доли). У испытуемых с ускорением времени фрактальная размерность в состоянии игры больше, чем фрактальная размерность в состоянии просмотра (F1, T5, P3, T6, O1, O2). Значимые различия у ускорившихся и замедлившихся испытуемых в состояниях игры и просмотра.

Таким образом, на данном этапе можно заключить, что больше всего отличий было выявлено между состояниями у одних и тех же людей. Это объясняется тем, что в одном состоянии моторики не было, а в другом она была задействована. Также можно отметить, что фрактальная размерность выше в группе замедлившихся испытуемых в трех изменениях, и задействует практически все отделы коры головного мозга.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ, АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИЗМЕНЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ 13–16 ЛЕТ, РЕГУЛЯРНО ПОСЕЩАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

Ермоленко Г.В., Шеина С.В. (Ставрополь)

umka04@mail.ru

Среда Интернета – это не только и не столько взаимосвязанные компьютеры и компьютерные сети, сколько взаимосвязанные и активно действующие в этой среде люди вместе с продуктами их активности – сообщениями, web-страничками, записями (текстовыми, звуковыми, изобразительными, мультимодальными и др.), каталогами и архивами записей, компьютерными вирусами и т.п. (Войскунский, 2002). Среда Интернета представляет немалый интерес для специалистов различных областей, профессионально изучающих человека и многообразные виды его активности, в том числе психофизиологов.

Социальная сеть в Интернете – это программный сервис, площадка для взаимодействия людей в группе или в группах. Именно это увлечение лидирует среди современной молодежи. На сегодняшний день 87% современных подростков отдают предпочтение социальным сетям (Карнаух, 2012). В подростковом возрасте – сенситивном периоде онтогенеза – доминирует мотив общения, подросткам присуще стремление к эскапизму (некоторому уходу от реальности), фантазированию, склонности выдавать желаемое за действительное и т.д. Им очень хочется, чтобы на них обращали внимание, большинство из них желает быть лидерами в своей микрогруппе, иметь авторитетное мнение. В этом возрасте формируются конструктивные навыки общения, способности правильно разрешать конфликтные ситуации. В результате продолжительного пребывания за компьютером в ущерб общению с близкими, сверстниками деформируется психика подростка (Щёкорева, 2010).

Кроме того, в подростковом возрасте складываются представления о нравственности, добре и зле, которые под влиянием информационного потока из компьютера и телевизора могут значительно исказиться.

Таким образом, социальные сети для подростков – это возможность приобщиться даже к самой табуированной в обществе информации, своеобразная форма ухода от реальности, возможность реализовать собственный потенциал так, как вздумается, не рискуя при этом быть осмеянным. Считается, что, если человек уделяет сервису различных социальных сетей более полутора часов в день, – это является признаком эмоциональной зависимости (Домозетов, 2010). Однако психофизиологические исследования интернет-зависимости, зависимости от социальных сетей немногочисленны.

В качестве возможных причин формирования зависимости от социальных сетей у подростков следует назвать: отсутствие или недостаток общения и теплых эмоциональных отношений в семье; отсутствие у ребенка серьезных увлечений, не связанных с компьютером; неумение ребенка налаживать контакты с окружающими, отсутствие друзей; общая неудачливость ребенка.

В связи с вышеизложенным, целью настоящего исследования явилось изучение особенностей центральной нервной системы, адаптационных способностей и изменения уровня тревожности у подростков 13–16 лет, регулярно посещающих социальные сети.

В условиях естественного эксперимента были обследованы 177 подростков 13–16 лет, обучающихся в общеобразовательной школе г. Ставрополя.

Формирование групп исследуемых осуществлялось по результатам диагностики интернет-зависимости с использованием опросника К. Янг (Young, 1996) и теста на интернет-зависимость С.А. Кулакова (2004).

Согласно критериям оценки по тесту К.Янг школьники были разделены на 2 группы: контрольная (104 человека: 62 мальчика, 62 девочки) – в нее вошли подростки, являющиеся учебными пользователями Интернета, и опытная (73 человека: 35 мальчиков и 38 девочек) – школьники, имеющие некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом. Подростки с выраженной интернет-аддикцией в нашей выборке не выявлены. Тест на интернет-зависимость С.А. Кулакова подтвердил отсутствие у испытуемых данной аддикции, однако мальчикам в 15–16 лет и девочкам в 15 лет опытной группы, согласно критериям теста, стоит учитывать серьезное влияние Интернета на жизнь. Данный факт подтверждается и тестом К. Янг: самый высокий процент школьников к общему числу испытуемых, чрезмерно увлеченных Интернетом, выявлен также в 15–16 лет (9,7%).

Функциональное состояние нервной системы и ее свойства оценивали по показателям теппинг-теста в обработке В.П. Озерова (1999). По величине индивидуальной минуты (ИМ) (Губарева, 2001) судили об адаптационных способностях организма подростков. Для характеристики психоэмоционального статуса использовали метод анкетирования. Используя тест «Шкала тревожности», разработанный по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» Кондаша (Рогов, 1998), определяли уровень тревожности.

Исследование проводили с учетом циркасапталного биоритма. Полученные данные подвергались статистической обработке.

По итогам исследования были получены следующие результаты.

Анализ показателей теппинг-теста выявил, что в контрольной группе подростков 13–16 лет как у мальчиков, так и у девочек преобладали школьники со слабой нервной системой, причем наибольший процент обнаруживали в 14 лет (50% и 62,5% соответственно). В опытной группе, напротив, с возрастом наблюдали снижение числа учеников со слабой нервной системой, которая не выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, по сравнению со стандартной при пребывании в сети Интернет более 1,5 часов. Наибольшее число подростков, имеющих сильную нервную систему, выявлено в 15–16 лет – 100% у мальчиков и 50% у девочек, что крайне важно, учитывая, сколько часов они проводят в Интернете.

Подвижность нервной системы в контрольной группе имеет схожую динамику, обнаруживая небольшое «западение» в 14 лет, однако среди мальчиков высокая подвижность выявляется чаще. В опытной группе в 14 лет среди мальчиков отмечается резкое увеличение числа учеников с высокой подвижностью нервной системы (100%), среди девочек, напротив, таковые отсутствуют. Инертной нервной системы обладают 50% школьниц 14 лет и 12,5% 15-летних девочек опытной группы, что сочетается с низкими показателями психомоторной работоспособности. Большинство исследуемых подростков показали средние результаты психомоторной работоспособности.

Таким образом, в 14 лет нервная система подростка не способна к быстрому переключению внимания, уязвима при высоких нагрузках, что, возможно, обусловлено гормональными перестройками в организме.

15–16-летние подростки, чрезмерно увлеченные Интернетом, в основном обладают высокой подвижностью нервной системы в сочетании с высокой силой нервных процессов.

Длительность индивидуальной минуты (ДИМ) является одним из критериев эндогенной организации биологических ритмов и функционального состояния организма (Губарева, 2001). Согласно полученным данным, показатели ДИМ у подростков 13 и 15–16 лет контрольной группы, девочек 13 и мальчиков 15–16 лет опытной группы находятся в пределах возрастной нормы. ДИМ 13-летних мальчиков, чрезмерно увлеченных Интернетом, превышает минуту физического времени, составляя в среднем $66,0 \pm 5,7$ с, что свидетельствует о высоких способностях к адаптации. Особого внимания заслуживают результаты данного теста у подростков 14 лет. Так, у мальчиков контрольной и опытной групп выявлены невысокие способности к адаптации ($46,0 \pm 3,3$ с и $49,0 \pm 9,3$ с соответственно), о чем говорит недооценка минуты физического времени. У девочек 14 лет ДИМ существенно ниже половозрастной нормы ($45,6 \pm 1,6$ с) (Губарева, 2001) и составляет в среднем $28,0 \pm 2,8$ с в контрольной и $20,0 \pm 2,3$ с в опытной группе, причем различия достоверны ($p < 0,05$). Половые различия также достоверны как в контрольной ($p < 0,002$), так и в опытной ($p < 0,01$) группах. Данный факт свидетельствует о наличии у подростков психоэмо-

ционального напряжения, переутомления, дезадаптации и, возможно, о развитии десинхроноза, что может быть подтверждено сомнографическим исследованием.

Результаты тестирования на выявление уровня тревожности показали следующее. Согласно критериям оценки уровня тревожности, в 13 лет в опытной группе преобладали, по сравнению с контролем, подростки с нормальным и несколько повышенным уровнем общей тревожности; нормальным (мальчики) и очень высоким (девочки) уровнем школьной тревожности, нормальным уровнем самооценочной и межличностной тревожности.

В 14 лет большинство мальчиков, увлеченных Интернетом, имеют высокий уровень общей и школьной тревожности и несколько повышенный уровень самооценочной и межличностной тревожности. Для девочек же опытной группы, по сравнению с контролем, присущ высокий уровень всех видов тревожности. Возможно, именно поэтому они ищут «спасение» в социальных сетях или, наоборот, чрезмерное увлечение социальными сетями приводит к нарушению внутренней и социальной гармонии личности подростка. Полученные показатели сочетаются с другими в этой возрастной группе.

В 15–16 лет школьники опытной группы в основном обладают несколько повышенным уровнем общей, школьной, самооценочной и межличностной тревожности, тогда как процент таковых в контрольной группе существенно ниже. Кроме того, 50% мальчиков этой группы обнаруживают высокий уровень школьной тревожности, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 8,3%.

Особого внимания заслуживает категория «чрезмерное спокойствие». Известно, что под «чрезмерным спокойствием» может скрываться повышенная тревога (Рогов, 1995), о которой подросток по тем или иным причинам не хочет сообщить окружающим. Наиболее высокий процент таких подростков зафиксирован в контрольной группе 15–16-летних школьников по показателям самооценочной тревожности, что может свидетельствовать о внутренней дисгармонии при внешне выраженном благополучии.

Таким образом, регулярное посещение социальных сайтов может привести к развитию интернет-аддикции, схожей с любой другой зависимостью. Даже чрезмерное увлечение Интернетом может привести к появлению выраженных изменений психофизиологических показателей. По нашим данным, наиболее чувствительными и восприимчивыми к потокам всемирной паутины являются подростки 14 лет, при этом чрезмерно увлеченные Интернетом школьники чаще встречаются среди 15–16-летних подростков.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННОЙ МИМИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Журин Е.А., Кобаль М.М. (Санкт-Петербург)

evgenius48@mail.ru

Большинство исследований концентрируется на том, как влияет эмоциональная составляющая в передаваемой информации на процесс ее когнитивной обработки. При этом часто упускается тот важный момент, что в процессе выживания важен не только процесс восприятия, но и эффективная передача полученной информации другим, так как только при кооперации можно было бы достичь наибольшей

успешности в сохранении жизни. Поэтому перспективным направлением исследований является изучение влияния эмоциональной полярности информации на процесс ее передачи через различные коммуникативные каналы.

В нашем исследовании изучались вербальный и мимический каналы. В качестве стимульной информации были выбраны слова, разбитые при помощи предварительного опроса на 3 категории: положительно окрашенные, отрицательно окрашенные и нейтральные.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что эмоционально окрашенная информация, независимо от ее знака, полярности, будет лучше передаваться мимическим каналом, чем вербальным, и внутри каналов негативно окрашенная информация будет передаваться эффективней, чем окрашенная позитивно.

Процедура исследования проходила следующим образом. Испытуемым предъявляли упомянутые выше слова и их просили объяснить смысл этих слов, сначала при помощи вербального канала (описать словами), а потом при помощи мимики (изобразить смысл слова мимически), причем так, чтобы они (испытуемые), потом смогли, во второй части исследования, распознать по своему мимическому изображению на видеозаписи, что за слова они кодировали. После объяснения каждого слова измерялись давление и пульс.

Далее были рассчитаны коэффициенты эффективности для мимического и вербального каналов. Формула эффективности выглядит так: эффективность – это качество, умноженное на производительность (числитель), и все это деленное на затраты (знаменатель). Качество здесь – это процент правильно распознанных слов. Производительность – это количество слов или двигательных единиц в секунду. Затраты – это измеренные физиологические показатели. Для использования в одной формуле столь разнородных показателей, для них применялась процедура шкалирования, основанная на расчете рангового процента.

Оказалось, что вербальный канал имеет, в общем, лучшую эффективность, чем мимический, что и неудивительно. При этом оказалось, что эмоционально окрашенная информация через него передается эффективней, чем нейтральная. Более того, негативно окрашенная информация передается эффективней, чем позитивно окрашенная.

Мимический канал также оказался более эффективным при передаче эмоционально окрашенной информации, нежели нейтральной. Негативно окрашенная информация также передается эффективней, чем позитивно окрашенная.

В целом результаты исследования показывают, что процесс передачи эмоционально окрашенных слов в вербальном и мимическом каналах происходит эффективней, чем нейтральных. Кроме того, негативно окрашенная информация обоими каналами передается эффективней, чем позитивно окрашенная.

Помимо сказанного, в исследовании была проверена дополнительная гипотеза о влиянии частоты встречаемости слов в речи на эффективность их передачи. Частота встречаемости слова определялась по частотному словарю русского языка. Для мимики составлялся свой частотный словарь, где подсчитывалась частота встречаемости элементов мимики аналогично тому, как это сделано для слов. Предполагалось, что высокочастотные слова будут передаваться эффективней в обоих каналах за счет более быстрой их актуализации и устоявшихся механизмов кодирования. Результаты показывают, что только вербальный канал имеет преимущество в передаче высокочастотных слов.

Таким образом, данные результаты подтверждают современную теорию о роли эмоций как катализатора процесса когнитивной переработки и передачи информа-

ции. С точки зрения такого подхода, любой эмоциональный стимул вызывает мотивационное предпочтение, что приводит к более быстрой когнитивной и поведенческой реакции.

Лучшая эффективность при передаче негативно окрашенной информации обоими каналами может быть объяснена тем, что в эволюционном отношении она более значима для сохранения жизни, чем позитивная.

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕОСОЗНАВАЕМЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЦВЕТО-СЕМАНТИЧЕСКИМ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИМ ДОМЕНАМИ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА

Кисельников А.А., Долгорукова А.П. (Москва)

kiselnikov@mail.ru

Разделение субъективного опыта на категориальные домены может происходить на вербальном уровне и отражать различные семантические категории, определенным образом связанные друг с другом в сложную систему (Марченко, Бездежных, 2008). Так, в современных когнитивных нейронауках не теряет своей актуальности вопрос о связи эмоционального и цветового аспекта субъективного опыта и, в частности, вопрос об этой связи на категориально-вербальном уровне, на котором эмоции и цвета представлены в форме цвето-семантического и эмоционально-семантического доменов. В школе векторной психофизиологии Е.Н. Соколова – Ч.А. Измайлова (Измайлов, 1995) изучались семантические связи в категориях эмоций и цвета и были накоплены данные о структуре перцептивного и семантического цветовых и эмоциональных пространств, позже в этой же парадигме было получено интегральное цвето-эмоциональное пространство на основе данных, полученных с помощью оценки субъективных различий и при помощи записи вызванных потенциалов (Кисельников, 2013; Сергеев, 2013). Оценка субъективных различий отражает осознанные внутрикатегориальные и межкатегориальные связи, а амплитуда вызванных потенциалов отражает различия на психофизиологическом уровне. При этом не существует методики, которая позволяет построить структуру неосознаваемых связей эмоционального, цветового и интегрального цвето-эмоционального пространства и показать различия семантических связей на разных уровнях. Актуальной задачей является создание методики, которая позволит проследить неосознаваемые связи между семантическими единицами, чтобы сравнить полученные эмоциональные, цветовые и цвето-эмоциональные пространства на всех уровнях. Параметром для оценки неосознаваемых различий в системе «цвет–эмоция» может служить время категориального решения, которое лишь косвенно отражает сознательные семантические связи.

Цель: провести психофизиологический анализ неосознаваемых семантических связей между цветовым и эмоциональным доменами субъективного опыта с помощью регистрации сложной времени реакции.

Задачи исследования: 1. разработать методику, позволяющую зарегистрировать неосознаваемые семантические различия между словами, обозначающие эмоции и цвета; 2. построить матрицу времени реакции по каждой возможной пары стимулов; 3. сравнить матрицу времени реакции с полученной ранее матрицей субъективных

различий для тех же стимулов; 4. обработать полученную матрицу методом многомерного шкалирования.

Гипотеза: время реакции категориального решения может служить мерой различия между семантическими единицами, в частности, время реакции решения о несовпадении категорий является обратной мерой сознательного субъективного расстояния между семантическими единицами.

Методика: в качестве стимульного материала использовали названия эмоций (гнев, интерес, отвращение, печаль, презрение, радость, спокойствие, страх, стыд, удивление) и цветов (белый, голубой, желтый, красный, оранжевый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, черный). Названия предъявлялись в виде ахроматических слайдов с черным фоном и белым шрифтом размером 1280 x 800 пикселей. Для контроля пространственного пересечения каждый следующий стимул менял свое положение (с верхнего на нижнее или наоборот). Стимулы предъявлялись последовательно друг за другом с помощью авторской программы VectScal, от испытуемого требовалось дать ответ на вопрос, сменилась ли категория стимулов, следующий стимул предъявлялся сразу после выдачи ответа. Сравнение категорий осуществлялось с помощью нажатия клавиш «1» и «2» на цифровой клавиатуре (категория сменилась / не сменилась). Каждый испытуемый проходил по 2 экспериментальных серии (каждая включала 760 сравнения) и одну пробную.

В качестве испытуемых выступало 17 чел. (4 мужчин, 13 женщин), в возрасте от 19 до 39 лет, из них 16 правшей и 1 левша без заявленных нарушений цветового зрения. Оборудование: Ноутбук Toshiba, процессор Pentium 1860 МГц, память 2048 Мб, экран 15,4 дюйма, разрешение 1280 x 800.

Результаты. Полученные матрицы времени ответа испытуемых были очищены от ошибочных ответов и усреднены. В итоге получилась матрица 20 на 20, каждая клеточка которой содержала усредненное время решения по 68 значениям. Для проверки гипотезы из литературы была взята матрица субъективных различий для тех же стимулов, где испытуемые оценивали различия между стимулами по девятибалльной шкале, где «1» соответствовало «очень похожи», а 9 – «совсем не похожи» (Кисельников, 2013; Сергеев, 2013). Корреляционный анализ этих двух матриц мог бы показать различия между осознаваемыми и неосознаваемыми семантическими связями (в категориях цвет и эмоция).

В результате, корреляция по Пирсону для общей матрицы 20 на 20 составила – 0,014, $p > 0,05$; для подматриц «эмоция–эмоция» +0,184, $p > 0,05$; «эмоция–цвет» – 0,028, $p > 0,05$; «цвет–эмоция» –0,185, $p > 0,05$; «цвет–цвет» –0,073, $p > 0,05$. Большие коэффициенты корреляции можно наблюдать в подматрицах «эмоция–эмоция» и «цвет–эмоция», причем отрицательный коэффициент корреляции в подматрице «цвет–эмоция» согласуется с гипотезой о том, что меньшему времени реакции соответствует большее расстояние между семантическими единицами (из разных категорий), тогда как если говорить о баллах субъективных различий, то меньший балл соответствует меньшему субъективному расстоянию между семантическими единицами.

На время решения категориальной задачи мог повлиять перцептивный эффект длины слов-стимулов, что могло снизить значимость полученных корреляций. Чтобы проверить, действительно ли это так, были подсчитаны корреляции матриц времени ответа с матрицами длины (количество букв) прайма, стимула и разницы длины прайма и стимула (в данной методике «праймом» мы назвали слово, с которым проходит категориальное сравнение, т.е. первое слово, а «стимулом» – слово, которое сравнивается, т.е. второе слово). Анализ показал, что эффект длины слова

оказывает существенное влияние на время решения. Приведенным методом (с помощью формулы линейной регрессии времени решения от длины слова) удалось «убрать» эффект длины слова только для подматрицы «цвет-эмоция», где после коррекции корреляция по Пирсону времени реакции с длиной прайма составила – 0,005, а с длиной стимула – 0,003, т.е. перцептивные эффекты «обнулились». Коэффициент корреляции скорректированной на перцептивные эффекты подматрицы «цвет-эмоция» и аналогичной подматрицы субъективных баллов, как и ожидалось, несколько вырос и составил – 0,192 при уровне значимости $p = 0,055$, т.е. почти достиг порога значимости. Фактическое достижение этой корреляцией порога значимости говорит о существовании и систематичности интересующего нас эффекта, однако небольшой размер этой корреляции говорит о слабости этого эффекта, впрочем вполне нами ожидаемой вследствие корреляции абсолютно разных мер различий – времени реакции, зарегистрированного в одной парадигме, и субъективных баллов, зарегистрированных в совсем другой парадигме.

Если интегральное пространство действительно не может быть подтверждено гипотезой в силу своей гетерогенности, то можно предположить, что гипотеза подтверждается в случае максимальных или минимальных значений (краевой эффект). Для проверки этой гипотезы были построены кривые аппроксимации значений общей матрицы и каждой из четырех подматриц по методу наименьших квадратов. Кривая аппроксимации для подматрицы «цвет-эмоция» доказывает наличие однонаправленного краевого эффекта в максимальных и минимальных значения подматрицы, что является подтверждением гипотезы.

Результаты, подтверждающие гипотезу, получились для подматрицы «цвет-эмоция» в области ее максимальных и минимальных значений. Это дало возможность построить цветное пространство с помощью многомерного шкалирования. В качестве входной матрицы для многомерного шкалирования была взята вся указанная подматрица «цвет-эмоция» (после линейной коррекции на перцептивные эффекты). По этой матрице между 10 цветами было вычислено евклидово расстояние. Рассчитанную новую матрицу 10 на 10 цветов обработали неметрическим многомерным шкалированием и получили двумерное решение. Вследствие зашумленности данных пространство оказалось очень деформировано, но в нем оказалось можно выделить циркулярную незамкнутую структуру от желтого до зеленого цвета в последовательности, которая соответствует цветовому кругу Ньютона, а также отдельно лежащий кластер ахроматических цветов (белый, серый, черный). Это означает, что в предлагаемой нами методике эмоциональная семантика как многомерный эксплицирующий дескриптор проявляет структуру цветовой семантики через систематические неосознаваемые цвето-эмоциональные семантические межкатегориальные связи. Отметим, что два совершенно разных способа анализа, примененные нами (корреляция с внешними семантическими баллами и многомерное шкалирование с содержательной интерпретацией получаемой геометрической модели) для подматрицы «цвет-эмоция», дают консистентные результаты.

Выводы: 1. Время реакции двухкатегориального решения имеет тенденцию служить мерой неосознаваемых семантических различий как между категориями, так и внутри них; 2. Существует тенденция к связи сознательной семантики и времени меж- (в случае перехода из категории цветов в категорию эмоций) и внутрикатегориального (в случае категории эмоций) решения; 3. В случае решения об изменении категории при замене цвета на эмоцию только крайние диапазоны времени реакции являются адекватной мерой осознаваемых семантических различий, в то время как среднее время реакции их не отражает; 4. По матрице времени реше-

ния об изменении категории (при замене цвета на эмоцию) можно реконструировать двумерное цветовое пространство, существенно изоморфное кругу Ньютона.

Работа выполнена при частичной поддержке гранта РГНФ № 12-36-01290.

ВКЛАД ПЕРИФЕРИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ПОЛЯ В ФОРМИРОВАНИЕ ИЛЛЮЗИИ ВЕКЦИИ

Ковалёв А.И. (Москва)

artem.kovalev.msu@mail.ru

Движущаяся визуальная стимуляция, занимающая большую часть зрительного поля, вызывает у наблюдателя иллюзию движения собственного тела, или векцию (vection) (Kennedy, Drexler, 2010). При достаточно широком распространении этого явления в жизни человека, например наблюдения из окна вагона за движением соседнего состава, в течение прошлого века оно не сильно привлекало внимание психологов. Только Дж. Гибсон на примере эксперимента с «летающей комнатой» указал на то, что глобальные изменения оптического потока для испытуемого становятся источниками информации об иллюзорном собственном движении человека (Гибсон, 1988). С развитием космонавтики и технологий визуализации активности головного мозга появилась информация о работе целой вестибулярной функции, соотносящей в каждый момент времени сигналы вестибулярной, проприоцептивной, зрительной и слуховой систем (Kleinschmidt, 2002). Была выдвинута теория сенсорного конфликта, утверждающая, что у человека возникает ощущение векции в случае рассогласования сигналов от разных систем, что приводит к чувству дискомфорта (Brandt, Strupp, 2005). Широкое распространение в последние годы широкоформатных дисплеев и 3D-экранов окончательно доказало наличие появления векции у пользователей по всему миру.

Целью настоящего исследования стало решение вопроса о вкладе центральной и периферической части зрительного поля в формирование иллюзии векции. Гипотеза заключалась в том, что при большом объеме пустой периферии чувство векции будет минимально, как и при полной заполненности зрительного поля стимуляцией, поскольку сенсорный конфликт в этих случаях будет редуцирован.

Поскольку единой общепризнанной методики оценки степени выраженности векции не существует, было принято решение использовать собственную систему оценки, включающую анализ количества фиксаций глаз испытуемых. В основу данной идеи легло явление вестибуло-глазного рефлекса, или нистагма. Этот механизм используется в зрительной системе для стабилизации взгляда во время движения тела человека (Смит, 2005). В процессе наблюдения за двигающейся стимуляцией, занимаемой большую часть зрительного поля, у испытуемого появляется ощущение собственного движения, при этом, зрительная система для стабилизации взгляда начинает использовать механизм нистагма, тем самым, при ощущении иллюзии, уменьшая ее эффект.

Испытуемыми стали 28 студентов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова различных специальностей в возрасте от 16 до 25 лет, 11 женщин и 17 мужчин.

Для демонстрации стимуляции была использована установка виртуальной реальности CAVE-system. Установка состоит из четырех плоских квадратных экранов, соединенных в куб (верхняя и задняя стенки отсутствуют). Длина сторон каждого экрана составляет около 2,5 м. Для создания эффекта объемного изображения используются активные затворные очки. Положение очков и пластика внутри CAVE отслеживается инфракрасными камерами по специальным светоотражающим датчикам.

Поскольку в качестве методики оценки были выбраны параметры движения глаз, то их запись производилась с помощью системы регистрации движения глаз SMI Eye Tracking Glasses. Она выглядит как обычные очки, только более массивные, что позволило разместить их под затворными очками. Отслеживание положения глаз обеспечивается двумя маленькими инфракрасными камерами, которые размещены в дужках очков, в то время как третья камера, расположенная по центру (на переносице) ведет запись того, что попадает в поле зрения испытуемого.

Программное обеспечение для установки виртуальной реальности было написано в специальной среде Virtools 4.0. Данная среда представляет собой объектно-ориентированный язык программирования, позволяющий, с помощью заложенных разработчиками скриптов описывать любые действия объектов виртуальной среды и выстраивать их взаимодействие с испытуемыми. Для записи и обработки движения глаз использовалось программное обеспечение для анализа данных отслеживания глаз BeGaze.

Также для регистрации степени выраженности иллюзии был применен опросник «Симуляторные расстройства», представляющий собой переведенный общепризнанный опросник «Simulator Sickness Questionnaire» (Kennedy et al., 1993). Он включает 16 наименований дискомфортных ощущений, по каждому из которых испытуемый отмечает степень выраженности по шкале от 0 до 4.

Стимуляция представляла собой 256 синих кругов, движущихся по криволинейной траектории – эллипсовидной с изменением угла наклона. Первое условие предполагало предъявление стимуляции только в пределах фронтального экрана комнаты виртуальной реальности. Причем все точки территориально занимали лишь центральную часть экрана размером 1,5 x 1,5 м. Т.е. периферия зрительного поля испытуемого состояла из видимых частей боковых экранов и внешних краев фронтального экрана. Во втором условии стимуляция занимала весь фронтальный экран полностью. Соответственно, на периферии находились лишь части боковых экранов. В третьем варианте предъявления стимула движущиеся круги полностью заполняли все зрительное поле испытуемого, т.е. фронтальный экран и боковые экраны до их середины.

Эксперимент состоял из 3 предъявлений различных условий стимуляции. Во всех из них испытуемый был помещен в центр комнаты виртуальной реальности и наблюдал стимуляцию в течение 2 мин. Данное время является наиболее оптимальным с точки зрения соотношения количество данных/вызванное чувство дискомфорта. Испытуемый находился в положении стоя. Инструкция заключалась в том, чтобы смотреть на мигающую желто-красную фиксационную точку на фронтальном экране, размеры которой были равны размерам кругов в каждом условии. Последовательность предъявления условий была одинакова для всех испытуемых – от максимального объема периферической информации к минимальному. После каждого наблюдения испытуемый заполнял опросник и имел возможность отдохнуть сидя в течение 5 мин.

В процессе качественной обработки результатов движений глаз было выделено 4 группы испытуемых. Первая из них, самая большая по численности – 11 чел. – показала наибольшее количество фиксаций для 3 условия, по сравнению со значениями по группе для других ситуаций. Причем длительность этих фиксаций была ниже, чем в других условиях, т.е. эти фиксации скорее всего были результатом возвращения взгляда на фиксационную точку – результатом нистагма. Вторая группа (8 чел.) обладает большими показателями количества фиксаций для второго условия. Сравнение количества фиксаций для второй ситуации по первой и второй выделенным группам испытуемых по критерию t-Стьюдента выявило значимые различия ($p = 0,01$, $t_{\text{эмп}} = 3,267$, $t_{\text{кр}} = 3,01$, 13 степеней свободы). Третья выделенная группа испытуемых (6 чел.) имеет несколько увеличенные результаты по количеству фиксаций и морганий только для первого условия. А четвертая группа (3 чел.) не обнаружила различий в данных регистрации движений глаз по всем условиям.

Интерпретируя результаты опросника как субъективные данные, можно отметить, что средний общий результат второй выделенной группы для второго условия больше, чем у третьей (475 баллов против 277). Однако вторая группа имеет результат по опроснику равный 537 для третьего условия, что номинально свидетельствует о максимальной степени неприятных ощущений именно для третьего условия у данной группы. Но такой результат не подтверждается результатами регистрации движений глаз. Данное рассогласование можно объяснить тем, что эффект векции имеет свойство накапливать дискомфортные ощущения. Получив большую «дозу» дискомфорта в течение второго условия, испытуемые второй группы были более подвержены воздействию иллюзии в третьей ситуации.

Испытуемые 3 и 4 групп имеют высокие баллы по опроснику для всех условий – в среднем 504 и 668 баллов соответственно. Отсутствие изменений в данных регистрации движений глаз не позволяют сделать вывод о действии компенсаторных механизмов.

В результате первое условие предъявления стимуляции оказалось наименее действенным для 1 и 2 групп испытуемых. Причем по количеству морганий и фиксаций можно сделать вывод о неиспользовании вестибуло-окулярного рефлекса, т.е. векция не ощущалась. Значит, зрительное поле, имеющее большую неподвижную периферию и движущийся центр (соотношение примерно 1:1) не оказывает на испытуемых сильного воздействия и не создает выраженного чувства дискомфорта. И данный факт отмечен при затемненной периферии, а не наполненной каким-либо содержанием, которое могло бы подключить когнитивные механизмы оценки ориентации. Второе условие вызвало у 18% испытуемых значительные дискомфортные ощущения, а изменения в количестве фиксаций позволяют констатировать использование зрительной системой рефлекса, т.е. по зрительному каналу передавалась информация о собственном движении, что и привело к возрастанию сенсорного конфликта. Это означает, что сильное уменьшение количества неподвижной периферии в зрительном поле снижает вероятность нормальной работы вестибулярной функции. Третье условие стало самым сильнодействующим для всех групп испытуемых. Такой результат говорит о том, что наличие периферии в данном эксперименте не привело, как предполагалось, к усилению сенсорного конфликта, по сравнению с ситуацией полного заполнения угла обзора движущейся стимуляцией.

Можно заключить, что механистическое рассмотрение сенсорного конфликта и работы вестибулярной функции не нашли подтверждения в данном исследовании. Хотя подавляющее большинство работ по данной теме имеет сходную методологию – абстрактный стимул и изменение физических параметров. Сознательное ощущение

ние собственного движения при наблюдении стимуляции в установке виртуальной реальности, а значит, прямо перед испытуемым, сильно зависит от «эффекта присутствия» в виртуальном пространстве.

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ

Максимова Н.Е., Александров И.О. (Москва)

almax2000@inbox.ru

Общенаучное понятие «взаимодействие» введено в методологию психологической науки Я.А. Пономаревым в форме принципа «взаимодействия/развития», который концептуально связывает взаимодействие и развитие в единый процесс (Пономарев, 1983, 2006). Неразделимость взаимодействия и развития онтологически проявляется в том, что взаимодействие объектов приводит к их взаимному изменению, а «развитие – способ существования системы взаимодействующих систем, связанный с образованием качественно новых... структур... за счет развивающего эффекта взаимодействия» (Пономарев, 1983, с. 14). Принцип взаимодействия/развития занимает особое место в ряду базовых объяснительных принципов психологии, поскольку из него могут быть выведены принципы целостности (системности), детерминации, активности (Александров, Максимова, 2001).

Преобразование общенаучной категории «взаимодействие» в собственно психологическую было осуществлено Я.А. Пономаревым через введение понятия «психологического взаимодействия» субъекта с миром, которое характеризуется как развивающее, информационное, сигнальное, социальное и предметное (Пономарев, 1983, 2006); о свойствах психологического взаимодействия см. также (Максимова, Александров и др., 2004). В психологическом взаимодействии выделяются процесс и продукты, при этом продукты образуются и фиксируются как на «полюсе субъекта», так и на «полюсе объекта». Для описания продуктов взаимодействия принципиально важным является представление об информационных моделях взаимодействий. «Полюс субъекта» образуют информационные модели, зафиксированные в субстрате (нервной ткани мозга). Фиксация каждой новой модели на «полюсе субъекта» ведет к реорганизации структуры моделей, формирующейся на этом полюсе, которая является основой для следующих взаимодействий (см. «закон ЭУС» (Пономарев, 1983)). «Полюс объекта» взаимодействия рассматривается Пономаревым как предметная и социальная среда, обогащаемая и реорганизуемая продуктами взаимодействия (1983).

Представление о психологическом взаимодействии, развитое Я.А. Пономаревым, может служить основой для построения конкретных психологических исследований, если будет осуществлена операционализация его основных конструктов, данных в логико-психологических понятиях. Мы полагаем, что для этого следует проанализировать организацию процесса психологического взаимодействия и описать его компоненты (т.е. «полюс субъекта» и «полюс объекта») с позиций системно-эволюционного подхода (СЭП) Анохина–Швыркова (Швырков, 2006). Это представляется возможным, поскольку основные положения концепции Я.А. Пономарева и СЭП принципиально сопоставимы.

Для операционализации конструктов, которые описывают компоненты психологического взаимодействия и принципиально важны для планирования и организации исследования, необходимо обосновать их онтологический статус, исходя из современных положений эволюционизма и представлений о системности в продуктивной абстрактно-аналитической версии (Пономарев, 2006). Такая необходимость связана с обязательностью доказательства конструктивной валидности методик эмпирического исследования и экспликацией соответствия свойств объекта и атрибутов предмета исследования (Александров, Максимова, 2006). Заметим, что конструкты, используемые в литературе для обозначения «полюса объекта», такие как «мир», «среда», «окружение», «культура», «социум», не онтологизированы и не имеют определенного психологического содержания. Разделение взаимодействий на «субъект-объектные» и «субъект-субъектные» необходимо ведет к трудностям в исследовании (Ломов, 1984, с. 250–251). С нашей точки зрения, это ведет к построению аспектного, т.е. не системного описания «полюса объекта» (а также и «полюса субъекта»). При этом остается неопределенным отношение «значимых других» индивидов с «социальной средой». Рассмотрение индивидов в качестве «субъектов взаимодействия», аддитивное объединение которых образует социальную среду, входит в противоречие с системными и эволюционными положениями. Так, в качестве единицы описания эволюционного процесса могут быть рассмотрены только популяции, но не индивиды (Воронцов, 1999). Свойство системности популяциям придает взаимодействие их членов (имеющих общность происхождения), направленное на достижение общего полезного приспособительного результата (Анохин, 1975). Приведенные положения должны выполняться для описания как «полюса объекта», так и «полюса субъекта».

По нашему предположению, с позиции СЭП в качестве компонентов психологического взаимодействия следует рассматривать два множества моделей взаимодействий, находящихся в определенных отношениях подобия. Одно из этих множеств образует «полюс субъекта», при этом вопрос, что именно следует рассматривать в качестве субъекта взаимодействия, остается открытым. Другое множество моделей взаимодействия образует «полюс объекта», при этом остаются открытыми вопросы, как фиксируются эти модели и насколько исчерпывающим является для «полюса объекта» такое описание.

Можно предположить, что эти вопросы могут быть решены, если ввести представление об институализированной предметной области (ИПО), в состав которой входят не только объекты, артефакты, отношения между ними, кодифицированные и имплицитные правила их производства, воспроизводства и использования, но и определенная социальная общность, члены которой, являясь носителями специфических ценностей, норм поведения и взаимоотношений, ролей и статусов, образуют институализированное сообщество (ИС). Члены ИС взаимодействуют с «предметным» содержанием ИПО и друг с другом. ИПО можно рассматривать как «культурную среду», в которой ИС формирует как собственную организацию, так и структуру ИПО.

Из этого следует, что носителем полного набора информационных моделей психологических взаимодействий в определенной ИПО на «полюсе субъекта» может быть только ИС, а вся совокупность таких моделей, распределенная на членах ИС, может быть обозначена как надындивидуальная психологическая структура (Максимова, Александров, 2009). Каждый из членов ИС является носителем некоторого специфического подмножества моделей такой надындивидуальной психологической структуры, в соответствии с его ролью, статусом, уровнем компетенции, инди-

видуальной историей вхождения в ИС и взаимодействий с предметным содержанием ИПО, с историей его отношений с другими членами ИС и с другими ИПО, характеристиками онтогенеза, а также с принадлежностью к определенной биологической популяции.

Каждая из информационных моделей, составляющих надындивидуальную психологическую структуру, фиксируется у индивида (члена ИС) в группе нейронов, специализированных относительно определенного цикла взаимодействия индивида как члена ИС с ИПО (с предметным содержанием ИПО или с другими членами ИС в рамках данной ИПО) (Александров, Максимова, Горкин, и др., 1999; Максимова, Александров и др., 2004; Швырков, 2006). Группа специализированных нейронов, фиксирующая модель определенного информационного взаимодействия, представляет компонент индивидуальной психологической структуры, составляющей подмножество надындивидуальной психологической структуры. Индивид, как член нескольких ИС, является носителем множества индивидуальных психологических структур, сформированных во взаимодействии с различными ИПО, каждая из которых обладает общностью с соответствующей надындивидуальной психологической структурой.

Таким образом, «полюс субъекта» – надындивидуальная психологическая структура, сформированная носителями, членами ИС, в их взаимодействии с ИПО. Каждый член ИС, индивид, участник исследования является носителем множества подмножеств всех надындивидуальных психологических структур, которые были сформированы в его онтогенезе. Любой индивид может входить в несколько ИПО с их специфическим предметным содержанием, т.е. разделять разные ценности, нормы и правила, быть носителем разных ролей и статусов, что подчеркивает условность выделения «автономного» индивида.

Носителями информационных моделей взаимодействия, образующих «полюс объекта», являются такие «предметные» составляющие ИПО, как артефакты и правила их создания (рецепты), инструменты, образцы объектов, поведения (поскольку они допускают и регламентируют воспроизведение и усовершенствование взаимодействий). Другая часть «предметных» составляющих ИПО не фиксирует модели актуальных взаимодействий и может быть отнесена к «сопутствующим» продуктам взаимодействия, которые могут быть использованы в инициации новых взаимодействий или для их операционального обеспечения.

Возможность операционализации важных для планирования и организации исследования составляющих психологических взаимодействий определяется доказательностью их онтологического статуса. Статус существования информационных моделей на «полюсе субъекта», представленных группами специализированных нейронов, следует из концептуально согласованных решений психофизиологической проблемы – общего (Пономарев, 1983) и конкретно-научного (Швырков, 1989). Онтология моделей на «полюсе объекта» следует из их предметного (даже вещественного) содержания. Другой важнейший аргумент в этих доказательствах – эволюционный характер актуалгенеза множеств информационных моделей на «полюсе субъекта» и «полюсе объекта». Заметим, что предложенная концепция устанавливает гомоморфное отношение информационных психологических моделей, фиксированных в группах специализированных нейронов, и моделей психологических взаимодействий, фиксированных в ИПО; и те и другие модели фиксируют как «предметные», так и «социальные» составляющие ИПО, включая видовые (биологические) особенности носителей надындивидуальной психологической структуры. Таким образом, изложенное представление можно рассматривать как системно-

эволюционное решение так называемой проблемы «соотношения биологического и социального» (см. Ломов, 1977; Пономарев, 1975). Отношение подобия между множествами информационных моделей, составляющих (1) надындивидуальную психологическую структуру и ее индивидуальные отображения и (2) организацию ИПО, обеспечивают саму возможность эмпирического исследования как процедуры реконструкции организации и процессов формирования надындивидуальной психологической структуры и ее индивидуальных отображений на основании применения измерительных процедур к продуктам взаимодействий, зафиксированных в ИПО. Из этого следует, что все институционально важные индивидуально-психологические свойства конкретных членов ИС могут рассматриваться как проявления актуалгенеза тех составляющих надындивидуальной психологической структуры, носителями которых они являются. Эмпирическое выделение и анализ циклов информационных взаимодействий в ИПО открывает доступ как к содержанию психологических моделей, так и к временной организации их актуалгенеза, оценке атрибутов психологических структур (в латентных переменных) и измерению свойств релевантных им процессов взаимодействий и моделей, зафиксированных в ИПО.

Важные для психологических исследований стороны таких внепсихологических конструкторов, как «мир», «среда», «окружение», «культура», «социум», «семья», могут быть конкретизированы и операционализированы в терминах, описывающих ИПО.

Представляется, что поставленная в соответствие «полюсу субъекта» надындивидуальная психологическая структура и ее проекции на индивидуальных носителей открывает некоторые новые стороны в подходе к проблеме субъекта, поставленной в трудах А.В. Брушлинского (2002, 2003).

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (11-06-00917а), Президента РФ для ведущих научных школ России (НШ-3752.2010.6).

ЗНАЧЕНИЕ ОПЫТА КОГНИТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ

Маракшина Ю.А. (Москва)

retalika@yandex.ru

Рассматривая становление субъективного опыта человека, нельзя недооценивать роль памяти в данном процессе. Память человека представляет собой сложную многогранную систему: в частности, выделяют такие виды памяти, как долговременная и рабочая. При этом рабочая память является необходимым условием долговременной памяти. Если учесть, что с помощью рабочей памяти субъект взаимодействует с окружающим миром, активно манипулируя информацией, поступающей из этого мира, можно говорить о том, что рабочая память является важнейшей характеристикой субъективного опыта человека, обуславливающей многие его особенности.

Определяя рабочую память как сложную временно актуализированную систему следов памяти, которая оперативно используется для выполнения различных когнитивных действий – перцептивных, мыслительных и др. (Данилова, 2010), необходимо учитывать, что эффективность ее функционирования во многом зависит от

организации деятельности, в частности от процессов когнитивного контроля. При этом эффективность как самой оперативной памяти, так и процессов контроля индивидуальны и могут изменяться под влиянием ряда условий – заболеваний, старения (негативные последствия) либо тренировки (возможны положительные последствия). Последнее имеет важное практическое значение в ряде сфер жизнедеятельности человека.

Когнитивный контроль, его функции могут быть связаны, с одной стороны, с процессами распределения, удержания, переключения внимания, с другой стороны, с процессами принятия решений и реализацией выбранных программ (Величковский, 2006). В последнее время приобрели популярность исследования возможностей тренировки когнитивного контроля. По всей видимости, в результате тренировки процессы когнитивного контроля, связанные с произвольным уровнем функционирования, должны переходить в сферу автоматического уровня (на это косвенно указывают классические эксперименты в школах П.Я Гальперина – поэтапное формирование умственных действий, в результате которых они приобретают сокращенный и интериоризованный характер, У. Найсера – тренировка одновременного выполнения двух действий). Таким образом, в результате тренировки возможна автоматизация процессов когнитивного контроля. Возможно также, что выведение контрольных функций на автоматический уровень связано с использованием различных стратегий когнитивного контроля, выделяемых авторами, – активными и реактивными (Braver, 2012). На первый план выходит активность самого субъекта, приобретающего в результате тренировки опыт самостоятельного улучшения процессов собственного внимания, принятия решений, что отражается на функционировании рабочей памяти. В нашем исследовании изучается возможность тренировки когнитивного контроля и эффективность переноса результатов тренировки, его мозговое обеспечение.

В исследовании приняли участие 16 испытуемых обоего пола в возрасте 18–24 лет. Методика включала в себя: 3 компьютерных теста – «Квадратики» (тест на пространственную рабочую память), «Антисаккада» (тест на когнитивный контроль), «Стоп-сигнал» (тест на когнитивный контроль). Испытуемые были разделены на 2 группы: экспериментальную (8 чел.) и контрольную (8 чел.). Исследование включало в себя три этапа. На 1-ом этапе осуществлялось прохождение контрольных задач «Квадратики» и «Антисаккада» обеими группами в одинаковой последовательности. В процессе выполнения компьютерных тестов одновременно регистрировались вызванные потенциалы (ВП) ЭЭГ (21 канал, система отведений «10–20%») по отдельным тестам для каждого испытуемого. На 2-ом этапе производилась долгосрочная тренировка когнитивного контроля (длительностью 5 недель) в экспериментальной группе с помощью задачи «Стоп-сигнал». На 3-ем этапе осуществлялось повторное прохождение контрольных задач в обеих группах (впоследствии результаты выполнения тестов и ретестов анализировались по количеству правильных ответов и времени реакции правильных ответов). Одновременно с выполнением ретеста регистрировались ВП ЭЭГ испытуемых. Для регистрации ВП ЭЭГ была использована программа Brainsys. В результате усреднения ВП для каждого из испытуемых экспериментальной группы были получены ВП на предъявление стимула (по каждому отведению). Затем использовался модифицированный метод дипольного анализа полученных ВП, предварительно очищенных от шума с помощью специальной программы «MFS» – с помощью программы BrainLoc была получена локализация диполей. Полученные координаты диполей далее соотносились с атласом Талейраха и относились к определенной структуре в соответствии с классификаци-

ей данного атласа. Подсчитывалось число диполей на данный период времени 100 мс. Также был проведен анализ вызванных потенциалов испытуемых экспериментальной группы. В результате анализа ВП получено, что все множество вызванных потенциалов с учетом всех отведений одновременно в экспериментальной группе при выполнении тестов «Атисаккада» и «Квадратики» описывается 2 факторами – первый фактор включил в себя ВП, записанные во время выполнения задачи «Антисаккада», второй фактор – ВП, записанные во время выполнения теста «Квадратики».

В процессе ретестового выполнения «Антисаккады» и «Квадратиков» были обнаружены улучшения и в экспериментальной, и в контрольной группах в тесте «Антисаккада» по времени реакции и количеству правильных ответов (при использовании t-критерия) с высоким уровнем значимости ($p < 0,05$). При этом тенденция ($p = 0,09$) к улучшению выполнения теста «Квадратики» (по количеству правильных ответов) отмечена только в экспериментальной группе (в контрольной результаты остались такими же, как и при первой проверке). Видно, что эффекты более эффективного выполнения «Антисаккады» проявляются даже в результате обычного повторения этой задачи. Возможно, это связано с тем, что задача чувствительна к повторам, испытуемые быстро улучшают навыки ориентировки в условиях ее выполнения. С выполнением задачи «Квадратики» дело обстоит иначе: в результате прохождения тренировочной программы, заключающейся в выполнении задачи «Стоп-сигнал», испытуемые действительно тренируют определенные функции, помогающие им лучше справляться с тестом «Квадратики». По всей видимости, эти функции действительно связаны с когнитивным контролем, но проявляются они только в условиях задачи на пространственную рабочую память. Мозговые структуры, которые активируются в результате тренировки, выполняют различные функции в системе выполнения задачи на пространственную рабочую память. С помощью регистрации вызванных потенциалов показано закономерное изменение электрической активности следующих мозговых структур (с использованием t-критерия, $p < 0,05$), активирующихся до и после тренировки, на различных латенциях вызванного потенциала: правое предклинье (активируется на интервале 250 мс от начала стимуляции) ответственно за умственное пространственное манипулирование объектами во время их сохранения и внимание к пространственным деталям предъявляемого паттерна, управление вниманием в процессе умственного движения по отдельным частям поля; левые фронтальные субкортикальные отделы (на интервале 300 мс от начала стимуляции) и правые фронтальные субкортикальные отделы (на интервале 350 мс от начала стимуляции) выполняют функции картирования пространства и произвольного внимания к местоположению объектов; левый таламус (на интервале 350 мс от начала стимуляции) – построение карт пространственного паттерна и контроль над построением карт; левое хвостатое ядро (на интервалах 350, 400, 450 мс от начала стимуляции) ответственно за управление достижением целей по сохранению необходимой информации, реализацию выбора правильного пространственного ответа, торможение неправильных ответов; левая веретенообразная извилина (на интервале 400 мс от начала стимуляции) выполняет функции удержания и воспроизведения пространственного паттерна как целостной структуры. Вместе мозговые структуры составляют единую функциональную систему, деятельность которой укрепляется под влиянием тренировки. Благодаря обширным связям между включенными в систему структурами происходит четкая координация процессов рабочей памяти. Все перечисленные структуры так или иначе связаны с решением пространственных задач, одновременно они выполняют контроли-

рующие функции в области этих конкретных задач: внимание не генерализованное, а относящееся именно к пространственным объектам, принятие решений в области пространственного расположения объектов и т.д. Это позволяет сделать вывод о том, что процессы когнитивного контроля можно разделить на центральные – выполняют общие функции планирования, которые осуществляются во время активации фронтальных структур мозга (Величковский, 2006) и локальные (включаются в процессе выполнения узкоспециализированных задач, в условиях пространственной обработки информации осуществляются вышеперечисленными структурами). При этом система локального контроля относительно автономна и независима от центрального контроля, успешно осуществляет свои функции. Это позволяет говорить о том, что процессы когнитивного контроля более дифференцированы, центральные контрольные процессы имеют свои представительства «на местах», там, где осуществляются процессы кратковременной обработки информации (в нашем случае – пространственной). В то время как улучшение ориентирования в процессе выполнения задачи на когнитивный контроль «Антисаккада» приобретает довольно быстро всеми испытуемыми (в том числе не тренировавшимися длительно и целенаправленно), процессы локального контроля тренируются в процессе выполнения задачи «Стоп-сигнал», испытуемые учатся переносить его на процессы решения задачи на пространственную рабочую память. Таким образом, в процессе целенаправленной тренировки происходит улучшение локального контроля, необходимого для решения узкоспециализированных задач.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИЙ

Горбунов И.А., Меклер А.А., Зайцева В.Б., Першин И.И.
(Санкт-Петербург)

jean@psy.pu.ru

Изучение физиологических механизмов эмоциональных процессов притягивает на сегодняшний момент большое количество ученых. Традиционные теории, описывающие механизмы эмоциональных явлений (Симонов, 1981; Судаков, 1979; Magoun, 1958; Moruzzi, 1948; Papez, 1937; Davidson, Jackson, Kalin, 2000; Damasio, 2010), в основном рассматривают участие в них определенных структур мозга (гипоталамус, гиппокамп, миндалина, хвостатое ядро, лобные доли, ретикулярная формация и т.д.). Однако участие этих структур отмечают также и в других поведенческих актах, что не позволяет сделать исчерпывающее описание этих механизмов. Кроме того, существующие теории не могут отделить эмоцию от поведенческой реакции и тех вегетативных изменений, которые сопровождают эту реакцию. Наибольший интерес вызывают работы, описывающие участие эмоций в процессе сознания, в которых предложены нейросетевые модели, обеспечивающие обратные связи между эмоциональными реакциями, формирующимися при участии определенных структур и когнитивными процессами, происходящими в коре ГМ (Davidson, Jackson, Kalin, 2000; Damasio, 2010).

С нашей точки зрения, эмоциональные процессы, протекающие в психике человека, сопровождаются осознанием и соответствующей коррекцией восприятия окружающего мира, измененного эмоциональным переживанием, и дальнейшего поведения. Этот механизм лежит в основе критичности человека к собственным

эмоциям и поведению и осуществляется в процессе анализа вегетативных и соматических изменений в нервной системе с последующей идентификацией эмоции, переживаемой в данный момент. Такой анализ не может проходить без участия высших отделов головного мозга (ГМ), коры и лобных долей.

Многочисленные исследования (Зенков, 1991, 2004; Гусельников, 1976, 1990; Ahern, Schwartz, 1985; Марютина, 2002; Bastiaansen, 2005) показывают, что изменение мотивации и потребностей, при которых происходит регуляция вегетативных функций, вызывают в коре ГМ изменения биоэлектрической активности, имеющие отношение преимущественно к низкочастотному участку волнового спектра (0–7 Гц). Предположительно, это происходит потому, что в генерации такой биоэлектрической активности участвуют вегетативные центры, глубокие подкорковые структуры наравне с высшими отделами коры. И при этом информация, закодированная распределением активации различных нейронов, циркулирует (реверберирует) между несколькими нервными центрами, находящимися на разных «этажах» нервной системы, сопровождаясь многочисленными переключениями. Такие длинные обратные связи вызывают синхронизацию нейронов одной и той же структуры именно на низких частотах волнового диапазона. С другой стороны, этот процесс анализа вегетативных и соматических реакций можно рассматривать как совокупность вызванных потенциалов, источником которых становятся вегетативные реакции, сопровождающие эмоции человека.

В соответствии с теорией повторного входа возбуждения (Иваницкий, 1976; Edelman, 1989), осознание образа происходит при объединении информации, уже переработанной в нервной системе с первичной информацией поступающей извне. Такие процессы должны происходить с периодом, приблизительно равным 200–300 мс, что в частотном спектре будет отражаться частотами 3–5 Гц, т.е. в диапазоне дельта- и тета-ритмов. Исходя из этих идей, можно ожидать изменений в диапазоне низких частот ЭЭГ (дельта- и тета-ритмов) при увеличении–уменьшении осознанности эмоций различной модальности.

В исследовании использовалась стимуляция эмоциональных процессов испытуемого предъявлением видеоматериалов (27 видеороликов) эмоциогенного содержания, которые использовались для стимуляции эмоций в предыдущих работах (Горбунов, Меклер, Маркина, 2009; Горбунов, Меклер, 2010; Горбунов, Зайнутдинов, 2010; Mekler, Gorbunov, 2011). В исследовании принимали участие 34 чел. В процессе стимуляции одновременно измерялась ЭЭГ и фиксировалась мимика испытуемых на видеокамеру. После предъявления видеороликов испытуемые давали отчет по самооценке своих эмоций несколькими способами: оценка эмоций по шкале К. Изарда, оценка субъективных различий (расстояний) между просмотренными роликами по эмоциональному содержанию. Кроме этого, опытные эксперты произвели оценку протекающих у испытуемых эмоций по мимике, записанных на видеокамеру. Можно считать, что различие между оценкой испытуемыми своих эмоций и оценкой экспертов будет в большой степени отражать степень осознания эмоций испытуемым.

Таким образом, мы располагаем оценкой степени осознания эмоции и оценкой силы взаимосвязи этого процесса с функциональным состоянием мозга, измеренным с помощью ЭЭГ. Взаимосвязь различий между экспертными и собственными оценками и мощностью низкочастотных ритмов ЭЭГ будет являться критерием подтверждения гипотезы. Так как выраженность эмоциональных процессов измерялась с помощью шкал Изарда (по десяти основным эмоциям), для обобщения информации мы воспользовались факторным анализом. Исходными переменными

были оценки осознанности десяти базовых эмоций (Интерес, Радость, Удивление, Горе, Гнев, Страх, Стыд, Вина, Отвращение, Презрение). В результате анализа данные были объединены в 3 фактора, которые можно условно назвать:

1. Фактор осознания эмоциональных реакций на несоблюдение моральных норм (презрение, гнев, стыд, вина, отвращение) (20% дисперсии).
2. Фактор осознания когнитивных положительных эмоций (удивление, интерес, радость) (13% дисперсии).
3. Фактор осознания простых эмоций (горе, страх, радость – отрицательный вес) (15% дисперсии).

По результатам статистической обработки выяснилось, что мощности в диапазоне δ -ритма положительно ($p < 0,001$) коррелируют с фактором 1 в отведениях Fp1, Fp2, F7, F3, F4, F8, C3, C4, T4. В диапазоне θ -ритма F3, T4. В диапазоне β_1 ритма наблюдается отрицательная корреляция в отведении O1. В диапазоне β_2 ритма наблюдается корреляция в отведении F3. В диапазоне γ -ритма наблюдается корреляция в отведении F3, F4, C4. С помощью множественного регрессионного анализа через мощности в диапазонах основных ритмов ЭЭГ можно выразить меру осознания по фактору 1 с достоверностью ($p < 0,00001$), $F(7,938) = 16,61$, $R = 0,33$.

Как видно, основные изменения функционального состояния при осознании эмоциональных реакций на несоблюдение моральных норм наблюдаются преимущественно в передних отделах мозга в диапазоне дельта-ритма, что подтверждает поставленную ранее гипотезу.

АНАЛИЗ ПРИПОМИНАНИЯ СИТУАЦИЙ РАЗЛИЧНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МАТЕРЯМИ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ДВУХ ЛЕТ ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ РЕГИСТРАЦИИ ВАРИАбельНОСТИ КАРДИОРИТМА

Меренкова В.С. (Елец)

krakovv@mail.ru

В концепции эмоциональной направленности личности, разработанной Б.И. Додоновым, рассматриваются только те эмоции, которые в сознании людей предстают в качестве «ценных» переживаний (Додонов, 1978, 1979).

Эмоции – это психофизиологический феномен, поэтому о возникновении переживания человека можно судить как по самоотчету человека о переживаемом им состоянии, так и по характеру изменения вегетативных показателей (частоте сердечных сокращений, артериальному давлению, частоте дыхания и т.д.) и психомоторики: мимике, пантомимике (позе), двигательным реакциям, голосу (Ильин, 2001).

Среди психофизиологических методов, в которых адекватно отражается эмоциональная реакция человека, одним из наиболее точных считается регистрация вариабельности ритма сердца, в которой отражается взаимодействие симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы (Баевский, 1997).

Каждая эмоциональная реакция характеризуется своим типом взаимодействия симпатических и парасимпатических влияний. Характер этого взаимодействия во многом определяется степенью эмоционального напряжения, которая в свою очередь зависит от силы потребности и вероятности ее удовлетворения по сравнению с

ранее имевшимся прогнозом (Ноздрачев, 1981). Целью нашего исследования являлась оценка вариаций сердечного ритма человека при припоминании и вербальном воспроизведении воспоминаний, относящихся к ребенку первых лет жизни и имеющих разную эмоциональную окраску, которая осуществлялась с помощью программно-аппаратного комплекса «Омега-М», предназначенного для анализа электрокардиограммы в широкой полосе частот (отведения рука–рука). Для регистрации variability кардиоритмов электроды накладывали на руки испытуемых в области запястий, контактной площадкой с внутренней стороны.

Основной целью беседы в процессе записи электрокардиоритма являлось получение информации относительно описания приятных и неприятных ситуаций, связанных с детьми первого и второго года жизни.

Перед первой записью R-R интервалов половине испытуемых предъявлялась следующая инструкция: «Вспомните и опишите неприятные ситуации, которые связаны с Вашим сыном (дочерью)». Кроме того, всем испытуемым при этом задавались следующие вопросы, связанные с теми или иными неприятными ситуациями в семье:

Как часто болеет Ваш ребенок и что Вы при этом испытываете?

Что чувствуете, когда ребенок не дает Вам спать по ночам?

Что Вы испытываете, когда ребенок не слушается Вас, капризничает?

Падал ли Ваш ребенок? Как Вы реагировали при этом?

Перед записью второй группы R-R интервалов этих же испытуемых просили вспомнить и описать приятные ситуации, связанные с их детьми. Были заданы следующие вопросы матерям детей до двух лет:

Что Вы чувствуете, когда ребенок начинает делать что-то новое?

Воспоминания о каких эпизодах из жизни ребенка вызывают у Вас радость?

У второй части испытуемых последовательность припоминания эмоциональных событий менялась на обратную.

Применение Т-критерия Стьюдента позволило выявить достоверность различий между испытуемыми, имеющими детей первого и второго года жизни:

– достоверность различий по суммарному баллу отрицательных эмоций матерей детей до двух лет: испытуемые, имеющие детей второго года жизни, достоверно больше описывают ситуации, вызывающие у них негативные эмоции, чем испытуемые, имеющие детей до года – при $p \leq 0,001^{***}$ по Т-критерию Стьюдента;

– следует отметить, достоверность различий по суммарному баллу положительных эмоций матерей детей до двух лет: испытуемые, имеющие детей второго года жизни, достоверно больше описывают ситуации, вызывающие у них позитивные эмоции, чем испытуемые, имеющие детей до года – при $p \leq 0,05^*$ по Т-критерию Стьюдента.

Следовательно, у испытуемых, имеющих детей второго года жизни, последние вызывают гораздо больше положительных и отрицательных эмоций, чем у матерей детей до года. Возможно, это связано с невозможностью в полной мере наслаждаться воспитанием и развитием своего ребенка в силу усталости и загруженности матерей первого года жизни.

Далее был проведен корреляционный анализ (по Спирмену). Оказалось, что припоминание положительных ситуаций матерями, имеющих детей до года, связано на уровне тенденции с вегетативным показателем равновесия при положительных эмоциях ($r = 0,306$, $p \leq 0,05$), напротив, припоминание положительных ситуаций, связанных с детьми второго года жизни, связано с вегетативным показателем ритма и средним R-R интервалом при отрицательных эмоциях ($r = 0,297$; $r = 0,289$, p

$\leq 0,05$). Кроме того, выявлена связь на уровне тенденции между «ребенок проявляет положительные эмоции по отношению к родителям» и соотношением волн высоких и низких частот при припоминании положительных ситуаций, связанных с детьми второго года жизни ($r = 0,299$, $p \leq 0,05$), что говорит о важном значении для родителей телесного контакта с их детьми.

Обнаружена взаимосвязь на уровне тенденции между припоминанием отрицательных ситуаций, связанных с детьми второго года жизни, и вегетативным показателем ритма, а также вариационным размахом в процессе снятия кардиограммы при положительном припоминании ($r = 0,344$, $p \leq 0,02$; $r = 0,276$, $p \leq 0,05$).

Следует отметить, что обнаружена связь на уровне тенденции между тревогой матери детей второго года жизни при первом знакомстве с последними и волнами высоких частот (парасимпатическая активация) при припоминании положительных ситуаций в ходе регистрации электрокардиограммы ($r = 0,309$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, можно говорить о достоверной взаимосвязи припоминания отрицательных и положительных ситуаций испытуемыми, имеющими детей до двух лет, и показателей вариационного анализа ритмов сердца, зарегистрированных в процессе снятия кардиограммы. Полученные результаты согласуются с данными проведенного однофакторного дисперсионного анализа.

При припоминании испытуемыми положительных ситуаций, связанных с детьми от рождения до двух лет, обнаружено влияние:

- независимой переменной «ситуация облегчения у матерей детей первого года жизни» на зависимую переменную «показатели вариационного анализа ритмов сердца»: соотношение волн высоких и низких частот при $F = 4,723$, $p = 0,035$;

- независимой переменной «ситуации, при которых матери детей второго года жизни испытывают отрицательные эмоции» на зависимую переменную «показатели вариационного анализа ритмов сердца»: вегетативный показатель ритма при $F = 3,277$, $p = 0,047$;

- независимой переменной «отрицательное взаимодействие матери и ребенка второго года жизни» на зависимую переменную «показатели вариационного анализа ритмов сердца»: вегетативный показатель ритма при $F = 3,212$, $p = 0,080$ (на уровне тенденции);

- независимой переменной «ребенок второго года жизни проявляет положительные эмоции по отношению к родителям» на зависимую переменную «показатели вариационного анализа ритмов сердца»: соотношение волн высоких и низких частот при $F = 4,504$, $p = 0,039$.

При припоминании испытуемыми отрицательных ситуаций, связанных с детьми от рождения до двух лет, обнаружено влияние:

- независимой переменной «ситуации, при которых матери детей первого года жизни испытывают отрицательные эмоции» на зависимую переменную «показатели вариационного анализа ритмов сердца»: вегетативный показатель ритма при $F = 3,135$, $p = 0,035$;

- независимой переменной «ситуации, при которых матери детей первого года жизни испытывают положительные эмоции» на зависимую переменную «показатели вариационного анализа ритмов сердца»: вегетативный показатель ритма при $F = 3,308$, $p = 0,045$;

- независимой переменной «ситуации, при которых матери детей второго года жизни испытывают положительные эмоции» на зависимые переменные «показатели вариационного анализа ритмов сердца»: средний R-R интервал $F = 2,698$, $p = 0,078$;

– вегетативный показатель ритма при $F = 2,659$, $p = 0,081$ (на уровне тенденции).

Таким образом, испытуемые, имеющие детей второго года жизни, достоверно чаще описывают ситуации, вызывающие у них положительные и отрицательные эмоции, чем испытуемые, имеющие детей до года.

В результате корреляционного и однофакторного дисперсионного анализа выявлена взаимосвязь припоминания и вербального воспроизведения отрицательных и положительных ситуаций матерями детей до двух лет и показателей вариационного анализа ритмов сердца, зарегистрированных в процессе снятия кардиограммы. Это позволило, оценивая соотношения волн высокой и низкой частоты, описать функционирование вегетативной нервной системы, уровень напряжения систем регуляции или истощение регуляторных механизмов испытуемых.

Работа поддержана грантом РГНФ 12-16-48010.

ВЕКТОРНОЕ КОДИРОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ СУБЪЕКТИВНОГО ОПЫТА: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Мясниченко А.О., Кисельников А.А. (Москва)

kiselnikov@mail.ru

Проблема определения структуры субъективного опыта на основе психофизиологических данных имеет долгую историю. Еще И.П. Павлов предложил два способа организации опыта человека, сложным образом взаимодействующих между собой: первосигнальный и второсигнальный (Павлов, 1952). В опыте, приобретаемом с помощью первой сигнальной системы, важным аспектом является переработка чисто перцептивной информации, тогда как вторая сигнальная система, прежде всего, ассоциирована с семантическим анализом.

С нашей точки зрения, на примере самых элементарных процессов обработки информации можно эффективно изучать базовые психофизиологические механизмы формирования и актуализации субъективного опыта. Так, используя методологический и методический инструментарий, сформированный на кафедре психофизиологии МГУ в рамках научной школы Е.Н. Соколова и Ч.А. Измайлова (Измайлов, Соколов, Черноризов, 1989; Соколов, 2010), в рамках настоящего исследования были построены геометрические модели функционирования перцептивных и семантических аспектов субъективного опыта человека. В данном исследовании исследовательская парадигма Е.Н. Соколова «Человек – Нейрон – Модель» позволила нам в рамках единой модели («Модель») объединить данные нейрофизиологического («Нейрон») и психологического/поведенческого уровня («Человек») через содержательное аналогизирование осей соответствующих нейрофизиологических и психологических/поведенческих многомерных геометрических моделей. Также мы провели параллель между особенностью экспериментальной ситуации и осознанностью актуализируемого опыта (испытуемым давались задачи, требующие либо сознательной оценки различий стимулов, либо предполагающие неосознанное, автоматическое течение этого процесса).

В качестве теоретического базиса использовалась универсальная векторная сферическая модель когнитивных процессов Соколова–Измайлова, основанная на методологическом принципе «Человек – Нейрон – Модель» (Соколов, 2003). Мето-

дология исследования также включала многомерное шкалирование субъективных и объективных оценок больших надпороговых различий (Дэйвисон, 1988).

Объект исследования. Перцептивные и семантические психические процессы. Предмет исследования. Многомерная структура перцептивных и семантических пространств на автоматическом и сознательном уровнях.

Цель. Верификация изоморфизма сферических моделей дискриминации яркости и семантического анализа на автоматическом и сознательном (контролируемом) уровнях переработки информации.

Гипотеза. Меры межстимульных различий, полученные с помощью различных психофизических и психофизиологических методик (балловая оценка различия стимулов, время реакции на замену стимулов и вызванные потенциалы на замену стимулов), являются показателями разных иерархических уровней переработки информации, находящихся в отношениях изоморфизма.

Методы. 1. Метод балльной оценки больших надпороговых различий между зрительными стимулами (субъективная шкала различий от 1 до 9). 2. Метод регистрации времени простой сенсомоторной реакции на замену зрительных стимулов (программный комплекс VectScal). 3. Метод регистрации вызванных потенциалов на мгновенную замену зрительных стимулов (по записи многоканальной ЭЭГ в системе BrainSys). 4. Анализ данных при помощи метрического многомерного шкалирования в модуле Proxscal.

В экспериментах на перцепцию приняли участие 14 чел., в экспериментах на семантику – 10 чел., всего 24 чел. в возрасте от 17 до 30 лет, студенты московских вузов (11 юношей и 13 девушек).

В исследовании использовался компьютерный комплекс, включающий в себя системный блок с профессиональным 22" ЭЛТ-монитором Iiyama (800 x 600 пикселей, частота обновления – 200 Гц). Специально перед началом экспериментальной работы были откалиброваны цветояркостьные настройки монитора с помощью профессионального яркомера «Eye-one display 2» фирмы Pantone/Gretagmabeth. Также использовался электрофизиологический комплекс, состоящий из электроэнцефалографа Nihon Kohden с вводом в компьютер (частота дискретизации – 500 Гц). Регистрация ЭЭГ проводилась по международной системе 10–20% хлорсеребряными электродами, монополярно от 16 отведений. Постобработка ЭЭГ и вызванных потенциалов осуществлялась с помощью пакета программ «BrainSys».

В качестве стимуляции в «перцептивном» эксперименте использовалось 9 гомогенных ахроматических паттернов различной яркости, которые предъявлялись на весь экран монитора компьютера. Яркость стимулов была подобрана так, чтобы логарифмические расстояния между стимулами по фотометрической шкале яркости были одинаковы. Стимуляцией в «семантическом» эксперименте послужили экспонируемые на мониторе три набора слов с уже известной из литературы семантической структурой: 1) названия базовых цветов, взятых из цветового круга Ньютона + белый цвет: белый, красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, пурпурный; 2) названия дней недели; 3) названия десяти базовых эмоций: гнев, интерес, отвращение, печаль, презрение, радость, спокойствие, страх, стыд, удивление.

Перед началом эксперимента испытуемого инструктировали, отвечали на его вопросы и получали его согласие на участие в исследовании. В течение всей экспериментальной работы каждый испытуемый сидел в удобном кресле на расстоянии около 50 см от монитора. Перед экспериментами на дискриминацию яркости все испытуемые проходили 15-минутную адаптацию к среднему уровню яркости, экс-

понируемой во время эксперимента. Для адаптации и ЭЭГ-серии была использована авторская программа «Silent Substitution», а для всех этапов психофизики – «Vector Scaling». Во всех экспериментальных сериях на экране монитора предъявлялась квазислучайная последовательность стимулов по специально разработанной схеме позиционного уравнивания. От испытуемого требовалось либо сознательно оценить различия экспонируемых друг за другом стимулов (этап субъективного шкалирования), либо как можно быстрее нажать на кнопку мыши при смене стимулов (этап регистрации времени реакции), либо просто наблюдать замену стимулов (этап регистрации вызванных потенциалов).

Результаты. Обобщая все серии экспериментов по исследованию яркости, можно сказать, что полученные разноуровневые экспериментальные модели оказываются сопоставимыми с классическими моделями ахроматического зрительного восприятия, и являются частными случаями сферической модели Е.Н. Соколова – Ч.А. Измайлова. Данные также подтверждают наличие общего нейрофизиологического механизма ахроматического зрительного восприятия у животных, обладающих зрительной системой. Кроме того, ахроматическое перцептивное пространство, построенное по данным регистрации времени простой сенсомоторной реакции, оказалось изоморфным по отношению к моделям, построенным по данным нейрофизиологии и субъективного шкалирования, что говорит об обоснованности применения времени реакции в качестве индикатора межстимульных различий.

Что касается результатов экспериментов по семантическому анализу, то полученные многомерные модели также характеризуются сферической организацией. При сопоставлении моделей цветообозначения, полученных на основе субъективного шкалирования (Сергеев, 2013) и времени реакции в данном эксперименте, обнаруживается четкая структура семантического пространства, изоморфного на сознательном и автоматическом уровнях. Интересно, что в случае использования простого времени реакции на мгновенную замену как меры автоматической обработки информации изоморфизм с сознательным уровнем наблюдается лишь при первых проходах экспериментальной матрицы.

Данные, полученные на основе регистрации вызванных потенциалов в сериях «Эмоции» и «Дни недели», прошли комплексную обработку, выявившую мозговую локализацию и латенцию вызванного потенциала, связанного с семантическим анализом значимой корреляцией.

Опираясь на исследования так называемой «быстрой» семантики (П'юченюк, Sysoeva, Ivanitskii, 2008; Костандов, 2004) и прайминга (Фаликман, Койфман, 2005; Куделькина, Агафонов, 2009), можно отметить более быстрый (ранняя/средняя латенция, височное/центральное отведение) семантический ответ в случае эмоционально нагруженной стимуляции (названия эмоций) по сравнению с нейтральной (названия дней недели), которая связана с фронтальными отведениями. В сериях «Эмоции» и «Дни недели» выделяется четкая повторяющаяся конфигурация данных: базисная в первой серии (оппонентные оси, соответствующие эмоциональной насыщенности и эмоциональному знаку) и кластерная во второй.

Выводы. 1. Время простой сенсомоторной реакции на мгновенную замену стимулов и вызванный потенциал на мгновенную замену стимулов могут служить такой же адекватной мерой перцептивных и семантических межстимульных различий, как и классическая балльная оценка из субъективной психофизики Стивенса. 2. Сферическая модель когнитивных процессов Е.Н. Соколова – Ч.А. Измайлова подтверждается и на автоматическом уровне переработки перцептивной и семантической информации, релевантном регистрации времени простой сенсомоторной реак-

ции на мгновенную замену и вызванных потенциалов на мгновенную замену. 3. Сферические модели дискриминации яркости и семантического анализа, полученные с помощью методики регистрации вызванных потенциалов, времени реакции и субъективных баллов на мгновенную замену, характеризуются существенным изоморфизмом между автоматическим и сознательным уровнями.

В итоге предложенная методология позволяет моделировать степень производности структуры сознательного опыта от структуры нижележащих досознательных уровней обработки информации и создает новый инструментарий для дальнейшего развития принципов, заложенных в трудах Е.Н. Соколова и Ч.А. Измайлова векторной психофизиологии сознания.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМЕЮЩЕГОСЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО

Сварник О.Е. (Москва)

olgasva@psychol.ras.ru

Формирование нового поведения живых организмов не происходит «с чистого листа». В любой момент времени существуют определенные ожидания, касающиеся следующего момента времени. Такие ожидания базируются на предыдущем опыте. Обучение начинается с момента, когда такие ожидания не оправдываются и оценка текущей ситуации приходит в расхождение с предыдущим опытом. Иначе говоря, оказывается, что старый опыт не позволяет достичь положительного результата в новой ситуации. Таким образом, можно предположить, что многие (если не все) виды обучения связаны, по крайней мере, с реактивацией предыдущего опыта (Александров, 2005). Однако экспериментальные исследования нейронных механизмов обучения и формирования индивидуального опыта чаще всего включают в себя только одно обучение и, таким образом, не имеют контролируемой или учитываемой истории формирования данного опыта. Хотя многократно было показано на поведенческом уровне, что последовательное формирование нескольких навыков в определенном временном интервале может приводить к так называемой интерференции (например, Созинов и др., 2007; Robertson, 2012), что свидетельствует в пользу наличия перекрывающихся на одном и том же нейронном субстрате молекулярных процессов. Для выяснения закономерностей этих процессов нами был проведен ряд исследований с контролируемой историей обучения крыс двум последовательным навыкам.

Мы последовательно обучали животных двум видам поведения: сначала инструментальному питьевому поведению, требовавшему использования вибрисс, а затем пищедобывательному поведению, не требовавшему использования вибрисс. Для получения подкрепления в питьевом поведении животные обучались дотрагиваться либо правой, либо левой вибриссной подушкой до рычага (группа «инструментальное питьевое», $n = 7$). Обучение данному виду поведения проводилось поэтапно в течение 5 дней. В качестве контрольной к данной группе мы обучали другую группу животных неинструментальному питьевому навыку (т.е. от животных не требовалось выполнение инструментального акта использования вибрисс как условия питьевого поведения) в новой для них обстановке в течение такого же периода времени (группа «неинструментальное питьевое», $n = 4$). Обе группы животных

практиковали приобретенные навыки в течение шести дней. После каждого сеанса обучения животные помещались на 5 мин. в экспериментальную клетку пищевого навыка (где в дальнейшем они обучались пищедобывательному навыку) для привыкания к данной обстановке. В последний экспериментальный день животных помещали на 30 мин. в экспериментальную клетку пищевого навыка, содержащую педаль и кормушку, для обучения пищедобывательному навыку нажатия на педаль, т.е. поведению, осуществляемому без использования вибрисс как условия реализации данного акта. Вовлечение нейронов в формирование пищедобывательного навыка оценивали по индукции экспрессии транскрипционного фактора c-Fos, поскольку известно, что индукция экспрессии данного гена происходит при обучении, и распределение Fos-положительных нейронов зависит от того поведения, которое приобретает (например, Анохин, 1997). Было установлено, что обучение пищедобывательному навыку вызывает экспрессию c-Fos в достоверно большем числе нейронов бочонкового поля у животных, обучавшихся предварительно инструментальному питьевому («вибриссному») навыку, чем в аналогичной области контрольных животных, обучавшихся предварительно неинструментальному питьевому навыку. Наши данные позволяют предположить, что активация экспрессии c-Fos при втором обучении происходила и в тех нейронах, которые уже являлись специализированными относительно первого «вибриссного» навыка.

Во второй серии экспериментов животных обучали аналогичным образом, однако между последней сессией питьевого навыка и первой сессией пищевого навыка проходил один месяц, в течение которого животные содержались в домашних клетках (группа «латентный период», $n = 3$). Анализ поведения показал, что обучение пищевому навыку сразу после питьевого проходит более эффективно, чем в случае, когда питьевое и пищевое обучение разделены латентным периодом. При этом также у группы с латентным периодом не наблюдалось повышения числа Fos-положительных клеток в бочонковом поле соматосенсорной коры. Полученные данные свидетельствуют в пользу предположения о том, что процессы реактивации предыдущего опыта при формировании нового ограничены временным интервалом. Также можно предположить, что при новом обучении не весь предыдущий опыт подвергается процессам реорганизации, а только последний по времени.

ВИРТУАЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ СИСТЕМНОЙ АРХИТЕКТОНИКОЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА

Судаков К.В. (Москва)

ksudakov@mail.ru

Отражение мозгом действительности все еще остается недостаточно изученной проблемой. Приблизиться к решению этой проблемы с принципиально новых позиций позволяет теория функциональных систем, предложенная П.К. Анохиным (Анохин, 1968).

В отличие от классической рефлекторной теории, строящейся на внешних ответных психических и поведенческих реакциях на действие разнообразных стимулов, теория функциональных систем в качестве исходной позиции рассматривает внутренние механизмы организации психической деятельности человека и животных.

В соответствии с теорией функциональных систем внутреннюю сущность психической деятельности составляет церебральная архитектура функциональных систем поведенческих и психических актов. Эта архитектура включает последовательно сменяющие друг друга стадии: афферентный синтез, принятие решения, предвидение потребных результатов – акцептор результатов действия, эфферентный синтез, действие и постоянную оценку достигаемых субъектами параметров потребных результатов акцептором результатов действия посредством обратной афферентации (Анохин, 1970).

Кроме того, в функциональные системы, формирующие психическую деятельность, включаются внутренние гомеостатические и метаболические звенья, определяющие на основе саморегуляции оптимальное состояние различных гомеостатических и метаболических показателей организма.

В результате, на указанных системных, церебральных и периферических механизмах строятся психические процессы, направленные на удовлетворение внутренних потребностей организма и на его адаптацию к многочисленным факторам внешней среды, включая условнорефлекторную деятельность. При этом акцент в формировании психической деятельности человека переносится от внешних воздействий на исходные первичные внутримозговые процессы ее системной архитектуры.

В настоящее время стало очевидным, что, наряду с физико-химическими и физиологическими механизмами, поведение и психическая деятельность живых существ строятся информационными процессами.

Пониманию участия информационных процессов в формировании психической деятельности и поведения живых существ весьма продуктивными оказались сформулированные П.К. Анохиным представления об «информационном эквиваленте действительности» (Анохин, 1969).

Под информационным эквивалентом понимается передача информации в различных звеньях живых организмов и в технических устройствах без потери ее до конечного звена приема включительно.

По существу, информация проявляется при отношении различных материальных физических тел и живых организмов друг к другу.

Материя, энергия и информация находятся в тесных двусторонних циклических соотношениях. При этом информация выступает в качестве идеальной составляющей взаимодействия материальных тел.

В отличие от неживых существ живые организмы в процессе эволюции приобрели новое качество информационного взаимодействия – чувствительность, сначала раздражимость, таксисы, а затем – эмоции, которые позволили им надежно оценивать полезность или вредность воздействующих на них факторов.

Функциональные системы представляют саморегулирующиеся организации, все составные компоненты которых кооперативно взаимодействуют достижению полезных для организмов метаболических, гомеостатических и поведенческих результатов (Судаков, 2011). Динамика работы функциональных систем строится дискретными системоквантами: от потребности к ее удовлетворению (Судаков, 1997).

В функциональных системах, строящихся на материальной морфофункциональной, физико-химической основе, постоянно циркулирует информация о состоянии исходной потребности и параметров, достигаемых каждой функциональной системой потребных результатов. Центральную роль в оценке информации в функциональных системах выполняют аппараты акцепторов результатов действия.

Акцепторы результатов действия в функциональных системах представляют многоуровневую динамическую организацию. Она включает обусловленную исходной потребностью мотивацию с сопровождающей ее отрицательной эмоцией, интеграцию мотивационных, обстановочных и пусковых возбуждений на пирамидных нейронах полушарий головного мозга, пирамидные тракты и многочисленные вставочные нейроны коры и подкорковых образований, на которые по коллатералям пирамидных трактов распространяются эфферентные возбуждения пирамидных нейронов и обратную афферентацию от параметров достигаемых субъектами в динамике их поведенческой деятельности результатов.

На морфофункциональной архитектонике акцепторов результатов действия отпечатываются информационные эквиваленты потребностей и параметров их удовлетворения. В результате на структурах акцепторов результатов действия строятся информационные системокванты.

Поскольку параметры потребностей и их удовлетворения разнообразны и динамически изменяются, на структурах акцепторов результатов действия, как в калейдоскопе, отражаются своеобразные геометрические образы информационных системоквантов.

Гипотетически мы предполагаем, что эти информационные образы представляют собой динамически меняющиеся голограммы, которые формируются при интерференции двух волн: опорной – сигнализации о потребности и предметной сигнализации от параметров подкрепления. Информационная составляющая проявляется также в паттерне пачкообразной активности нейронов различных отделов головного мозга, включенных в соответствующие акцепторы результатов действия (Журавлев, 1999).

Как показали исследования (Судаков и др., 2013), образы акцепторов результатов действия проявляются также в динамике корреляционных связей ритмов ЭЭГ у испытуемых, выполняющих результативную деятельность на компьютере.

Информационные системокванты акцепторов результатов действия представляют виртуальную сторону отражения системной организацией головного мозга материальной действительности. При этом материальные, физиологические и идеальные (информационные) процессы в функциональных системах представляют неразрывное единство. Их иницирующая роль может меняться. В одних случаях материальные процессы выступают в инициативной роли формирования информационных системоквантов акцепторов результатов действия. В других случаях информационные системокванты акцепторов результатов действия формируют материальную деятельность живых существ.

Извлечение информационных системоквантов из акцепторов результатов действия опережающе осуществляется доминирующими мотивациями, обстановочными и специальными пусковыми условнорефлекторными стимулами.

Информационные системокванты акцепторов результатов действия тесно связаны с вегетативными и поведенческими системоквантами. Информационные системокванты акцепторов результатов действия с помощью обратной афферентации постоянно контролируют сопровождающие их вегетативные и поведенческие системокванты.

Оценка деятельности материальных и информационных системоквантов жизнедеятельности постоянно оценивается эмоциями. Все биологические и социальные мотивации сопровождаются их неотъемлемыми компонентами – отрицательными эмоциями.

В случае успешного достижения субъектами потребных результатов формируются положительные эмоции. Информационные системокванты акцепторов результатов действия в различных функциональных системах определяют активный процесс отражения действительности живыми существами и не только отражения, но и ее активное преобразование.

Информационные системокванты участвуют в формировании процессов сознания, мышления и построения динамических стереотипов деятельности головного мозга (Судаков, 2012).

Сознание определяется объемом накопленных информационными системоквантами акцепторов результатов действия как наследственным, так и индивидуально приобретенным путем памятных следов различных знаний и их извлечением доминирующей мотивацией и обстановочными воздействиями.

Для животных и новорожденных детей человека характерно эмоциональное сознание. По мере обучения языку эмоциональное сознание обогащается языковыми символами и становится у человека словесно-эмоциональным сознанием, с характерным для каждой нации языковым наполнением.

Мы полагаем, что процессы извлечения опыта из памяти информационных системоквантов акцепторов результатов действия осуществляется на уровне квантования атомных процессов, лежащих в основе деятельности клеточных образований головного мозга, при их взаимодействии с эмоциональными сигналами.

Под влиянием внутренних потребностей и под воздействием внешних обстановочных или условнорефлекторных факторов, а также – специальных инструкций формируются мысли.

Информационные системокванты мыслей могут проявляться без внешнего выражения в форме внутримозговой идеальной информационной сущности.

Сформированные мозговыми информационными системоквантами внешне мысли проявляются в форме материальных процессов: поведения, жестов, эмоций и вегетативных реакций, а у человека – в устной и письменной речи, а также – в различных формах созидательной деятельности.

В каждый данный момент времени доминируют информационные системокванты акцепторов результатов действия ведущих функциональных систем, определяющие наиболее значимую для субъектов мыслительную деятельность. Другие информационные системокванты при этом временно затормаживаются или работают на доминирующие информационные системокванты. Внутримозговые информационные системокванты лежат в основе динамических стереотипов головного мозга (Павлов, 1951), формирующих, в свою очередь, материальные процессы поведения.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОСОЗНАНИЯ СМЫСЛА ВИЗУАЛЬНО ПРЕДЪЯВЛЯЕМОЙ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Ткачева Л.О. (Санкт-Петербург)

tkachewa.luba@gmail.com

На сегодняшний день в психологии, психофизиологии, нейрофизиологии существует множество подходов и теорий в отношении феномена сознания. Они подчас противоречивы, поскольку используют различную терминологию и различные методологические основания. Однако тот факт, что осознание неразрывно связано с

процессами, протекающими в ЦНС, сомнений не вызывает. На наш взгляд, проблема заключается в том, чтобы установить, какие именно психофизиологические показатели и паттерны активации связаны с осознанием.

Текущие исследования утверждают (Crick, Koch, 1990; Weiss, Rappelsberger, 1996; Данилова, 2002, 2005), что процесс осознания сопровождается синхронизацией биоэлектрической активности мозга в диапазонах высокочастотной ритмики и повышением фрактальной размерности ЭЭГ. В то же время существуют данные других, не менее компетентных исследователей о том, что процесс осознания, напротив, сопровождается синхронизацией медленноволновой ритмики, преимущественно в тета-диапазоне (Gray, 1995; Прибрам, 1975; Симонов, 1993; Виноградова, 1998; Шелпин, 2009).

Было принято решение изучать феномен осознания на примере восприятия вербальной информации, предъявляемой визуально. Мы предположили, что процесс осознания протекает в несколько этапов. Что на одних этапах этого процесса происходит усложнение в работе мозга (сопровождающееся повышением фрактальной размерности), а на других этапах происходит упрощение в работе мозга (сопровождающееся снижением фрактальной размерности ЭЭГ). Руководствуясь данными о влиянии фрактальности внешней среды на формирование топологического строения живых организмов (Weibel, 1991; West, 1999; Исаева, 2004; Еремин, 2005), мы предположили, что процесс осознания может изменяться в зависимости от восприятия сложных или простых визуальных стимулов, моделирующих уровни информационной сложности среды.

Первой задачей при планировании исследования стало уточнение гипотезы о наличии специфического воздействия визуальных динамических изображений различной степени сложности на функциональное состояние человека, отраженное в динамике биоэлектрической активности головного мозга. Эта задача стала актуальна в связи с необходимостью отбора стимульного материала, наиболее адекватно отражающего информационную сложность или хаотичность внешней среды. Эта задача была реализована в виде сравнительного изучения воздействия фрактальных изображений, отличающихся друг от друга по параметру цикличности и нефрактальных динамических изображений. В исследовании приняло участие 16 чел. (8 мужчин и 8 женщин в возрасте от 25 до 40 лет). В результате проведенного эксперимента был обнаружен эффект воздействия визуального фрактального стимульного ряда, проявившийся в повышении фрактальной размерности ЭЭГ в пяти отведениях, с преимущественным активационным включением фронтальных отделов коры. Данные, полученные в результате проведения этого этапа исследования, позволили нам отобрать визуальный стимульный ряд для заключительного эксперимента.

Для реализации заключительного эксперимента был разработан межгрупповой многофакторный многоэтапный экспериментальный план с предварительными и итоговыми измерениями по типу временных серий (Кэмпбелл, 1980). Проблема отбора и валидизации текстового стимульного материала была решена с помощью методов экспертных оценок. Мы выбрали классификацию драматических сюжетов, предложенную Ж. Польти (Луначарский, 1924). Была проведена экспертная оценка 36 классических драматических сюжетов по 10-балльной шкале – по степени выраженности каждого сюжета в собственной жизни. В результате факторного анализа данных были получены 5 сюжетных линий. На втором этапе экспертизы из 21 одного исходного текста, при помощи экспертных оценок были отобраны 7 текстов-стимулов. 6 – в отношении сюжета которых эксперты были практически единодуш-

ны. Один текст, в отношении которого мнения испытуемых распределились поровну, выступал в качестве контрольного. Для того чтобы «уловить» момент осознания, был создан алгоритм поэтапного предъявления текстов с постепенно проявляющимися словами, так чтобы уровень ясности в отношении сюжета текста у испытуемого достигается постепенно. Разработанная на этой основе компьютерная программа управления экспериментом позволила регистрировать время предъявления текстов и выбор сюжета испытуемым с максимальной точностью, до сотой секунды.

Эксперимент был реализован на ЭЭГ комплексе телепат 104-р, с 19 активными монополярными отведениями по международной системе 10-20 (Марютина, Ермолаев, 2001). Каждому из 156 испытуемых, при помощи программы поэтапно предъявлялось 3 текста до воздействия и 4 текста после воздействия. Экспериментальное воздействие: фрактальный визуальный ряд. Контрольное воздействие: геометрический визуальный ряд. Регистрировались: 1) показатели ЭЭГ по 19 отведениям – постоянно; 2) момент времени осознания для каждого текста (этап предъявления, на котором испытуемый относил его к одной из категорий).

В результате эксперимента были выделены и проанализированы три этапа осознания вербальной информации (текстов): «до осознания», «в момент осознания», «после осознания». Применен 3-факторный ANOVA с повторными измерениями. Зависимые переменные: вычисленные факторные оценки (F1 и F2), интегрирующие показатели фрактальной размерности по 19 отведениям. Факторы: первый фактор отражает величину фрактальной размерности по затылочным отведениям с преимущественным включением правого полушария (F1) – отведения O1, O2, P3, P4, T6, C4, второй фактор включает в себя фронтальные отведения с преимущественным включением левого полушария (F2) – отведения Fp1, Fp2, F3, F7, F8.

Обнаружилось, что этапы осознания различаются между собой по значению величины фрактальной размерности ЭЭГ. Кривая фрактальной размерности ЭЭГ в процессе осознания имеет V-образный характер и представляет собой алгоритм изменений в информационной сложности работы мозга. Этот эффект обнаружен для обеих групп и, в целом, для всех отведений. Было выявлено, что увеличение объема информации, доступной восприятию испытуемого, сопровождается ростом биоэлектрической активности на уровне высокочастотных ритмов. Подобное увеличение высокочастотной ритмики отмечалось многими исследователями, например, при моделировании ситуации решения креативных заданий (Разумникова, 2004; Jausovec, Jausovec, 2000; Petsche, Etlinger, 1998), в экспериментальной ситуации, связанной с анализом семантической информации (Lutzenberger, 1994; Pulvermuller, 1995), или в экспериментальной ситуации, задействующей процессы сохранения информации в рабочей памяти (Tallon-Baudry, 1999). Мы предполагаем, что это связано с ситуацией выбора одного сюжета из нескольких возможных альтернатив. Когда достигается пороговое значение ясности, после которой испытуемый принимает решение об осознании, регистрируется всплеск медленноволновой активности (в тета-диапазоне). По-видимому, биологическая функция этого механизма заключается в консолидации информации в рамках семантических связей. В пользу такого предположения свидетельствуют данные исследований изменений длиннодистантных связей на уровне тета-частот, интерпретируемые как показатель интеграции деятельности отдаленных нейронных ансамблей (Von Stein, Samthein, 2000; Petsche, 1997).

Таким образом, в рамках описания психофизиологических показателей процесса осознания смысла вербальной информации можно предположить существование двух основных подсистем. Первая из них – подсистема, реализующая свою работу на

уровне высокочастотных составляющих ЭЭГ. Она оперирует объемом предъявленной информации для увеличения степени ясности в отношении этой информации. Работа данной подсистемы наиболее очевидна на этапе, обозначенном в эксперименте, как «до осознания», характеризующемся постоянным увеличением количества информации, доступной восприятию испытуемого. Тогда происходит так называемая «информационная накачка», что приводит к повышению мощности высокочастотных ритмов мозга (в бета- и гамма-диапазонах). При этом на начальных этапах «информационной накачки» количество доступной восприятию информации не связано с уровнем определенности, поскольку с нарастанием информационного потока, уровень ясности все еще остается смутным. Затем в какой-то момент достигается определенная критическая точка, что сопровождается появлением тета-ритма. Возможно, именно благодаря всплеску тета-ритма происходит закрепление семантических связей – кристаллизация опыта в рамках семантических связей, достижение достаточного уровня ясности, чтобы произошло осознание. Таким образом, вступает в действие подсистема, проявляющая себя в форме медленных волновых ритмов, функции которой состоят во включении воспринятой информации в текущий субъективный контекст, соответствующий решаемой задаче. Этот механизм активируется в момент принятия решения об отнесении воспринимаемого текста к одному из типов сюжета.

Влияние фрактальности визуальных стимулов на скорость протекания процесса осознания смысла текстов было обнаружено на уровне статистической достоверности только в связи с параметрами когнитивного стиля. Статья, посвященная анализу и интерпретации этой проблемы, находится в стадии подготовки к публикации.

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ №13-06-00637.

РЕКОНСТРУКЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ЭЛЕМЕНТОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ АКТЫ РАЗНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ПО НЕЙРОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Чистова Ю.Р., Рождествин А.В., Горкин А.Г. (Москва)

yulia_chistova@inbox.ru

Фундаментальной проблемой, на решение которой направлено данное исследование, являются закономерности формирования и реализации отношений между элементами индивидуального опыта в рамках его целостной структуры. Структура индивидуального опыта фиксирует все актуальные взаимодействия индивида с окружающей средой. Индивид взаимодействует с множеством различных предметных областей, и в связи с этим, опыт может быть условно разделен на домены. Для понимания закономерностей организации целостной структуры индивидуального опыта представляется важным рассмотрение формирования его конкретного элемента в связи с элементами других доменов опыта.

Задачей исследования является реконструкция отношений между элементами опыта разных доменов по нейрональной активности. В данном случае домены опыта представляют различные формы поведения животных: инструментальное пищевое, поисковое, пассивно-оборонительное, межиндивидуальное, питьевое, комфортное. Под доменами опыта нами понимаются различные группы поведенческих актов, объединенных общностью результатов (Александров, 2009). Для

реконструкции отношений между элементами опыта разных доменов целесообразно проведение экспериментов на животных с регистрацией импульсной активности нейронов. Мы предполагаем, что между элементом опыта инструментального пищедобывательного поведения и элементами других доменов опыта может быть выявлена взаимосвязь, отражающая определенные отношения в структуре опыта. В таком случае стоит задача характеризовать тип отношений между конкретными элементами. Мы также предполагаем, что отношения между элементами, принадлежащими к одному домену опыта, отличаются от отношений между элементами разных доменов. Альтернативной предположением является отсутствие отношений между элементами опыта разных доменов, в таком случае можно говорить об обособленности этих доменов опыта.

Были проведены серии экспериментов на животных с регистрацией импульсной активности нейронов в дефинитивном пищедобывательном поведении, а также серии экспериментов с дополнительной регистрацией активности в питьевом, оборонительном, социальном, поисковом и комфортном поведении.

Для обучения животных и реализации ими дефинитивного поведения нами используется экспериментальная клетка, разделенная непрозрачной перегородкой на две части: «рабочую», оборудованную двумя педалями в углах клетки и двумя кормушками в противоположных углах, и «отсадочную». Исследование проведено на взрослых крысах (4–8 месяцев) породы Long Evans. Животные были поэтапно обучены циклическому пищедобывательному поведению в «рабочей» части клетки.

После завершения обучения животное реализовывало пищедобывательное поведение на обеих сторонах клетки, по 10–20 реализаций на каждой из сторон. Каждая экспериментальная сессия включала в себя реализацию пищедобывательного поведения в «рабочей» части клетки (оборудованной педалями и кормушками) и реализацию других форм поведения в «отсадочной» части клетки. После сессии реализации пищедобывательного поведения в «рабочей» части клетки, животное переводилось в «отсадочную» часть клетки и последовательно реализовало следующие формы поведения: поисковое поведение, которое представлено нахождением пищевых таблеток, помещенных экспериментатором в клетку; питьевое поведение – животное пьет из чашки с водой; комфортное поведение – отдых животного и груминг; межиндивидуальное поведение – взаимодействие экспериментального животного с другим животным, помещенным в клетку; пассивно-оборонительное поведение – экспериментатор поднимал, удерживал в воздухе, и опускал животное. В каждой форме поведения выделяются конкретные акты (за исключением питьевого и комфортного). В поисковом поведении – нахождение пищевой таблетки, в социальном – отдельный акт взаимодействия (обнюхивание, наползание), в пассивно-оборонительном – один цикл подъема–удерживания–опускания. У обученных животных была зарегистрирована активность нейронов цингулярной коры в сессиях поведения в экспериментальной клетке. Регистрация была произведена хронически вживленными подвижными тетрами. Параллельно регистрации активности нейронов было зарегистрировано поведение животного с помощью датчиков поведенческих отметок и записи на видеокамеру. Зарегистрированное таким образом поведение было сопоставлено с нейрональной активностью для выявления специализированных нейронов и расчета характеристик нейронной активности в отдельных актах поведения. Наряду со специфической активностью мы выделяли также активность разной степени выраженности при реализации других актов (неспецифическая активность). По характеристикам активности специализированных нейронов в актах других форм поведения выявляются связи между элементом опы-

та, представленным специализированным нейроном, и элементами опыта, обеспечивающими реализацию других поведенческих актов. Первая серия экспериментов была проведена на 13 животных с хронической регистрацией импульсной активности нейронов цингулярной коры в сессиях обучения пищедобывательному поведению. Эксперименты были проведены для изучения типов отношений элементов опыта внутри одного домена. В этой серии экспериментов из зарегистрированной в сессиях обучения мультиклеточной активности были выделены потоки импульсации 55 одиночных нейронов. В результате сопоставления активности нейронов с поведением нами было выявлено 13 специализированных нейронов, 8 из них были специализированы относительно поведенческих актов на второй стороне клетки. Активность пяти нейронов, специализированных относительно актов поведения на второй стороне, была зарегистрирована в нескольких сериях циклов на второй стороне клетки в течение первой сессии обучения поведению на этой стороне. В начале сессий обучения и между сериями циклов на второй стороне была зарегистрирована нейрональная активность в сериях циклов на первой стороне клетки. Для этих нейронов были построены и сопоставлены паттерны активности в каждой из серий поведенческих актов на первой и второй стороне в первый день успешного поведения на второй стороне. Было обнаружено, что для всех этих нейронов характерно включение в первые же реализации формируемого поведения. У всех таких нейронов специфическая активация наблюдалась с первых пробных реализаций этих актов, в последующих актах эта реализация практически не менялась. Все эти нейроны активировались и на первой стороне клетки, но она и до формирования новых актов, и после не отвечала критерию специализации. Т.е. предшественниками специализированных нейронов в наших экспериментах были неспециализированные. Сравнение паттерна неспецифической активности этих специализированных нейронов на первой стороне клетки в сериях циклов до и после формирования поведения на второй стороне показало, что у разных животных этот паттерн может или меняться, или оставаться неизменным. У двух животных было обнаружено достоверное изменение паттерна неспецифической активности на первой стороне нейрона, специализированного относительно акта на второй стороне после первой серии новых циклов. Такое изменение паттерна может отражать перестройку отношений элементов опыта при включении в структуру индивидуального опыта нового элемента. В соответствии с полученными данными можно предположить, что системы, сформированные при обучении первому навыку, используются при формировании аналогичного поведения, но научение последнему требует и образования новой системы. В первой части наших экспериментов мы продемонстрировали тесную связь элементов внутри одного домена (пищедобывательное поведение). Вторая серия экспериментов с регистрацией нейрональной активности в разных формах поведения была проведена на 5 животных. У этой группы животных нейронная активность была зарегистрирована хронически вживленными тетрами в пищедобывательном и в других формах поведения. Из зарегистрированной в этих сессиях мультиклеточной активности выделены потоки импульсации 34 нейронов, 6 из них были специализированы относительно пищедобывательного поведения. Паттерн активности этих нейронов в актах других форм поведения позволяет предположить наличие определенных отношений между элементами опыта, принадлежащих к разным доменам. Также мы регистрировали нейроны, максимально активировавшиеся в актах других форм поведения. Было обнаружено 2 нейрона, специализированных относительно актов пассивно-оборонительного поведения: 1 – поискового поведения, 1 – ориентировочного поведения. В остальных поведенческих

актах активность данных нейронов была неспецифической. В этой серии экспериментов нами была показана связь элементов опыта, относящихся к разным доменам. Имеющаяся на данный момент выборка специализированных нейронов недостаточна для более конкретных утверждений. Мы планируем проведение дальнейших экспериментов с регистрацией активности нейронов в разных формах поведения с целью увеличения выборки.

Данная работа поддержана грантами РФФИ № 13-06-00765 и Совета по грантам Президента РФ для поддержки ведущих научных школ России № НШ- 3010.2012.6.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНОСТИ: ОПОСРЕДУЮЩАЯ РОЛЬ МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА

Щербакова О.В., Горбунов И.А., Голованова И.В.
(Санкт-Петербург)

o.scherbakova@gmail.com

Соотношение уровня физиологической активации субъекта и успешности выполняемой им интеллектуальной деятельности является дискуссионным вопросом (Чепя, 1990; Jaušovec, 2000; Neubauer, Grabner, Freudenthaler, Beckmann, Githke, 2004). Он изучается на различном материале, однако нам представляется, что одной из наиболее перспективных моделей в этом отношении является понятийное мышление как проявление ментального опыта, а также – шире – когнитивная работа по преодолению многозначного контекста.

Мы предполагали, что у испытуемых, более успешно выполняющих понятийные преобразования, т.е. имеющих более разнообразный и сложно организованный субъективный ментальный опыт, процесс совершения этой когнитивной деятельности будет сопровождаться менее выраженным ментальным усилием (в терминах показателей ЭЭГ и ЧСС).

В качестве задач, запускающих понятийные операции, нами были использованы три различные по своему психологическому содержанию методики, для успешного выполнения каждой из которых испытуемому необходимо преодолеть многозначный информационный контекст: 1) Задание «Обобщение трех слов» (Холодная, 2012). Испытуемому последовательно предъявляются 10 триад слов, при этом слова внутри каждой триады не имеют очевидной семантической связи (например: «капкан, забор, пробка»); его задача – найти общий для них категориальный признак («емкость»). Выполнение этого задания требует выполнения понятийных преобразований «вертикального» типа, т.е. движения «снизу вверх», от частных понятий к более общим. 2) Задание «Метаграммы» (Щербакова, 2010): испытуемому предъявляется 6 метаграмм – имеющих рифмованную форму загадок, в каждой из которых зашифровано не одно, а несколько слов, различающихся одной буквой. Задача испытуемого – найти все зашифрованные в метаграмме слова. Выполнение этого задания предполагает совершение «вертикальных» понятийных преобразований по принципу «сверху вниз» (определение частных понятий на основе их обобщенных описаний). 3) Задание «Противоположные суждения» (Щербакова, Голованова, 2013), разработанное нами на основе методики Т. Вуджека (Вуджек, 1996): испытуемому предъявляется спорное в смысловом отношении суждение, касающееся од-

ной из сторон повседневной жизни людей (например: «В Петербурге проживает больше шведов, чем в Москве»), после чего его просят подобрать 3 аргумента, объясняющих, почему это утверждение верно. Затем испытуемому предъявляется прямо противоположное по смыслу утверждение («В Петербурге проживает меньше шведов, чем в Москве»), к которому также надо подобрать 3 аргумента. Выполнение этого типа задания требует совершения «горизонтальных» понятийных преобразований, т.е. создания объяснительной ментальной конструкции, ее разрушения и создания на ее месте новой. Описанные 3 типа преобразований над понятиями требуют энергетических затрат и сопряжены с совершением ментального усилия.

Задания каждой из методик предъявлялись испытуемым (34 чел., 17–33 года, 23 женщины и 11 мужчин) в процессе регистрации ЭЭГ и ЧСС. В конце решения каждого из заданий испытуемый нажимал на кнопку ENTER, что останавливало процесс записи физиологических показателей, после чего вслух называл ответ. Ответы испытуемых оценивались количественно в баллах (от 0 до 2). Всего для каждого из 34 испытуемых получено 33 участка записи, в анализе ЭЭГ участвовали ее первые и последние 10 с. В указанных фрагментах ЭЭГ рассчитывались мощности в диапазонах основных ритмов. С помощью многомерного многофакторного дисперсионного анализа оценивалось влияние на мощности факторов:

- «этап решения» (градации: начало решения и конец решения каждой задачи);
- «успешность решения конкретной задачи» (градации: неправильное решение (0 баллов), правильное решение с незначительными отклонениями (1 балл), правильное решение (2 балла));
- «общая успешность решения» во всех задачах одного типа (3 градации);
- «тип задачи» (3 градации: «Обобщение трех слов», «Метаграммы», «Противоположные суждения»);
- «частотный диапазон» (дельта- (Д), тета- (И), альфа- (б), бета-1- (в1), бета-2- (в2) гамма- (г) ритмы);
- «отведение» (19 отведений по системе 10-20%).

Среди всех результатов необходимо выделить достоверное влияние факторов: «тип задачи», «этап решения», «общая успешность решения» и «успешность решения конкретной задачи».

При анализе взаимодействия влияния факторов «этап решения» и «частотный диапазон» можно заметить, что в начале решения высокочастотные ритмы мощнее, чем в конце, а низкочастотные – менее мощные ($p < 0,0001$). Такое изменение соответствует снижению фрактальной размерности сигнала (Вассерман, Карташев, Полонников, 2004). Соответственно, в процессе преодоления информационной многозначности и совершения ментального усилия фрактальная размерность ЭЭГ должна падать.

Это можно интерпретировать следующим образом: в начале решения состояние индивидуального ментального опыта испытуемого, необходимое для успешного решения задачи, не соответствует условию и не позволяет ему найти правильный ответ. При соотношении предполагаемого результата решения с условиями задачи возникает ошибка, которая определяет активацию мозга (вызывает ментальное усилие). Это отражается в увеличении высокочастотных компонент ЭЭГ и снижении низкочастотных (т.е. усложнении сигнала). По мере нахождения решения ментальный опыт изменяется в соответствии с условиями задачи, что позволяет приблизиться к нахождению верного ответа и что можно интерпретировать как модификацию матрицы связей межнейронных соединений. Вследствие такой модификации

уменьшается ошибка при верификации результата условиями задачи, что отражается в упрощении сигнала, т.е. его синхронизации.

Существует достоверное взаимодействие факторов «успешность решения конкретной задачи» и «диапазон ЭЭГ». При успешном решении задачи в низкочастотной области (Д и И диапазоны) мощности выше, чем при неуспешном, а в высокочастотной (в1, в2, и г) – ниже. Следовательно, более успешный в решении задачи человек имеет меньшую фрактальную размерность мозга, а менее успешный – большую. Мы предполагаем, что это следствие большей сформированности когнитивных и метакогнитивных навыков, характеризующей субъективный ментальный опыт успешных испытуемых. Решение задачи на уровне выбора необходимого когнитивного навыка из уже накопленного репертуара познавательных действий и его последующей актуализации, свойственное интеллектуально компетентным испытуемым, в строгом смысле слова не является собственно мыслительной деятельностью и вследствие этого требует меньшей активации. Напротив, для менее успешных испытуемых, не обладающих широким алфавитом когнитивных навыков и характеризующихся менее разнообразным ментальным опытом, предъявляемые задания являются мыслительными задачами, не имеющими готового решения, что соответствует большей мозговой активации.

Также были получены значимые различия по показателям частоты сердечных сокращений между задачами с правильным и неправильным решением: при правильном решении RR-интервал увеличивается относительно фона, т.е. сердце в среднем начинает биться реже, в то время как при неправильном решении оно бьется чаще. Другими словами, при правильном решении задачи в единицу времени затрачивается меньше энергии (потребляется меньше кислорода), т.е. продуктивная когнитивная деятельность обеспечивается меньшим ментальным усилием, чем непродуктивная. В соответствии с этим возникает предположение о связи состояния организма, возникающего в момент предъявления условий задачи и связанного с необходимостью преодолевать многозначный информационный контекст, с повышенной фрактальной размерностью ЭЭГ и повышением энергозатрат. Если это верно, то основную задачу мышления можно понимать как снижение энергозатрат, которые возникают при реакции психики на многозначный информационный контекст.

Полученные результаты соотносятся с наиболее современными концепциями интеллекта (Холодная, 2012) и показывают, что именно особенности организации субъективного ментального опыта личности – в частности, такой его формы, как когнитивные навыки – являются первичными по отношению к физиологическим маркерам энергетических сдвигов, сопровождающих интеллектуальную активность (см. подробнее: Холодная, Щербакова, Горбунов, Голованова, Паповян, 2013).

Исследование выполнено при поддержке грантов из средств СПбГУ № 8.38.191.2011 «Информационно-энергетические аспекты когнитивной деятельности» и № 0.38.518.2013 «Когнитивные механизмы преодоления информационной многозначности».

ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ И НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЗГА

Юматов Е.А. (Москва)

eaumatov@mail.ru

Сознание, мысли, чувства, эмоции являются психической деятельностью головного мозга, проявляющейся в субъективном восприятии человеком самого себя и окружающего мира. Особую роль сознания в целенаправленной деятельности отмечал А.В. Брушлинский (1996): «Для человека, как субъекта, сознание особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели, т.е. цели деятельности, общения, поведения, созерцания и другие виды активности».

Рассматривая проблему субъективной деятельности мозга, К. Поппер (2008) писал: «Мы живем в мире физических тел и сами являемся физическими телами. Но когда я с вами говорю, я обращаюсь не к вашим телам, а к вашему сознанию. И здесь возникает вопрос о взаимоотношениях между этими двумя мирами, миром физических состояний или процессов и миром психических состояний или процессов. Этот вопрос и есть психофизическая проблема».

По мнению С.Л. Рубинштейна (1946, 1957), существуют три основных взгляда на эту психофизическую проблему: психофизический параллелизм, психофизическое взаимодействие и психофизическое единство. Сам С.Л. Рубинштейн придерживался представления, что «мир един, его единство состоит в материальности, и поэтому не следует выводить психические функции за пределы материального мира».

Безусловно, нейрофизиологические и психические процессы, взаимосвязаны между собой и составляют единое целое. Однако огромные достижения современной нейрофизиологии позволяют лишь выявить участие и взаимодействие различных структур мозга в организации поведения, обучения, памяти, эмоций, мышления. При всем этом эти исследования несколько не приближают нас к пониманию происхождения самих субъективных состояний. Мы не можем объяснить, каким образом из кодов нервных импульсов, из взаимодействия различных структур мозга в электрофизиологических процессах и проч. зарождается самоощущение субъективного состояния. Когда мы изучаем мозг, мы видим только «внешнюю, надводную часть айсберга, внутренняя, подводная субъективная часть» остается недоступной для исследования нейрофизиологическими методами.

В науке нет даже гипотетических логических конструкций, объясняющих происхождение субъективного в нейрофизиологических процессах.

По выражению Т. Нагеля, существует огромный «провал» в понимании психических и нейрофизиологических явлений. «Без смены фундаментальных представлений о сознании такой провал в объяснении, преодолен быть не может» (Нагель, 2002).

Опираясь только на нейрофизиологические методы, невозможно рассматривать происхождение субъективного. Можно считать глубоким заблуждением, когда исследователи утверждают, что регистрируя электрофизиологические процессы: активность нейронов, ЭЭГ, они раскрывают природу мысли, чувства и проч. субъективных состояний.

По этому поводу Н.П. Бехтерева (1990) писала: «...вряд ли полный код мыслительных процессов будет раскрыт только за счет импульсной активности нейронов

и нейронных популяций... Решение задачи лежит не только в сфере прижизненной физиологии и биохимии, но и в наиболее тонкой ветви биохимии – биологии молекулярных процессов».

Оптимистичное мнение по отношению к возможности познания природы субъективной деятельности мозга высказывали И.П. Павлов (1951); Р. Сперри (1952); П.К. Анохин (1968); К.В. Судаков (2010) и др.

И.П. Павлов (1951) писал: «Наступает и наступит, осуществится естественное и неизбежное сближение и, наконец, слитие психологического с физиологическим, субъективного с объективным – решится фактически вопрос, так долго тревоживший человеческую мысль! И всяческое дальнейшее способствованию этому слитию есть большая задача ближайшего будущего науки».

Эта же мысль прозвучала и в обращении Р. Сперри (1952): «Изгоняемые из научного объяснения в течение долгого времени субъективные состояния и свойства должны, образно говоря, занять водительское сидение в теории мозговой деятельности как венца эволюции».

Огромный разрыв между современными знаниями в области нейрофизиологии мозга и представлениями о его психических функциях связан с тем, что при изучении мозга всегда использовались методы: морфологические, физические, химические, основанные на знаниях, явлениях, законах физики и химии, открытых в неживой природе.

В живом организме и, в частности, в мозге могут возникать такие физические явления и процессы, которых в принципе нет, и не может быть в неживой природе. Этот тезис имеет принципиальное значение для понимания сути субъективной деятельности мозга.

Субъективное состояние присуще только живой организации и отсутствует в неживой природе. Поэтому невозможно объяснить происхождение психических функций мозга, опираясь только на законы неживой природы.

В наших исследованиях мы пытаемся найти принципиальные другие научные методы и подходы для изучения происхождения субъективной деятельности мозга. При этом мы исходим из сформулированного нами методологического принципа, что «субъективные процессы можно непосредственно зарегистрировать и изучать только с помощью и при участии живых структур» (Юматов, 2010, 2011).

Используя этот принцип, мы разработали метод и с помощью индикаторов впервые установили возможность прямой дистанционной регистрации субъективного состояния человека (Юматов, 2010–2012; Yumatov, 2013).

В специальных сериях опытов мы использовали кровь для тестирования субъективного состояния человека. Как известно, кровь является живой многокомпонентной жидкостью, содержащей клеточные элементы и белково-коллоидные, электролитные растворы.

В проведенных нами экспериментах достоверно установлено, что субъективное состояние мозга человека оказывает дистанционное влияние на физико-химические свойства крови (Юматов, Быкова, Джафаров, 2013).

Полученные данные убедительно доказывают существование дистанционно-полевого эффекта субъективного состояния человека. Бесконтактное влияние субъективного состояния осуществляется посредством поля, создаваемого мозгом человека. Это мозговое поле названо нами «психогенным полем», поскольку оно отражает психическое состояние человека.

По нашей инициативе были проведена научная экспертиза достоверности полученных результатов при участии известных специалистов в области физиологии и

физики, которые дали свои рецензии и заключения, приведенные в монографии (Юматов, 2011). В проблеме субъективной деятельности мозга существует основной вопрос: каким же образом в живом мозге в принципе может возникать субъективное состояние? Иначе говоря, какая должна быть уникальная психофизическая организация, чтобы в самой себе воспроизводить собственное самоощущение?

Опираясь на представления о физической самоиндукции (Ленц, 1833; Фарадей, 1834), об электротоническом действии поля на возбудимые клетки (Тасаки, 1957) и исходя из полученных нами экспериментальных данных, мы предложили гипотетическую принципиальную схему формирования субъективного состояния мозга, основанную на замкнутых полевых эффектах – самоиндукции в мозге.

По нашему мнению, генерируемое мозгом психогенное поле оказывает обратное вторичное влияние на нейронные молекулярные процессы. Структуры головного мозга являются «генератором» специфического мозгового поля и одновременно «экраном», на который воздействует это поле. В этом проявляется замкнутый цикл полевых и молекулярных процессов, вызывающих в мозге субъективное состояние.

В предстоящих исследованиях перед нами стоит вопрос, какие в молекулярные структуры мозга являются источником психогенного поля и на какие молекулярные образования воспринимают это поле?

Теория функциональных систем, разработанная П.К. Анохиным (1968) и широко представленная в работах многих других исследователей (Судаков, 1984; Швырков, 1995; Александров, 2003), указывает на узловые нейрофизиологические механизмы, с которыми связано формирование целенаправленного поведения.

Однако в центральной архитектуре поведенческого акта отражена только нейрофизиологическая составляющая мозговых процессов и не представлена организация субъективных процессов. Субъективное остается как бы «за кадром», только подразумевается, что оно существует.

Представленная нами функциональная система целенаправленного поведения имеет две взаимосвязанные и объединенные в единое целое подсистемы: нейрофизиологическая и субъективная (Юматов, 2012).

Нейрофизиологический уровень является основой для восприятия окружающей среды и внутреннего состояния организма. На этом уровне осуществляется восприятие всех сенсорных потоков возбуждения от органов чувств; формируются мотивации, компоненты памяти, эфферентные, командные программы, управляющие движением и поведением, все соматические и вегетативные реакции; происходит оценка полученного результата.

На субъективном уровне осуществляется осмысление всей поступающей в мозг информации, формируются социальные мотивации и цели, инициируется извлечение необходимой информации из памяти, происходит оценка достижения цели, возникают эмоции, создается мыслительный, воображаемый результат.

Субъективные и нейрофизиологические процессы в мозге тесно взаимосвязаны и эта связь – двухсторонняя. Базисная основа субъективного кроется в уникальности биологической организации мозга, как живой материи в существующем мироздании. Различные формы субъективного – от простых до самых высших – определяются развитием структурно-информационной организации мозга.

Появление у живых организмов субъективных состояний явилось важнейшим фактором эволюции, определяющим саморазвитие жизни. Субъективные состояния служат мощным внутренним стимулом, побуждающим организм к активным действиям для достижения цели.

Парадигма «субъективного»: основные постулаты

В науке нет никакой парадигмы происхождения субъективного состояния, кроме общепринятого представления, что в системных механизмах мозга и в нейрофизиологических процессах каким-то образом зарождается субъективное состояние.

Исходя из системной организации деятельности мозга и проведенных нами исследований, мы пришли к изложенным ниже основным постулатам (Юматов, 2012).

Истоки существования субъективного состояния находятся в фундаментальных свойствах живого мозга, который является особым видом материи, имеющим свои собственные физические законы и специфические мозговые поля.

Функциональная система целенаправленного поведения имеет два взаимосвязанных уровня мозговой организации: нейрофизиологический и субъективный – и представляет собой единую целостную системную организацию.

Субъективное состояние мозга возникает при взаимодействии и взаимосвязи нейрофизиологических процессов и специфического для мозга «психогенного поля».

Субъективные состояния способны воспринимать только живые структуры.

Биологические поля, создаваемые в мозге, могут оказывать обратное направленное влияние на структурно-функциональные процессы в нем («самоиндукция в мозге»).

Психоневрологические заболевания могут первично возникать в субъективных процессах и уже вторично проявляться в различных структурно-функциональных нарушениях.

Физика живого мозга – новое направление науки, рассматривающей уникальные физические явления, присущие только живому мозгу и отсутствующие в неживой природе.

РАЗДЕЛ 13

Психология творчества и одаренности человека

ТВОРЧЕСТВО И ОДАРЕННОСТЬ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Серафимович И.В., Антонова О.С. (Ярославль)

ole44ka09@mail.ru

В настоящее время приоритетным в системе российского образования является развитие системы поддержки талантливых детей. Требования Федеральных государственных образовательных стандартов направляют любое образовательное учреждение на создание индивидуальной образовательной траектории, программы развития потенциальной одаренности, комплекса мероприятий на формирование направленности педагогического коллектива на новые формы работы. Разнообразные исследования проблемы одаренности широко представлены в научной литературе (Э.А. Аксенова, Г.В. Бурменская, Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, С.Д. Бирюков, Л.А. Венгер, А.Н. Воронин, Ю.З. Гильбух, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, И.П. Ищенко, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, В.Д. Шадриков, В.А. Сластенин, Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейте, М.А. Холодная). Различные виды одаренности взаимосвязаны между собой, при развитии свойств одаренности важно задействование разных сфер, где так или иначе может проявиться та или иная способность. Поэтому не случайно, что в средней школе № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла активно развиваются следующие направления развития потенциальной одаренности: профильное, научно-исследовательское и прикладное изотворчество.

Между тем, как отмечают российские ученые, среди них А.И. Савенков, модель «обогащения учебных программ» Дж. Рензулли не может быть применена в отечественной системе образования из-за разницы культурно-образовательных традиций. В качестве одной из исходных идей, лежащих в основе нашей модели, предлагается идея о том, что традиционное содержание образования – органичная часть социокультурной среды и не может быть изменено без изменения самой этой «среды». В отечественной дидактике разработка детской одаренности ведется не по линии радикальной модернизации содержания образования, а по линии эволюции «обогащения» содержания традиционного для отечественной школы. Модель обогащения содержания отечественного образования имеют два уровня «горизонтального» и «вертикального» обогащения. Под «горизонтальным обогащением» следует понимать систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами, обычно выделяемыми в связи с проблематикой детской одаренности. «Вертикальное обогащение» касается не столько учебного плана, сколько изменения в содержании всех учебных программ, входящих в систе-

му «основного» и «вариативного» (дополнительного) образования. В рамках нашей школы мы разработали проект совместного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, или модернизации «системы обогащения» в российский условиях. Для предметного курса изобразительная деятельность проект реализуется за счет различных модулей и выглядит следующим образом.

Первый модуль протекает в рамках урочных занятий. На этом этапе мы стараемся проявить интерес к предмету изобразительного искусства. Изобразительное творчество детей – это их отношение к окружающему миру, близким людям, народным традициям. Процент участия учащихся в конкурсах рисунков на школьном уровне говорит о высокой мотивации к изобразительному творчеству и знаниях основ изобразительной грамоты.

С.А. Медведева указывает, что важным фактором является создание благоприятных условий для обучения изобразительному искусству: нужно иметь соответствующие художественные материалы. Однако самым главным является то, что помогает преодолеть недостаточность условий, – атмосфера увлеченности предметом, его познания. Увлеченность эта не рождается у детей сама по себе, а создается, программируется учителем. Учитель, чтобы обучить, должен создать эмоциональную атмосферу, ученик же должен захотеть научиться, иначе ничего не выйдет.

Целевая аудитория: начальная школа 3–4 класс и среднее звено 5–8 класс, дифференциации по способностям нет. На этом этапе мы стараемся проявить интерес к своему предмету.

Цели и задачи: создание условий для раскрытия творческих изобразительных проявления одаренности.

Используемые методы и технологии: выбор темы в рамках занятия (учитель предлагает несколько вариантов выполнения задания, согласно рабочей программе); выбор средств выразительности, материалов, методов и форм работы обеспечивают комфортные бесконфликтные условия для самореализации личности, так уже начиная с третьего класса дети рисуют восковыми карандашами, акварельными гуашевыми красками.

Итоговый продукт: для всех обучающихся школы организуются регулярные выставки рисунков различной тематики: «Рисуют дети», «Город. Праздник», «Декоративно-прикладное искусство», «Уроки мастерства», «Черное и белое», «Пейзажики», «Красота». Каждый из учащихся может принять участие в выставках. Средства выразительности, материалы, методы и формы работы обеспечивают комфортные бесконфликтные условия для самореализации личности.

Второй модуль – внеурочные формы работы, где появляется возможность у ребенка в полную силу проявить себя, раскрыть свои таланты. Изостудия «Художник». Учащиеся пробуют свои силы в различных видах и темах изобразительного творчества, предусмотренных учебной программой. Это поддерживает их интерес к самостоятельной работе, способствует многостороннему развитию художественно-творческой активности детей, обогащает восприятие действительности.

Целевая аудитория: начальная школа 3–4 класс и среднее звено 5–8 класс, дифференциации по способностям нет.

Цель: формирование устойчивого интереса к изобразительному искусству, художественным традициям, воспитанию и развитию художественного вкуса, интеллектуальной, эмоциональной сферы и творческого потенциала.

Используемые методы и технологии: метод творческих проектов.

Итоговый продукт: создание творческого или исследовательского проекта. В 2010–2011 учебном году проект «Венецианский карнавал как традиция» (школьная

выставка 5–6 классов); 2011–2012 учебный год проекты на краеведческую тематику (8 класс); 2012–2013 учебный год творческие проекты на темы мифологии: скандинавская, египетская, индийская; религия: чаша Грааля, христианские святыни, такие как Плащаница, Благодатный огонь.

Третий модуль – одаренность вне и внутри школы. Мы проводим работу с узким кругом учащихся, которые проявили академические способности и заинтересованность в предмете.

Целевая аудитория: художественно одаренные дети.

Цель: способствовать развитию творческой одаренности в изобразительной деятельности.

Виды работы нацелены на развитие у учащихся творческих способностей, дают возможность эмоционально выражать свои чувства, видеть прекрасное, развивать изобразительные способности.

Используемые методы и технологии: формами работы являются проектная и исследовательская деятельность, участие в конкурсах, фестивалях и олимпиадах разного уровня. Максимальная индивидуализация, обучение, создание индивидуальной траектории развития.

Итоговый продукт: исследовательская деятельность в рамках предмета «Изобразительное искусство» как форма организации образовательной работы, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предлагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования. Научно-исследовательская работа учащихся ведет к активному познанию мира и овладению профессиональными навыками. Развитие исследовательского компонента у учащихся является первым шагом в овладении ими методологии научного познания. Ученики, которые занимаются исследованиями, разрабатывают свои методы исследования, сопоставляют данные первоисточников, творчески анализируют свои исследования и делают выводы. Основные результаты: Городской конкурс детского и юношеского творчества «Я – гражданин Вселенной», 2011 (диплом победителя), городской конкурс – выставка «Новогодний и Рождественский сувенир», 2012 (2 диплома победителя), городской конкурс-выставка художественно-прикладного творчества детей «Люблю тебя, родная сторона!», 2013 (победитель третьей степени, сертификат участника), городской конкурс-выставка декоративного и изобразительного творчества «Пасхальная радость», 2013 (сертификат участника). Участие в научной конференции «Открытие», исследование по теме «Венецианский карнавал как традиция» (2011), участие в олимпиаде по искусству (городской уровень 7, 8 классы, 2012).

Четвертый модуль: творческий педагог – одаренный ученик.

Целевая аудитория: педагоги школы и одаренные учащиеся.

Цели и задачи: способствовать созданию единого творческого пространства участников образовательного процесса.

Используемые методы и технологии: сотворчество педагогов и одаренных учащихся школы. Обмен опытом между учителями и одаренными учащимися.

Итоговый продукт: мастер-классы по разным темам (роспись по ткани, декупаж, работа акриловыми красками). Готовые выставочные работы принимают участие в выставках: фестиваль художественного творчества педагогических работников «Учительские таланты земли Ярославской», 2010 (диплом лауреата конкурса), городской фестиваль самодеятельного творчества работников МОУ «Праздник талантов», 2010 (победитель первой степени). Выставка учителей изобразительного искусства «Второе дыхание», 2011, 2013.

Опыт нашей работы показывает, что использование комплексного подхода при выявлении и развитии одаренности, как общей интеллектуальной одаренности (в частности, математической), так и творческой одаренности, взаимобогащает личность учащегося, способствует преодолению трудностей одаренных детей и является достаточно перспективным новшеством для российской системы школьного образования. Дальнейший опыт реализации нашего проекта будет представлен в последующих публикациях.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00739а.

ДИНАМИКА КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Архиреева Т.В. (Великий Новгород)

tarxireeva@mail.ru

В настоящее время школа переходит на Федеральный государственный стандарт (ФГОС) второго поколения. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Устанавливаются требования к личностным характеристикам ребенка, к сформированности метапредметных навыков и умений, к которым относятся универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и также – к сформированности предметных компетенций. В метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования включены и такие, как освоение способов решения проблем творческого и поискового характера.

Можно полагать, что для того, чтобы ребенок был способен решать задачи творческого характера, он должен обладать соответствующими способностями. Такой универсальной творческой способностью, по мнению психологов, является креативность. Как указывает В.Н. Дружинин, концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда, который указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенции и дивергенции (Дружинин, 2009). Конвергентное мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение. В принципе, конкретных решений может быть и несколько (множество корней уравнения), но это множество всегда ограничено.

Дивергентное мышление Дж. Гилфордом определяется как тип мышления, идущего в различных направлениях. Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности.

Обобщая проведенные ранее исследования, посвященные сензитивному периоду развития креативности, В.Н. Дружинин утверждает, то наиболее вероятно, что этот период приходится на возраст в 3–5 лет (Дружинин, 2009). К 3 годам у ребенка появляется потребность действовать, как взрослый, «сравняться со взрослым». У детей появляется «потребность в компенсации» и развиваются механизмы беско-

рыстного подражания деятельности взрослого. Попытки подражать трудовым действиям взрослого начинают наблюдаться с конца второго по четвертый год жизни. Скорее всего, именно в это время ребенок максимально сензитивен к развитию творческих способностей через подражание.

Таким образом, обнаруживается противоречие между заявленной во ФГОС необходимостью развития творческих способностей детей младшего школьного возраста и мнением о том, что сензитивный период их развития приходится на дошкольный возраст. Встают вопросы о том, каким образом развиваются творческие способности детей в младшем школьном возрасте? Какова динамика развития творческих способностей в данный период и какие именно результаты их развития можно получить концу периода? Выявленное противоречие обусловило актуальность нашего исследования.

Целью данного исследования явилось изучение динамики креативности как универсальной творческой способности в младшем школьном возрасте. Для изучения дивергентного мышления у детей был использован тест Ф. Вильямса, адаптированный Е.Е. Туник (Туник, 2013). Оценка результатов теста проводилась по 4 показателям:

1) беглость мышления – отражает способность генерировать большое количество идей, беглость мысли, способность давать не один, а несколько уместных ответов;

2) гибкость мышления – отражает способность создавать разнообразие типов идей, способность переходить от одной категории к другой, направлять мысль по обходным путям;

3) оригинальность мышления – отражает способность давать уникальные, необычные ответы, отступление от очевидного, общепринятого;

4) разработанность мышления – отражает способность приукрасить простую идею, сделать ее более интересной, глубокой, возможность добавить что-то новое, к основной идее.

Дополнительно к этим характеристикам учитывался показатель «Название», отражающий богатство словарного запаса и способность в вербальной форме образно передавать суть изображенного на рисунках.

Исследование проводилось с детьми 4 раза – в первом классе, втором, третьем и четвертом классах. В нем участвовали дети гимназии «Эврика», г. Великий Новгород. Всего 74 чел., учащиеся трех классов.

Полученные результаты свидетельствуют о различной динамике становления пяти предложенных характеристик дивергентного мышления. Обнаружено, что такой показатель, как «беглость», остается стабильным на протяжении исследуемого периода. Динамика «гибкости» как еще одной характеристики креативности иная. На протяжении первых трех лет обучения она остается стабильной, и только между третьим и четвертым классом обнаружен ее значительный рост. Динамика оригинальности – третьего показателя креативности – иная: от первого класса ко второму обнаружен небольшой спад в этом показателе, а затем наблюдается ее постепенный рост. Динамика «Разработанности» как следующего критерия креативности напоминает линию развития оригинальности, но спад между первым и вторым классом в уровне данного признака очень значителен, а постепенный рост, начинающийся со второго класса и продолжающийся до четвертого, даже в конце не достигает уровня первого класса. Линия развития способности – вербально передавать суть изображенного на рисунках – также имеет свою специфику. На протяжении первых двух лет обучения она стабильна, но после второго класса начинается по-

степенный и значительный рост этой способности. Таким образом, результаты свидетельствуют о гетерохронности в развитии характеристик креативности в младшем школьном возрасте. При этом обращает на себя внимание тот факт, что все же второй класс – это переломный момент в развитии творческих способностей. Именно в это время – 8–9 лет – начинается период активного развития дивергентного мышления. Возможно, это вторая фаза сензитивности творческих способностей детей, которую, несомненно, нужно учитывать в процессе их обучения и воспитания.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Белова Е.С. (Москва)

elenasbelova@mail.ru

Сложность и многогранность явления детской одаренности обуславливает необходимость реализации целостного подхода к ее изучению, определению единой теоретической базы для решения вопросов выявления и развития детских талантов и дарований. Именно эти ключевые моменты научного поиска в области психологии одаренности нашли отражение в «Рабочей концепции одаренности» (Рабочая концепция..., 1998), одним из авторов которой был выдающийся отечественный психолог, философ Андрей Владимирович Брушлинский. Проблемы творчества и одаренности входили в область его научных изысканий.

Следует подчеркнуть, что Андрей Владимирович сам являлся примером талантливого ученого, неординарной личности. Занимаясь изучением фундаментальных проблем современной психологии, он проводил глубокий и всесторонний анализ проблем индивидуального и группового субъекта, личности и мышления, вопросов умственного и нравственного воспитания и развития, проблемного обучения, теоретических представлений о внутриутробном возникновении психики человека. Поразительна широта научных интересов Андрея Владимировича. Вместе с тем значительное место в исследованиях уделялось проблеме творчества. Эта проблема, как отмечает В.Т. Кудрявцев, имела для А.В. Брушлинского не узкоспециальный, а фундаментальный общепсихологический смысл. В творчестве Андрей Владимирович усматривал не «аспект», а выражение сущностной ипостаси человеческого бытия, через его анализ он стремился обрести и обретал ключ к решению центральных вопросов психологии человека (Кудрявцев, 2003).

А.В. Брушлинский продолжал активно и творчески развивать идеи своего учителя – С.Л. Рубинштейна, разработавшего концептуальные положения и для исследований проблемы одаренности. С.Л.Рубинштейн сформулировал положение о многогранной структуре одаренности. Выделяя сложность соотношения общих и специальных способностей, ученый рассматривал их в единстве, как изменяющийся результат развития. По мнению С.Л. Рубинштейна, в специфическом и динамическом профиле одаренности каждого человека отражается индивидуальный путь его развития (Рубинштейн, 1989).

Высокий творческий потенциал как основа одаренности (А.М. Матюшкин) может проявляться уже в дошкольном детстве. Возраст 5–8 лет часто называют «золотым периодом творчества» ребенка, поэтому крайне важно вовремя увидеть и под-

держат дарования дошкольников, не упустить возможности дошкольного детства. Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, в том числе и на этапе дошкольного возраста, можно отнести к одной из приоритетных социальных задач.

Как отмечается в «Рабочей концепции одаренности», «один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидуумов могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят скомпенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности» (Рабочая концепция..., 1998, с. 20).

Значимость дошкольного возраста в развитии интеллектуальных, творческих способностей, одаренности человека отмечалась многими исследователями. Вместе с тем индивидуально-типологические особенности одаренности детей дошкольного возраста остаются малоизученными. В связи с этим данное исследование было нацелено на выявление особенностей проявления одаренности у дошкольников с разным профилем интеллектуальных и творческих способностей.

Теоретическую основу исследования составил подход, предложенный А.М. Матюшкиным (концепция творческой одаренности), в соответствии с которым одаренность рассматривается как творческий потенциал, заложенный в ребенке с рождения и реализующийся по мере взросления в разных областях и сферах деятельности (Матюшкин, 1989). Базовой для исследования являлась разработанная Е.И. Щерблановой структурно-динамическая модель одаренности (Щербланова, 2006).

В эксперименте принимали участие 310 детей 5–6 лет. Количество мальчиков и девочек было примерно одинаковым. Дети посещали детские дошкольные учреждения г. Москвы.

В комплексном исследовании детей использовались следующие методики: Фигурный тест творческого мышления Е.П. Торренса (адаптация для дошкольников Е.С. Беловой и Е.И. Щерблановой); методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС, форма А), разработанная Е.И. Щерблановой, И.С. Авериной, Е.Н. Задориной; прогрессивные матрицы Равена (цветной вариант); анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, рассказов и др.), наблюдения за детьми на занятиях и в условиях свободных игр; опрос родителей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью специальных анкет.

Критерием отбора одаренных являлись высокие результаты выполнения фигурного теста Торренса на творческое мышление (значение общего Т-показателя, равное или превышающее 60 баллов), а также учитывались данные наблюдений, бесед с родителями, воспитателями, анализа продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, рассказов, песен и др.).

При том, что одаренность на этапе дошкольного возраста носит во многом условный характер, потенциал ребенка еще только раскрывается, мы рассматривали значения Т-показателя в пределах 51–59 баллов как проявления потенциальной одаренности или, другими словами, как характеристику очень способных в творческом плане детей. В результате диагностики у 60 дошкольников были обнаружены признаки одаренности.

С помощью кластерного анализа были выделены и описаны три группы дошкольников с признаками одаренности. В группу 1 (11 детей) вошли дошкольники с высокими творческими способностями, они показали самые высокие результаты по тесту Торренса (общий Т-показатель превышал 70 баллов). Успешно справились с

заданиями интеллектуальных тестов, но при этом оценки по МЭДИС достигали высокого уровня, а по тесту Равена были на уровне выше среднего.

В группу 2 (25 детей) выделены были дети с высокими интеллектуальными способностями, показавшие высокие результаты по МЭДИС и тесту Равена. По тесту Торренса результаты приближались к высокому уровню, но не достигали его.

Группа 3 (24 ребенка) состояла из детей, у которых творческие способности были развиты на уровне выше среднего, а результаты выполнения интеллектуальных тестов соответствовали средней возрастной норме.

Дети из группы 1 с радостью и удовольствием откликались на предлагаемые им новые задания, игры, позволяющие в полной мере проявить выдумку, фантазию, изобретательность. При этом сложность, неопределенность, необычность условий и правил не только не останавливали их, но, наоборот, пробуждали больший интерес и инициативу. Наличие высокого творческого потенциала не вызывало сомнений. Оригинальность идей, замыслов ярко проявлялась в работах (рисунках, поделках) и играх этих одаренных дошкольников. В соответствии с критерием «форма проявления», описанным в «Рабочей концепции одаренности», можно говорить о явной одаренности у детей группы 1. Дошкольники из группы 2 оказались тоже очень способными в творческих видах деятельности, хотя их творческие способности и не так ярко выражены, как у детей из группы 1, однако, благодаря развитым интеллектуальным способностям, эти дошкольники выделялись среди сверстников своими знаниями, рассудительностью, любознательностью.

Наиболее проблематичной в плане выявления одаренности оказалась группа 3. У детей этой группы отмечаются признаки одаренности, но они проявляются эпизодически, в менее выраженной, замаскированной форме. Вместе с тем для многих детей этой группы характерны трудности развития (трудности саморегуляции, речевые трудности и др.).

Проведение комплексной ранней диагностики способностей, дарований ребенка позволяет раскрыть специфику проявления его одаренности на этапе дошкольного детства и создать все условия для того, чтобы ростки одаренности, проявившиеся в дошкольном возрасте, в дальнейшем превратились в яркие дарования творческих и успешных людей.

Исследование было проведено при поддержке РГНФ, проект № 11-06-00648а.

РЕШЕНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК ВАЖНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Березовая Л.В. (Киев, Украина)

creativity.psylab@gmail.com

Решение разных научных, практических, художественных и других задач, которые возникают в жизни людей, требует познания ими не только внешних свойств объектов, но и внутренних их связей и отношений. Мышление – это активная целеустремленная деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся информации, отделения внешних, случайных, второстепенных ее элементов от основных, которые отображают суть исследуемой ситуации. Мышление не может быть продуктивным без опоры на прошлый опыт, и в то же время оно выходит за

его пределы, открывает новые знания. Продуктивное мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием его получения; существенно влияет на умственное развитие и обеспечивает самостоятельность решения новых заданий, глубокое усвоение знаний, быстрый темп их овладения и перенесения в относительно новые условия. Мышление формирует структуру индивидуального сознания, оценочные эталоны индивида, его обобщенные оценки, характерную для него интерпретацию явлений. Развитие и диагностика мышления – наиболее актуальная тема в обществе в силу того, что от правильности хода развития мышления и своевременной его диагностики зависят в будущем способности человека.

Одним из методов подготовки студентов к техническому творчеству является решение конструктивно технических задач, которые отображают задачи производства как на инженерном, так и на исполнительном уровне. Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности должна основываться на решении конструктивно-технических, технологических, организационных заданий.

Техническое мышление является комплексом интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач профессионально-технической деятельности (конструкторских, технологических, возникающих при обслуживании и так далее). Большинство исследователей считают, что развитие технического мышления происходит в результате решения технических задач в различных вариантах. Новая конструктивная задача возникает на основе противоречия между целями деятельности, средствами и условиями их достижения. Эти противоречия в области технической деятельности чрезвычайно разнообразны. Их источником является многогранность объективной технической действительности, которая является объектом операции в ходе технической деятельности. В сложных технических явлениях и процессах из разных сторон противостоят всевозможные условия и требования. Такое наличие противоположных (иногда взаимоисключающих) требований – постоянно действующий фактор при решении конструктивно-технических задач. В нашем исследовании установлено, что конструктивно-техническое мышление студентов непосредственно обусловлено трансформацией актуальной информации, необходимой для их решения, которая соответствует условиям задачи; целью конструктивно-технической деятельности является построение конструкции определенной структуры с определенными функциями.

Процесс формирования профессионального конструктивного мышления непрерывен в течение всей жизнедеятельности личности.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Бугайчук Т.В. (Ярославль)

mischenko@inbox.ru

Создание условий для выявления одаренных детей и реализации их потенциальных возможностей является одной из приоритетных задач, обеспечивающих перспективы развития современного российского общества. В связи с этим требуется серьезная просветительская работа среди преподавателей по формированию у них современных научных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности, а также важно развивать у самих педагогов творческое

мышление и креативную компетентность. Поэтому разработка адекватного содержания программ повышения квалификации для учителей и преподавателей вузов по сопровождению одаренных детей и юношей в образовательном учреждении и развитию профессиональных компетенций в контексте выше обозначенной проблемы становится особенно актуальной.

В ходе рассмотрения вопроса педагогического сопровождения одаренных обучающихся важно дать определение одаренности. В своей работе мы опираемся на «Рабочую концепцию одаренности», которая была сформулирована российскими учеными Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинским, В.Н. Дружининым, В.Д. Шадриковым, Ю.Д. Бабаевой, И.И. Ильясовым, И.В. Калиш, Н.С. Лейтесом, А.М. Матюшкиным, А.А. Мелик-Пашаевым, В.И. Пановым, В.Д. Ушаковым, М.А. Холодной, Н.Б. Шумаковой, В.С. Юркевич и где дано следующее определение одаренности: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» (Рабочая концепция одаренности, 2003). При этом делается акцент на том, что именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал.

Действительно, тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельности, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам. Также важно иметь в виду, что системообразующим компонентом одаренности является особая внутренняя мотивация, создание условий для поддержания и развития которой должно рассматриваться в качестве центральной задачи личностного развития. Поэтому, учитывая все особенности одаренных детей, необходимо правильно организовать учебно-воспитательный процесс, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения такого ребенка. А для этого необходима высокая профессиональная компетентность педагога, работающего с одаренным ребенком.

Профессиональная компетентность педагогического работника подразумевает глубокие психолого-педагогические знания, специальные умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности. Важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя является креативная компетентность, так как она обеспечивает эффективную научно-исследовательскую работу, систематическое совершенствование содержания и методов обучения, накопление плодотворной научной и учебной информации, систематическое изучение, анализ и оценку учебно-познавательной деятельности и поведения обучающихся.

Традиционно креативность рассматривают в структуре педагогического мышления, так как творчество необходимо педагогу как для решения оперативных педагогических задач, связанных с возникновением непредвиденных ситуаций и обстоятельств, так и для выполнения конструктивно-проективных действий. Многие ученые отмечают творческий характер педагогической деятельности и педагогического мышления. Наиболее интересными взглядами на сущность и структуру педагогического мышления, по нашему мнению, являются взгляды М.М. Кашапова. Согласно подходу М.М. Кашапова, существуют ситуативный и надситуативный уровни педагогического мышления. В соответствии с содержанием ведущих форм профес-

сионализации педагогов можно выделить основные критерии сформированности педагогического мышления: профессиональная эффективность, профессиональная результативность, профессиональная продуктивность и, высший уровень – профессиональная зрелость. Профессиональная зрелость свидетельствует о возможности педагогического работника адекватно познавать и оптимально разрешать педагогические проблемные ситуации. Оптимальность педагогического решения включает в себя правильность, экономичность, оперативность, креативность. Креативность понимается как творческие возможности (способности) педагога, которые проявляются в мышлении. Таким образом, по мнению М.М. Кашапова, креативность наиболее ярко проявляется лишь на «высоких» уровнях становления педагогического мышления. В наибольшей степени творчество присутствует при функционировании педагогического профессионального мышления на надситуативном уровне. У ситуативно мыслящих учителей творчество практически отсутствует. Основными механизмами педагогического мышления являются анализ педагогической ситуации; механизм профессиональной идентификации; механизм перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный и механизм творческой рефлексии (Кашапов, 2006).

Что же понимается под креативной компетентностью преподавателя? Вслед за О.В. Соловьевой и Л.А. Халиловой мы считаем, что креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. В структуре креативной компетентности личности традиционно выделяют следующие качества: способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность; гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, предвидению и др.; эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмпатии (эмпатийность); пронизательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; склонность к риску, стремление к свободе (Соловьева, Халилова, 2010).

Отсюда развитию креативной компетентности преподавателей в рамках курсов повышения квалификации способствует поиск нестандартных приемов решения конкретных задач и аргументов для доказательства своей точки зрения; развитие критического мышления; создание ситуаций, содержащих внутреннюю коллизию и требующих от преподавателей принятия творческих решений; использование активных методов обучения, например применение проблемного метода обучения; рефлексия деятельности преподавателя; развитие умения создавать образовательную среду развивающего типа, т.е. среду, обеспечивающую возможность проявления и развития потенциальных способностей обучающихся на основе творческой природы психики.

Таким образом, психологические, дидактические и иные особенности обучения и развития одаренных обучающихся требуют изменения педагогического сознания, стереотипов восприятия обучающихся, образовательного процесса и особенно самого себя. Именно это должно стать целью и результатом повышения квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми.

ЛИЧНОСТЬ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНЕРА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Гапонова С.А., Забродин А.И., Маясова Т.В. (Нижний Новгород)

sagap@mail.ru

Известно, что творческим личностям присущи некоторые специфические индивидуально-личностные черты и качества, несвойственные другим людям. Однако во многом остается вопросом, в чем конкретно они заключаются и что ставит творческую личность в особую плоскость.

В психологической литературе имеются научные исследования и специальные методики, служащие инструментом в изучении психологической специфики творческих людей и их креативного потенциала. Достаточно упомянуть работы известных мастеров отечественной и зарубежной психологии, таких как В.Н. Дружинин (2000), Г.С. Батищев (1984), Э.П. Торренс (1962), Дж. Гилфорд (1962) и др.

Тем не менее, различные факторы творческой личности существенно варьируются в зависимости от профессии, рода деятельности, направленностей, и в связи с этим нельзя не отметить необходимость значительно более детальной проработки вышеуказанной проблемы. Более точное представление о природе индивидуальных качеств творческой личности можно получить, лишь детально исследуя человека в контексте его профессиональной деятельности, которая имеет мощное влияние на механизмы творческого мышления, развитие и динамику креативности как одной из главных составляющих творческого процесса.

Любая профессия предполагает свой перечень субъективных особенностей профессиональной среды. Особое положение в вышеуказанном аспекте занимают художественно направленные, творческие личности, всегда стоявшие обособленно, в силу высокой степени субъективизма их деятельности. В частности, изучаемые нами графические дизайнеры, работающие с цветом, светом, пространством и формой, приобретают некоторые индивидуально-личностные качества, что в совокупности и влияет на выстраивание их профессиональной среды, которая, в свою очередь, содержит ряд собственных отличий.

Как известно, профессиональная среда включает в себя предметные и социальные условия труда, и именно социальная составляющая в огромной степени влияет на творческую продуктивность и конечное качество творческого продукта.

Говоря о профессиональной среде графических дизайнеров, следует упомянуть о высокой критичности, которую они предъявляют к своим работам, что в итоге проецируется на аналогичную степень критичности к условиям среды, в которой планируется реализация их идей.

Выделим ряд существенных особенностей профессиональной среды графических дизайнеров.

1. Графические дизайнеры, как представители других художественно направленных профессий, более склонны к индивидуальной, чем к групповой работе, в рамках своей профессиональной среды.

2. Отмечается высокая степень взаимодействия с родственными профессиями (художники, фотографы, архитекторы др.), которая сочетается в некоторых случаях со сложностями с работой в команде.

Казалось бы, тут трудно увидеть нечто особенное, так как любая профессия предполагает наличие подобных взаимодействий. Однако уместно упомянуть о вы-

соком субъективизме и ревностности, с которыми такие люди относятся к своим работам, что делает пусть и необходимое творческое взаимодействие весьма проблематичным. Здесь нередко имеют место и серьезные идейные конфликты. И хотя истории известны многочисленные случаи объединения художников единомышленников в творческие группы, артели и т.п., однако упомянутые объединения далеко не всегда работали над общей идеей и в одном ключе, поэтому они складывались, скорее, как некое социальное сообщество, воплощающее свои острые социальные позиции по поводу отношения к политическим и общественным аспектам жизни.

Целью настоящего исследования явилось выявление особенностей личностных качеств представителей профессии графический дизайн. Тематика исследования обусловлена:

- 1) слабой разработанностью данной проблемы в области психологии;
- 2) необходимостью изучения индивидуально-личностных особенностей творческих личностей с целью получения фактических данных, которые могут способствовать формированию качественно новой структуры профессиональной среды, имеющей значительное влияние на фактор самореализации творческой личности.

В пилотажном эксперименте принимали участие 24 студента Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ), факультета «Графический дизайн», 7 девушек и 5 юношей. Возрастной диапазон 20–25 лет. Все без исключения респонденты имеют непосредственное отношение к творческой, художественной деятельности. Контрольная выборка состояла из 12 студентов Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ), факультет экономики, управления и права, специальность юриспруденция, 6 девушек и 6 юношей.

В качестве методического инструментария были использованы: многофакторный опросник Р. Кеттелла 16PF форма С, тест на невербальную креативность Э.П. Торренса и методика «Тип мышления» Г.В. Резапкиной. Статистическая обработка данных проводилась с помощью Т-критерия Стьюдента и углового преобразования Фишера.

Рассмотрим полученные результаты.

По данным опросника Р. Кеттелла, у испытуемых экспериментальной выборки наиболее ярко были выражены показатели по шкалам М+ (мечтательность), L+ (подозрительность), В+ (высокий интеллектуальный потенциал), А- (обособленность, отчужденность), N- (наивность, прямолинейность). У испытуемых контрольной выборки наиболее ярко были выражены показатели по шкалам G+ (ответственность, совестливость), N+ (проницательность), А+ (сердечность, доброта), С+ (эмоциональная устойчивость), I- (суровость, жесткость). Согласно полученным статистическим данным, достоверные различия между выборками выявлены по факторам: А, G, М, N (от $p < 0,002$ до $p < 0,04$).

Таким образом, можно говорить о доминировании у графических дизайнеров следующих личностных особенностей:

- предпочитают работу обособленную, иногда в одиночестве;
- отмечается склонность к непостоянству, в некоторых случаях могут быть экстремисты и эксцентричны;
- обладают очень хорошим воображением, креативны, часто погружены в себя;
- присуще беспокойство, обладают прямолинейностью, в некоторых обстоятельствах могут повести себя грубо;

– характерно внутреннее напряжение между импульсивностью и чувством вины.

По показателям индексов креативности/оригинальности (Or), полученных с помощью методики Э.П. Торренса, можно отметить ярко выраженные различия у испытуемых экспериментальной и контрольной групп: уровень показателей у графических дизайнеров выше, чем у контрольной группы ($p < 0,05$), что свидетельствует о существенном креативном потенциале экспериментальной группы графических дизайнеров. Таким образом, можно выделить креативность/оригинальность как индивидуальное свойство графических дизайнеров.

Результаты, полученные по методике Г.В. Резапкиной, обнаружили статистически значимое преобладание креативного (творческого) и наглядно-образного мышления в экспериментальной группе графических дизайнеров, по сравнению с контрольной группой ($p < 0,01$ и $p < 0,001$). Опрос контрольной группы демонстрирует доминирование словесно-логического, наглядно-образного и предметно-действенного мышления.

Таким образом, в результате проведенного нами пилотажного исследования удалось не только проанализировать личностные качества и свойства студентов – представителей творческой профессии, но и выявить их некоторые характерные отличия от студентов других профессий, в данном случае финансово-экономических, юридических, где такая свобода самовыражения невозможна. Полученные экспериментальные данные об особенностях личностных качеств и свойств творческой личности на примере графических дизайнеров позволят более точно понять ее природу и сделать выводы о необходимости корректировки и реформирования структуры профессиональной среды представителей этой профессии. Следует подчеркнуть, что, поскольку разработанность данной проблемы в психологической науке относительно невелика, она нуждается в актуализации и дальнейшей проработке.

СВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ РЕШЕНИЯ МАЛЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Глотова Г.А., Болтрукевич М.Д. (Москва)

galina.glotova1@mail.ru

В исследовании принимали участие 52 учащихся 10-х классов, 18 девочек и 34 мальчика. Школьникам предлагалось решить 5 малых творческих задач, листы ответов для которых были разработаны так, чтобы задачи можно было использовать в групповом варианте. Все задания давались с краткой инструкцией без показа образцов выполнения.

1. Задание «Найди слово». Испытуемым предлагались четыре задания в виде прямоугольников, поделенных на клетки с буквами. К каждому заданию давалась таблица, в которой некоторое слово (имя) было закодировано с помощью стрелок (Салмина, 2006). Образец выполнения не предъявлялся. Учитывались время выполнения заданий и правильность выполнения.

2. Задание «Образец». В качестве отдельного задания использовался образец к восьмому субтесту «Пространственные обобщения» теста Амтхауэра, состоящий из пяти заданий, на которых обычно испытуемым разъясняется, как выполнять зада-

ние (Елисеев, 2003). Учитывались время выполнения пяти заданий и число правильных ответов.

3. Задание «Ряды кубиков». Это восьмой субтест «Пространственные обобщения» из теста Амтхауэра, включающий двадцать заданий (Елисеев, 2003). Учитывались время выполнения двадцати заданий, число правильных ответов и число исправлений, предпринятых в процессе решения.

4. Задание «Суахили». Перевод фразы «Я люблю их» с русского языка на язык суахили. Чтобы испытуемые могли осуществлять попытки решения задачи (пробы), в листе ответов было 6 пустых клеток и 12 клеток с тем же заданием. Учитывались время выполнения, правильность полученного ответа, количество использованных клеток и попытки анализа задания (выделение отдельных фрагментов и т.д.).

5. Задание «Девять точек». В листе ответов было 12 клеток с теми же девятью точками для попыток решения. Учитывались время решения, правильность решения, число использованных клеток, попытки анализа задания.

Кроме этого, испытуемые (в другое время) заполняли четыре опросника: 1. Толерантность к неопределенности (Митина, 2013). 2. Шкала личностной тревожности (Прихожан, 2002). 3. Тест смысловых ориентаций (Леонтьев, 2006). 4. Тест жизнестойкости (Леонтьев, Рассказова, 2006).

При обработке полученных данных использовался непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Основной показатель успешности решения малых творческих задач – правильность. Задание «Найди слово» было для наших испытуемых очень простым, поэтому все они выполнили его правильно. Показатели правильности выполнения заданий 3, 4, 5 значимо положительно коррелировали между собой. Так, была получена корреляция между правильностью выполнения заданий «Ряды кубиков» и «Суахили» ($r = 0,371, p < 0,01$); между правильностью выполнения заданий «Девять точек» и «Суахили» ($r = 0,418, p < 0,01$); между правильностью выполнения заданий «Ряды кубиков» и «Девять точек» ($r = 0,344, p < 0,05$). Кроме этого, отмечена положительная корреляция между правильностью выполнения заданий «Ряды кубиков» и «Образец» ($r = 0,456, p < 0,01$).

Из всех пяти заданий наиболее тесно связанными между собой оказались показатели заданий «Суахили» и «Девять точек» (время выполнения, правильность выполнения, число использованных клеток и попытки анализа заданий), обнаружившие между собой от 1 до 4 значимых корреляций.

При этом интересно отметить, что показатель правильности выполнения задания «Ряды кубиков» значимо положительно коррелировал со временем выполнения данного задания ($r = 0,564, p < 0,01$) и количеством исправлений, произведенных по ходу выполнения задания ($r = 0,317, p < 0,05$). Показатель правильности выполнения задания «Девять точек» значимо положительно коррелировал со временем выполнения данного задания ($r = 0,395, p < 0,01$) и количеством использованных клеток ($r = 0,321, p < 0,05$). А вот показатель правильности выполнения задания «Суахили», положительно коррелируя, как было показано выше, с показателями правильности выполнения заданий «Ряды кубиков» и «Девять точек», не обнаружил ни одной значимой корреляции с другими показателями внутри самого задания «Суахили». Отсутствие связи показателя правильности выполнения задания «Суахили» с другими показателями данного задания может быть объяснено тем, что в задании «Суахили» неизвестно, какой ответ является правильным. Поэтому, потратив значительное время и осуществив разные варианты анализа задания, испытуемый может получить ошибочный ответ, который кажется ему правильным. В задании же

«Девять точек» точно известно, к какому решению нужно придти («девять точек должны быть соединены четырьмя прямыми линиями, не отрывая ручки от бумаги»).

Интересно отметить также, что показатель правильности выполнения задания «Суахили», не давший значимых корреляций с другими показателями внутри этого задания, обнаружил положительные значимые корреляции не только с правильностью выполнения задания «Ряды кубиков», о чем уже говорилось выше, но и с временем выполнения данного задания ($r = 0,330, p < 0,05$), и показатель правильности выполнения задания «Суахили» обнаружил значимые положительные корреляции не только с правильностью выполнения задания «Девять точек», но и с временем выполнения данного пятого задания ($r = 0,354, p < 0,05$), а также с количеством использованных клеток ($r = 0,414, p < 0,01$). Аналогичным образом показатель правильности выполнения задания «Ряды кубиков» не только значимо положительно коррелировал с правильностью выполнения задания «Девять точек», но и с временем выполнения этого пятого задания ($r = 0,297, p < 0,05$).

Последнее, что можно отметить, – это то, что показатели выполнения заданий «Ряды кубиков» и «Девять точек» (как более сложные) преимущественно отрицательно коррелируют с показателями выполнения более простых заданий «Найди слово» и «Образец». Например, показатели правильности выполнения задания «Девять точек» отрицательно коррелируют с временем выполнения задания «Найди слово» ($r = -0,385, p < 0,01$) и временем выполнения задания «Образец» ($r = -0,319, p < 0,05$). Это означает, что чем меньше время выполнения простых заданий (т.е. выше скорость их выполнения), тем более успешно учащиеся справляются со сложными заданиями.

В исследовании выявлены также взаимосвязи показателей решения малых творческих задач с полом учащихся: получено три значимые корреляции – одна отрицательная и две положительные, показывающие, что задание «Найди слово» мальчики выполняли быстрее, чем девочки, а задание «Суахили» мальчики выполняли медленнее девочек. Кроме этого, в задании «Ряды кубиков» у мальчиков отмечено больше исправлений, чем у девочек.

По пяти показателям решения малых творческих задач были выявлены значимые корреляции с личностными методиками.

Так, показатель правильности выполнения задания «Образец» отрицательно коррелирует со шкалами теста «Толерантности к неопределенности»: с общей шкалой толерантности к неопределенности ($r = -0,399, p < 0,01$), со шкалой деятельности решения проблемы ($r = -0,390, p < 0,01$) и со шкалой отношения к неопределенным ситуациям ($r = -0,327, p < 0,05$). Кроме этого, показатель правильности выполнения задания «Образец» отрицательно коррелирует с показателем по субтесту 1 (Цели) теста смысложизненных ориентаций (СЖО) ($r = -0,322, p < 0,05$).

Показатель правильности выполнения задания «Ряды кубиков» отрицательно коррелирует с общей шкалой толерантности к неопределенности ($r = -0,474, p < 0,01$), со шкалой деятельности решения проблемы ($r = -0,346, p < 0,05$) и со шкалой отношения к неопределенным ситуациям ($r = -0,288, p < 0,05$). Кроме этого, показатель количества исправлений в задании «Ряды кубиков» отрицательно коррелирует со шкалой отношения к неопределенным ситуациям ($r = -0,439, p < 0,01$).

Показатель правильности выполнения задания «Девять точек» отрицательно коррелирует с двумя показателями «Шкалы личностной тревожности» (в стенах), а именно: со шкалой общей тревожности ($r = -0,340, p < 0,05$) и шкалой школьной тревожности ($r = -0,354, p < 0,01$), а также с двумя показателями «Теста жизнестой-

кости» – шкалой жизнестойкости ($r = -0,289$, $p < 0,05$) и шкалой принятия риска ($r = -0,328$, $p < 0,05$).

Наконец, показатель времени выполнения задания «Суахили» обнаружил одну отрицательную корреляцию с показателем шкалы самооценочной тревожности методики «Шкала личностной тревожности» ($r = -0,282$, $p < 0,05$).

Обратим внимание на то, что все перечисленные значимые корреляции между показателями успешности решения малых творческих задач и шкалами четырех опросников – отрицательные. Поэтому требуется специальный анализ таких связей. Например, то, что повышенная общая тревожность и ее составляющие могут отрицательно сказываться на успешности решения творческих задач, неоднократно отмечалось психологами. Иное дело с толерантностью к неопределенности. О.И. Митина пишет, что «как правило, людям, обладающим высокой креативностью, свойственна высокая толерантность к неопределенности» (Митина, 2013, с. 166). Однако в данном исследовании получены отрицательные корреляции, а это может означать, что испытуемые, терпимые к неопределенности, спокойно относящиеся к ней, совсем необязательно должны стремиться ее преодолеть, заменить максимальной определенностью, что как раз и требуется в заданиях, взятых из теста Амтхауэра. Поэтому те, кто чувствует дискомфорт в ситуациях неопределенности, вполне могут быть склонными к тому, чтобы эту неопределенность по возможности преодолеть, что и приводит к более успешному выполнению заданий с кубиками. Полученные результаты позволяют предположить, что связь успешности решения малых творческих задач с личностными особенностями учащихся имеет более сложный характер и совсем необязательно, чтобы более успешными в творческом отношении были люди, толерантные к неопределенности, целеустремленные, жизнестойкие и принимающие риск.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Гондарева Л.Н., Пазекова Г.Е. (Ульяновск)

ftis@mail.ru

Проблема творческого развития личности, ее художественного образования и эстетического воспитания в условиях общеобразовательной школы решается на основе анализа научных трудов по проблемам обучения в российских школах. Исследование проблемы формирования творческих способностей у младших школьников приобретает особую актуальность. Понятие креативности неразрывно связано с творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое. Несмотря на рост количества публикаций, психологическая проблема, появляющаяся у учителей и родителей одаренных детей, остается нерешенной. Информация обновляется каждые пять лет, а иногда и чаще, что увеличивает нагрузки на формирование памяти школьников, возникают эмоциональные срывы и информационные неврозы. В условиях непрерывной гонки за количеством и качеством знаний не приходится говорить о развитии творческого потенциала, требующего бережного, вдумчивого отношения. Необходимость развития творческих способностей, организации творческой деятельности в школе привела к появлению множества специальных программ, направленных на развитие креативности школьников. В результате возник

вопрос о сравнительной оценке их эффективности. Творческая деятельность дает учащимся общеобразовательных школ широкие возможности для проявления собственной индивидуальности. Непосредственное активное участие школьников в творческой деятельности на доступном уровне сложности открывает больше перспективы в деле комплексного развития и формирования творческого потенциала личности (Зинченко, 2002).

Цель исследования: изучить структуру творческого мышления и оценить эффективность влияния развивающей программы в гендерном аспекте на показатели творческого мышления у школьников младших классов с различным уровнем подготовки.

Исследование проводилось в средней общеобразовательной школе № 35 г. Ульяновска среди учащихся третьих классов с различным уровнем подготовки. Дважды обследовано 38 чел.: учащихся экспериментального класса с высоким уровнем подготовки – 19 чел. (8 мальчиков и 11 девочек); учащихся контрольного класса со средним уровнем подготовки – 19 чел. (10 мальчиков и 9 девочек). Все учащиеся разделены на 4 группы: первая группа – мальчики экспериментального класса; вторая группа – девочки экспериментального класса; третья группа – мальчики контрольного класса; четвертая группа – девочки контрольного класса. Возраст испытуемых – 9–11 лет. Для обследования использован метод оценки творческого мышления, направленный на выявления творческих способностей детей 6–18 лет, разработанный П. Торренсом (1962) (Туник, 2006). Использована фигурная форма теста, в наименьшей степени зависящая от национальных, культурных, социальных и других различий, выявляющая скрытый творческий потенциал детей, который не обнаруживается другими методами. На основе обследования оценивают также показатели творческих способностей: беглость, гибкость и оригинальность мышления. В качестве развивающей программы использованы методы развития воображения, рассчитанные на активацию творческого потенциала ребенка. Программа включала следующие этапы: журнал «Небылицы в лицах», презентация мира «Что на что похоже», театр «Рукавичка» (Рогов, 2006; Рождественская, Толшин, 2006). Продолжительность освоения развивающего этапа – 30 дней. Оценку различий проводили по t-критерию Стьюдента.

В результате проведенных исследований получены следующие результаты.

У школьников экспериментального класса с высоким уровнем подготовки гендерных отличий по показателям оригинальности, гибкости и беглости мышления как до, так и после проведения развивающих занятий не обнаружено. У школьников контрольного класса со средним уровнем подготовки обнаружена тенденция к снижению показателей гибкости ($2,7 \pm 0,1$ и $3,1 \pm 0,2$; $p \leq 0,08$) и беглости ($2,6 \pm 0,2$ и $2,9 \pm 0,1$; $p \leq 0,16$), мышления у девочек по сравнению с мальчиками до проведения развивающих занятий.

У мальчиков экспериментального класса до проведения развивающих занятий обнаружена тенденция к снижению показателя беглости мышления ($2,7 \pm 0,1$ и $2,7 \pm 0,1$; $p \leq 0,16$), по сравнению с мальчиками контрольного класса. У девочек контрольного класса несколько снижены показатели гибкости ($2,7 \pm 0,1$ и $3,1 \pm 0,3$; $p \leq 0,19$) и беглости ($2,6 \pm 0,2$ и $2,8 \pm 0,1$; $p \leq 0,63$) мышления, по сравнению с девочками экспериментального класса.

После проведения развивающих занятий у детей экспериментального класса также не обнаружено гендерных отличий. У детей контрольного класса обнаружена тенденция к повышению показателя беглости мышления ($2,8 \pm 0,9$ и $3,8 \pm 0,4$; $p \leq 0,91$) у девочек, по сравнению с мальчиками, которая исходно была у них ниже. Ку-

пируются у девочек и отличия от мальчиков после развивающих занятий по показателю гибкости мышления ($3,9 \pm 0,2$ и $4,1 \pm 0,4$ у мальчиков и девочек соответственно).

Проведение развивающих занятий оказывает выраженное действие на исследуемые показатели у школьников экспериментального класса, причем у мальчиков эти изменения проявляются больше, чем у девочек. В большей степени увеличивается показатель беглости мышления, исходно сниженный в этой группе (от $2,7 \pm 0,1$ до $3,7 \pm 0,3$; $p \leq 0,001$). Увеличиваются показатели оригинальности (от $3,3 \pm 0,2$ до $4,1 \pm 0,3$) и гибкости мышления (от $2,9 \pm 0,3$ до $3,9 \pm 0,2$; $p \leq 0,95$), причем показатель оригинальности мышления достигает высоких значений. У девочек экспериментального класса изменения выражены слабее, показатели гибкости (от $3,1 \pm 0,3$ до $4,1 \pm 0,4$) и оригинальности мышления повышаются (от $3,4 \pm 0,2$ до $4,2 \pm 0,4$; $p \leq 0,05$).

В контрольном классе влияние развивающих занятий выражено значительно слабее, чем в экспериментальном. У мальчиков отмечается лишь тенденция к повышению гибкости мышления (от $3,1 \pm 0,2$ до $3,4 \pm 0,2$; $p \leq 0,13$). У девочек контрольного класса влияние развивающих программ более выражено, чем у мальчиков, отмечается рост показателей гибкости (от $2,7 \pm 0,1$ до $3,5 \pm 0,2$; $p \leq 0,01$) и беглости (от $2,6 \pm 0,2$ до $3,4 \pm 0,3$; $p \leq 0,05$) мышления, т.е. показателей, исходно сниженных в этой группе. Имеет тенденцию к росту и показатель оригинальности мышления (от $3,3 \pm 0,3$ до $3,7 \pm 0,3$; $p \leq 0,19$).

Таким образом, развивающая программа является инструментом в руках учителя, который делает акцент на развитии высших психических функций (мышление, память, внимание, воображение и т.п.). Количество выполненных заданий имеет в этом случае меньше значения, чем качество творческой работы. Обучающие же программы делают акцент на показательной стороне обучения, на высоких результатах учебной деятельности (техника чтения, контрольные срезы). Развитию творческих способностей уделяется значительно меньше внимания. На контрольных работах дети показывают высокие результаты, а также высокий уровень техники чтения (120–160 слов в мин.). Но эти успехи достигаются ценою огромных усилий, что сказывается на психике детей, большая часть детей неуравновешенны, плаксивы. У них вырабатывается комплекс превосходства, который поддерживается взрослыми. Дети привыкают считать себя избранными, поэтому тяжело переносят неудачи, что подтверждает реальность проблемы дифференцированного обучения.

Полученные нами результаты показали, что применение дифференцированных обучающих программ мало развивает творческую активность детей, показатели исходно не отличаются в исследованных группах, т.е. не имеют гендерных особенностей, не зависят от уровня подготовки и отстают от образовательных результатов. Примененная в исследовании развивающая программа показала максимальную эффективность у мальчиков экспериментального класса, в меньшей степени – у девочек экспериментального и контрольного классов. Для мальчиков контрольного класса оказалась не эффективной. Особенно выражена эффективность использованной развивающей программы для улучшения исходно сниженных показателей независимо от гендерной принадлежности и уровня подготовки.

СИМВОЛИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ С ДИНАМИКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Грязева-Добшинская В.Г., Глухова В.А., Мальцева А.С.
(Челябинск)

vdobshinya@mail.ru

Лонгитюдное исследование социально-психологических факторов развития одаренности (Грязева-Добшинская, Глухова, Мальцева, Глухов, 2008, 2010, 2012) включало исследование жизненных сценариев одаренных учащихся как детерминант их жизненного пути. Понятия «сценарного программирования», «судьбы» как определенных направляющих факторов в жизни человека разрабатывались представителями различных направлений: психоаналитического, экзистенциального, гуманистического, бихевиорального, деятельностного (Грязева-Добшинская, Глухова, Мальцева, Глухов, 2008).

Жизненный путь одаренного ребенка может быть рассмотрен как детерминированный извне («родительским программированием», «педагогическим программированием») или изнутри (вытесненными и подавленными влечениями, через развертывание в практическом опыте жизни различных структур бессознательного психического) или может быть понят как результат самодетерминации, следствие выбора собственного пути. Самоактуализирующиеся люди способны принимать собственные судьбоносные решения, отказаться от социального одобрения ради самостановления, в пользу более рискованного пути (Маслоу, 1997). Человек отвечает за то, что он есть и кем он становится, даже отказываясь от ответственности и выбора, что тоже есть выбор (Сартр, 2000), и осуществляет «свободу в рамках судьбы» (Мэй, 2001).

Основатель трансактного анализа Э. Берн определяет понятие «сценария» как постепенно развертывающегося жизненного плана, который формируется в детстве, в основном под влиянием родителей. Э. Берн не пишет о неизбежной детерминации жизни родительским сценарием, ребенок может избрать собственный путь, осуществить самодетерминацию жизни (Берн, 1988). Р. Гулдинг и М. Гулдинг как компоненты родительского программирования рассматривают родительские предписания и принятые на их основе решения ребенка. Чтобы родительские предписания, директивы «заработали», ребенок должен их принять; ребенок сам выбирает, принять их или отбросить (Гулдинг, Гулдинг, 1997).

Воздействия СМИ и массового искусства на формирование стратегии выбора и поведения в целом аналогично воздействию родительских сценариев. СМИ и массовое искусство дают различные предписания, но за человеком остается право выбора. Усвоение этих программ происходит через наблюдение и идентификацию (Харрис, 2002; Грязева-Добшинская, 2004).

Нарративная психология рассматривает самодетерминацию жизни человека в культуре: жизнь как создание сюжета художественного произведения. Человек, с точки зрения нарративных концепций, осознавая свой сценарий, осуществляет его деконструкцию и конструирует новый уникальный сценарий, снимающий проблемы его социокультурной интеграции (Фридман, Комбс, 2001; Уайт, 2010).

Цель изучения жизненных сценариев одаренных детей заключается в нахождении символических и мифологических аспектов развития творческой индивидуальности и творческой деятельности, тех пластов интрапсихической и интерпсихической реальности, в основе которых лежат символы и мифы.

Соотношение понятий символа и мифа рассматривается в работах А.Ф. Лосева. Символ может обладать «выраженностью» личностного, но может и не обладать; «полное явление символа дано в мифе», при этом миф персонален, обладает «выраженностью» личностного. Согласно определению А.Ф. Лосева, миф есть развернутое магическое имя (Лосев, 1995).

Подобный подход дает возможность понимания символических и мифологических аспектов жизненных сценариев одаренных детей. Сценарий рассматривается как один из носителей персонального мифа. По Э. Берну, прототипами сценариев современных людей являются греческие мифы, жизненные сценарии персонажей мифов и сказок являются универсальными и могут быть описаны в психологических категориях.

В исследовании в качестве основы интерпретации жизненных сценариев выбран транзактный анализ Э. Берна, и использованы две классификации сценариев: 1. «Преследователь» – «Жертва» – «Спаситель»; 2. «Победитель» – «Не-победитель» – «Проигравший».

Результаты исследования

В исследовании участвовали 237 учащихся старших классов МОУ лицей № 11 г. Челябинска. Диагностика интеллектуальных способностей учащихся осуществлялась с помощью тестов: WISC Д. Векслера; IST Р. Амтхауэра; «ТРИТО» В.Г. Грязевой-Добшинской; УИТ СПЧ Н.А. Батурина, Н.А. Курганского; для диагностики развития творческих способностей учащихся использовался тест Г. Роршаха (Грязева-Добшинская, Глухова, Мальцева, Глухов, 2008, 2010, 2012). Жизненные сценарии учащихся исследовались с помощью «Опросника жизненных сценариев» Р. Бейкера (Огнев, 2001). На основании результатов исследования учащиеся были разделены на 2 группы: группу одаренных учащихся (102 чел.) и контрольную группу (135 чел.). Исследование проходило в несколько этапов.

1 этап исследования. На данном этапе выявлялись особенности сценариев одаренных учащихся. Сравнение распределения по типам сценариев внутри каждой группы показало следующее. В группе одаренных учащихся значимо чаще встречается сценарий «Победителя», по сравнению со сценариями «Не-победителя» и «Жертвы» ($\chi^2 = 30,7$, $p < 0,01$). В контрольной группе подобных различий не наблюдается: характерно равномерное распределение.

В результате сравнения групп между собой было выявлено следующее. В группе одаренных учащихся сценарий «Победителя» встречается значимо чаще, по сравнению с контрольной группой, сценарии «Жертвы» и «Проигравшего» в группе одаренных, наоборот, встречается значимо реже, чем в контрольной группе ($\chi^2 = 15,7$, $p < 0,01$).

2 этап исследования. На этом этапе был проведен качественный анализ сказок и героев, называемых испытуемыми при работе со сценарным опросником. Любимые литературные произведения в группе одаренных учащихся: 1. «Винни-Пух и все, все, все» (сценарий «Не-победителя»); 2. «Карлсон, который живет на крыше» (сценарий «Не-победителя»); 3. «Война и мир». Любимые литературные произведения в контрольной группе: 1. «Золушка» (сценарий «Жертвы», «Не-победителя»; миф смирения, воздаяния за терпение); 2. «Властелин колец» (сценарий «Спасителей»; миф пути; символы братства, социальной общности); 3. «Мастер и Маргарита».

Любимый герой одаренных учащихся – Карлсон – демонстрирует сценарий «Непобедителя», осуществляет творческую социализацию через активный поиск новых друзей, приключений. Любимые герои и «сказки-сценарии» в группе одаренных, по сравнению с контрольной группой не содержат треугольника «Преследователь» – «Жертва» – «Спаситель». Их сценарии оказываются более неопределенным в отношении наград и расплат, а герои более независимыми от окружения (их не втягивают в «уравнение с тремя известными»).

Любимый герой в контрольной группе – Золушка – демонстрирует сценарий «Жертвы», «Не-победителя». «Жертва» – «вершина» треугольника, именно ее действия закручивают сюжет, притягивая «Преследователя» и «Спасителя».

3 этап исследования. Сценарии, презентруемые «любимыми героями», классифицировались по принципу их гармоничности–дисгармоничности. Дисгармоничными назывались «повторяющиеся, заикленные» сценарии: «после...», «никогда...», «всегда...», «почти...», «почти, тип 2» (Берн, 1988; Стюарт, 1996). Эти сценарии предполагают наличие неизбежной расплаты за удовольствие или невозможность его получения, их герои испытывают напряжение, страх последствий или эмоциональный дискомфорт из-за невозможности достижения желаемого результата. Гармоничными в исследовании считались сценарии, следуя которым, герои достигают желаемого результата. К этому типу сценариев относятся: «пока не...», «открытый конец...» (Берн, 1988; Стюарт, 1996); дополнительно включены сценарии: «свобода в рамках судьбы» или «живи по жизни», «все будет, как надо, даже, если будет не так», «рискнем...», «все равно будет по-моему».

Получены значимые результаты, свидетельствующие о преобладании в группе одаренных учащихся гармоничных типов сценариев; в то же время популярные герои в контрольной группе значимо чаще демонстрируют дисгармоничные сценарии ($\chi^2 = 55,1, p < 0,01$).

4 этап исследования. На данном этапе выявлялось соотношение динамики интеллектуальных потенциалов и типов сценариев в группе одаренных учащихся (72 чел.) и контрольной группе (48 чел.). Обнаружены следующие тенденции. У одаренных учащихся со сценарием «Победителя» значимо чаще наблюдается положительная динамика уровня интеллекта или сохранение высоких интеллектуальных показателей по сравнению с представителями контрольной группы со сценарием «Победителя» ($\chi^2 = 12,7, p < 0,01$).

У одаренных учащихся со сценарием «Жертвы» и «Проигравший» значимо чаще наблюдается положительная динамика уровня интеллекта или сохранение высоких показателей, а у представителей контрольной группы со сценарием «Жертвы» и «Проигравший» – отрицательная динамика или сохранение низких показателей ($\chi^2 = 7,9, p < 0,03$).

В целом, одаренные учащиеся лица, реализующие разные сценарии, делают акцент на максимальном развитии своего интеллектуального потенциала с целью адаптации и интеграции в обществе. Доминирование в группе одаренных учащихся, сохраняющих и развивающих свой интеллектуальный потенциал, сценария «Победителя», дает основание для понимания, что именно этот тип сценария более вероятно обеспечивает успешное интеллектуальное и творческое развитие. То, что в группе одаренных учащихся сценарии оказываются более неопределенным в отношении наград и расплат, более гармоничными (и в целом более «открытыми»), показывает их большую готовность к самостоятельному процессу жизнотворчества.

ЮМОР В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА

Демидова Е.С. (Бишкек, Кыргызстан)

Kate_dem@list.ru

Многие ученые, исследователи и др. обращались к проблемам юмора и творчества, они хотели понять их природу, выяснить значения и функции, и каждый находил что-то новое, интересное и необычное.

Чтобы точнее рассмотреть юмор в контексте творчества человека, мы должны сначала остановиться на основных понятиях юмора и творчества.

Юмор – это такое качество действия, речи или литературного произведения, которое вызывает веселье, – причуда, шутка, курьез, комизм, забава. Юмор – это также «способность воспринимать смешное и забавное или выражать это в речи, а также в письменной или другой форме; шутливый образ или трактовка объекта» (Simpson, Weiner, 1989).

Творчество – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей (Петровский, Ярошевский, 1985).

А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров в творчестве выделяют открытие неизведанного, создание нового, преодоление стереотипов и шаблонов. А.В. Брушлинский, реализовав подход к творчеству С.Л. Рубинштейна, раскрыл природу так называемого «немгновенного» инсайта, показав его скрытую детерминацию предшествующим мыслительным процессом (Деркач, 2004). «Немгновенный» инсайт проявляется по ходу мыслительного поиска, обычно при решении вербальных задач. «Немгновенный» инсайт характеризуется относительно длительным временем протекания (15–20 с), и человек полностью не уверен в правильности выбранного решения задачи. Наличие «немгновенного» инсайта свидетельствует о непрерывном взаимодействии сознательного и бессознательного на всех этапах мыслительного процесса (Касавин, 2009).

Цель работы – рассмотреть юмор в контексте творчества человека.

А. Кестлер изучал юмор в контексте творческих способностей человека. Творческие способности человека осуществляют новые и ценные явления, в частности юмористические. Речь идет о следствиях креативности. Креативность, по А. Кестлеру, походит на своеобразный триптих. Если говорить о традиционном триптихе, то это произведение искусства, содержащее в себе 3 картины, которые объединены общей идеей. «Триптих» креативности включает в себя 3 раздела – юмор, научное открытие и искусство – и обусловлено творческой стихией. Все они основаны на теории несоответствия «бисоциации», которую сформулировал А. Кестлер (Кестлер, 1964).

Бисоциация имеет место, когда ситуация, событие или идея одновременно воспринимаются с двух логичных, но обычно несовместимых или несопоставимых точек зрения. Таким образом, одно событие «как бы одновременно вибрирует на двух различных длинах волн». Он соглашается с тем, что бисоциация должна сопровождаться некоторой агрессией для того, чтобы быть забавной (Кестлер, 1964).

Юмор как самое простое из творческих проявлений человека был для А. Кестлера ключом или, иначе, «черным ходом» в заветную сферу, так как юмор – это единственный пример того, как сложный интеллектуальный импульс вызывает в человеке простую и заранее предсказуемую физиологическую реакцию.

Для описания еденной модели, характерной для всех проявлений комического, А. Кестлер и придумал «термин биссоциация». На взгляд А. Кестлера, юмор подразумевает парадокс, а смех являет универсальную реакцию на огромное разнообразие сложных стимулов, эмоциональных и интеллектуальных. Он полагает, что юмор мотивируется агрессивными или беспокойными, оборонительными, атакующими силами (импульсами). А смех предстает актом их неприкрытой или завуалированной «разгрузки», разрядки (Кестлер, 1964).

А. Кестлер задается вопросом – какова роль эмоции в проявлениях юмора, в науке, в искусстве? Если говорить об эмоциях, то психологи-бихевиористы почти всегда подразумевают те из них, которые связаны с голодом, половой потребностью, гневом и страхом. У них нет объяснений для странных ощущений, которые испытывает человек, слушая Моцарта, глядя на море или читая стихи. У них не встретишь описаний физиологических процессов сопровождающих эти ощущения: увлажнение глаз, остановки дыхания и наступающего вслед затем чувства покоя (Кестлер, 1964).

А. Кестлер предложил модель разрешения несоответствия.

АН – реакция на неожиданно возникший в поле смыслового восприятия предмет.

АНА – разрешение противоречия, отрицание.

НА-НА – несоответствие (реакция ученого на открытие. Например: «Эврика!») (Кестлер, 1964).

Согласно этой теории, «разрешение несоответствия», именно разрешение несоответствия в шутке, позволяет нам понять ее.

Идея «биссоциации» выражает немалую важность мыслительных представлений, которые перемещаются между различными сферами опыта благодаря человеческому мышлению и общению. В этом обстоятельстве А. Крикман усматривает «глубинную аналогию» между юмором и метафорой. А. Крикман пишет, что некоторые исследователи метафоры высоко оценивали кестлеровскую идею, по которой «креативность включает согласование элементов, принадлежащих разным сферам». Смешное может иметь мощную «корневую систему»: сознание, нелинейность его функционирования (Крикман, 1995).

А. Кестлер посвятил мало внимания «надлежащей» теории юмора (тому, каким юмор должен быть), убедительно показал, что последний, помимо прочего, неотрывен от познавательных процедур. Это предполагает возможность совершенствования юмористических вещей как на уровне их производства, так и на уровне потребления. Поэтому правомерно различать юмор примитивный и зрелый. Нетрудно догадаться, в каком из них больше выражен эмоциональный момент, а в каком – рациональный (Кестлер, 1964).

М. Малкей берет идею «биссоциации» на вооружения. М. Малкей пишет, что теория А. Кестлера не может стать «общей теорией смеха», поскольку смех не есть одинаковый, отражающий, или автоматический ответ на многообразные стимулы, как полагает А. Кестлер. Смех более разнообразен, он зачастую социально регулируется и ограничивается, например традициями (Малкей, 1988).

Например, в некоторых странах над некоторыми обстоятельствами шутить не принято, это может быть политика, религия, другие национальности и т.д.

Р. Латта предложил «Теорию L» – это наиболее «свежий» вариант психоаналитического направления. Он двойственно относится к теории А. Кестлера. С одной стороны, он признает, что его гипотеза «выросла» из идей А. Кестлера. С другой стороны, он категорически не приемлет несовместимости (incongruity) и в качестве тер-

мина и как понятия. Вместо оппозиции двух планов одного значения, вместо их столкновения, обусловливаемого бисоциацией, он склонен видеть просто познавательное смещение от одного смысла к другому. Мы познаем их, анализируем, сравниваем и различаем. Наши познавательные операции укладываются в небольшой промежуток времени. Р. Латта хочет доказать, что «ключевое положение Кестлера ни в коем случае не является формой теории несовместимости, однако она есть форма теории познавательного смещения (cognitive-shift theory)» (Латта, 1999).

Таким образом, можно сказать, что юмор и творчество рассматривали многие исследователи, некоторые из них рассматривали юмор и творчество отдельно друг от друга, другие не разделяли эти понятия и пытались найти что-то общее. Но с уверенностью можно сказать, что А. Кестлер считается классиком теории юмора.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Деревянко С.П. (Чернигов, Украина)

dsp-75@mail.ru

Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность – явления эмоциональной сферы, которые относительно недавно вошли в обиход психологии. В нашей работе мы будем рассматривать взаимосвязь между этими двумя феноменами, основываясь на следующих положениях: в сфере эмоциональной жизни каждый человек выступает как субъект эмоциональных переживаний (существует свобода выбора между принятием/непринятием, развитием/устранением эмоций и чувств); в эмоциональных переживаниях тесно переплетены осознаваемый компонент (как осмысление и регуляция эмоций и чувств) и неосознаваемый (как накопление эмоционального опыта).

С нашей точки зрения, показательно изучение взаимосвязи между эмоциональным интеллектом (осознанные осмысление и регуляция эмоций) и эмоциональной креативностью (неосознаваемое приобретение эмоционального опыта) у студентов психологических специальностей, поскольку выбор их профессиональной деятельности связан с направленностью на взаимодействие с людьми и предполагает непосредственную реализацию указанных выше эмоциональных способностей.

Эмоциональный интеллект обычно определяется как способность к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей (Люсин, 2004). Эмоциональная креативность представляется как способность к эффективному проявлению необычных, новых форм стандартных эмоций (Averill, 1999).

Основанием для возникновения термина «эмоциональная креативность» является конструктивистская теория эмоций Дж. Эйверилла, суть которой состоит в том, что эмоции могут проявляться в форме синдромов (комплексных паттернов реакций); проявление эмоциональных синдромов обусловлено не генетическим программированием, а влиянием социальных норм. В соответствии с теорией Дж. Эйверилла, эмоциональные синдромы являются продуктами творческой активности личности как следствие эмоциональных переживаний в определенных ситуациях или обстоятельствах жизни. Эмоциональные синдромы являются организованными

ми, сложными паттернами простых эмоциональных реакций (к примеру, «любовь», «надежда», «страдание» и т.д.). На теоретическом уровне связь между эмоциональной креативностью и эмоциональным интеллектом является не вполне определенной, вместе с тем известно, что эти понятия в одинаковой мере характеризуют эмоциональную сферу относительно проявления способности к эффективному пониманию и управлению эмоциями. Общими моментами для этих конструктов являются сензитивность к рефлексии эмоций и аутентичность проявления эмоций (искренность и одновременно продуктивность экспрессии эмоций). Отличительной характеристикой, которая отделяет эмоциональную креативность от эмоционального интеллекта, является новизна эмоционального реагирования. Именно эмоциональная креативность обеспечивает возможность переживания необычных эмоциональных состояний (Андреева, 2012).

С целью изучения взаимосвязи эмоциональной креативности и эмоционального интеллекта на эмпирическом уровне, нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты психологических специальностей I–V-го курсов (60 чел.). В исследовании были использованы следующие методики: опросник ЭИИ Д.В. Люсина (направлен на изучение самооценки способности к пониманию и управлению собственными эмоциями, а также эмоциями других людей); опросник ЕСИ (Emotional Creativity Inventory) Дж. Эйверилла (предполагает самооценку эмоциональной креативности по параметрам подготовленности, новизны, эффективности и аутентичности).

Полученные в исследовании результаты были обработаны с помощью компьютерной программы SPSS (20.0 for Windows) методом корреляционного анализа.

Результаты корреляционного анализа данных дали возможность установить наличие взаимосвязей между показателями эмоциональной креативности и эмоционального интеллекта.

Показатель эмоциональной креативности «подготовленность» коррелирует с показателем эмоционального интеллекта «понимание чужих эмоций» ($r = 0,360$; $p \leq 0,01$). Это означает, что чуткость к внутренним состояниям других людей повышается в связи со стремлением рассматривать эмоции как важный элемент общения, попытками анализировать и осознать эмоциональные переживания. Вполне вероятно, что понимание эмоций других людей способствует накоплению эмоционального опыта в большей степени, чем понимание своих переживаний, поскольку осмысление эмоциональных состояний других людей связано с большей новизной, своеобразной «встряской» собственной эмоциональной жизни.

Также, показатель «подготовленность» коррелирует с показателями «управление своими эмоциями» ($r = 0,325$; $p \leq 0,05$), «управление чужими эмоциями» ($r = 0,269$; $p \leq 0,05$). Таким образом, чем больший контроль эмоций (как собственных, так и чужих) имеет место в процессе общения, тем более необходимыми являются внимательность и сензитивность к эмоциональной жизни.

Показатель эмоциональной креативности «новизна» коррелирует с показателем эмоционального интеллекта «контроль экспрессии» ($r = 0,404$; $p \leq 0,01$). Это означает, что люди, которые умеют хорошо контролировать внешние проявления эмоций, обладают также способностью переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции. Возможно, это обусловлено наличием расхождений между демонстрируемыми, и реально переживаемыми эмоциями и чувствами.

Показатель эмоциональной креативности «эффективность» коррелирует с показателем эмоционального интеллекта «контроль экспрессии» ($r = 0,643$; $p \leq 0,01$). Это можно интерпретировать как наличие вполне логичной связи между четкостью

эмоциональной экспрессии и внимательностью к ее отдельным проявлениям. Вместе с тем анализ корреляционной матрицы показал, что, во-первых, осознание эмоций других людей способствует эмоциональной креативности (в частности, эмоциональной осведомленности), а осознание собственных эмоций нет. В нашем исследовании не обнаружена взаимосвязь показателя эмоционального интеллекта «понимание своих эмоций» ни с одним из показателей эмоциональной креативности.

Во-вторых, управление как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей способствует эмоциональной креативности (накоплению знаний об эмоциях).

Третий важный момент – наиболее тесно с эмоциональной креативностью связан такой показатель эмоционального интеллекта, как контроль экспрессии.

Четвертый аспект – с эмоциональной креативностью по параметру аутентичности не коррелирует ни один из показателей эмоционального интеллекта. Можно предположить, что умение выражать эмоции искренне, ни в коей мере не связано со способностью понимать эмоции и управлять ними.

Таким образом, проведенное исследование предоставило возможность установить наличие определенной связи между эмоциональной креативностью и эмоциональным интеллектом на эмпирическом уровне. Вместе с тем приведенные данные верны только в отношении субъектов, профессионально направленных в область психологии. Дальнейшим предметом нашего исследования является взаимосвязь между указанными феноменами в иных профессиональных группах.

ОСОБЕННОСТИ КОГЕРЕНТНЫХ СВЯЗЕЙ КОРЫ МОЗГА У ИСПЫТУЕМЫХ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКОЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дикая Л. А., Карпова В.В. (Ростов-на-Дону)

dikaya@sfedu.ru

Деятельность художника – это свободная игра воображения с разнообразным материалом (чувствами, образами, словами, звуками, красками и проч.), цель которой – воздействие на эмоции и чувства человека.

Изучение мозговых механизмов процесса профессионального творчества у художников может иметь значение для самого широкого круга проблем. Их знание может способствовать развитию, регуляции и саморегуляции творческого процесса, креативности как у специалистов-профессионалов, так и у обычных людей. Выявление звеньев функциональной системы мозга, реализующей творческий процесс у художников, может иметь прикладное значение в профориентации, так как позволит проводить психофизиологическую диагностику с целью оценки физиологической предрасположенности к художественной деятельности.

В современных научных работах описаны результаты исследования особенностей мозговой активности при решении творческих задач преимущественно вербального характера с учетом пола испытуемых, уровня мотивации к нахождению решения, уровня креативности испытуемых, степени сложности задачи (Разумникова, 2009; Бехтерева, 2007).

Однако работы, изучающие психофизиологию творчества, представлены недостаточно широко. В них не учитывается динамика мозговой активности на разных

этапах творческого процесса. Имеется мало данных, где бы в качестве задач предлагались истинно творческие задания, отражающие характер профессиональной деятельности участников исследования. Крайне редки исследования на испытуемых – представителях творческих профессий.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей когерентных связей коры мозга у испытуемых с профессиональной художественной подготовкой при выполнении творческой деятельности.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что художники и не художники в процессе образной творческой деятельности характеризуются различными особенностями функциональной организации коры головного мозга.

В исследовании приняли участие 60 испытуемых, которые, в зависимости от степени художественного образования, были разделены на две группы: художники (имеют профессиональное художественное образование) и не художники.

Для моделирования творческой художественной деятельности использовалась техника монотипии. Монотипия – один из видов изобразительного искусства, импровизация на тему свободного пятна. Техника заключается в нанесении красок на идеально гладкую поверхность с последующим отпечатыванием на бумаге. Из случайного отпечатка впоследствии формируется композиция. Художник определяет образ, выбирает из множества вариантов и предъявляет его зрителю. Здесь не человек подстраивается под задание, а, наоборот, задание преобразуется человеком в средство самовыражения. Техника монотипии выбрана для проведения исследования, поскольку она позволяет находить решение задачи инсайтным путем. Именно инсайт, как внезапное нахождение решения, является важным критерием творческого процесса.

Во время эксперимента испытуемым предлагались 8 монотипий и разнообразные выразительные средства для более полного продумывания и последующего выражения композиции. На первом этапе творческой задачи испытуемым было предложено на основе одной из монотипий создать художественный образ в своем воображении. На втором этапе продумать детали будущей композиции, найти выразительные средства для ее изображения.

При выполнении творческого задания у испытуемых регистрировали ЭЭГ в 21 отведениях, расположенных по стандартной системе 10–20. Была использована монополярная схема с ушными референтными электродами.

Испытуемым давалась инструкция нажимать кнопку мыши «Идея», когда у них появлялась идея относительно образа при просмотре монотипий. Момент нажатия кнопки регистрировался на энцефалограмме в виде маркера.

После окончания регистрации ЭЭГ испытуемым предлагалось нарисовать придуманную композицию на листе с соответствующей монотипией.

ЭЭГ регистрировалась в спокойном состоянии (с открытыми глазами), а также в функциональных пробах, отражающих этапы решения задачи (во время просмотра монотипий, на этапе фрустрации, при обнаружении образа и при продумывании деталей композиции).

Анализировались отрезки ЭЭГ длительностью 10 с, не имеющие артефактов. Рассматривались когерентные связи биопотенциалов коры мозга между отведениями в диапазонах частот: дельта-1 (0,5–2 Гц), дельта-2 (2–4 Гц), тета (4–8 Гц), альфа (8–13 Гц), бета-1 (13–24 Гц) и бета-2 (24–35 Гц).

Для статистической обработки данных применяли многофакторный дисперсионный анализ ANOVA-MANOVA, а также post-hoc-анализ для сравнения силы когерентных связей у испытуемых с разным уровнем художественного образования.

На основе анализа работ, направленных на изучение особенностей когерентных связей у испытуемых при выполнении творческой деятельности (Дикая, 2011; Разумникова, 2009; Свидерская, 2007; Цицерошин и др., 2009), в нашем исследовании все когерентные связи между отведениями для каждого частотного диапазона были сгруппированы в следующие виды:

- внутриполушарные коротко-дистантные;
- внутриполушарные длинно-дистантные связи;
- межполушарные связи между гомологичными отведениями;
- межполушарные диагональные связи;
- межполушарные связи между симметричными отведениями.

В результате дисперсионного анализа взаимодействия факторов Тип функциональной связи. Было выявлено, что у художников и не художников для каждого частотного диапазона существуют достоверные отличия внутриполушарных и межполушарных когерентных связей.

У художников сильнее выражены короткие когерентные связи в задних (в дельта-1, альфа-1, альфа-2, бета-1 и бета-2 диапазонах) и передних (в бета-1 диапазоне) отделах правого полушария, а также в передних отделах левого полушария (в бета-2 диапазоне) ($p < 0,05$).

У не художников выявлены более сильные межполушарные когерентные связи в передних отделах коры мозга в дельта-1, дельта-2, тета-1, альфа-1, альфа-2, бета-1 и бета-2 диапазонах, межполушарные диагональные взаимодействия между передними отделами правого полушария и задними отделами левого (так называемая «ось творчества») в дельта-2 и бета-1 диапазонах и между передними отделами левого и задними отделами правого полушария («ось сознания») в дельта-1, дельта-2, альфа-1, бета-1 и бета-2 диапазонах, а также межполушарные связи между симметричными отведениями ($p < 0,05$).

В группе художников отмечается высокая степень когерентности межполушарных симметричных связей.

На основе обобщения полученных в исследовании результатов и сопоставления их с данными других авторов могут быть сформулированы следующие выводы:

1. Для художников характерна высокая функциональная специализация мозга к выполнению образной творческой деятельности.

2. У художников функционально специализированная мозговая система формирует и реализует процессы обработки и манипулирования информацией быстрее (увеличение когерентности дельта-ритма), чем мозговая система не художников.

3. У художников весь творческий процесс сопровождается высоким уровнем эмоциональной вовлеченности (увеличение когерентности тета-ритма), который снижается во время продумывания деталей композиции.

4. У не художников решение образной творческой задачи связано с большими энергозатратами мозговой системы. Об этом свидетельствуют высокая степень активации коры (увеличение когерентности альфа-ритма) на этапе «фрустрации» и последующих этапах решения творческой задачи и постоянно нарастающий вместе с этим уровень эмоционального напряжения.

5. Эффективное решение творческих задач художниками реализуется возможностью быстрого переключения с чувственного генерирования идей (увеличение когерентности тета-ритма) на сознательную проверку найденного решения (повышение силы когерентных связей в высокочастотных диапазонах на этапе проверки).

6. В высокочастотных диапазонах у не художников функциональные связи длинные, диффузные; у художников – короткие, локальные, что отражает их связь с

конкретной когнитивной задачей. Выраженные короткие симметричные межполушарные связи могут свидетельствовать о возможности решения творческой задачи одновременно с помощью образного восприятия и дополнительного аналитического анализа, что может способствовать скорости, легкости и продуктивности выполнения творческой образной задачи художниками.

7. Специализированная мозговая система художников при выполнении образной творческой деятельности характеризуется:

- менее сильными когерентными связями в передних областях мозга в альфа-1-диапазоне;
- сильными когерентными связями в тета-диапазоне на этапах решения образной задачи;
- локальными короткими внутрислошарными связями в высокочастотных диапазонах;
- симметричными межполушарными связями в высокочастотных диапазонах.

ВАРИАТИВНОСТЬ КАК ОБЩИЙ ФЕНОМЕН И ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ

Дорфман Л.Я., Балева М.В. (Пермь)

dorfman07@yandex.ru

Ряд концепций креативности (творчества) содержит в себе – скорее неявно, чем явно, – идею вариативности. Это отечественные концепции творчества, основанные на соотношении сознания и бессознательного (Брушлинский, 1996, 2003), сопряжении логики и интуиции (Пономарев, 1976, 2006), описание творчества с помощью законов особого типа; в них сочетаются детерминизм и случайность, порядок и хаос (Ушаков, 2000, 2006, 2009). В этот ряд включается теоретико-информационный подход Г.А. Голицына (1997), Г.А. Голицына и В.М. Петрова (2005), показавших фундаментальную тенденцию поведения любой системы – стремление к разнообразию своих состояний, в том числе в продуктах творчества (Мажуль, Петров, 2010). В рамках метаиндивидуальной модели креативности (Дорфман, 2007; Dorfman, 2005) креативность появляется на пересечении двух систем: от индивидуальности к миру и от мира к индивидуальности. В зарубежных работах данное направление прослеживается в представлениях о дивергентном и конвергентном мышлении (Guilford, 1967), размахе ассоциаций (Eysenck, 1995), первичных и вторичных когнитивных процессах (Martindale, 1995, 2007). Следуя за Д.В. Ушаковым (2006), мы обозначаем эти концепции как двухполюсные. Однако тема вариативности креативности если и разрабатывалась (Campbell, 1960; Simonton, 2011, 2012), то вне контекста двухполюсных теорий креативности.

В настоящем сообщении предпринята попытка подвергнуть анализу идеи о вариативности и двухполюсной природе креативности в едином концептуальном ключе.

Исходный пункт анализа вариативности начинается с того, что у явления есть начальное (базовое) относительно устойчивое состояние, в известном смысле инвариант, с одной стороны, и некоторое множество его разных проявлений – с другой. Вариативность выражается в изменчивости, разнообразии или даже преобразованиях исходного инварианта. Понятием вариативности подчеркивается разнона-

правленность вариантов, неопределенность и вероятностный характер их возникновения. В концептуальном плане понятие вариативности предполагает общий анализ нескольких конструктов. Они выводятся из двухполюсных концепций креативности, как, скажем, дефокусированное и фокусированное внимание (Martindale, 1995, 2002). Или складываются из нескольких категорий в рамках одного конструкта, как, например, беглость, гибкость и оригинальность креативного мышления. Вариативность этих конструктов (категорий) – нечто большее и имеющее новое значение в сравнении с каждым конструктом (категорией), взятым по отдельности. Вариативность открывает более крупный, чем обычно, масштаб анализа явлений, показывает новый способ их существования, объединяя в одном разное, рассматривая сосуществование альтернатив как многообразие, усматривая в расхождениях выражение динамичности и пластичности.

Понятие вариативности противостоит понятиям типа гомеостаза (в биологии), стереотипа, привычки или черты, диспозиции личности (в психологии). Возможность появления новых вариантов базового состояния явления указывает не только на его относительную устойчивость, но также на его подвижность и гибкость, что может сопрягаться, впрочем, с известной неустойчивостью и нестабильностью. Многовариантность придает базовому состоянию явления неопределенность в том, какие оно примет формы и слабую предсказуемость появления их конкретных вариантов с течением времени. С другой стороны, вариативность выражает факт расширения базового состояния явления или, по меньшей мере, его отдельных областей. В отличие от хаоса (беспорядка), который не исключает топологическое смешивание и наложение в каких-то стадиях расширения его одних областей на другие, в вариативности как расширении акцент делается на различиях между отдельными вариантами. Между тем вариативность и хаос сходятся в их чувствительности к первоначальным условиям, способности изменяться, включая изменение числа степеней свободы (варьируемых переменных), по мере расширения или сужения систем, которые они характеризуют.

Вариативность представляет собой рассеяние (отклонения) проявлений базового состояния явления. Поэтому определенное значение имеет точка отсчета (среднее значение, точка «равновесия», «нулевая» точка). Близкие рассеяния к базовому состоянию явления свидетельствуют о минимуме его вариативности, а отдаленные (далекие) от него значения рассеяния, наоборот, о максимуме его вариативности. По-видимому, рост вариативности приводит к возрастанию неоднородности (меньшей гомогенности) выражений базового состояния явления.

Возможно, вариативность является универсальным признаком психики и поведения или составляет суть весьма широкого класса явлений. Фигура и фон меняются местами при восприятии двойственных изображений. Внимание подвержено колебаниям. Дедукция и индукция, анализ и синтез переходят друг в друга, когда человек думает и решает задачи (проблемы). На смену одним психическим состояниям приходят другие психические состояния. Человек зависит от одних обстоятельств (и людей) и показывает автономность при других обстоятельствах и независимость от других людей. Существует определенное многообразие ответов на одни и те же или разные стимулы. Нестереотипизированные формы поведения обладают признаками лабильности и динамичности и т.д.

По-видимому, объем понятия вариативности превосходит объем понятия креативности. Хотя креативность характеризуется вариативностью, вторая не сводится только к первой. Тогда появляется несколько проблем. Во-первых, следует рассмотреть вариативность не как единое и однородное, а выделить в ней несколько разли-

чающихся форм, хотя бы в самом общем виде классифицировать ее на отдельные категории. Во-вторых, встает вопрос о собственно креативной вариативности и ее специфических особенностях. В-третьих, важно понять и изучить, связана ли креативная вариативность с другими формами вариативности. В-четвертых, представляется актуальным исследование отношений двухполюсных теорий креативности с креативной вариативностью.

В наиболее общем виде выделим две формы вариативности. Ее одна форма обнаруживается во флуктуациях базового состояния явления. Они являются фоновыми, носят случайный, спонтанный, неупорядоченный характер. Обозначим эту форму вариативности термином «флуктуация». Флуктуации возникают «вокруг» базового состояния явления, но не зависят от степени его выраженности. Другая форма вариативности возникает в зависимости от базового состояния явления, его степени выраженности и изменений. Обозначим эту форму термином «градиентная вариативность», имея в виду, что источниками положительного (прирост) или отрицательного (спад) градиента вариативности являются первоначальные условия, в которых находится базовое состояние явления. Градиентная вариативность носит закономерный (неслучайный) характер – в том смысле, что зависит от первоначальных условий существования базового состояния явления. Градиентная вариативность может возрастать или снижаться по мере изменений базового состояния явления.

В зависимости от объема и содержания явления его градиентная вариативность имеет, по меньшей мере, три разновидности.

Первая разновидность касается вариативности явлений, которые напрямую не сопрягаются с креативностью. Вариативность является неспецифической – в том смысле, что не зависит от креативности. Так, градиентные вариативности психометрического интеллекта и креативного мышления не коррелируют, а источником градиентной вариативности интеллекта является сам интеллект (Dorfman et al., in press). Значит, градиентная вариативность интеллекта возникает безотносительно к креативному мышлению. Факт градиентной вариативности интеллекта наводит на мысль о существовании вариативности явлений, которые локализируются за пределами креативности. Вторая разновидность градиентной вариативности является специфической – в том смысле, что зависит, собственно, от креативности. Установлено, что градиентная вариативность тем больше, чем в большей степени выражено креативное мышление (Dorfman et al., in press). Третья разновидность градиентной вариативности распространяется не на одно, а на несколько явлений, и одним из них служит креативность. Это, так сказать, кроссвариативность. С одной стороны, ее основой служит креативная вариативность, с другой стороны, она распространяется на вариативности некоторых других явлений. Например, градиентная вариативность креативного мышления сопрягается с градиентной вариативностью внимания (Дорфман, 2011).

Что касается креативной вариативности и кроссвариативности, предположительно, они имеют следующие ключевые особенности.

- (1) Они обнаруживаются в условиях поиска нового и открытия неизвестного.
- (2) Они проявляются на промежуточных стадиях поиска, а не на уровне финальных продуктов креативности. Это, скорее, многовариантный поиск, чем осознанная постановка цели и применение логических средств в поисках искомого.
- (3) В содержательном и концептуальном планах диапазон креативной вариативности или кроссвариативности определяют двухполюсные теории креативности. Креативность может варьировать между интуицией и логикой, хаосом и порядком.

ком, отношениями от индивидуальности к миру и от мира к индивидуальности, первичными и вторичными когнитивными процессами и т.д. Между тем совсем не очевидно, что эти полюса действительно определяют диапазон креативной вариативности или кроссвариативности и получают эмпирическую поддержку.

Следует поставить следующие исследовательские вопросы и получить на них ответы в эмпирическом ключе. (А) Между полюсами возникает континуум или полюса представляют собой факторы дихотомического типа? (Б) Креативная вариативность и кроссвариативность распространяются на весь континуум или они смещаются к одному из полюсов? (В) Какие именно конструкты двухполюсных теорий креативности в наибольшей степени «чувствительны» к креативной вариативности и кроссвариативности?

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ НОВОГО ОБРАЗЦА (ПСИХОСИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Ершова-Бабенко И.В., Медянова Е.В., Кривцова Н.В.,
Козобродова Д.М. (Одесса, Украина)

philosdep@rambler.ru

Актуальной проблемой в современных условиях для высшего учебного заведения становится подготовка научных кадров нового образца, базовой характеристикой которых является не только степень их владения исследовательской деятельностью и ее навыками, но и степень их адекватности характеру жизни в изменяющемся социуме.

В такой постановке вопроса речь идет, с одной стороны, об обучении будущих молодых ученых (научных кадров нового образца) определенному спектру стратегий человеческой деятельности в рамках решения и воплощения исследовательских задач, с другой – о подготовке соответствующих преподавательских кадров, а с третьей – о разработке новых организационных форм. Такой формой организации в данной работе выступает Проект учебно-исследовательского центра, разработанного в Одесском Национальном медицинском университете (Запорожан, 2012), а новыми терминами и концептуальными основаниями – психосинергетические стратегии человеческой деятельности и их концептуальная модель (философская категория) «целое в целом», в том числе «нелинейная среда в нелинейной среде», а также разработанный на этой основе авторский метод «Создающая Сила», соответствующая группа методик и инновационных технологий (Ершова-Бабенко, 2005, 2009, 2012).

Становление постиндустриального общества характеризуется системными трансформационными процессами, которые принципиально меняют взгляд на отношения в системах «человек – мир» и «образовательная сфера – личность – профессиональная/научно-исследовательская сфера». В основу коренных изменений всех социальных уровней положена человекоцентристская модель – человекомерность, человекоразмерность, идет переоценка роли личности, расширение пространства свободы выбора себя и собственной жизни (Ершова-Бабенко, 2008; Бех, Малик, 2009).

Наука для своего успешного развития, как и любой вид деятельности, требует от своих профессионалов сформированной и адекватной системы свойств личности,

мотивов, ценностей, когнитивных умений и стратегий, а также как базовый фундамент – определенного набора психодинамических свойств психики/личности. Подобные задатки можно отслеживать в их хаотическом и историческом формировании у различных значимых личностей науки, а возможно целенаправленно формировать на протяжении специально организованного процесса обучения нелинейным когнитивным навыкам. При этом процесс формирования таких навыков, наиболее востребованных в сегодняшнем научном сообществе, носит прерывисто-непрерывный характер для сознания личности, так как состоит из череды этапов – закладки навыка и имплицитных периодов его внедрения в системы ЗУН когнитивной сферы личности.

Поэтому в университетской системе образования возможна специфическая система поэтапной (явные и скрытые этапы) подготовки молодых научных кадров нового образца в режиме сквозной подготовки на основе определенных принципов – нелинейности, самоорганизации, «клавиши», «вывернутой варежки» и др. (Ершова-Бабенко, 1993, 2005, 2009, 2012). Это осуществляется начиная с дошкольного, школьного образования, колледжа, студенчества, интернатуры, магистратуры, аспирантуры, входящих в структуру современного университета. В таком случае можно рассчитывать на то, что полный расцвет навыка вызовет активизацию научной потребности познания мира к возрасту зрелости личности в режиме «ставшего» и «становящегося» одновременно с попеременным превалированием каждого. Методологическим основанием данной постановки вопроса и разработки является психосинергетическая концептуальная модель «целое в целом», включающая «нелинейное целое в целом» и позволяющая в условиях человекомерности выйти за границы привычной дихотомии «часть–целое».

Если в состоянии определенности и стабильности состояния структуры/личности/общества процесс развития носит характер линейного последовательно-ступенчатого развития/усложнения, то в ситуациях неопределенности, нестабильности и трансформации данных систем возникает процесс нелинейного скачкообразного развития среды за счет активизации самоорганизационных возможностей ее индивидуальных характеристик. Нелинейность самого процесса образования в рассматриваемом случае накладывается на нелинейности социальной трансформации и нелинейность внутри психических процессов и состояний как обучающей стороны, так и обучаемой. Синергиз данных нелинейных процессов, приводящий к результативности обучения, требует возникновения нелинейной положительной обратной связи (нпос), их когерентной согласованности. А это достигается за счет формирования воспитателем / педагогом / преподавателем / обучающе-тренирующей средой не только процесса последовательного обучения, но и специфического, непривычного для педагогических кадров процесса свободного блуждания индивидуальности воспитанника в предлагаемом обучающем пространстве и времени. Закладка и разворачивание специфических навыков научного творчества «сделать открытие» возможна в подобном режиме в различные периоды. Например, первоначальное обучение (закладка) навыка переноса на этапе дошкольного обучения в игровой форме приводит к способности к самообразованию, к исходной междисциплинарности мышления на последующих этапах: в средней и высшей школах. Возникновение категории сквозных навыков подобного класса возможно при согласованности нелинейности процессов «внутри и снаружи» личности одновременно не только, собственно, за счет самоорганизации и творческой активности индивидуальности, а в том числе и за счет умения жить в самоорганизации и в творческой активности как в естественных состояниях. Сегодня меняются

не только основания науки и ее методологические подходы, методы познания и исследований, методические основы современного образования, но и переосмысливается миссия ученых и преподавателей высшей школы в этом процессе, особенно в медицинской отрасли, переосмысливается в принципе характер их деятельности в условиях непрерывной неопределенности и крайней неравновесности.

Поэтому особую актуальность приобретает проблема поиска эффективных и адекватных стратегий личностного и профессионального развития человека, его творческой направленности и производительности, развитие способности принимать решения и действовать адекватно ситуации неопределенности. Опираясь на методологические возможности психосинергетики и разработанные в ее русле концепции, И.В. Ершовой-Бабенко предложена модель адаптации личности (социально-психического здоровья личности), которая выражает работу/поведение системы/среды в режиме блуждающего параметра порядка. Модель применительно к образовательному пространству предполагает возможность внутреннего выбора личностью сиюминутного пути развития, адекватного возникающей задаче и потенциальным возможностям внутренней среды личности в этот период/момент: не только последовательно-ступенчатого, но и совмещенного с коридором самоорганизации, нелинейности, хаоса, в котором действует один из принципов психосинергетики – «принцип клавиши» (Ершова-Бабенко, 2009), где все происходит непривычно и по-другому, без напряжения и временных затрат в режиме ресурсосберегающих технологий.

В русле решения данной проблемы апробирован и внедрен на различных уровнях образовательной и научной/научно-исследовательской среды авторский метод профессора И.В. Ершовой-Бабенко «Создающая Сила», основанный на перечисленных принципах и концептуальных основаниях психосинергетики:

- 1) на уровне дошкольного развития (Консультационный центр (КЦ) «Альфалогия», Одесса, Автономная республика Крым – пос. Плодовое, победитель конкурса ООН и ЮНЕСКО);
- 2) на уровне начальной школы в групповом режиме (И.В. Ершова-Бабенко, Г. Козак, Автономная республика Крым – пос. Плодовое);
- 3) на уровне средней школы в индивидуальном и малогрупповом режиме (И. Ершова-Бабенко, Д. Козобродова, Е.В. Медянова – КЦ «Альфалогия»);
- 4) на уровне высшей школы – студенты ОНПУ, ОНМедУ, ОНМА, ОНУ им. И.И. Мечникова;
- 5) на уровне подготовки научных кадров в период обучения в аспирантуре ОНПУ, ОНМедУ (формирование навыка переноса, особых форм моделирования, в том числе процессов болезни, конструирования автомобилей);
- 6) на уровне подготовки докторантов ОНПУ, ОНМедУ, ОНМУ, ОГАСА, ОГЮА – формирование навыка моделирования и макро моделирования информации в режиме «сформулировать идею», «сделать открытие»;
- 7) на уровне междисциплинарного научного диалога – «Пригожинские чтения», Круглый стол «Диалог парадигм» – формирование навыка междисциплинарного обобщения с позиции мерности наук и объектов исследования, продуктивного общения для совместной научно-исследовательской деятельности.

Современная наука претерпела значительные изменения не только в сфере технологий и гуманитарных наук. С 70-х годов начался новый этап развития научного знания – постнеклассический (В.С. Степин). К сожалению, научные труды по научной философии и методологии написаны преимущественно сложной для понимания молодых ученых языке. Именно поэтому на кафедре философии ОНМедУ в рамках аспирантского курса по философии и методологии науки учат нелинейному моделированию – новому подходу к пониманию и исследованию человекомерных и психомерных систем/сред, здоровья и болезней и т.д. На этапе кандидатского экза-

мена введена дополнительная обобщающая лекция накануне экзамена, которая включается как элемент итоговые презентации аспирантов по материалам курса, в выступлениях представлены итоги и внедрение материалов курса в конкретно научно-исследовательскую работу аспирантов по клинической и теоретической медицине.

Кандидатский экзамен проходил в 2012 г. в форме конференции в рамках программы X юбилейных Пригожинских чтений «Постнеклассические знания и наследие И. Пригожина». Основной целью «учебного экзамена» является попытка суммировать и упорядочить полученные знания. Были освещены основные концепции современной методологии постнеклассической науки: концептуальная модель (философская категория) «целое в целом», «нелинейное целое в нелинейном целом» (И.В. Ершова-Бабенко), режим с обострением (С.П. Курдюмова), принципы организации междисциплинарного исследования, принципы научного исследования – метод прогнозирования научных результатов, метод нелинейного моделирования процесса, исследуются и другие в контексте конкретных медицинских проблем.

Полученные знания постнеклассической методологии позволяют адекватно задаче современной науки и уровню сложности изучаемых явлений спланировать ход научного исследования, сформулировать цели, задачи и возможные результаты научно-исследовательской работы, спрогнозировать характер возможных изменений и оценить вероятность появления случайных неожиданных отклонений поведения исследуемой системы, понять механизмы взаимодействия организма в целом с факторами окружающей среды.

Внедрение подобной образовательно-развивающей и коррекционно-психологической технологии в комплексе подготовки медицинских кадров на базе ОНМедУ является совместным проектом Одесского отделения Украинского синергетического общества и Университета по применению постнеклассических разработок и практик в образовательном пространстве.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРОВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Завгородняя Е.В. (Киев, Украина)

zolen58@mail.ru

Изучение становления художественно одаренной личности связано с определением особенностей ее возрастного развития, попыткой выделения стадий становления, а также – условий, обеспечивающих переход к каждой последующей стадии и затем достижения акме.

В раннем периоде определяющее значение имеет эмоциональный опыт. Травматический опыт младенца (который еще не владеет имеющимися в культуре средствами защиты от травм) разрушительно влияет на его здоровье, психику и личностное развитие. Доминирование страха в эмоциональной сфере ребенка приводит к его ранней закрытости, формированию базового недоверия к миру, блокирует творческое развитие. В нежном возрасте ребенку особенно нужна атмосфера любви, защищенность от «преждевременных травм» (Devereux, 1958). В развитии художественно одаренной личности особую важность имеет доверие к миру, восприимчивость, способность открываться – «впускать в себя мир», а также формирование во-

левых качеств и своевременное обретение компетентности в избранной деятельности, позволяющие творчески преобразовать травмирующие впечатления. Психологические исследования показывают, что ребенок-дошкольник в своих рисунках склонен выражать себя непосредственно и самобытно. У младших подростков возрастает изобразительная компетентность, реалистичность, техническая сноровка, но показатели оригинальности и выразительности снижаются. Спустя некоторое время только у части старших подростков отмечается повышение этих показателей (Gebotus, 1989). Существует предположение, что неординарными творцами (и не только в сфере искусства) становятся люди, которым удается сохранять творческий потенциал детства, своевременно развивая и обогащая операциональные возможности его осуществления и соответствующую компетентность. У многих детей подростковый кризис блокирует художественное развитие, поэтому, хотя детские рисунки могут свидетельствовать об относительной одаренности их авторов, они не позволяют прогнозировать их будущие достижения (Pariser, 1987).

От детского возраста широких возможностей к взрослому – времени самореализации – происходит значительный отсев первоначально способных лиц. Проблема психологических условий перехода ярких способных детей к полноценному функционированию одаренных взрослых до сих пор недостаточно изучена.

Когда подростковый кризис преодолен, художественная одаренность проявляется на новом уровне. Молодой человек осознает свои способности и стремление к художественной деятельности, стремится к профессиональному развитию и совершенствованию.

Высшие же достижения художника обычно связаны с его зрелостью. По мнению А. Мальро, «художник, вероятно, владеет глазом, но не в пятнадцать лет... Суверенный способ видения больших художников – это способ видения последних картин Ренуара, Тициана, Франса Гальса. Он подобен голосу глухого Бетховена, это видение, которое сохраняется в них, когда они начинают слепнуть» [цит. по: Психология процессов художественного творчества, 1980].

Гипотетически мы выделяем в развитии художественно одаренной личности такие стадии:

1) детская целостность: активность бессознательных источников, впечатлительность, незначительная дифференциация «эго» и «самости», а также регулятивных принципов (по З. Фрейду и Ф.Е. Василюку) удовольствия (вероятно, выраженного больше других), реальности, ценности, воли, баланс разных аспектов психики, непосредственная оригинальность самовыражения;

2) социокультурная адаптация: постепенное обособление «эго» от бессознательной сферы, доминирование принципа реальности, стремление не только приспособиться, но и утвердить себя в социальном окружении, нарушение баланса эмоционально-интуитивных и рациональных составляющих, желания и возможностей, неудовлетворенность возможностями, стимулирующая к обретению компетентности, обогащение операциональных возможностей в избранной деятельности (овладение ее нормами, техниками), ориентация на образцы, подражание, заимствование, снижение уровня оригинальности (самобытности);

3) личностная и профессиональная индивидуализация: стремление к познанию и испытанию своих возможностей, «примеривание» существующих художественных традиций, направленный, течений, экспериментирование, возможный конфликт с общепринятым, поиск себя, своего призвания, людей, близких по духу, усиление принципа ценности, повышение оригинальности способов и форм выражения;

4) интеграция, приближение к акме: обретение себя в одном (или нескольких) культурно-профессиональном потоке, даже если этот поток не воспринимается большинством публики и/или вызывает неодобрение и критику многих экспертов, на личностном уровне – взаимодействие «эго» с бессознательными источниками (внутренняя интеграция), доминирование принципа творческой воли, смещение центра личности от «эго» к «самости» (деэгоцентрация), осознание своего призвания и его осуществление.

Условиями перехода от охарактеризованной нами первой стадии ко второй являются выделение «эго» и усиление значимости принципа реальности, нарушение начального баланса желаний и возможностей, чувство неудовлетворенности. Условия перехода от второй стадии к третьей – рост компетентности и уверенности в себе, осознание себя как отличающегося от других, стремление освободиться от разных неконтролируемых влияний, бессознательного подражания, осознание своей индивидуальности. Условиями перехода от третьей к четвертой стадии – стадии достижения акме – является высокий уровень мастерства, внутренняя интеграция, постижение своего призвания, творческая самоотдача.

Акме базируется на достижениях развития человека и предполагает расширение его возможностей, качественные изменения функционирования, не зависящие непосредственно от возраста, а определяемые внутренними факторами – в частности, интрапсихической интегрированностью, постижением смысла своего существования.

Каждый человек способами своего существования наделяет свою жизнь смыслом, глубина которого и степень его осознания для разных людей может быть различной. В частности, избранная человеком профессиональная деятельность может переживаться как смысловой центр существования, выражение истинного Я (Анцыферова, 2006). Эти общие закономерности касаются также и художественно одаренной личности. В процессе личностного и профессионального становления непосредственная склонность к изобразительной деятельности эволюционирует в сознательную творческую волю, в стремление к оригинальному вкладу в искусство. При этом сохраняется непосредственная мотивация, самооценность творческого процесса.

Жизнь переживается художником как совокупность подчас мучительных вопросов, вызывающих фрустрацию, на которые он не может найти ответ. Поскольку вопросы не решаются на сознательном уровне, осуществляется движение в направлении бессознательного. В психике художника достигается плодотворное взаимодействие архетипов и сознания. В бессознательном активируются из опыта многовекового бытия человечества архетипические аналоги большой суггестивной силы, проясняющиеся в сознании в форме символов; при этом «эго» художника выступает как инструмент, способствующий этому прояснению. Когда художник находит форму, раскрывающую сокровенную сущность поразившего его явления, это воспринимается как открытие, озарение. По-новому видится прошлое и жизненная ситуация автора; отрицательные эмоции теряют власть над ним благодаря их осмыслению, превращению в произвольные обобщенные переживания, связанные с созданными художником образами. Изменяется отношение к миру, видение и оценивание своей жизни. Работа над произведением становится направленным на будущее способом самоизменения.

Осмысливая свою жизнь, преодолевая свои страдания, художник структурирует также и душевный опыт других людей. Он в той или иной мере преображает стихию страстей и страданий своих современников. Духовные открытия художника вопло-

щаются в созданных им художественных образах, которые становятся достижением человечества, осмыслением его опыта. Таким образом, творчество выходит за рамки терапии и развития личности самого автора, а созданные художественные ценности образуют поле влияний, оживляющих культурный опыт прошлого и дающих импульс к новым идеям.

Художник осознает односторонность техноцентризма современной цивилизации, утверждает ценность интуитивного и эстетического. Он осуществляет эволюционно-корректирующее влияние на сознательный культурный канон с позиций коллективного бессознательного человечества. Своими идеями и образами художник может предупреждать о глобальных и локальных опасностях, предвещать важные изменения в индивидуальной и коллективной жизни.

СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Захарова Н.С. (Москва)

taxa2004@list.ru

В образовательных системах разных стран одаренность рассматривается в качестве национального ресурса безопасности и прогресса (США, Израиль, Германия), национального потенциала для выхода на международный уровень в науке и политике (Финляндия, Австрия, Венгрия), ориентира развития и продвижения высоких образовательных стандартов (Великобритания, Швейцария). В России складывается тенденция повышения требований к высшим учебным заведениям, что может благотворно отразиться на ситуации с одаренными студентами, чьи потребности не были в достаточной степени приняты во внимание в предыдущие периоды становления отечественного высшего образования. Недостаточная индивидуализация обучения в высшей школе, небольшое число курсов по выбору, отсутствие системы менторства, ограниченные возможности ведения научных исследований, отсутствие службы психологической помощи одаренным студентам, проблемы получения дополнительной финансовой помощи одаренными студентами – факторы, имеющие негативное влияние на процесс и результат адаптации одаренных студентов в вузе. Некоторые одаренные учащиеся вузов испытывают трудности адаптации к условиям обучения, ведущие к негативным последствиям как для интеллектуального, так и для личностного развития: проблемы в поиске близких по интересам людей, чувство нереализованности, снижение мотивации, потеря веры в свои силы, неуспех в учебе и т.д. (Захарова, Попова, 2012). Мы считаем, что на данном этапе развития отечественного высшего образования предотвращение и преодоление негативных психологических последствий затруднений в адаптации к вузу некоторых из одаренных учащихся может быть обеспечено совместными усилиями психолога вуза и самих студентов. При этом особое внимание психолога должно быть направлено на развитие субъектно-личностного потенциала одаренных студентов, компонентами которого являются психологические конструкты, обуславливающие уровень активности личности в саморазвитии. В качестве таких компонентов мы предлагаем выделять следующие: саморегуляцию, имплицитные теории интеллекта и личности, уровень субъективного контроля и самоактуализацию, ориентируясь

на последний компонент как показатель успешности адаптации к условиям обучения.

Выделенные нами психологические феномены рассматриваются в работах исследователей субъектно-деятельностного подхода (А.В. Брушлинский, А.К. Абульханова-Славская, В.И. Моросанова, Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов и др.). Саморегуляция составляет, по мнению В.И. Моросановой, психологический механизм субъектности и позволяет описать процессуальный уровень субъектной активности (Моросанова, 2010). ИмPLICITные теории интеллекта и личности, представленные в теории К. Двек как обыденные представления человека о возможности развития интеллектуальных и личностных свойств, предлагают новый уровень анализа восприятия субъектом самого себя как способного не только к определенному виду деятельности, но и к качественным изменениям в интеллектуальной и личностной сферах в процессе реализации познавательной активности (Dweck, 1999, 2006). Т.В. Корнилова указывает, что имPLICITные теории характеризуют когнитивную и личностную готовность учащегося к инновациям в обучении и жизни в целом (Корнилова, 2008). Уровень субъективного контроля включен нами в качестве одного из компонентов внутреннего психологического ресурса преодоления трудностей в адаптации, поскольку он отражает представление личности о возможности реализации своего потенциала: изначально разработанный в рамках теории атрибуции, локус контроля указывает на способность личности целенаправленно прикладывать усилия по реализации и коррекции своих целей. Самоактуализация, как центральное понятие гуманистической психологии, включено нами в субъектно-личностный потенциал, поскольку концентрирует в себе представления личности о саморазвитии и ее переживания по отношению к целям, процессу и результатам этого развития. Таким образом, конструкт самоактуализации отражает представление личности о собственной успешности в жизни.

Выдвинутое предположение о целесообразности психологической помощи одаренным студентом с усиленным вниманием к вышеописанным компонентам субъектно-личностного потенциала преодоления трудностей в адаптации было подвергнуто проверке в исследовании с участием десяти одаренных студентов нескольких московских вузов (6 девушек, 4 юношей). Выявление одаренных студентов происходило на основании следующих критериев: 1) устойчивое стремление к познавательной деятельности в той или иной области; 2) чувство удовольствия в процессе и как результат занятий этой деятельностью; 3) постоянное стремление возвращаться к этой деятельности и самосовершенствоваться в ней (получать специальное образование, общаться со специалистами в данной области, заниматься самообразованием); 4) высокие или выдающиеся результаты в данном виде деятельности. Выводы о наличии и степени выраженности вышеперечисленных критериев мы делали исходя из наблюдений за студентами, бесед с их преподавателями, интервью со студентами и результатов тестов IQ (учитывались как конкретные результаты тестов, так и поведение и стратегии студентов в процессе их выполнения, стремление выяснить правильные ответы, разобрать причины своих ошибок). Поскольку целью исследования было выяснить, какую роль в адаптации играют компоненты субъектно-личностного потенциала, для участия в исследовании были выбраны успешные и неуспешные в адаптации одаренные студенты. В конкретно-психологическом плане успешная адаптация проявляется в высокой самоактуализации в конкретных учебных условиях, способности развивать и использовать субъектно-личностные свойства в учебе, чувстве удовлетворенности соотношением прилагаемых усилий и результатов учебы, желании доброжелательного общения с

другими студентами и преподавателями и определении жизненного значения учебы в вузе. Таким образом, высокая академическая успеваемость не является единственным показателем успешности адаптации, поскольку не указывает на уровень самоактуализации.

Методическую базу исследования составили следующие опросники: авторский опросник открытого типа «Я и университет», направленный на выявление особенностей индивидуального учебного опыта; опросник «Стиль саморегуляции студентов» (В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев); опросник «Имплицитные теории» (Т.В. Корнилова, С. Dweck); опросник САМОАЛ (А.В. Лазукин, Н.Ф. Калина); «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткин). Не умаляя индивидуальных особенностей каждого отдельного случая, мы сочли возможным провести частичное обобщение результатов исследования. Мы выяснили, что наибольшие трудности в адаптации к условиям обучения отмечают студенты с низким уровнем саморегуляции и фиксированными имплицитными теориями интеллекта и личности. Также именно для этих студентов характерен низкий уровень самоактуализации. С неуспешными студентами была проведена индивидуальная психологическая работа, направленная на развитие компонентов субъектно-личностного потенциала. В результате уровень компонентов, на которые была направлена психокоррекционная работа, значительно увеличился, что было подтверждено при повторном исследовании, а также комментариями самих студентов. В личных беседах эти учащиеся отметили положительные изменения в отношении учебы в вузе: один из участников исследования, с которым были проведены индивидуальные тренинги по коррекции компонентов саморегуляции и повышения уровня планирования и самостоятельности, принял решение вернуться в вуз после длительного перерыва. Другая участница, работа с которой была направлена на повышение уровня саморегуляции, изменение ее фиксированных имплицитных теорий интеллекта и личности и привела к успешным результатам, стала уделять значительно больше времени углубленному изучению интересующих ее предметов, которых нет в вузовской программе, без ущерба для учебы в вузе. Еще одна студентка, чьи первоначальные показатели локуса контроля были на низком уровне, после серии занятий, направленных на повышение уровня субъективного контроля, отметила рост субъективной ценности своих усилий по достижению трудных целей. Девушка приняла решение о поступлении в аспирантуру, которое откладывала, поскольку считала, что ее успехи зависят от удачного стечения обстоятельств. Таким образом, повышение уровня компонентов субъектно-личностного потенциала в каждом индивидуальном случае может способствовать успешной адаптации к условиям учебы в вузе.

Теоретический анализ и практическая психокоррекционная работа с проблемами одаренных студентов в рамках субъектно-деятельностного подхода позволяет сформулировать требования к психологической поддержке одаренных учащихся вуза. Наше исследование показывает, что их высокая познавательная активность, направленность на раскрытие своего потенциала в учебной деятельности могут быть реализованы в вузе при психологической поддержке, нацеленной на развитие субъектной позиции и представлений о развивающихся личностных свойствах.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И ПОТЕНЦИАЛА У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Зорин С.С. (Глазов)

zorin_ss@mail.ru

П. Торренс рассматривал творчество как интегральную характеристику индивидуальных черт личности и творчество как культурное событие, духовно и социально оцениваемый результат жизни.

Наша концепция основана на креативном (творческом) подходе развития ребенка в системе образования. Мы считаем, что основная цель образования – формирование творческого потенциала у детей и развитие рефлексивно-творческой личности, для этого нужно создать творческую (креативную) образовательную среду и социокультурное творческое пространство для успешной самореализации своего творческого потенциала (Зорин, Веретенникова, 2002, с. 75).

Нужно комплексно опираться на идеи аксиологического, гуманитарно-культурологического, личностно-деятельностного, мотивационного, диалогического, интегративного подхода, идеи открытости образовательной среды, положительной обратной связи.

Рефлексивно-творческий подход образования детей представлен нами в нашей научно-исследовательской теме по формированию визуальной культуры у детей.

Педагогический процесс – явление динамического характера, он протекает во времени возрастного и индивидуального развития (онтогенезе) и в культуре общественно-социального пространства (социогенезе) и должен определяться через активность – педагогическую деятельность в системе «учитель – учебно-воспитательный процесс – ребенок – социокультурная среда».

Мы считаем, что в организационном плане средообразовательный педагогический процесс образования должен приобретать свойство системности и комплексности:

- конструирования и освоения содержания образовательной (творческой, предметно-развивающей и социальной) среды дошкольника и школьника, функционально моделирующей содержание интеллектуального, эстетического, духовно-нравственного, физического образования и воплощающей его в предметной развивающей базе содержательно-конструктивной, материально-конструктивной и операционно-конструктивной деятельности;

- делового взаимодействия педагога и детей в творческо-образовательной среде организованной учебно-воспитательной деятельности ДОУ, общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, ЦДТ (Центры детского творчества), школы искусств и т.д.;

- взаимодействия педагогов и детей в образовательной системе вне занятий на уровне личностных отношений в процессе нерегламентированной деятельности на уровне творческого сотрудничества.

- развития рефлексивно-творческой личности, освоения детьми содержания образовательной среды без непосредственного участия педагога (самостоятельная творческая деятельность, самообразование и самовоспитание, самореализация своего творческого потенциала).

Системность должна соблюдаться в содержательно-целевом аспекте педагогического процесса образования, которая обеспечивается триединством целей: воспитательных, обучающих и развивающих.

В организационно-процессуальном аспекте педагогический процесс креативного подхода приобретает целостность и системность за счет единства между его основными содержательными компонентами: теория, предметная грамота и творчество на занятиях.

Система развития рефлексивной креативности ребенка должна опираться на следующие принципы.

1. Гуманистическая, нравственная, эстетическая, интеллектуальная, физическая направленность воплощается в следующих принципах:

- признание самоценности личности в процессе обучения и воспитания детей;
- признание гуманно-личностного подхода к детям;
- признание уникальных возможностей образования в интеллектуальном, эстетическом, нравственном, физическом воспитании детей.

2. Педагогическая направленность воплощается в следующих принципах:

– ориентация образования на развитие рефлексивно-творческой личности, формирование субъективной позиции, формирование положительной «Я-концепции» каждого ребенка;

– направленность педагогического процесса на овладение детьми всеми видами творческой деятельности;

– опора на единство развития интуитивного и осознанного начала в учебной деятельности детей;

– признание творчества в его различных проявлениях как одного из важнейших стимулов развития ребенка;

– осуществление взаимосвязи обучения и творчества;

– ориентация на зону ближайшего развития, на зону перспективного развития и зону потенциально-творческого развития каждого ребенка;

– признание развивающего обучения основой педагогического процесса образования;

3. Педагогическая направленность проявляется в следующих принципах:

– диалектическая взаимосвязь интеллектуальной, духовно-нравственной, эстетической, физической педагогической цели и средств;

– единство интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания, обучения и развития детей;

– сочетание инвариантного и вариативного блоков в педагогическом процессе образования, обеспечивающих в полной мере индивидуально-дифференцированный подход к интеллектуальному, духовно-нравственному, художественно-эстетическому и физическому развитию детей;

– ориентация процесса интеллектуального, нравственного, художественно-эстетического и физического образования детей на ведущую деятельность, на сенситивные периоды, творческий характер развития, на социокультурный контекст развития;

– рассмотрение творческо-образовательной среды как средства творческого образования детей;

– деятельностное освоение творчества в различных формах организации и самоорганизации детей в процессе их повседневной жизнедеятельности;

– доминирование творчества нерегламентированной деятельности, которая осуществляется в повседневной жизнедеятельности детей вне занятий;

– адекватность содержания творческой деятельности и образовательной среды ДОУ и школы содержанию процесса интеллектуального, нравственного, художественного и физического образования детей;

– рассмотрение широкого творческого пространства жизни детей в семье, в ДОУ, ЦДТ, в школе и социуме культуры как среде, в которой формируется творческий потенциал детей;

– рассмотрение любой формы организации изобразительной деятельности в ДОУ, в ЦДТ, в школе, семье как система одного звена в цепочке интересных событий детской жизни;

– рассмотрение творческих занятий как формы организации учебной деятельности, игровой и предметно-практической по форме и интеллектуального, нравственного, художественного и физического по содержанию;

– создание мотивации к учебной деятельности и поддержание интереса на протяжении всего занятия;

– проведение комплексного мониторинга уровня образования детей.

Главной целью нашей концепции является достижение ребенком оптимального уровня креативности посредством включения его в творческую деятельность и формирование творческого потенциала у детей.

Особенностями средообразовательного творческого педагогического процесса образования детей являются:

– ведущая роль креативно-образовательной среды в данном процессе, где она выступает как средство, как мотивация и как продукт детского творчества;

– доминирование нерегламентированной творческой деятельности и целостном педагогическом процессе как неоспоримое преимущество в развитии креативности ребенка перед организованной деятельностью;

– творческая направленность учебно-образовательного процесса;

– значимая роль семьи, родительской общественности, внешкольных учреждений и социума культуры как элементов социальной среды, активно влияющих на качество образования.

Организация средообразовательного педагогического процесса интеллектуального, нравственного, художественно-эстетического и физического образования занимает одно из центральных мест в данной модели и представлены следующими компонентами:

1. Анализ ситуации и постановка педагогической задачи, ориентированной на субъекты и объекты педагогической системы образования детей:

– ребенок-субъект как цель и результат;

– педагог как субъект образовательного процесса, ориентированного на развитие креативности ребенка и формирование творческого потенциала личности;

– среда как единое средство образования и развития креативности детей;

– логические связи компонентов системы на уровне взаимодействия в вариативных формах организации средообразовательного педагогического процесса ;

2. Проектирование вариантов и выбор оптимального для данных условий и средств решения, направленного на достижение качества:

– предметно-развивающей и творческой среды как средства обеспечения достижения цели;

– атмосферы комфорта социальной среды творческого педагогического процесса;

– педагогических условий интеллектуального, нравственного, художественно-эстетического и физического образования.

3. Осуществление плана решения вышеуказанных педагогических задач на практике, включающих организацию взаимодействия, регулирования и корригирование течения средообразовательного педагогического процесса образования.

4. Комплексный педагогический мониторинг качества среднего образовательного педагогического процесса образования детей, направленный:

- на развитие творческой личности ребенка;
- возможности культурно-образовательной среды детства (предметно-развивающей, эстетической, нравственной, интеллектуальной, физической, социальной) в образовании детей;
- реализацию компонентов среднего образовательного педагогического процесса интеллектуального, нравственного, эстетического и физического образования детей.

Мы выделяем следующие уровни среды в которой осуществляется процесс рефлексивно-креативного образования детей:

- среду ДОУ, которая делится на регламентированную и нерегламентированную творческую деятельность;
- среду школы, которая делится также на регламентированную и нерегламентированную творческую деятельность;
- среду семьи, куда переносится нерегламентируемая творческая деятельность ребенка в ДОУ и школу;
- культурную среду социума, где осуществляется творческая деятельность;
- среду дополнительных образовательных учреждений: ЦДТ, школы искусств, студии, кружки и т.д.

С позиции системного подхода, методы педагогической деятельности, приемы, средства коммуникативного воздействия, организационные формы не являются самостоятельными структурными компонентами педагогического процесса. Они напрямую зависят от динамической системы «творческий педагог – творческий ребенок». Поэтому в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса рождаются методы, приемы, формы организации и другие элементы педагогического процесса (Зорин, 2008, с. 19).

ТВОРЧЕСТВО И КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕФИНИЦИИ

Карпенко В.В. (Львов, Украина)

vitalviv@mail.ru

Человек живет в мире творчества: открытий, изобретений, художественных произведений и литературных текстов, технических средств и информационных систем, правовых актов и моральных норм (Дружинин, 2005).

Творчество выполняет прогностическую, судьбоносную роль в решении проблемы буквального выживания и народов, и человечества, и отдельного человека в антагонистическом лабиринте современного быта и бытия (Моляко, 2012).

Творчество – это тайна, рождение новой идеи – загадка даже для самого творца (Холодная, 2004). И одновременно творчество – норма человеческого бытия. Творчество происходит не по принципам «потому что» или «для того чтобы», а «несмотря ни на что». (Альтшуллер, 1979). Также творчество определяется как инициированное самостоятельное развитие деятельности по выходу за пределы заданных требований, обеспечивающей создание подлинно творческого продукта (Брушлинский, 1998). Большинство исследователей психологии творчества и креативности

(Айзенк, 1994; Богоявленская, 2002; Боден, 1998; Вертгеймер, 1945; Гилфорд, 1967; Ильин, 2009; Кудрявцев, 1990; Кудрявцев, 1975; Любарт, 2009; Пономарев, 1976; Ротенберг, 2009; Туник, 2002; Ушаков, 2000; Холодная, 2004; и др.) освещают это явление с различных методологических точек зрения, используя разнообразный теоретический и методический исследовательский инструментарий и, как правило, часто в определениях творчества отсутствуют строгие критерии, разделяющие творческую и нетворческую деятельность человека. Вместе с тем очевидно, что без таких критериев сложно с достаточной определенностью выявить сам предмет исследования. Поэтому, проанализировав и обобщив критерии творчества, представленные различными авторами, к одним из основных характеристик (критериев) творчества (порядок произвольный) мы можем отнести: преодоление ментального блока или функциональной фиксации; наличие мыслительных операций и использование в них стратегий как организующей и регулирующей составляющей в реорганизации, переформулировке задачи, мыслительной схемы, а также в завершении, восстановлении пробела в ее репрезентации; взаимодействие интуитивного (бессознательного) и логического режимов мышления; поисковая активности проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы как источник и форма творчества; создании субъективно или объективно нового; присутствии морального мужества и способности нести ответственность за принятое решение.

Кроме того, предпринятый анализ различных точек зрения на определение понятий творчества, креативности их характеристик и содержания, дает нам возможность сделать следующие обобщения.

Творчество – органично присущий человеку вид психической деятельности активности, который является источником существования и нормой развития человека, проявляясь в презентации сознанием нового (материального или идеального) продукта, возникшего в результате взаимодействия бессознательного и логического режимов мышления.

Креативность – универсальная познавательная способность к творчеству, которая базируется на системно-стратегическом объединении и взаимодействии индивидуальных, личностных факторов и факторов среды, обеспечивая стимуляцию психической активности, направляя ее на создание, развитие новых идей, духовных или материальных объектов.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С ЗАПОРОГОВЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Кибальченко И.А., Тянь В.В. (Таганрог)

kibal-irina@mail.ru

Интеллектуальные и творческие способности на сегодняшний день все больше воспринимаются как основа общественного прогресса. Это зависит не столько от того, что экономика становится в большей степени основанной на знании, но и в том, что в сфере самого знания способность к инновациям начинает приобретать все большее значение.

Выбор возрастного диапазона респондентов исследования обусловлен тем, что развитие интеллекта в период студенчества, а именно в возрасте ранней зрелости, характеризуется обусловленностью личными, социальными и культурными

событиями и различными ситуативными факторами. Т.е. интеллект в этот период становится менее зависимым от генетической предрасположенности. Данная особенность может повлиять и на развитие творческих способностей. Выбор обусловлен еще и тем, что, согласно С. Пако, оптимум интеллектуальных функций достигается на рубеже юности – первых этапов ранней взрослости (ранней молодости) человека, а интенсивность их инволюции зависит от двух факторов: внутреннего (уровень одаренности индивида) и внешнего (совокупность внешних условий).

Проблеме связи интеллекта и творческих способностей были посвящены множество работ таких авторов, как В.Н. Дружинин, Д.В. Ушаков, Е.В. Волкова, М.А. Холодная, Э.П. Торренс и др. Однако до сих пор некоторые аспекты связи интеллекта и творчества, а также влияния интеллекта на структуру творческих способностей остаются до конца не раскрытыми.

В ходе пилотажного исследования, посвященного изучению творческого профиля студентов с запороговым интеллектом, было выявлено наличие некоторых деформаций творческого профиля экспериментальной выборки. Т.е. студенты с высоким и средним уровнем интеллекта имеют статистически значимые различия в творческом профиле, а именно по шкалам Н (находчивость), К (способность комбинировать) и Д (дивергентное мышление). Интересен тот факт, что уровень дивергентного мышления у студентов с высоким интеллектом ниже, чем у студентов со средним интеллектом. Объяснить полученные результаты можно с позиции структурных особенностей творчества и интеллекта студентов.

В связи с этим цель исследования направлена на изучение структурных особенностей творческих способностей студентов с запороговым уровнем интеллекта.

Предмет исследования: структура творческих способностей студентов с запороговым уровнем интеллекта.

Объект исследования: студенты с запороговым уровнем интеллекта (свыше 120 баллов).

Мы предположили, что существуют различия в структуре творческих способностей студентов с запороговым уровнем интеллекта в сравнении со структурой творческих способностей студентов со средним уровнем интеллекта.

Конкретизация гипотезы:

1) структура творческих способностей студентов с запороговым уровнем интеллекта, в сравнении со структурой творческих способностей студентов со средним уровнем интеллекта, отличается дифференцированностью, в сравнении с интегрированностью;

2) творческие способности студентов с запороговым уровнем интеллекта, в сравнении со студентами со средним уровнем интеллекта, будут отличаться по дивергентности мышления;

3) у студентов с запороговым уровнем интеллекта будет наблюдаться обратная связь с дивергентностью мышления, в отличие от прямого характера связи между этими характеристиками в группе студентов со средним уровнем интеллекта.

Психодиагностические методики, используемые в исследовании:

- 1) методика определения уровня интеллектуального развития Г. Айзенка;
- 2) методика «Прогрессивные матрицы» Равена;
- 3) методика «Творческий профиль личности» Хорста Зиверта;
- 4) Тест Е. Торренса.

В исследовании принимали участие 102 чел. (юноши и девушки). Из них: 51 чел. со средним показателем интеллекта составляют контрольную выборку, 51 чел. с

показателем интеллекта свыше 120 баллов составляют экспериментальную выборку. Все они являются студентами технологического института города Таганрога. Возрастной состав испытуемых – от 20 до 23 лет. Испытуемые принимали участие в исследовании только в добровольном порядке. В группах – равное количество юношей и девушек.

Анализируя результаты исследования, можно сказать, что в среднем, результаты экспериментальной выборки преобладают над результатами контрольной выборки, кроме результатов по шкале «Дивергентное мышление».

По тесту Торренса, также преобладают результаты экспериментальной выборки над результатами контрольной по всем шкалам, кроме результатов по шкале «Разработанность».

Для обнаружения особенностей творческого профиля студентов с разным интеллектом проведена статистическая обработка по каждой шкале творческого профиля.

Таким образом, такая характеристика творчества, как находчивость, значимо более выражена у студентов с запороговым уровнем интеллекта ($U_{эмп} = 476$, $U_{кр} (p \leq 0,05) = 1054$).

Это можно объяснить с позиции того, что высокий интеллект способствует генерации множества идей за короткий промежуток времени. Возможно, это связано с такой характеристикой интеллекта, как скорость решения задач (Г. Айзенк) и открытость познавательной позиции (М.А. Холодная).

Такая характеристика творчества, как способность комбинировать, значимо более выражена у студентов с запороговым уровнем интеллекта.

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп} = 888$ находится в зоне значимости, так как $U_{кр} (p \leq 0,01) = 952$.

Статистическая обработка по шкале «Способность комбинировать» указывает на то, что результаты экспериментальной и контрольной выборок имеют значимые различия. Отсюда можно сделать вывод, что студенты с запороговым уровнем интеллекта отличаются от студентов со средним уровнем более развитой способностью к комбинированию.

По шкале «Дивергентное мышление» результаты выборок также имеют достоверные различия. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп} = 591$ находится в зоне значимости, так как $U_{кр} (p \leq 0,01) = 952$.

Однако в этом случае следует заметить, что результаты экспериментальной выборки значимо ниже результатов контрольной по данной шкале.

Это свидетельствует о том, что у студентов с запороговым уровнем интеллекта менее развито дивергентное мышление по сравнению со студентами, имеющими средний уровень интеллекта.

Данный результат является парадоксальным. Он указывает на то, что такая творческая способность как дивергентное мышление высвобождается от влияния интеллекта при пороговых значениях IQ (свыше 120 баллов).

Дивергентное мышление отражает способность субъекта находить множество логических возможностей, направленных на решение какой-либо задачи. Исходя из этого, можно предположить, что низкий результат по этой шкале у людей с высоким уровнем интеллекта связан с тем, что они заостряют внимание на проработке деталей логического решения, вместо их количественного продуцирования.

Полученные результаты соотносятся с результатами исследований Дж. Гилфорда и П. Кристиансена, которые также выявили, что при низком IQ практически не бывает проявлений творческой одаренности, между тем как среди людей с высоким

IQ встречаются лица и с высоким и с низким уровнем развития дивергентного мышления. В процессе статистической обработки результатов по шкале «Свободные ассоциации» в выборках также имеются достоверные различия. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп} = 939$ и находится в зоне значимости, так как $U_{кр} (p \leq 0,01) = 952$.

Однако следует заметить, что по шкале «Визуальное творчество» результаты контрольной и экспериментальной выборок не имеют значимых различий.

Исходя из анализа, можно заключить, что студенты с запороговым уровнем интеллекта отличаются от студентов со средним уровнем интеллекта рядом особенностей творческого профиля. Для объяснения этих отличий целесообразно определить структурные особенности творческих профилей двух групп, что и составляет перспективу исследования.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЖИВОПИСИ

Кокарева М.В. (Киев, Украина)

creativity.psylab@gmail.com

Исследование представляет собой анализ психологических особенностей восприятия студентами произведений современной живописи и содержит теоретическое обоснование, методологические принципы и результаты экспериментального исследования данной проблемы.

На основе анализа ведущих теоретических подходов к пониманию процесса восприятия в общем и в частности восприятия произведений живописи в психологии определено, что в исследовании художественного восприятия для нахождения его психологических особенностей необходимо учитывать как характеристики картин, так и индивидуально-психологические особенности воспринимающего.

Восприятие произведений живописи рассматривается как взаимодействие оценки художественных признаков картины и собственного творчества субъекта. В изучении психологических особенностей восприятия студентами произведений современной живописи мы опираемся на предложенное В.О. Моляко определение восприятия как целостного когнитивного процесса, в котором фиксируется, оценивается и интерпретируется объективная реальность в разных ее модификациях, что предполагает исследование восприятия как доминирующей функции, неразрывно связанной с другими психическими функциями (Моляко, 2008). Учитывая, что художественное восприятие в рассмотренных нами подходах в основном определяется как процесс взаимодействия субъекта с произведением и предполагает кроме восприятия его формальных признаков также и понимание содержательной стороны, такое определение позволяет более полно раскрыть психологические особенности этого процесса. Диагностическим показателем восприятия в нашей работе является оценивание студентами картины по тем показателям, которые характеризуют ее как художественное произведение.

В художественных признаках, которые используются художником для усиления впечатления от картины, для более выразительной передачи заложенной в основу художественного образа идеи, реализуются принципы подобия, объединения и про-

тивоположности, которые, согласно с концепцией творческой деятельности В.О. Моляко, лежат в основе творчества и реализуются через мыслительные действия аналогизирования, комбинирования и реконструирования. Реализация этого положения в нашем исследовании состоит в определении проявлений использования художником мыслительных действий аналогизирования, комбинирования и реконструирования в художественном образе, распознавание которых воспринимающим составляет важный аспект восприятия произведений живописи.

К проявлениям использования художником мыслительных действий аналогизирования принадлежат такие: реалистичность изображения предметов, объектов и явлений, передача динамики и объема на плоскости картины; нахождение художником таких тем для выражения необходимого содержания, которые волнуют зрителя, таких художественных средств и приемов, которые позволяют зрителю почувствовать себя участником событий, изображенных на картине; подбор художником необходимых изобразительных средств для выражения настроения на полотне; раскрытие художественным образом абстрактного понятия или идеи; соответствие цветов изображаемой действительности. Использование художником мыслительных действий комбинирования в художественном произведении проявляется в удачном подборе элементов для воплощения замысла; гармоничной организации элементов изображения в пространстве, целостности композиции, смысловом единстве; в цветовых соединениях, которые при их восприятии создают пространственные эффекты. К проявлениям использования художником мыслительных действий реконструирования в художественном произведении принадлежат необычное смысловое объединение объектов, когда в обычной сцене проявляется необычное, синтез противоположностей, когда нереальная сцена выглядит реальной, гармония контрастов; объединение противоположных цветов в гармоничных соотношениях.

Некоторые из определенных художественных признаков картины предполагают их поверхностную оценку субъектом, другие же требуют более глубокого проникновения зрителя в содержание произведения, соотнесение изображенного с собственными представлениями про изображаемый аспект действительности, рефлексии собственных эмоциональных реакций на изображенное, таких как удивление. Поэтому определенные нами художественные признаки картин поделены на группы по уровню углубленности их восприятия – поверхностные, формальные и содержательные.

В исследовании приняли участие 57 студентов второго и третьего курсов специальностей «Практическая психология» и «Социальная педагогика», средний возраст испытуемых – 19 лет. В качестве материала исследования студентам предъявлялись цветные репродукции сюжетных картин разных художников, стилей и жанров: картина И. Айвазовского «Девятый вал», И. Глазунова «Тутаев. Пруд» и Л. Афремова «Автобусная остановка».

Определены психологические особенности художественного восприятия студентами произведений современной живописи, которые характеризуют его генезис. Изменения в восприятии студентами произведений современной живописи проявляются в тенденциях: 1) к понижению оценки художественных признаков картин; 2) к углублению содержания восприятия картин; 3) к увеличению художественного наполнения восприятия; 4) к повышению согласованности между художественным восприятием и творческими характеристиками личности студентов. Такие личностные творческие характеристики, как риск, любознательность, сложность и воображение (опросник личностных творческих характеристик Вильямса, модифицированный Е.Е. Туник), определяют готовность студентов к проявлению собственно-

го творчества при восприятии картин. Их согласованность с оценкой художественных признаков позволяет воспринимать картину творчески и в то же время не оторвано от свойственных ей характеристик.

Склонность к риску позволяет воспринимать оригинальные приемы художника, отказываться от стереотипов, принимать ход мыслей художника, при оценке художественности картины руководствоваться больше собственными впечатлениями, чем общепринятыми мыслями. Любознательность создает условия для заинтересованности картиной, поиска непонятого, противоречивого. Сложность позволяет более глубоко разобраться в тонкостях творческого замысла художника. Воображение реализуется при восприятии картины в понимании условности художественного образа, в создании разных аналогий, способности представить себя участником событий, изображенных на картине. Поэтому чем больше связь оценки студентами художественных признаков картины с личностными творческими характеристиками студентов, тем более гармонично их восприятие.

В ходе исследования также разработана программа активизации изменений в восприятии студентами произведений живописи, представлены результаты ее применения. На основе результатов исследования разработаны практические рекомендации психологам и преподавателям высших учебных заведений по их применению в процессе обучения как студентов специальности «изобразительное искусство», так и других специальностей.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Коцубенко А.К., Синёва О.В. (Иркутск)

annakocubenko@mail.ru

Проблема развития креативности личности неоспоримо может быть названа актуальной, даже в некотором роде модной на сегодня. Актуальность ее, с одной стороны, обусловлена задачами теоретико-методологического характера, поскольку понятие «креативность» понимается авторами весьма широко, как некая личностная характеристика, проявляющаяся в восприятии, мышлении, поведении и т.д. Таким образом, содержательные характеристики данного феномена, конкретизация его определения и изучение его специфики представляется важной исследовательской проблемой. С другой стороны, не менее важной задачей является разработка программ диагностики и развития креативности личности в различных сферах ее жизнедеятельности. Вместе с тем приходится констатировать, что приверженность стереотипным (в противоположность креативным) моделям поведения придает человеку уверенность в своих действиях и, с большей или меньшей степенью вероятности, гарантирует результат. Исходя из этого, мы можем предположить, что креативность личности, так или иначе, связана со стереотипностью восприятия, мышления и поведения; анализ характеристик этой взаимосвязи позволит приблизиться к пониманию содержания факторов развития креативности, а также будет способствовать разработке диагностических и коррекционных программ, направленных на ее развитие. Кроме того, учеными на сегодня определена связь между такими свойствами личности, как креативность и конфликтность. В связи с этим анализ и

изучение креативности как фактора профилактики и разрешения разного рода конфликтов становится важной проблемой.

Мы останавливаемся более подробно на анализе гендерных и этнических стереотипов, поскольку процессы именно гендерной и этнической категоризации являются первичными в структуре межличностного восприятия, будучи, как мы предполагаем, взаимосвязанными со всеми характеристиками креативности личности, проявляющимися в межличностном общении и определяющими его эффективность. Социальные стереотипы называются одной из причин возникновения конфликтов, поскольку они неизбежно ведут к тому, что представители различных общностей приписывают друг другу определенные (стереотипные) модели поведения, в результате чего их ожидания не оправдываются, возникают непонимание и противоречия и, как результат, конфликт.

Труды многих исследователей посвящены проблеме креативности. Среди исследователей креативности как отечественные, среди которых стоит отметить В.Н. Дружинина, А.Н. Лук, Д.Б. Богоявленскую, Л.Б. Ермолаеву-Томину, Е.П. Ильина и др., так и зарубежные авторы, такие как Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, М. Воллах, Н. Коган, С. Тейлор, Э. де Боно, так или иначе проблемы креативности касались в своих работах и К.Р. Роджерс, А. Маслоу.

Каждый автор по-своему понимает суть понятия креативности. Однако до сих пор не существует единого определения феномена креативности личности. Опираясь на работы отечественных и зарубежных авторов, в данном исследовании под креативностью мы будем понимать не единичную способность, а комплексное свойство личности, которое включает в себя такие компоненты, как характеристики мышления (беглость, гибкость, оригинальность), позволяющие личности мыслить и, как результат, действовать нестандартно, оригинально; качества личности (любопытность, чувство юмора), объясняющие причинность той или иной формы ее поведения, а также систему ценностных отношений личности (отношение к профессии, к окружающим), определяющую модели поведения (или отсутствие таковых).

Несмотря на то, что в науке существует множество теорий и классификаций креативности, большинство исследований направлены на изучение креативности в мышлении, так сказать «интеллектуальной креативности», в связи с чем креативность в межличностном общении остается малоизученной (Банюхова, 2006). А между тем креативность в общении – очень важный аспект процесса межличностного взаимодействия. Под «коммуникативной» креативностью в данной работе подразумевается способность к открытию принципиально нового или усовершенствование уже имеющегося решения той или иной коммуникативной задачи. Наиболее выраженными характеристиками коммуникативной креативности можно считать: любопытность, проявляющая себя во всех сферах жизни и деятельности человека, высокий уровень творческого мышления и воображения, позволяющие с легкостью проявлять многочисленные варианты поведения, гибкость в проявлении человеком форм и приемов реагирования, оригинальность, которая проявляется в создании нестандартных способов решения ситуаций проблемного характера.

Указанные компоненты не находят себе места в восприятии, мышлении и деятельности человека, если он привержен стереотипам, так как под их действием происходит искажение как картины мира, так и образа «Я»: человек попадает в зависимость от оценок других людей и сам не имеет возможности быть объективным в оценке других и, как следствие, себя. С другой стороны, отсутствие указанных компонентов, определяемых нами как креативность, приводит к тому, что человек не в

состоянии действовать иначе, нестереотипно, поскольку лишь это прописано поколениями. Таким образом, можно предположить наличие взаимосвязи между уровнем креативности личности и подверженностью ее различным группам социальных стереотипов, в частности гендерным и этническим стереотипам.

Понимая под гендерными стереотипами «стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям “мужское” и “женское”», можно заключить, что они отражают различия между мужчинами и женщинами практически во всем, во всех сферах жизнедеятельности (это профессиональная деятельность – занятия определенными видами труда; взаимоотношения, когда определенные личностные качества и социально-психологические свойства приписываются человеку на основании приверженности стереотипам, и, наконец, закрепление определенных социальных ролей в семейной, профессиональной и других сферах жизнедеятельности – женщинам, как правило, отводятся семейные роли (матери, хозяйки, жены), а мужчинам – профессиональные), и, как результат, они с необходимостью связаны с иными качествами личности, в том числе с креативностью (равно как и этнические стереотипы, которые отражают как эмоционально-оценочное отношение к представителям этнической группы, так и знания о ней) (Клецина, 2003; Стефаненко, 1999).

Исходя из представлений о разных группах стереотипов, можно сделать вывод, что чем больше человек ориентируется на стереотипные представления об особенностях людей, о моделях их поведения, тем менее он креативен в межличностном общении и, как результат, подвержен более проявлению такого свойства, как конфликтность.

Наше эмпирическое исследование предполагает выявление степени подверженности стереотипам при помощи опросников «Распределение ролей в семье», «Я – мужчина/женщина», методики изучения этнических стереотипов Д. Пибоди, а также исследование уровня креативности личности при помощи опросника Н.Ф. Вишняковой «Креативность».

В исследовании взаимосвязи социальных стереотипов и уровня креативности личности приняло участие 35 чел. (русские девушки и юноши в возрасте от 18 до 25 лет). Анализ полученных результатов показал, что показатели креативности не обнаруживают значимой корреляции с показателями подверженности социальным стереотипам: люди, не подверженные этим видам стереотипов, не всегда более креативны. При этом респонденты, подверженные влиянию стереотипов, имеют как средний, так и высокий уровень развития креативности.

Такие результаты, вероятно, могут объясняться влиянием разного рода факторов. В первую очередь, источником артефактов мог стать феномен социальной желательности ответов, проявляющийся в методиках типа опросники. Кроме того, современное общество становится толерантным к проявлениям людьми несоответствия социальным стереотипам, что во многом определяет открытость личности в проявлении последних.

Перспективы дальнейшей разработки данной проблемы предполагают изучение других гендерных и этнических групп для сопоставления с имеющимися данными, а также с исследованием взаимосвязи иных видов социальных стереотипов и уровня креативности личности. Кроме того, исследовательский интерес представляет анализ взаимосвязи креативности личности с показателями уровня конфликтности, а также стратегиями поведения в конфликтах, с целью оптимизации процесса межличностной коммуникации.

ФАКТОР ВРЕМЕНИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Кутеева Е.Н. (Пенза)

lenanik@live.ru

Проблема выявления, развития и оказания психологической поддержки одаренным детям в настоящее время приобрела большое значение. Много внимания уделяется обучению одаренных детей и подбору кадров для работы с ними. Задача своевременного выявления, развития и обучения этих детей имеет педагогический, методический и социально-психологический аспекты.

В отечественной психологии проблемы способностей и одаренности рассматривались в трудах П. Блонского, Л. Выготского, Б. Теплова, Б. Ананьева, А. Матюшкина, Н. Лейтеса, Д. Богоявленская и др. Под одаренностью понимали совокупность интеллектуальных и социальных, художественных, музыкальных и иных способностей, определяющих высокие возможности и позволяющих человеку добиться высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Среди критериев одаренности в отечественной литературе выделяют: 1. Особую потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке, в которой не бывает пресыщения. 2. Удовольствие от умственного напряжения. Ученые регистрируют ряд физиологических показателей (электроэнцефалографических, биохимических) свидетельствующих о том, что в момент интеллектуального напряжения вместе с участком мозга, занятым умственной работой, возбуждается и центр положительных эмоций. У некоторых людей эта связь настолько прочна, что лишение их интеллектуальной деятельности приводит к тяжелому состоянию. 3. Активность самого познающего.

Одаренность – это продукт и условие общего развития человека в различных сферах его жизнедеятельности (Ананьев, 1969). Она не сводится к простой сумме способностей. По сравнению с ними одаренность составляет новое качество (Теплов, 1961). Перспективы развития одаренных детей определяются уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах.

Мы рассматриваем одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности, по сравнению с другими людьми.

Одаренный старшеклассник является субъектом профессиональной деятельности, он самостоятельно выбирает профессиональное направление, в котором будет реализовывать себя как субъекта профессиональной деятельности. «Деяния, действия, поступки не бывают безличными и безликими. Они совершаются не сами по себе, не независимо от человека. Это именно его деяния, он – их автор, творец, исполнитель, несущий за них ответственность и самостоятельно формирующийся в процессе их обдумывания и осуществления» (Брушлинский, 2002, с. 222).

В профессиональном самоопределении старших школьников большое значение имеет временная организация самоопределения, т.е. время, потраченное ими на самоопределение, приближение их профессиональной мечты и т.д. Оно занимает определенное время в жизни старшеклассников.

Целью исследования явилось изучение временной организации профессионального самоопределения старшеклассников. Для изучения восприятия и оценки времени использовалась методика «Семантический дифференциал времени» Л. Вас-

сермана и биографический метод для изучения ценностей профессионального самоопределения, количества времени, затрачиваемого старшеклассниками на профессиональные интересы и их реализацию и индивидуальная взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего профессионального самоопределения. Участников эксперимента просили ответить на вопросы: о количестве свободного времени, затрачиваемого на профессиональное самоопределение, месте ценности профессионального самоопределения и самореализации среди других ценностей жизни и о связности темпоральных периодов в профессиональном самоопределении какое количество вашего свободного времени занимает профессиональное самоопределение (Как долго вы интересуетесь или занимаетесь в направлении вашей предполагаемой профессии? И в чем оно для вас состоит?).

В исследовании приняли участие ученики 10 и 11 классов лицея для одаренных детей и общеобразовательной школы. Всего 70 респондентов.

Испытуемые обеих групп позитивно оценивают время своей жизни и время, потраченное на профессиональное самоопределение. Количество детей, имеющих достаточно определенный профессиональный план в обеих группах примерно одинаковое. Ценность профессиональной реализации среди других ценностей жизни незначительно выше у одаренных детей.

Восприятие времени жизни и отношение к нему между исследуемыми группами несколько различны. Одаренные дети воспринимают время как активный процесс ($p \leq 0,01$) при этом активность связана с занятиями предполагаемой профессией. Большинство одаренных старшеклассников свободное время посвящают продвижению в будущей профессиональной деятельности, реализации профессиональных интересов и т.д. Для них время более сжато и мимолетно, чем для старшеклассников из массовой школы. Анализ биографических данных показал, что среди одаренных старших школьников много тех, у кого профессиональный интерес начал формироваться с 10–11 лет. Ученики отмечают также, что профессиональная деятельность, выполняемая ими, способствует их творческому развитию, наряду с профессиональным и личностным самоопределением. Старшие школьники рефлексируют, что профессиональное самоопределение расширило границы их личности, увеличило число интересных контактов, таким образом расширив круг их общения и т.д.

Структура времени жизни одаренных старшеклассников представлена достаточной спланированностью своего профессионального будущего, наличием представлений о предстоящих событиях их деятельности, в то время как у старшеклассников из массовой школы спланированность профессионального будущего выражена слабее ($p \leq 0,01$). Одаренные старшеклассники уже на этапе обучения в лицее имеют возможность заниматься профессиональной деятельностью и к окончанию школы они не только имеют сформированные интересы, мотивы и профессиональные планы, но имеют определенный опыт трудовой деятельности. Одаренные старшеклассники воспринимают время как пространство между прошлым, настоящим и будущим.

В общем времени жизни время, потраченное старшеклассниками на профессиональное самоопределение, занимает большой период. У большинства одаренных школьников оно занимает все темпоральные периоды их жизни, при этом определенная степень развития одаренности наблюдается в настоящем, прошлом и будущем их жизни. Одаренные старшеклассники обращаются к своей профессиональной деятельности в свободное время значительно чаще их сверстников из общеобразовательных школ. При этом профессиональное будущее одаренных школьников более спланировано. Настоящее оценивается как насыщенное, активное и объемное,

что также говорит о частой занятости одаренных старшеклассников самоопределением. Одаренный старшеклассник нуждается в психологической помощи в области профессионального самоопределения, которая должна заключаться в поддержке талантливых детей и оказании им поддержки в реализации их профессиональных планов.

ПСИХОСЕМИОТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЙ КРЕАТИВНОСТИ

Кыштымова И.М. (Иркутск)

info@creativity.ru

Полипарадигмальность психологии создает трудности методологического определения при выборе адекватных предмету исследования методологических оснований. Множественность пониманий креативности обуславливает значимость поиска таких методологических инструментов, которые позволяют непротиворечиво интегрировать продуктивные представления, разработанные в рамках разных научных парадигм.

Знаковая природа творчества (Ломов, 1996; Жинкин, 1998; Эко, 2004) объясняет важность использования общенаучной семиотической методологии для исследования креативности. Психосемиотический подход позволяет в полной мере реализовать принципы системности и целостности в междисциплинарном исследовании проблемы креативности.

Основы семиотического подхода к анализу продуктов творчества в отечественной психологии заложены Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым, понимающими знаковую систему как «выстроенную» из значений и смыслов.

Задача семиотики – изучение смысла, который является семиотическим термином и маркирует объекты, участвующие в процессе семиозиса (Якобсон, 1978). Семиозис предполагает, что нечто функционирует в качестве знака и опосредствует коммуникацию. Семиотика исследует закономерности организации отдельных знаков в системы, передающие смысл. Изучаются закономерности как общих систем, так и индивидуальных (текстов). Последнее позволяет говорить о психосемиотике, так как индивидуальная семиотическая система является не только порождением, но и отражением личности ее автора.

Индивидуальный (личностный) смысл, вносимый в константно-конвенциональное содержание знака, и есть предмет психологии и объект исследований психосемиотики, которая ставит и решает проблемы роли знакового опосредствования деятельности и развития человека, роли знаков в освоении культурного опыта и творческом самовыражении личности.

Авторский текст представляет собой семиотическую систему. Характер ее организации отражает творческую индивидуальность автора, объективирующего смысл посредством знаков. «Перевод» личностного смысла на общепонятный язык значений связан с умением оперировать знаками, реализуя с той или иной степенью полноты возможности семиотической системы. Уровень развития семиотических способностей – владения человеком знаковыми операциями – будет в значительной степени определять характер актуализации креативности.

Творческий продукт является индивидуально порожденной, уникальной знаковой системой (текстом). Овладение знаками и закономерностями их организации является условием творчества: «Знаковость – это не оковы, это – прогресс, творческое развитие личности, способной не только приобщаться к современной знаковой культуре, но и обогащать ее, следует искать... в глубоком познании сущности и возможности знаков, в управлении процессом их создания и использования» (Ломов, 1996, с. 286). Креативность связана с обретаемым в процессе направленной деятельности умением создавать и комбинировать знаки, сигнификационные умения – условие творческой деятельности.

Уровень владения знаковой системой является маркером творческого развития человека не исключительно, а наряду с другим определяющим креативность компонентом – уровнем развития его личностного смысла. Уровневые дифференциации смыслов обоснованы и представлены в научной литературе (Братусь, 1999; Фельдман, 2005). Психосемиотический анализ созданных посредством знаков продуктов деятельности человека позволяет диагностировать уровень креативности опосредованно – через диагностику 1) уровня развития (выраженности) личностного смысла и 2) особенностей самой индивидуальной семиотической системы – уровня владения автором средствами культуры (качеством сигнификации).

Как виды знаковых систем классифицируются на основе признака их абстрактности (Соломоник, 2004), так и уровень индивидуальных систем (тексты) можно определять по этому же признаку. С помощью слов можно просто описывать реальность, используя самый простой вариант обозначения (вижу – означаю). Более широкое использование возможностей вербальной системы позволяет создавать текст большей степени абстрактности, когда смысл передается не буквально воспринимаемым значением слова, но обретаемым им новым значением в системе – в зависимости от контекста: композиции, с помощью иносказаний, реминисценций и пр. Чем смысл как «значение значения» более отдален от денотата, тем выше уровень абстракции индивидуальной семиотической системы, и выше проявленный уровень креативности автора.

Исследуя психологическую роль знаков и знаковых систем, Б.Ф. Ломов предположил возможность выделения психосемиотики как самостоятельного научного направления: «...важность, многообразие и сложность психологических проблем знаков и знаковых систем дают основание думать о становлении и развитии целой научной отрасли, условно называемой нами психосемиотикой» (Ломов, 1996, с. 283). Задача психосемиотики – исследование роли знаков в развитии человека, а также знакового самовыражения как маркера уровня его творческого развития.

Семиотическое исследование знаковых систем предполагает анализ их семантики (отношения знаков к обозначаемым ими предметам), синтактики (отношение знаков внутри системы) и прагматики (отношения знаков к конкретной деятельности и общению).

Значение является внеконтекстным образованием, а смысл порождается контекстом – человек, использующий знак, наполняет его смыслом. Смысл, таким образом, рассматривается как системное качество знака, понимание которого невозможно при дифференцированном подходе, при рассмотрении семантики в ее изоляции от синтаксиса и прагматики. Семантический метод, следовательно, позволяет «вскрыть» лишь значение знака, раскрытие же его смысла как более полного и психологически информативного образования требует семиотического подхода. Знак выражает значение, а системная совокупность знаков – смысл. Но смысл не образуется простым суммированием значений отдельных входящих в систему знаков, а,

являя цельность, порождается более сложным образованием, системным и межсистемным отношением знаков, причем не только естественного языка, но любой иной знаковой системы. В семиотике утвердилось представление об изоморфизме и гомоморфизме как характеристиках системных знаковых образований. Так, Р.Д. Пиотровский утверждает: «Между планом выражения и планом содержания, между означающим и означаемым наблюдается последовательный изоморфизм, это принято сейчас в качестве аксиомы» (цит. по: Левый, 1972, с. 97). Авторские особенности связи между формой и содержанием выражены понятием «код».

С помощью кодов человек организует (кодирует, означивает) реальность, реализуя свободу выбора в заданной языком общей системе координат. Кодирова информацию, человек уменьшает количество энтропии, упорядочивает окружающий его внешний и свой внутренний мир.

Язык является набором кодов. Порождая текст, человек создает в рамках общей языковой системы частную, которая может моделироваться на основе общей системы в ее наиболее стереотипных, «стертых» отношениях, а может использовать неясные, допускаемые системной логикой, но нечастотные «ходы».

Небезразличие означающего по отношению к означаемому, формы по отношению к содержанию выражается не простым изоморфизмом знака и референта. О безразличии можно говорить только по отношению к знаковой системе. Сами знаки, имея конвенциональную природу, неясную этимологию, могут быть безотносительны к содержанию. Но их комбинация в конкретной индивидуальной системе, редуцирующей одни и маркирующей другие языковые системные связи, изоморфна отображаемой системе личностных смыслов автора, «подчеркивает интимный характер связи между референтом, означаемым и означающим» (Эко, 2004, с. 101).

Роль семиотики при исследовании авторского текста заключается в выявлении системы используемых конвенций, регулирующих взаимоотношения элементов системы, а также в выявлении случаев нестандартного применения исходных кодов. Отношение индивидуального использования кодов к соблюдению конвенциональных закономерностей системы и будет характеризовать креативное качество анализируемого текста, его идиолект.

«Мир знакомого» передается через «мир знаков» (У. Эко), который состоит из систем, представляющих собой «набор ожиданий». В мире знаков нарушение набора ожиданий порождает информативность, а в мире знакомого – поступки и открытия (Эко, 2004). Креативность выражается изменением (нестандартностью использования) внутрисистемных связей, нахождением новых выразительных возможностей языка. Семиотические методы позволяют исследовать текст как систему, поэтому они адекватны задаче психологического анализа.

Рассматривая авторские тексты как выражение креативности, следует понимать, что они предполагают варьирование ее уровня. Целостный текст, индивидуальный код которого отражается на всех уровнях его архитектоники при сложности системы и глубине выражаемого смысла будет, скорее всего, маркировать высокий уровень развития креативности автора. С другой стороны, текст может отличаться единством кода при низком уровне использования системных возможностей языка на всех его уровнях. С третьей, текст может не содержать единого кода, быть рассогласованным, нецельным, отличаться выраженной неодинаковостью уровневой представленности разных элементов системы. Тогда уровень креативности будет, скорее всего, невысоким.

Семиотическая система возникает для выражения смысла, причем при рассмотрении авторского вербального текста как системы речь будет идти о личностном

смысле. Являясь системообразующим свойством личности, он выражается посредством систем знаков – так индивидуальное, интимное объективируется, становится общезначимым: «Чтобы раскрыть систему личностных смыслов для других, человек становится “знаком самого себя”, дробя свою цельность “на множество относительных значений”» (Тюпа, 2001). Объективация личностных смыслов осуществляется посредством самых разнообразных знаковых систем, но наиболее исследованной, доступной семиотическому анализу является языковая система. Достоинством семиотического подхода к творческой деятельности является возможность включения в процесс анализа не только сознательных, но и бессознательных уровней творческого процесса, отражающиеся, прежде всего, в специфике формы творческого продукта.

Гомоморфные отношения между структурой предметной области и структурой субъекта (что позволяет изучать психическое через знаковое) являются предметом исследований И.О. Александрова (2007), результаты которых позволяют, в частности, предположить, что система текста как продукта творческой деятельности обладает признаками подобия по отношению к системе личности порождающего текст субъекта.

Исследование, методологической основой которого является психосемиотика, может быть продуктивным для определения закономерностей семиотической системы; изучения текста как частной системы с позиции его места в общей знаковой системе (специфики отражения ее закономерностей); позволяет на основе знаний о частной системе (тексте) делать изучать систему порождающую (субъекта). Психосемиотика позволяет исследовать творческие процессы на основе их объективации в системах знаков – текстах.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Ларионова Л.И. (Иркутск)

psychodiagnostic@yandex.ru

Одаренные учащиеся, по мнению отечественных и зарубежных психологов характеризуются, как правило, ускоренным психическим развитием. Это касается как когнитивной, так и психоэмоциональной сферы. Важной особенностью одаренной личности является высокий уровень развития интеллекта, креативности, духовности. В зарубежной психологии существуют исследования, позволяющие говорить о психологических отличиях между одаренными мальчиками и девочками. При этом данные исследований достаточно противоречивы. Р.Х. Краммер (Cramer, 1997) отмечает, что одаренные мальчики, по сравнению со среднеинтеллектуальными, имеют более высокий IQ, более самоуверенны, индивидуалистичны, самодисциплинированы. По сравнению с мальчиками, одаренные девочки отличаются по меньшему числу факторов от неодаренных.

Анализ литературы показал, что в целом исследований по психологии личности одаренных с учетом их гендерной принадлежности проведено недостаточно, особенно это касается отечественных исследований. В российской психологии в последние годы стали проводиться исследования личностных особенностей одарен-

ных людей с учетом их половой принадлежности. Вместе с тем проблема гендерных особенностей одаренных актуальна и нуждается в дальнейшей разработке.

Целью нашего исследования являлось изучение психологических особенностей одаренных юношей и девушек.

Идентификация старшекласников как одаренных осуществлялась на основе критерия реальных интеллектуальных достижений. В исследовании участвовало 300 чел. – учащихся старших классов иркутских экспериментальных школ, лицеев, гимназий, победителей городских, областных, российских, международных олимпиад. Для сравнения была обследована контрольная группа (300 чел.) старшекласников того же возраста со значениями психометрического интеллекта в пределах: $95 < IQ < 110$. Обе группы испытуемых (одаренных и неодаренных) состояли на 60% из мальчиков. Было выдвинуто предположение, что существуют психологические особенности у одаренных школьников, по сравнению с неодаренными.

Для изучения психологических особенностей использовался 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Статистическая обработка данных проводилась с использованием регрессионного анализа (Ларионова, 2011).

Данные по изучению акцентуации в зависимости от показателей IQ и гендерной принадлежности позволили установить следующие закономерности: у одаренных юношей в целом по данным исследований обнаружено меньшее количество акцентуаций, чем у девушек, а у неодаренных учащихся обнаружено большее количество акцентуаций, чем у одаренных. Особенно это касается девушек, у которых выявлены все 11 типов акцентуаций, имеющих высокую степень выраженности.

Полученные результаты по изучению самоотношения показали, что при сходстве профилей самоотношения у одаренных и неодаренных юношей, позитивный характер самоотношения в большей степени выражен у одаренных юношей. Аналогичная закономерность характерна и для девушек. При этом у обыкновенных девушек установлен конфликтный характер самоотношений, что отражает неблагополучие в их личностной сфере.

Анализ ценностных ориентаций показал существование отличий в структуре как терминальных, так и инструментальных ценностей одаренных и неодаренных учащихся. Самыми значимыми из терминальных ценностей у одаренных юношей и девушек являются ценности общения и человеческих взаимоотношений: дружба, любовь, ценность здоровья, интересная работа. У юношей отмечаются также ценности «жизненная мудрость», «свобода», у девушек – «познание» и «уверенность в себе». Такие ценности, как «материально обеспеченная жизнь», «удовольствие», для одаренных учащихся являются незначимыми.

У учащихся из группы контроля, напротив, эти ценности входят в группу значимых, а терминальная ценность «интересная работа» занимает одно из последних мест в ряду их ценностей. Получились некие «ножницы»: молодежь хочет жить в достатке, но при этом главное средство достижения такого достатка – работа – оттеснена на задний план. В последние десятилетия произошли изменения в структуре ценностных ориентаций молодежи, связанные с социальными изменениями. Самыми престижными стали материальные ценности, ценности индивидуализма в противовес духовным, коллективистским ценностям. Об этом свидетельствуют данные лонгитюдных исследований духовного мира молодежи, проведенных Р.Г. Гуровой (2000); исследований ценностных ориентаций в условиях социального перелома Ч.А. Шакеевой (1998), исследований Й. Хорака, И. Вачека (1995) и др., поскольку для русской культуры духовные ценности всегда были важнее материальных, постольку размывание ценностей, изменение ценностного ядра культуры

опасно для существования как культуры, так и русского этноса в целом. Для интерпретации структуры ценностных ориентаций одаренных и неодаренных учащихся можно использовать высказывание В.Н. Дружинина (1999) о том, что лица с высоким интеллектом являются носителями национальной культуры. По мнению С.В. Лурье (1997), одаренные люди удерживают традиционную культуру от прогрессирующего упрощения, они поддерживают и сохраняют целостность национальных традиций.

Анализ регрессионных уравнений, построенных по результатам данных 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла, свидетельствует о влиянии на развитие интеллекта одаренных учащихся таких личностных качеств, как эмоциональная устойчивость (С), доминантность (Е), социальная опытность (N), отсутствие чрезмерного чувства вины (O), радикализм, гибкость (Q1), нефрустрированность (Q4) и других факторов.

Регрессионное уравнение для одаренных юношей имеет вид:

$$IQ = 7,31E + 16,44I + 23,71N - 2,50 + 29,14Q1 + 10,79Q3 + 10,11Q4.$$

Для одаренных девушек:

$$IQ = 41,17E + 50,29M + 8,54Q4.$$

Для юношей из контрольной группы:

$$IQ = 85,27B + 1,7E - 13,04Q4.$$

Для девушек из контрольной группы:

$$IQ = 49,71A + 50,29N,$$

где А, В, Е, I, М, N, O, Q1, Q2, Q4 – личностные факторы (по данным 16-факторного опросника Кеттелла).

Сравнение регрессионных уравнений, включающих влияние личностных факторов на уровень интеллекта для одаренных юношей и девушек, а также контрольной группы показывает отличия в структуре факторов и величине их вклада в развитие интеллекта. У юношей из группы одаренных с $IQ \geq 130$ отмечено влияние большего количества факторов (7 из 16), по сравнению с девушками, имеющими такой же уровень интеллекта (3 из 16 факторов). Небольшое количество факторов отмечено у юношей и девушек из контрольной группы (2–3 фактора).

Приведем психологические портреты, составленные на основе регрессионных уравнений. Одаренные юноши имеют выраженное стремление к доминированию (Е), в то же время их отличает эмоциональная чувствительность, образность, мягкость, утонченность, художественное восприятие мира (I), социальная опытность (N), средний уровень чувства вины (O), разнообразные интеллектуальные интересы, гибкость и критичность мышления, стремление к конструктивным преобразованиям (Q1), высокий самоконтроль поведения (Q3), нефрустрированность (Q4).

Одаренных девушек, так же как юношей, отличает стремление к доминированию, выраженное еще в большей степени, чем у юношей (Е), интеллектуальные и художественные интересы, богатство и высокое напряжение внутреннего мира, самобытное мировоззрение, творческая одаренность и активность (М), нефрустрированность.

Портрет юношей из контрольной группы достаточно своеобразен. Наибольшее влияние на динамику их интеллекта оказывают не личностные, как у одаренных, а когнитивные факторы (В) (по данным теста, имеющие низкие значения), осуществляющие наибольший вклад в развитие интеллекта, в незначительной степени стремление к доминированию (Е), нефрустрированность (Q4).

У девушек из контрольной группы достаточно скромный психологический портрет, у них выделяются только два фактора, влияющих на развитие их интел-

лекта: это фактор А – открытость социуму, общительность и фактор N – социальная опытность.

Полученные нами данные согласуются с зарубежными исследованиями, посвященными одаренным детям. Е.Е. Вернер и Л.М. Бахтольд (Werner, 1995), Дж.Ф. Фельдюзен (Feldhusen, 1981), П.М. Олжевски-Кубилиус и др. (Olzewski-Kubilius, 1988), А.Дж. Танненбаум (Tannenbaum, 1997) и др., позволили выявить наличие у одаренных личностных особенностей. Так, по сравнению с «обычными» учащимися, их отличает эмоциональная устойчивость, независимость от группы, самостоятельность, высокая самооценка, доминантность, социальная адаптабельность. Одаренную личность отличает стремление к гармонии, потребность ее защищать. Исследования Дж.В. Вэра (Vare, 1979), Дж. Арбуснота (Arbuthnot, 1973) установили существование связи между развитостью моральных убеждений и коэффициентом интеллекта. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

ТВОРЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (НА ГЕОМЕТРИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ)

Латыш Н.М. (Киев, Украина)

creativity.psyllab@gmail.com

Становление творческой личности в образовательном пространстве остается важным вопросом в решении существенных задач отечественной психолого-педагогической науки. Исследования Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Г.Я. Буша, Я.А. Пономарева, А.М. Матюшкина, В.А. Моляко и др., обращенные на раскрытие психологических закономерностей и механизмов творческого процесса, диагностики и развития творческих способностей личности, изучения методов активизации мышления, не утратили своей актуальности и в современной психологии. В контексте исследований творческого мышления актуальным является изучение особенностей конструктивного мышления и разработка психологических методов его оптимизации. В процессе решения творческих задач на конструирование реализуется возможность всестороннего развития личности, актуализации ее творческого потенциала, формируются психологические и практические навыки творческой деятельности, закладывается основа для подготовки учеников к профессиональной деятельности.

Конструирование относится к продуктивному виду деятельности, поскольку оно направлено на получение определенного продукта и осуществляется как процесс решения задач (Ломов, 1959; Моляко, 2007; Третяк, 2005; Фаропонова, 1983; и др.).

Ученые отмечают, что важной чертой конструктивного мышления является оперирование пространственными представлениями: увеличение, уменьшение предмета, измерение его формы, комбинирование элементов и проч. (Ломов, 1959; Милерян, 1973; Моляко, 2007; и др.) Особенность конструктивной деятельности состоит в том, что она проявляется в отображении и преобразовании пространственных представлений и образов. Эти процессы осуществляются на основании первичных замыслов, расчетов, операций сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и конкретизации.

Конструирование в начальных классах рассматривается как процесс элементарного конструирования: учениками, как правило, не создается объективно новый

продукт, но всегда субъективно значимый. В процессе конструирования младшие школьники уточняют свои представления об окружающих предметах, глубже познают их пространственные свойства, у них формируются умения создавать новый образ будущего объекта на основании исходных образов, которые в процессе деятельности уточняются и детализируются. Особенно важным является умение оперировать образами в пространстве как с целью изменения пространственного расположения целостного образа (поворачивание, перемещение в пространстве), так и с целью преобразования структуры образа (перегруппировка его составных частей, деталей и т.п.). Это существенно расширяет умственные возможности детей в различных видах творческого конструирования (из бумаги, деталей конструктора и т.п.). Творческое конструирование основывается на таких взаимосвязанных компонентах, как развитие самостоятельного детского экспериментирования с новым материалом, развитие образного мышления и фантазии, формирование обобщенных способов деятельности.

Конструирование с геометрическим материалом позволяет активно использовать наглядно-действенный и наглядно-образный виды мышления, которые являются наиболее характерными для детей младшего школьного возраста и, опираясь на которые, у детей развиваются словесно-образный и словесно-логический виды мышления.

Конструктивная деятельность детей, которая осуществляется в форме самостоятельного экспериментирования носит познавательный характер, способствует формированию обобщенных способов конструирования и стимулирует детей к использованию приобретенных раньше способов в новых содержательных контекстах. Это, в свою очередь, способствует нахождению, новых способов, новых образов и новых смыслов, что основывается на познавательной и интеллектуальной активности детей. Как отмечает Л.А. Парамонова, в процессе такой деятельности у детей формируется универсальная способность к построению целостностей (рисунка, текста, сюжета) из различных единиц, но одними и теми же приемами: комбинирование, изменение пространственного положения, пристраивание, перестраивание, убирание лишнего и т.п. (Парамонова, 2002).

В своем исследовании мы исходили из понимания конструктивного мышления как направленного на решение творческих задач и предусматривающего преобразование актуальной информации, согласно условиям и требованиям задачи. Его целью, в отличие от других видов мышления, является направленность на создание конструкции определенной формы и функционального назначения. Оно ориентировано на отображение определенной системы на основе структурно-функционального анализа ее элементов с целью ее трансформации, согласно внешним и внутренним условиям (Моляко, 2007; Третяк, 2005).

Основываясь на методологических положениях психологической теории творчества В.А. Моляко, в соответствии с нашим исследованием, процесс решения творческих геометрических задач младшими школьниками можно представить следующими этапами: 1) ознакомление с условием задачи является начальным этапом возникновения замысла будущей конструкции; 2) понимание условия задачи является этапом, когда исходящие условия задачи трансформируются в искомые и в соответствии с этим осуществляется целенаправленный поиск элементов конструирования; 3) формирование первичного замысла осуществляется исходя из теоретического и практического опыта решающего задачу и характеризуется возникновением образа-ориентира; 4) формирование окончательного замысла является этапом, когда осуществляется переход от созданных в образном плане замыслов к

практическому конструированию с геометрических форм и характеризуется развитием первичного образа-ориентира в ведущий образ, который отображает общие представления о конечном продукте деятельности; 5) окончательное решение характеризуется практическим воплощением конструктивного замысла.

В нашем исследовании основное внимание было обращено на процесс формирования конструктивного замысла, как наиболее творческого этапа в процессе конструирования, что позволило осуществить классификацию типов конструктивной активности, подходов к формированию конструктивного замысла и уровней конструктивного мышления. В исследовании приняли участие ученики 3–4-х классов. Для определения психологических закономерностей формирования замысла в процессе решения младшими школьниками творческих геометрических задач мы использовали задания на свободное конструирование, конструирование по условиям и конструирование в условиях ограничения во времени.

Анализируя процесс решения задач на конструирование, мы выделили три типа конструктивной активности учеников при решении экспериментальных заданий: первый тип (внешне обусловленный) характеризуется тем, что замысел решения задачи выстраивается путем аналогизирования, исходя из внешних характеристик представленных элементов конструктора (форма, цвет); второй тип (внутренне обусловленный) характеризуется тем, что в процессе решения задачи замысел выстраивается путем аналогизирования, исходя из субъективного опыта решающего задачу; третий тип (комбинированный) характеризуется тем, что замысел решения задачи выстраивается путем аналогизирования на основании сочетания специфики структурных характеристик элементов конструктора и мотивационной сферы ученика.

Дальнейший анализ процесса решения задач и непосредственно особенностей развития конструктивного замысла позволил выделить основные подходы к формированию замысла в зависимости от реализации предложенных элементов конструирования, когда: а) ориентиром для построения искомых конструкций является геометрическая форма элементов конструктора, создается аналогичная с предыдущего опыта конструкция по структуре – структурное конструирование; б) когда геометрические формы становятся динамическими ориентирами и ученик, решая задачу, выходит на оперирование элементами, которые служат аналогами функций – функциональное конструирование; в) когда конструкция создается путем сочетания как структурных, так и функциональных признаков – структурно-функциональное конструирование.

Как свидетельствуют данные исследования, ученики младшего школьного возраста в процессе решения задач на свободное конструирование и конструирование по условиям создают замысел будущей конструкции чаще всего в результате комбинирования структурных признаков. Реже встречаются решения путем функционального конструирования, когда главным при создании замысла будущей конструкции являются функциональные особенности. Это можно объяснить тем, что младшие школьники при решении таких задач в основном ориентируются на структурные характеристики объектов, не учитывая при этом их функциональные свойства.

Анализ созданных учениками конструкций позволил нам выделить три уровня проявления конструктивного мышления у младших школьников:

– первый уровень, низкий, когда создается достаточно простая конструкция с нечетко разработанным планом построения будущего объекта или вообще конструирование осуществляется путем проб и ошибок. Основу первого уровня состав-

ляет мыслительная тенденция поиска очень близких аналогов, в процессе такого конструирования создается простая конструкция путем соединения нескольких геометрических форм;

– второй уровень, средний, когда осуществляется детализация конструкции или наблюдается соединение нескольких простых объектов между собой в сюжетную композицию. В основе второго уровня конструктивного мышления лежат мыслительные тенденции к поиску аналогов или комбинаторных действий. Дети создают конструкцию, которая является аналогом из предыдущего опыта, но при этом осуществляется достаточно детальное сочетание элементов конструкции (дом с окнами, дверью, дымоходом и т.п.) или же происходит содержательное соединение нескольких достаточно простых, с точки зрения сложности построения, конструкций (создание сюжетной композиции);

– третий уровень, высокий, когда создается конструкция с высоким уровнем сложности, с достаточной детализацией, оригинальна и осмыслена учеником. Как правило, ученик конструирует сюжетную композицию, в которой отдельные конструкции изображены достаточно детально и они соединены между собой содержательно. Мышление детей характеризуется тенденцией к поиску аналогов, часто достаточно отдаленных, и к комбинаторным действиям.

Проведенное исследование позволило представить влияние временных ограничений на конструктивную деятельность младших школьников и выделить типы реагирований детей на усложненные условия: депрессивный, активно-панический, индифферентный, мобилизационный.

Установлено, что систематическое решение младшими школьниками творческих задач на конструирование в виде разработанных методических средств «Творческое конструирование» (модификация фрагмента системы «КАРУС») позитивно влияет на развитие творческого конструктивного мышления учеников.

УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ИНТУИЦИИ В ТВОРЧЕСКОМ РЕШЕНИИ

Матюшкина А.А., Жуковская Е.К. (Москва)

aam_msu@mail.ru

Роль интуиции как необходимого звена достижения творческого решения подчеркивается большинством исследователей. При этом особым в психологии выступает вопрос о характеристиках объекта и субъекта творческого мышления, создающих условия для актуализации интуитивного звена. В научной школе С.Л. Рубинштейна понимание мышления как особой формы объект-субъектного взаимодействия переход к анализу объекта творческого мышления – творческой проблемы – приводит к уточнению представлений о роли, содержании и функциях интуиции. Интуиция может быть понята как особая предварительная форма понимания смысла творческой проблемы, выступающая самостоятельным этапом ее решения (Матюшкин, 2003), которая обеспечивает возможности дальнейшего прогноза решения (Брушлинский, 1979).

Теоретическим основанием данного исследования выступила теория проблемных ситуаций А.М. Матюшкина (2009), в которой творческое мышление понимается как продуктивный процесс разрешения проблемной ситуации, результатом которого является открытие субъективно и/или объективно нового. Цель данного исследе-

дования – изучение условий актуализации интуиции в творческом решении; предмет – условия, обеспечивающие возможность интуитивного решения проблемных ситуаций. Материалом для заданий выступили значимые фрагменты успешного решения субъектом (режиссером) творческой проблемы в форме художественного кинофильма, получившего высокую профессиональную оценку и общественное признание. Гипотезы исследования: 1) возникновение проблемной ситуации мышления выступает одним из условий актуализации интуиции; 2) в зависимости от типа подсказки происходит актуализация интуитивного звена решения; 3) возможности субъекта к анализу, обобщению, абстракции и синтезу, определяющие глубину мышления и успешность разрешения проблемной ситуации, выступают одним из условий актуализации интуиции.

В исследовании приняли участие 115 испытуемых – студенты физического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (3 курс). Испытуемым в рамках изучения курса психологии было предложено принять участие в исследовании интуиции. Исследование состояло из двух частей: диагностической и исследовательской. Целью первой выступала диагностика интеллектуальных особенностей (тест «Сложные аналогии»; тест «Прогрессивные матрицы Равена»; методика «Толкование пословиц»). В исследовательской части после просмотра четырех коротких (7–9 мин.) фрагментов художественных кинофильмов испытуемым предлагалось догадаться о возможном завершении сюжета (после каждого фрагмента) с опорой на «подсказки» в форме вопросов, в том числе косвенно указывающих на жанр кинофильма. В исследовании были также включены вопросы интервью, направленного на выявление отношения испытуемых к заданиям.

Особую методическую сложность представлял выбор киносюжетов для исследования, которые должны были отвечать следующим требованиям: быть неизвестными для испытуемого, чтобы избежать опоры на «прошлый опыт» в решении; должны инициировать возникновение проблемной ситуации, вызывать интерес; быть дивергентными, предполагая несколько возможных вариантов развития сюжета; быть краткими, но нести в себе смысл и центральную проблему всего фильма; различаться по жанру. Важно, чтобы фрагменты были высокохудожественными произведениями искусства и отвечали требованиям внешней объективной экспертизы. Были выбраны фрагменты кинофильмов, получивших общественное признание и награды на российских и международных фестивалях и конкурсах: режиссер А. Поповичевский, полнометражный художественный фильм-драма «Простые вещи»; режиссер Том Тыквер, короткометражный художественный фильм-мелодрама «Правда»; режиссер Тим Баллок, художественный фильм-комедия «Игра в недотрогу»; режиссер Г. Бардин «Чуча» – мультипликационный фильм.

Результаты исследования, отражающие успешность разрешения проблемных ситуаций (на материале кинофрагментов), анализировались следующим образом. За точное «угадывание», полностью совпадающее с реальным продолжением фильма, испытуемым присваивался 4 уровень. Если испытуемые угадывали только общую тенденцию развития сюжета или некоторые существенные детали – уровень 3. В случае полного несовпадения прогнозов испытуемых с реальным продолжением фильма испытуемым присваивался 2 уровень. Наиболее трудным для решения оказался драматический сюжет фильма «Простые вещи»; его решили на уровне 4 лишь 8% общего количества участников исследования. Наименее трудным – мультфильм «Чуча» (59% общего количества участников решили его на уровне 4), что связано с влиянием жанровой подсказки. О верном завершении фрагмента комедии «Игра в недотрогу» догадались 30%; фрагмент короткометражного фильма «Правда» верно

«угадали» 48% участников исследования. Для дальнейшего анализа результатов исследования, сопоставляющих успешность разрешения проблемных ситуаций с результатами выполнения интеллектуальных диагностик, испытуемые были объединены в три группы. Уровень 4 – группа испытуемых, справившихся с экспериментальным заданием не менее чем на 3,5 балла из 4 возможных (36 чел.); уровень 3 – группа испытуемых, чей средний балл по экспериментальному заданию находится в диапазоне от 3 до 3,5 баллов по четырехбалльной шкале (49 чел.); уровень 2 – группа испытуемых, имеющих средний балл ниже 3 (29 чел.). Уровень 4 характеризуется наиболее высоким уровнем выполнения методики «Сложные аналогии» и «Толкование пословиц». Уровень 3 несущественно отличается от уровня 4, а уровень 2 существенно отличается от испытуемых группы 4 уровня сниженными результатами в выполнении методик «Сложные аналогии» и «Толкование пословиц». Данные результаты свидетельствуют о тенденции взаимосвязи успешности творческого решения от уровня анализа, абстракции, обобщения и синтеза испытуемого при одинаково высоких показателях общего интеллекта (методика «Прогрессивные матрицы Равена») во всех трех группах.

Важным показателем интуитивного решения является временной. В связи с этим в исследовании анализировалось среднее время решения разными группами испытуемых, сформированными на основе «продемонстрированного» ими интереса к решению (по результатам субъективной самооценки: группа 4 – изначальный интерес к решению, сохранившийся на протяжении всего решения; группа 1 – интерес к решению не возник), в сопоставлении с анализом успешности решения.

Среднее время успешного решения максимально заинтересованными испытуемыми (группа 4, 4 уровень, у которых сложилась проблемная ситуация) равняется 192 с. Данное время условно выступает показателем интуитивного решения. Решения, время которых значительно меньше 192 с, будут либо: интуитивным мгновенным «озарением» (в этом случае ответ, скорее всего, будет на 4 уровне, т.е. совершенно верным), либо необдуманным, случайным ответом (скорее всего, это будет совершенно неверным решением). В свою очередь, решения, время которых значительно больше 192 с, скорее, результат сознательных логических размышлений, успешность которых зависит от интеллектуальных особенностей каждого испытуемого. Так, временные результаты решения группы 2 (>200 с) испытуемых, не обозначивших своего интереса к исследованию, говорят о том, что они логическим путем пытались найти ответы на поставленные задачи. В данной группе самые высокие показатели – по интеллектуальным диагностическим методикам. Это объясняет тот факт, что многие испытуемые из группы 2 верно угадали продолжение киносюжетов за счет хорошо развитой формальной логики.

Таким образом, в исследовании выявлены следующие условия, способствующие актуализации интуитивного звена творческого решения.

1. Наличие проблемной ситуации мышления выступает необходимым условием актуализации интуитивного решения. Наиболее эффективно решает задания субъект, проявляющий изначальный интерес к решению, сохраняющийся на всем протяжении решения и обладающий интеллектуальными возможностями для решения.

2. Главными показателями успешности и включенности интуитивного звена решения выступают: близость к верному решению (задуманному режиссером), дифференцируемому по следующим уровням: уровень 4 – испытуемый угадывает замысел и все детали; уровень 3 – субъект угадывает замысел, но не угадывает детали; уровень 2 – испытуемый не угадывает верного замысла; время решения (ло-

гическое больше интуитивного); включенность эмоционального компонента в решение.

3. Со стороны субъекта значимыми условиями в актуализации интуитивного звена выступают следующие интеллектуальные особенности: высокий уровень интеллекта (тест Равена); высокий уровень анализа, обобщения, абстракции, синтеза (диагностируемый по методике «сложные аналогии»); «глубина» мышления (понимание смысла пословиц).

4. Задания, актуализирующие интуитивное звено решения, характеризуются следующими особенностями: наличием в них скрытого конфликта, недостающих условий, подлежащих открытию. Они должны быть интересны решающему субъекту: отнесены к его личному опыту, затрагивающему его эмоционально.

5. «Контекстными» условиями, актуализирующими интуитивное звено решения, выступают различные типы подсказки. Наиболее эффективной для достижения «верного» решения выступает жанровая подсказка.

6. В зависимости от жанра задания (жанр кинофильма) подсказка выступает или условием, или препятствием для актуализации интуитивного решения.

7. В жанрах, не предполагающих наличие одного верного решения (драма, мелодрама), подсказка оказывает свое «наводящее» действие. В жанрах, предполагающих единственно верный ответ (комедия, мультфильм), подсказка как способствует, так и препятствует интуитивному решению: субъект логически приходит к верному решению, исходя из жанра, не опираясь на содержание задания.

К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПРИЯТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Медведева Н.В. (Киев, Украина)

melpis@mail.ru

Вот уже второе столетие вопрос о характере и принципах восприятия, как познавательного процесса, порождает интерес ученых. Постоянное увеличение общего диапазона визуальной информации разного характера и масштаба, совершенно не присущее предыдущим временам, стало характерным атрибутом нашего времени. Именно этот факт, по нашему мнению, и определяет актуальность проведения ряда теоретико-методологических исследований психологических закономерностей творческого восприятия в русле единой стратегически-деятельностной теории, в частности исследования особенностей восприятия младшими школьниками художественных информационных структур.

Как убедительно доказывает опыт, огромная роль в процессе формирования и воспитания творческого человека принадлежит искусству. Благодаря своим имманентным качествам оно способствует целостному развитию личности. В научных работах психологов, педагогов, искусствоведов отмечается, что именно с помощью восприятия регулируется характер и сила воздействия искусства на личность, формируются и развиваются потребности общения с произведениями литературы, живописи, музыки и т.д.

В основу нашей работы положены ведущие исследования в области психологии творчества в целом и художественного творчества в частности: это работы Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, Г.С. Костюка, В.А. Моляко,

С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова, Б.М. Теплова, И.В. Страхова и др. А также исследования проблемы восприятия и непосредственно художественного восприятия, которые освещены в трудах Р. Арнхейма, В.А. Барабанщикова, Э.Е. Бехтель, А.Э. Бехтель, Н.Н. Волкова, В.В. Любимова, Б.С. Мейлаха, С.Э. Полякова, С.Х. Раппопорта, П.М. Якобсона и др.

Центральными положениями нашего исследования являются понятия: «восприятие», как целостный когнитивный процесс, в котором фиксируется, оценивается и интерпретируется объективная реальность в различных ее модификациях, результатом чего является построение конкретного перцептивного образа; и «творческое восприятие», которое В.А. Моляко характеризует как процесс (и его результат) конструирования субъективно нового образа, который в большей или меньшей степени трансформирует, модифицирует предметы и явления объективной реальности, при этом перцептивный творческий образ представляет собой оригинальную совокупность новых фиксаций, впечатков, имеющих в наличии у данного субъекта, ранее сформированных образов и их фрагментов (Моляко, 2008). Таким образом, любое восприятие мы анализируем как творческое.

Художественное восприятие мы рассматриваем как достаточно сложный и одновременно целостный процесс. Так, отдельные элементы художественного произведения в сложном контексте восприятия соединяются и выступают в виде определенной цельности, которая формируется в законченное произведение из системы образов. Процесс художественного восприятия может протекать без осознания ряда этапов и зарождаться в сознании человека уже в форме целостного результата – в виде оценок, мыслей, переживаний. Общим между процессами мышления и восприятия является возможность трансформации образа, что в конечном итоге способствует нахождению конечного решения. Таким образом, восприятие – не пассивное копирование мгновенного действия, а творческий процесс познания. Трансформация восприятия зрительных образов разворачивается от возникновения «прообраза» к становлению так называемого «образа-решения» (окончательного образа восприятия). Соответственно в процессе творческого восприятия роль образа достаточно существенная, но, согласно нашему видению, основную регулирующую роль при этом выполняют умственные стратегии (аналогизирования, комбинирования, реконструирования, универсальная, случайных подстановок), которые представляют собой сложные системные образования психики. При этом мыслительная стратегия выступает как критерий и составляет сущность процессуального содержания творческого мышления, восприятия.

Как познавательный процесс, восприятие характеризуется рядом особенностей. Во-первых, восприятие носит предметный характер, это выражается в том, что человеку свойственна тенденция выделять предметное содержание в любой отображенной информации, а если информации недостаточно, то человек сам «додумывает» эту предметность. Во-вторых, восприятие – это осмысленность, которая состоит в избирательности характера воспринимаемого субъектом из всего потока информации, какая-то ее часть составляет объект восприятия, а все остальное – фон. При этом именно объект воспринимается полно и четко. Итак, форма (визуальный образ) является тем, что превращает содержание произведения в его сущность. Также важной особенностью восприятия является его зависимость от прошлого опыта, полноты и содержания знаний, эмоциональной сферы субъекта (то, что мы называем апперцепцией). В зависимости от наличия сознательно-познавательной цели и волевых усилий различают восприятие произвольное и произвольное, особой формой последнего выступает наблюдение, которое представляет собой целенаправленное, организованное и непосредственное восприятие какого-либо объекта или деятельности. Про-

цесс восприятия произведения искусства у всех людей имеет индивидуальный характер, отличается как уровнем эмоциональной восприимчивости, так и характером содержания представлений, возникающих в процессе восприятия одного и того же произведения искусства. Зависит это от многих факторов: эмоционального опыта человека, интересов, эстетического вкуса, присущего человеку типа восприятия, уровня эмоционального развития человека, физического и психологического состояния в момент восприятия, условий, в которых протекает этот процесс, установки на восприятие, способности человека к полному восприятию произведений искусства.

Восприятие произведения искусства предполагает как восприятие его содержания (что изображено), так и формы (как изображено). Восприятие произведений искусства может достигать разной степени сложности и полноты. Оно придает дополнительную полноту содержанию произведения, которое может проходить несколько этапов – от поверхностного восприятия к осознанию сущности, глубинного смысла произведения. Так, первый этап – это начальное осмысление произведения художника: что изображено, какие предметы, действующие лица, отношения между героями и т.д. Следующий этап – созерцание произведения, погружение в «эмоциональную составляющую объекта восприятия», что является существенной особенностью именно художественного восприятия. Понимание, эмоциональное наполнение характеризует следующий этап – восприятия художественного образа в художественном произведении, постижение его сущности. Благодаря этому именно на данном этапе восприятия возникает живая, осознанная реакция на произведение искусства того, кто воспринял, познал художественный образ. В процессе восприятия художественного произведения происходит его интерпретация. Учитывая перечисленное выше, можно говорить о том, что восприятие является не механической регистрацией сенсорных элементов, а действительно творческой способностью мгновенно схватывать действительность, образной способностью, проникновенной, изобретательной и прекрасной.

Анализ научной и специальной литературы позволил нам выделить основные индикаторы, благодаря которым воспринимаются в художественные структуры, а именно: восприятие контуров в картине; восприятие пространства; восприятия соотношения; восприятия света и тени; восприятие целостного образа; восприятие целостного образа и его содержательного наполнения.

Проведенное исследование (метод «Рассматриваем картину») позволило нам выделить составляющие процесса восприятия сюжетной картины младшими школьниками: перечисление, описание и толкование. Которые объясняются различной степенью понимания ребенком предлагаемого ей содержания и зависят от: а) структуры картины; б) степени близости ее сюжета к опыту; в) формы поставленного вопроса; г) общего культурного уровня, умение наблюдать; д) речевого развития. Ребенок может показать одновременно разные уровни восприятия картин, иначе говоря, эти уровни могут сосуществовать. Восприятие художественного произведения является сложным психическим процессом, который обуславливается наличием следующих маркеров: непосредственным восприятием (воспроизведение образов), пониманием идеи, разного содержания произведения (проникновение в глубину образов); эмоциональной составляющей – влиянием художественного образа на личность; восприятие изобразительных средств и приемов выполнения; восприятием творческой неповторимости, автора.

Также были выделены уровни художественного творческого восприятия младшим школьником новой визуальной информации: констатирующий (низкая форма художественного восприятия), ему присущ простой перечень объектов в пределах изображаемого, перечисление и описание простых, шаблонных содержательных

форм; аналитический (это более сложная форма художественного восприятия), для него характерным является анализ, простые трансформации и обобщения воспринимаемых образов, смыслов; эстетический (высшая форма художественного восприятия), ему свойственны формирование целостного восприятия и понимания прекрасного, способность к творческому самовыражению, путем сложных преобразований и трансформаций образов воспринимаемого; художественно-творческий (высшая творческая форма художественного восприятия), когда конкретизирован и в определенной форме творчески трансформирован образ воспринимаемого, для него характерны оригинальные, нестандартные формы и содержания.

Таким образом, перцептивная деятельность включает в себя весь спектр интеллектуально-творческого потенциала личности, собирает визуальную информацию, постоянно «сканирует» окружающую среду, часть того, что увидено, видоизменяется и интерпретируется в зависимости от знаний, образованности, накопленного опыта личности, ее эмоционального состояния. Нередко для человека характерно ожидаемое видение (видим то, что ожидаем увидеть, сами себе решаем, что должны увидеть).

Младшие школьники не только «воспринимают» и «подражают», а уже и творчески действуют, воспринимая новую визуальную информацию (художественный образ(ы)). Им свойственна эмоциональность и непосредственность художественного восприятия. У них в полной мере развивается умение самостоятельно использовать свой практический художественный опыт и находить оригинальные и творческие способы его выражения. Наглядно-образная форма мышления приобретает в отдельных случаях элементы логического мышления. Внимание фиксируется как на общем, так и на отдельных деталях изображения. Наличие внимания младших школьников к деталям изображаемого вовсе не означает, что они хорошо осмысливают их в контексте целого. Для них характерна фрагментарность. Дети зачастую не видят неразрывной взаимосвязи всех компонентов художественного произведения, как целостной художественной структуры, не всегда могут «схватить» типизирующее свойство художественного образа, подтекст произведения, авторскую идею, понять всю широту художественных обобщений, композиционных, пространственных, колористических решений, не в состоянии дать глубокую оценку художественному произведению. В то же время детям этого возраста все же присуще единство образа и формы того, что воспринимается.

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Минаенко Т.А. (Киев, Украина)

t.minaenko@yandex.ua

В нашей работе мы рассмотрим проблему возможностей занятий подростков декоративно-прикладным искусством как средства содействия их личностному развитию, становлению их жизненной позиции.

Постоянные изменения, динамичность жизни современного общества с особой остротой ставят проблему готовности человека к сознательному выбору своей позиции, делают вопрос личностного самоопределения особенно актуальным. В этом контексте представляется важным определение психолого-педагогических условий

формирования жизненной позиции подростка как устойчивой системы его отношения к различным сторонам социальной действительности, проявляющейся в соответствующем поведении и поступках.

Подростковый возраст – этап формирования устойчивых паттернов поведения, черт характера и способы эмоционального реагирования, открытия своего «Я», расширения внутренних возможностей, наращивания компетентности в различных сферах.

В поведении современных подростков сосуществуют как негативные тенденции (непризнание общественных обязанностей, девиантность, отсутствие идеалов, снижение значимости общечеловеческих добродетелей), так и положительные (социальная непринужденность, уверенность в себе, стремление к успеху, творчеству и выражению собственной индивидуальности). Главной задачей подросткового этапа развития является усвоение новой социальной позиции, структурирование отношения к себе как к взрослому человеку, формирование основ жизненной позиции.

Исследователи (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) связывают личностное самоопределение с активным поиском человека своего места в социуме, обретением смысла жизни. Особенности индивидуально-личностного развития в подростковом возрасте изучаются в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Х. Ремшмидта, А.В. Петровского, К.Н. Поливановой, Л.А. Регуш, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, Д.В. Ярцева и др.

Многие авторы подчеркивали важность влияния самостоятельной творческой деятельности на личностное развитие ребенка. Эстетически значимая деятельность связывается с воспитанием чувств, на которых основано сознание, и только тогда, когда эти чувства находятся в привычной гармонии с окружающим миром, формируется личность во всей ее полноте (Г. Рид). Приобщение подростков к занятиям декоративно-прикладным искусством, по нашему мнению, может оказаться одним из важных средств для личностного формирования.

Такие занятия могут носить не только профессионально ориентированный характер, но и решать задачи социально-культурного развития личности. Декоративно-прикладное искусство (рукоделие, резьба, витраж, декупаж, скрапбукинг и др.) связано с процессами восприятия и познания, с эмоциональной и общественной сторонами жизни человека, присущими ему на разных ступенях развития.

Известно, что именно из художественных работ детей можно почерпнуть немало полезных сведений, дополняющих характеристику их личности. Наглядность и образность, а часто и красочность работы влияют на эмоциональную сферу ребенка, являются источником эстетического удовольствия, а всякая положительная эмоция, как известно, повышает тонус коры головного мозга, способствует возникновению ассоциативных связей (М.М. Кольцова, М.С. Рузина). Анализ структуры художественного творчества детей и подростком в контексте проблемы социализации, формирования ценностных ориентаций осуществлен в работах М.А. Ариарского, Л.Г. Брилевой, С.Н. Иконниковой, И.С. Кона, И.А. Новиковой, В.В. Селиванова, Б.А. Титова. В исследованиях психологии творчества (Л.С. Выготский, А.Н. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, Н.В. Хазратов и др.) творческий человек рассматривается как личность, имеющая более высокую степень подготовленности к конкретным видам деятельности, к жизни в целом, к изменению стилей поведения, к поиску выходов из кризисных состояний, к конструктивному решению сложных проблем.

Занятия декоративно-прикладным искусством, освоение новых творческих техник эстетически значимой деятельности создает благоприятные условия для формирования социально активной, творческой личности. Формирование такой личности является результатом активного участия ребенка в творческом процессе, обеспечивает ему постоянный тренинг воли, целеустремленности, дает опыт самоконтроля, преодоления трудностей и широкого диапазона переживаний с доминированием положительных.

Целью нашей работы является определение психологических особенностей влияния на личность подростка приобщения его к занятиям декоративно-прикладным искусством. Исходя из осуществленного анализа, мы считаем целесообразным постановку следующих задач:

- определить теоретико-методологические подходы к данной проблеме;
- охарактеризовать возрастные особенности становления жизненной позиции подростка в контексте его личностного развития;
- определить теоретико-методологические подходы к данной проблеме;
- определить понятие декоративно-прикладного искусства;
- охарактеризовать варианты и уровни личностного становления подростка;
- проследить связь между приобщением подростка к занятиям декоративно-прикладным искусством и характеристиками его личностного развития;
- раскрыть особенности декоративно-прикладного искусства как развивающего коррекционного средства содействия личностному развитию подростка.

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Мойсеенко Л.А. (Ивано-Франковск, Украина)

Lmoyseyenko@yandex.ru

Изучение психологией проблемы творческого мышления обусловливается тем, что ее разработка является основанием для формирования личности, которая сможет решать творческие нестандартные задачи. Научные труды многих ученых: Г.С. Костюка, С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, О.К. Тихомирова, Д.Б. Богоявленской, Л.Л. Гуровой, А.М. Матюшкина, В.А. Моляко, Я.А. Пономарева, А.Ф. Эсаулова, И.С. Якиманской и многих других – являются весомым взносом в разработку основных теоретических и практических положений относительно сущности творческого мышления, его процессов. В то же время сегодня в психологии еще не сложилась стройная теория этой важной проблемы.

С другой стороны, на протяжении всего XX в. наблюдается увеличение роли математики в развитии практически всех наук, она фактически стала составной любого процесса познания, его языком. Тем более в наше время, когда математика движется к новым идеям, которые выходят за пределы стандартных теоретико-множественных представлений, становится очевидной организационная роль психологии в развитии математики как разновидности научного творчества. Поэтому изучение сущности психологических аспектов творческого математического мыслительного процесса остается актуальной проблемой на сегодня.

Изучение любого явления возможно в том случае, если его удастся выделить из окружающей среды. Это требует четкого очертания ее сущности. Каждая наука определяется материальной спецификой своего предмета, реальными чертами той

части действительности, которую она изучает. Но не существует явлений природы, которые были бы объектом изучения математики и не относились бы к физическим, химическим, биологическим, социальным и т.п. явлениям. Определяющим признаком математической дисциплины всегда является определенный формальный метод.

Анализ математической деятельности наводит нас на мысль, что психологическое исследование математического мышления можно рассматривать в качестве модели мышления человека в «чистом виде» (так сказать, исследования явления в «лабораторных условиях»).

В психологии доказано, что мышление, устремленное на решение субъективно новой задачи, является творческим. Таким образом, в дальнейшем мы будем анализировать творческое математическое мышление с помощью мышления субъекта, решающего субъективно новую математическую задачу.

Наиболее известными результатами поисков общих компонентов математического творчества стали идеи, принадлежащие А. Пуанкаре, Д. Пойя, Ж. Адамару, Д. Дидро, Г. Биркгоффу, Н. Бурбаки, Д.Д. Мордухай-Болтовскому, Б. Расселу. Результатом мышления человека, работающего в отрасли математики, всегда есть доказуемые умозаключения, сделанные логическим путем. Но А. Пуанкаре (1990), Ж. Адамар (1970) Д.Д. Мордухай-Болтовский (1998) считали, что в основании математического творчества лежит математическая интуиция, при этом акцентировалось внимание на последовательности состояний математика. Д. Пойя (1976) фиксирует внимание на исследовании последовательности действий субъекта, Н. Бурбаки (1963) переносит акцент на анализ норм организации объекта исследования (структуры математических знаний), Г. Биркгофф (1977) стремится выразить творческий математический процесс определенной математической системой.

В современной литературе процесс творческого мышления изучается с использованием системного подхода, согласно которому мыслительная деятельность рассматривается в виде целостной системы, в которой выделяются процессуально-динамические и личностные составные. При этом, несмотря на разнообразие концепций исследования творческого мышления, в них доминирует (явно или нет) выделение процессов понимания задачи, формирование гипотезы решения и проверки мыслительных результатов. Но если процессу формирования гипотезы в основном и посвящены такие исследования, то процессу понимания проблемы и процессу проверки умственных находок исследователи реже уделяют внимание, часто рассматривают их как вспомогательные, фоновые процессы.

Мы выделяем в математическом мышлении три основных этапа: изучение условия задачи, формирование проекта решения задачи, проверку полученного результата – и три параллельных составных процесса: процесс понимания, процесс прогнозирования и процесс апробации. Творческое математическое мышление – это одновременное функционирование этих равнозначимых составных процессов, каждый со своей психологической сущностью и своим местом концентрации мыслительных усилий в общем процессе решения задачи. При этом психологическая сущность процесса понимания состоит в выявлении свойств и функций структурных элементов задачи, выявлении взаимосвязей между ними; для процесса прогнозирования – это мысленное оперирование математическими объектами и выдвижении гипотез касательно проекта решения; для процесса апробации – это сравнительное взаимодействие полученных знаний с существующей субъективной системой математических знаний и условием задачи.

Понимание – это аналитико-синтетический процесс (Рубинштейн, 1958; Костюк, 1980), и он сопровождает поиск решение до его «финиша», приобретая формы понимания-узнавания, понимания-прогнозирования, понимания-объединения, понимания-объяснения (Знаков, 1994). Т.е. понимание творческой задачи формируется по ходу ее решения.

Первые шаги, устремленные на понимание математической задачи, – это шаги этапа изучения условия задачи, но тот смысл, который приобретают структурные элементы задачи, – это следствия этапа построения решения. В самом начале мыслительной деятельности структурные элементы приобретают тот «оттенок», который может послужить решению. В акте осмысления математического задания строятся новые мыслительные математические образования, в которых часто можно проследить элементы будущего решения.

В процессе решения задачи знания отбираются поэтапно, каждый раз сопоставляются с условием и требованием задачи и на этой основе селекционируются, а сама задача переформулируется, т.е. строится новая модель проблемной ситуации, заложенной в задаче, а значит, формируется новое состояние ее понимания. Можно сказать, что понимание условия задачи переходит в понимание содержания ее решения и на передний план выходит процесс прогнозирования, результаты которого влияют на состояние понимания задачи.

Таким образом, в процессе понимания творческой математической задачи субъект сначала выделяет элементы (числа, символы, и т.п.), узнает их предназначение – понимание-узнавание, а после находит связи между ними с помощью гипотез. Это происходит путем выдвижения и проверки гипотез относительно связей (на этапе изучения условия задачи) и путем выдвижения гипотез относительно путей решения (на этапе формирования проекта решения задачи). Первые и вторые гипотезы в процессе решения постепенно переплетаются. Т.е. на этапе формирования проекта решения процесс понимания проходит параллельно процессу прогнозирования. При этом его доминирующей формой становится понимание-прогнозирование. Выдвинутые гипотезы относительно решения являются одновременно гипотезами процесса понимания. Как следствие, субъект получает новое видение задачи в целом и новый уровень ее понимания.

Происходит акцент на некоторых составных элементах, их свойствах, некоторых теоретических фактах и «выпадение» из мыслительного процесса других элементов задачи. Все это взаимодействуя, рождает переформулирование задачи на «свой язык», после чего возникает гипотеза решения. Речь идет о доминирующей гипотезе, потому что при ее выборе существует ряд других, часто достаточно отдаленных от условия задачи. В дальнейшем поисковый процесс будет направляться главной гипотезой. Вначале она нечеткая и не вполне конкретная, требующая детализации и развития, но это уже идея, которая определяет направления поиска, которая рождает замысел решения. Через определенное время главная идея наполнится деталями. Конечная задачная ситуация характеризуется конкретной формой участия в решении всех составных элементов задачи. И хотя они все еще могут иметь скрытое значение, они становятся однородными через акцентирование на определенном качестве их содержания и отвлечения от других. Таким образом, проект решения задачи является результатом определенного состояния понимания задачи – понимания-объединения.

Результативность выбранной идеи часто выявляется на этапе проверки найденного решения. Поэтому неверное или неполное понимание задачи часто выявляется на этом более позднем этапе решения.

Процесс решения творческой математической задачи пронизан апробационными действиями. Органически вплетаясь в поисковый процесс, апробация вносит в него значительную коррекцию. В частности, в процессе понимания задачи с помощью апробационных действий, происходит отбор структурных элементов. В этом случае апробация мыслительных результатов – вспомогательный акт, инструмент процесса понимания. Апробация принимает участие в формировании главной идеи решения, так как она выбирается из нескольких идей. И, когда главная идея наполняется содержанием, требуется апробировать мыслительные новообразования, микрорезультаты каждого логического шага. В случае если решение задачи найдено, наступает этап его проверки. Для математической задачи это сопоставление результата с условием и требованием задачи, а также исследование полученного решения. Это этап получения субъективной уверенности в правильности результата и получение знания об условиях, при которых полученный математический результат полностью удовлетворяет условия и требования. Речь идет о наступлении глубокого понимания задачи и завершении понятия ее решения.

В поисковом процессе важную роль играют субъективные преимущества при использовании мыслительных операций – мыслительные стратегии (Моляко, 1983). Не будучи ни планом, ни методом решения задачи, они являются субъективными особенностями мышления и организуют интеллектуальные действия. Мыслительная стратегия проявляется с начальных поисковых действий и заканчивается субъективной убежденностью в правильности полученного решения. Психологически она связана цепью субъективных мыслительных актов: выбором ориентиров в задаче, методом преобразования задачи на «свой язык», выбором мыслительных действий и т.п. При решении задачи субъект принимает разного рода промежуточные решения. Эта система принятия решений также входит в структуру стратегии, управляя поисковым процессом.

В математической деятельности операция сравнения является одной из самых главных. Именно она рождает действия по аналогии, супротив аналогии, комбинированные действия. Так возникают мыслительные стратегии аналогизирования, реконструирования, комбинирования. И именно они объединяют процессы понимания, прогнозирования и апробирования, подчиняя их общему принципу поисковых действий. Таким образом, творческое математическое мышление можно считать триединым мыслительным процессом, в котором полноправно функционируют три составных процесса (понимания, прогнозирования, апробирования), объединенных мыслительной стратегией. Творческое мышление в других отраслях деятельности человека также включает эти три процесса, но, помимо них, там функционируют и другие, например процессы контролирования экономической целесообразности, безопасности, технической возможности реализации решения.

ТВОРЧЕСКОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ МИРОВОСПРИЯТИЕ

Моляко В.А. (Киев, Украина)

creativity.psylab@gmail.com

В целом ряде работ по психологии восприятия, которые, к слову, появились не только в последнее время, но и уже достаточно давно (Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.А. Барабанщиков и др.), уже неодно-

кратно подчеркивалось, что проблема восприятия не может рассматриваться в русле сколько-нибудь единой концепции. В этом направлении поиски должны быть продолжены, и пока что никто, как представляется, не предложил убедительной траектории направления этих поисков. С одной стороны, такая картина представляется парадоксальной, ведь, казалось бы, в сфере восприятия осуществлены тысячи исследований, и дело «всего-навсего» за обобщением, синтезом, интегрированием наиболее удачных разработок. Но пока почему-то никто не дерзнул осуществить такого рода синтез. А ведь, с другой стороны, не будет преувеличением сказать, что без определенного решения в убедительном приближении восприятия вряд ли мы сможем подступиться к самой проблеме сознания (да и подсознания тоже). Думаю, что это звучит и не оригинально, и не претенциозно: «дверь, окно, калитка, ворота» в сфере сознания – это именно процессы восприятия.

Как мы уже неоднократно отмечали, одним из направлений поиска объективно достоверных средств изучения особенностей творческого восприятия является изучение произведений литературы и искусства, технического творчества (конструирования, проектирования, изобретательства). Продолжая анализ в этом направлении, попробуем хотя бы в общих чертах рассмотреть некоторые общие индикации такого рода восприятия.

В одной из наших работ мы специально останавливались на некоторых особенностях протекания процесса восприятия нового условия технической задачи, что, хотя и не являлось примером максимально упрощенного варианта творческого восприятия, но достаточно четко определяло рамки исходной заданности и диапазон технологических средств проявления стратегии решения (выявления тактик анализа условия). Сейчас же обратимся к гораздо более масштабному варианту анализа, который, впрочем, мы также уже частично осуществляли, а именно к анализу творческого поэтического мировосприятия. Учитывая чрезвычайную сложность такого рода объекта изучения, мы в данном случае попытаемся осуществить лишь, так сказать, штрихпунктирный рейд.

Несколько предварительных замечаний.

Понятие мировосприятия мы связываем с двумя ключевыми понятиями: образом мира и мировоззрением. При этом понимаем «образ мира» как результат, сопутствующий мировосприятию, а само мировосприятие как обязательный базис для построения системы мировоззрения. Мы не будем здесь останавливаться на этих задающих понятиях, которые достаточно уже представлены в соответствующей литературе («образ мира» – освещен в целом ряде работ, но сама проблема мировоззрения хоть и не нашла пока своего адекватного отражения в психологических исследованиях, но обширно рассмотрена в работах по философии, культурологии и др.).

В нашей трактовке, мировосприятие – это достаточно длительный процесс, включающий целый ряд разноплановых и разножанровых восприятий окружающей реальности (от микро- до макромира), восприятие самого себя и других людей, а проще говоря, всей той целенаправленно и хаотически циркулирующей информации, которую субъект воспринимает и которая содержит для него большие или меньшие дозы новизны (текущие самоощущения, восприятие максимально приближенных объектов, сферы семьи, «улицы», школы, микрорайона и т.д., плюс радио, кино, телевидение, пресса, место работы, географические сферы, вплоть до, скажем, так, космических представлений).

Текущее мировосприятие («сиюминутное») основывается на целом ряде уже сложившихся установок, диспозиций, оценок, умозаключений и т.п., но в каждом

отдельном случае, в зависимости от возраста, специальности, ситуации, будет более или менее локальным или крупномасштабным. Так, например, мы можем говорить о мировосприятии дошкольника, студента или же о мировосприятии современного крупного ученого, о мировосприятии писателя или политического лидера и т.д.

И еще одно очень важное замечание. Поскольку речь идет именно о мировосприятии, а не, скажем, о восприятии предмета, небольшого объекта, то в каждом таком случае мы будем подразумевать, что речь идет не о конструировании одного достаточно простого образа, а своего рода многообразия. Объектом творческого мировосприятия будет определенная большая или меньшая совокупность образов и понятий (опять-таки оценок, впечатлений, взглядов, рассуждений и пр.).

Продолжая анализ поэтического восприятия мира в его многообразии и не упуская из виду того обстоятельства, что в данном случае всегда нужно иметь в виду, как и во многих других случаях и не только литературного творчества, что речь идет о словесном кодировании реально воспринимаемых объектов и их совокупностей, а также и то, что в каждом случае речь опять-таки идет о своего рода уже статически «закрепленном восприятии» (а восприятие по сути своей – это «текучесть», «поток»); не надо забывать, что именно в поэтических образах, словесной, лексической, семантической «обработке» воспринимаемого мы, как хочется думать, имеем дело с наиболее приближенным к реальности восприятием мира, его объектов, ритмов, движения, временных координат. С нашей точки зрения, в некоторых видах деятельности словесная поэтическая «формула» достовернее любой математической формулы, поскольку математика – это уже «двойной уход» от реальности – сначала в словах, а затем и в цифрах, и формулах; но это, как известно, уже особая область измерения знаков, значений, смыслов, их адекватности и т.д.

С учетом сказанного обратимся уже непосредственно к анализу поэтического мировосприятия.

Чтобы указанное многообразие мировосприятия не усложнялось, так сказать, личностным многообразием воспринимающих, остановимся на примере творчества лишь одного поэта, в данном случае поэта, безусловно, талантливого с широкодиапазонным спектром тем, с протяженным пребыванием на трассе литературного марафона, с биографией, которая с самого начала его работы органически вплеталась в стихотворные строки. Это интереснейший поэт второй половины XX в. – Евгений Винокуров, которого я, думаю, нисколько не преувеличивая, назвал бы одним из Несторов-летописцев нашей жизни в этот период, наряду с такими мастерами, как Леонид Мартынов, Борис Слуцкий и еще рядом других – разным по всем основным творческим и человеческим характеристикам.

Внешняя жизнь поэта, конечно же, далеко не всегда сколько-нибудь разительно отражается на его «внешнем» творчестве. Ни Пушкин, ни Лермонтов, скажем, дальше Кавказа не удалялись от российских столиц, в отличие от Тютчева, много лет прожившего в Германии, от Евтушенко, который, намного превосходя посещавшего Африку Гумилева, объездил чуть ли не все страны, но мировосприятие и Пушкина, и Лермонтова вряд ли уступает какому-нибудь туристическому восприятию современного поэта-путешественника. Вот то же можно сказать и о Мартынове, и о Винокурове, хотя у последнего и были заграничные вояжи, что и в творчестве нашло отражение, но отражение, несоизмеримое со всем тем, что связано с повседневной жизнью на Родине, которая и определяла психологический (и философский, и культурологический) вектор мировосприятия.

Чтобы лучше понять некоторые моменты в творчестве поэта, обратимся к скромным по объему эскизам в его автобиографии. Вот некоторые ее «точки бифуркации», которые выделил сам автор.

«Женя Винокуров. Пять лет. Сенсорно-пространственная ориентировка в пределах возраста. Осведомленность в политико-социальных явлениях хорошая. Активен. Инициативен.». (Это справка из детского сада.)

«Мне вспоминается мое детство, которое совпало с одним из самых бурных периодов в жизни нашей страны. Это было время индустриализации, время ломки старого быта, время экспериментов во всех областях, в том числе и в области педагогики... Я был объектом экспериментов. Педагоги то запрещали сказки, которые, по их мнению, развивали ненужную для активного человека мечтательность, то давали рассматривать какие-то кубистически-конструктивистские схемы. В школе тоже ломалась программа... Помню Москву тех лет. Гигантский плакат «Автодора» на Страстном монастыре. Первомайскую Тверскую с портретами ударников, с карикатурами на Чемберлена. И над всем этим бронзового Пушкина, чуть-чуть грустного, романтически элегантного... Окончание моего детства совпадает с началом войны... После девятого класса, начав только заниматься в десятом, я ушел в офицерское артиллерийское училище... Осенью 1943 года я уже принял артиллерийский взвод. Мне не исполнилось еще и восемнадцать лет – передо мной стояли пушки и двадцать пять взрослых человек... Весной 1944 года полк отбыл на 4-й Украинский фронт, в Карпаты... Войну закончил в Силезии... Я рад, что на мою долю выпали настоящие трудности. О моем поколении нельзя сказать, что оно опоздало родиться (вот вам и мудрость – !? – китайской пословицы-пожелания врагу – жить в период перемен. – *В.М.*)... Около четырех лет в армии я не читал книг. В институте (поэт был без экзаменов принят в Литературный институт после демобилизации из армии по решению медкомиссии. – *В.М.*) на подоконниках сидели мои сверстники, потрясенные войной. Ни о чем другом мы не могли говорить. За спиной Европа, могилы. Я читал. Я открывал для себя одного поэта за другим – каждый день по поэту». И далее, отвергая рационалистическую точку зрения на написание стихов, Е. Винокуров отвечает: «Я понял, что настоящий поиск... происходит не в области стихотворной техники, где продвижение вперед идет на миллиметры, а в области человеческой психики, в области мысли, где возможны рывки вперед на сотни километров».

И еще один фрагмент, важный для нашего анализа: «Что такое поэзия?.. Поэзия – это и музыка, к которой прислушивается поэт в себе самом, но это и диалог, которому он подчинен; это и живописные зрелища, но и слово, несущее смысл, суть; это и галерея эпических характеров, но и признанья; это и внутренний голос, но и внешний ритм»..

Легко увидеть, что мнение поэта близко к нашей трактовке полифоничного образа, порождаемого творческим восприятием мира в его малых и больших координатах, что нашло такое четкое выражение в последнем абзаце автобиографии.

Но настоящая и биография, и автобиография поэта, как и любого творца, конечно же, в его поэзии, в его творчестве, как и сокровенная суть, сакральная сущность любого человека в его высших достижениях, когда он бывает правдив и искренен, как на исповеди, когда он не прибегает ни к каким ухищрениям и изощрениям. В лучших стихотворениях Евгения Винокурова (а лучших стихотворений у него многим больше, чем у некоторых других, далеко не бесталантных поэтов, впрочем, в поэзии понятие количества не работает – ведь можно быть великим поэтом, написав только одно стихотворение!) мы имеем дело с поэзией без примесей, самой чи-

стой и реальной, как настоящий черный хлеб. Я навсегда запомнил, как в беседе со мной Е.М. Винокуров говорил: «Людям нужен черный хлеб поэзии. Им не хватает именно настоящего черного хлеба. А некоторые (тут он называл одного из модных стихотворцев. – *В.М.*) предлагают пирожные, торты, которые никогда не могут заменить черный хлеб и утолить естественный голод...» Это другими словами о том же, что и о технике стихосложения – важнее мысль, чувство. Да и вообще – после Велемира Хлебникова, Бальмонта, того же Крученых, доводившего стихи до абсурда, наивно было бы ожидать каких-то продвижений в модерне и постмодерне больше, чем на миллиметры или даже микроны. Отдельные положения нашего доклада иллюстрируются цитатами из поэтического наследия Е.М. Винокурова.

ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И МОТИВОВ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕНОГО

Медведева Ю.С., Огородова Т.В. (Ярославль)

medvedeva27@yandex.ru

Вопрос о том, какими чертами личности человек должен обладать, чтобы стать ученым, давно волнует общество. Большинство работ по данному направлению относятся к одному из трех способов найти на него ответ:

- 1) выявление совокупности качеств личности, специфичных для ученых;
- 2) изучение структуры мотивации научной деятельности;
- 3) анализ факторов, отвечающих за интерес к деятельности в научной сфере и формирование особых черт личности, характерных для ученого.

При этом развитие науки невозможно без оригинальных идей и подходов. Для того чтобы их разработать, ученый должен обладать способностью создавать что-то новое и уникальное в науке, т.е. научным творчеством. Существует мнение о том, что у продуктивной творческой личности внутренняя мотивация преобладает над внешней. Это значит, что человек включается в творческую научную деятельность ради нее самой, а не ради других целей и задач.

Под научным творчеством мы понимаем деятельность по созданию новых знаний, имеющих социальную значимость. Д.Б. Богоявленская считает, что психология научного творчества меньше всего связана с получением знаний через использование формальной логики, так как в таком случае способ мышления является репродуктивным, а продуктивное мышление (употребляемое зачастую как синоним творческого) отличается не только новым результатом, но и оригинальными и нестандартными способами его достижения (Богоявленская, 1983). В.Н. Дружинин выделяет общую способность, отвечающую за преобразование имеющейся у человека информации и порождение бесконечного множества новых моделей мира, – креативность. Она характеризует личность в целом, проявляясь в различных сферах активности, рассматривается как независимый фактор одаренности (Дружинин, 2008). Таким образом, креативность является способностью человека к творческому процессу, в том числе и в научной сфере.

Одно из направлений нашей работы было посвящено изучению взаимосвязи креативности (как способности к творчеству) и мотивации научной деятельности. Целью исследования было установление изменений соотношения креативности и

мотивов научно-исследовательской деятельности учащихся. Применялись следующие методики: Тест «Креативность» (Н. Вишнякова), Методика диагностики мотивации научно-исследовательской деятельности (МНД) (Т.В. Огородова, Ю.С. Медведева), Анкета участника исследования. Взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена. В исследовании приняли участие: 64 школьника старших классов СОШ № 43, СОШ № 58, участники программы «Открытие» Провинциального колледжа г. Ярославль (возраст 15–18 лет), а также 196 студентов 1–4 курсов ЯрГУ им. П.Г. Демидова (возраст 18–22 года). Всего 260 чел.

В результате исследования установлено, что общими для обеих выборок являются связи показателей «карьера» и «творческое отношение к профессии» ($r = -0,315$; $p = 0,022$) и ($r = -0,220$; $p = 0,028$), а также «творчество» и «любопытность» (реальные оценки) ($r = 0,401$; $p = 0,004$) и ($r = 0,427$; $p = 0,001$). Школьники и студенты осознают, что творческий подход в профессии способствует раскрытию внутреннего потенциала человека, дает ему ресурс для дальнейшего личностного роста как сейчас, так и в будущем. При этом саморазвитие в их представлении все же не способствует дальнейшему карьерному росту, а значит, и материальному достатку. У них существует потребность и возможность попробовать себя в разных направлениях, в том числе и в научной сфере. При этом учащиеся могут предложить свои идеи и представления о той или иной тематике.

Для выборки школьников характерна связь показателя «любопытность» (идеальные оценки) с показателем «общение» ($r = -0,281$; $p = 0,048$), свидетельствующая о мнении школьников, что получать ответы через непосредственный контакт с учителем, преподавателем, руководителем, не прибегая к другим источникам, является единственно правильным решением поставленной перед ними задачи. В реальности такого источника информации может быть недостаточно. И требуются дополнительные информационные ресурсы.

Студенты отличаются наличием связей, не выявленных в выборке школьников: показатель «социальная полезность» как стремление заниматься научной деятельностью, приносящей пользу обществу, коррелирует с показателями желаемого, идеального уровня таких креативных качеств, как «оригинальность» ($r = 0,222$; $p = 0,027$), с показателями «интуиция» ($r = 0,205$; $p = 0,041$) и «творческое отношение к профессии» ($r = 0,270$; $p = 0,007$). Для реализации социально-полезных проектов, в представленном ими идеале, следует учитывать обстановку времени и потребности социума, необходимо использовать творческий подход, вписаться в современные реалии и избежать возможных проблем, связанных с проектом или научной работой. Опираясь на свою интуицию (прежний опыт, свои представления и т.д.), ученый может реализовать проекты, придумывая принципиально новый подход или иной проект, работу, направление реализации.

«Материальное благополучие» отрицательно коррелирует с показателем «оригинальность» (идеальные оценки) ($r = -0,212$; $p = 0,034$). Более высокий материальный достаток можно получить, если использовать в своей работе проверенные способы и средства, не рискуя при этом, предлагать что-то новое. Таким представляется в глазах студентов наиболее правильный и эффективный профессиональный путь, в том числе и ученого. «Карьера» имеет отрицательную корреляцию с показателем «любопытность» (реальные оценки) ($r = -0,306$; $p = 0,002$). Студенты не считают, что их сегодняшняя активность в научной сфере скажется в дальнейшем на их карьерном росте, т.е. профессиональная научная деятельность отличается от научной деятельности студента.

Таким образом, сравнение двух выборок учащихся (школьники и студенты) выявило как общие, так и специфические черты взаимосвязи мотивов научной деятельности с проявлениями креативности. Для того чтобы определить корреляции, характерные для разных этапов занятия наукой в период школьного обучения, внутри выборки школьников выделили группу учащихся 9–10 классов и группу учащихся 11 классов. Корреляция показателя «общение» и «любопытность» (реальные оценки) выявлена только в группе 9–10 классов ($r = 0,526$; $p = 0,007$), но при этом присутствует связь еще и с «любопытностью» (идеальные оценки), хотя в отличие от общей совокупности школьников, данная связь положительная ($r = 0,472$; $p = 0,017$), т.е. в данном случае можно говорить о том, что интерес к изучаемому предмету у школьников 9–10 классов возникает в процессе непосредственной работы с ним, т.е. чем больше человек узнает информации, в том числе через общение с коллегами и специалистами, тем больше его интересует развитие своего направления в науке и достижение успеха в начатой работе, и создается мнение, что данный путь профессионального развития наиболее верны.

Корреляции показателей «комфорт» и «творческое мышление» (идеальные оценки) у 11 классов ($r = -0,536$; $p = 0,006$), а также «чувство юмора» (реальные оценки) присутствует у школьников 9–10 классов ($r = -0,413$; $p = 0,040$) и ($r = -0,433$; $p = 0,030$) и у студентов, хотя в общей выборке школьников данные связи не прослеживаются. Мышление, способствующее появлению новаторских, оригинальных идей, в их понимании, невозможно в благоприятных, стабильных условиях, необходим некий стимул, проблемная ситуация, требующая решения. В данном случае предпочтение отдается серьезной, целенаправленной работе, не допускающей попустительского и поверхностного отношения.

Корреляция показателей «комфорт» и «любопытность» (реальные оценки) ($r = -0,498$; $p = 0,011$) мы отмечаем в выборке 11 классов, в отличие от 9–10 классов, т.е. чем меньше человек пытается найти информации, используя уже имеющиеся данные, тем более стабильны условия его работы, так как новшества, не принимаемые в работу, не могут внести разлад в установленный алгоритм деятельности; «карьера» и «творческое отношение к профессии» (идеальные оценки) ($r = -0,401$; $p = 0,047$), для школьников представления о своем профессиональном пути строятся на основе известных им фактов выбранной деятельности, и если уже сейчас они испытывают некоторые затруднения в изложении своих идей и мыслей, то логично, что они переносят свой негативный опыт с проявлением творческого подхода к деятельности со своей дальнейшей профессиональным становлением в научной сфере и считают, что именно так и должно быть.

Проявить свое творческое начало можно не только в хобби и увлечениях, но и в профессиональной сфере, выделиться из массы как революционный новатор в той или иной области. К 11 классу школьники уже примерно представляют перспективы реализации своего творческого потенциала, причем как в реальной действительности, так и в их представлениях об идеальном варианте выражения своего творчества в науке, этим объясняется наличие связей между показателями «творчество» и «творческое отношение к профессии» (идеальные и реальные оценки) ($r = 0,461$; $p = 0,021$) и ($r = 0,627$; $p = 0,001$). По результатам нашего исследования можно говорить о том, что становление ученого происходит гетерохронно, причем это касается не только мотивационной составляющей, но и творческого, креативного потенциала ученых, без которого невозможно представить развитие современной науки.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 11-06-00739а.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМИ УРОВНЯМИ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

Петрова С.О. (Москва)

simarik2000@mail.ru

Тесты творческого мышления П. Торренса (ТТМТ), несмотря на продолжающуюся критику, по-прежнему активно используются во всем мире (Cramond, et al., 2005; Kim, 2006). По мнению автора и его последователей, ТТМТ позволяют педагогам получить один из важных критериев комплексной оценки одаренности и талантов учащихся. Кроме того, выявление и развитие креативности у некоторых детей с нарушениями поведения может помочь переориентировать их на более позитивные действия и достижение психологического благополучия. В частности, П. Торренс первым привлек внимание к значительной доле случаев с низкими показателями вербальных ТТМТ при высоких показателях фигурных тестов (Torrance, 1974). Почти во всех таких случаях дети сталкивались с трудностями в школьном обучении, препятствующими их учебным достижениям. Задания и ответы в вербальных и фигурных ТТМТ не только выражаются в двух различных модальностях, но и являются измерениями разных творческих способностей, не имеющих или имеющих очень небольшую корреляцию между показателями.

Вопросу о соотношении креативных способностей, измеряемых в вербальных и фигурных тестах, и о психологических характеристиках детей, креативность которых проявляется в разной степени в этих модальностях, уделялось, по нашему мнению, недостаточно внимания, особенно по отношению к одаренным детям в подростковом возрасте. В то же время в этом возрасте усиливаются индивидуальные различия в способностях, интересах, личностных характеристиках детей, в том числе одаренных, которые необходимо учитывать при организации их школьного обучения, воспитания и развития. В связи с этим данное исследование направлено на изучение психологических особенностей одаренных подростков с разным уровнем творческих способностей, измеряемых вербальными и фигурными ТТМТ, в средних классах школы.

В исследовании участвовали 141 пятиклассник (71 мальчик и 70 девочек, в возрасте 10,2–11,7 лет) и 90 девяти- и десятиклассников (43 мальчика и 47 девочек, в возрасте 15,2–17,1 лет) Московской гимназии. Все учащиеся были приняты в гимназию по конкурсу и, по данным психологического обследования, по своим познавательным способностям и достижениям входили в 30% сверстников высшего уровня.

В исследовании использовались следующие диагностические методики:

1) Российская версия Мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных школьников – KFT (Heller, 2001; Щепланова, 2004). Тесты включают три шкалы, состоящие из 50 вербальных, 48 математических и 50 невербальных заданий. Уровень сложности заданий соответствует каждому классу. Общий интеллект подсчитывается суммированием всех трех шкал.

2) Продвинутые прогрессивные матрицы Равена, включающие 12 тренировочных и 36 основных матриц (Равен, 2001).

3) Субтест «Необычное использование» из Вербальных тестов творческого мышления Торренса со стимульными словами «Газета» и «Деревянная линейка» (Аверина, Щепланова, 1996).

4) Краткий тест творческого мышления – субтест «Завершение изображений» из Фигурных тестов творческого мышления Торренса (Щепланова, 1995).

5) Тест самооценки своих способностей Дембо–Рубинштейн (Прихожан, 1988).

6) Опросник школьной тревожности Филлипа (Phillips, 1978).

7) Средняя успеваемость вычислялась на основе школьных отметок за год по следующим учебным дисциплинам: русский язык, литература, иностранный язык, математика, естественные и гуманитарные науки.

По результатам корреляционного анализа значимых корреляций между одноименными показателями вербальных и фигурных тестов креативности у пятиклассников выявлено не было, тогда как в IX–X классах коэффициенты корреляции были достоверными, но невысокими ($r = 0,26 - 0,29$). Значимые корреляции между всеми показателями креативности и другими психологическими характеристиками также были низкими. Так, в V классе показатели оригинальности в вербальном тесте положительно коррелировали с вербальной, математической и суммарной шкалами KFT и успеваемостью (0,25–0,30) и отрицательно – с тревожностью (–0,21), тогда как те же показатели в рисуночном тесте с успеваемостью коррелировали отрицательно. В IX–X классах значимые положительные корреляции были отмечены между показателями оригинальности в вербальном тесте и результатами теста Равена и успеваемости (0,26–0,32). С успеваемостью также положительно коррелировали показатели оригинальности в рисуночном тесте (0,26–0,37), но показатель разработанности рисунков, напротив, с успеваемостью коррелировал отрицательно (–0,26 – –0,31).

Различия между психологическими характеристиками учащихся с разными уровнями вербальных и фигурных показателей креативности использовался *t*-критерий для независимых выборок. В каждом возрасте выборка была разделена на две группы – выше (1) и ниже (2) среднего значения показателя оригинальности в вербальном или фигурном тестах креативности, а также две подгруппы с экстремально высокими и низкими показателями, включенными в верхний и нижний квартиль выборки.

Сравнение двух групп пятиклассников с низкими и высокими показателями оригинальности в вербальных тестах показало существенное ($p < 0,01$) более высокие показатели в группе 2 по вербальным, математическим и суммарным KFT-показателям, показателям гибкости в фигурном тесте, самооценкам собственных способностей и успеваемости почти по всем предметам. При этом большинство показателей школьной тревожности были, напротив, более высокими у учащихся с низкими вербальными показателями оригинальности. Эти различия были еще более явными ($p < 0,001$) при сравнении двух групп, принадлежащих к нижнему и верхнему квартилям.

Сравнение двух групп пятиклассников с низкими и высокими показателями оригинальности в фигурном тесте также показало более высокие самооценки собственных способностей и успеваемости в группе 2, чем в группе 1. Однако при сравнении двух крайних групп достоверных различий по указанным показателям найдено не было, оказалось, что более успешными в учебе была группа с показателями оригинальности выше среднего по выборке, но не самыми высокими. Сравнение групп пятиклассников с низкими и высокими показателями разработанности в фигурном тесте показало, что группа с высокой разработанностью демонстрировала

и достоверно более высокие показатели невербальной шкалы КФТ и тестов Равена, а также школьной тревожности. Однако при сравнении двух групп, принадлежащих к нижнему и верхнему квартилям, было обнаружено достоверное превышение показателей группы с высокой разработанностью только по тревожности.

Сравнение двух групп учащихся IX–X классов с низкими (1) и высокими (2) показателями оригинальности в вербальном тесте показало достоверное более высокие показатели группы 2 по разработанности в фигурном тесте, показателям теста Равена, школьной тревожности и успеваемости почти по всем предметам. Однако учащиеся группы 1 оценивали свой интеллект выше, чем в группе 2, хотя по тесту КФТ различий вообще не обнаруживалось. Аналогичные данные были получены при сравнении двух групп, принадлежащих к нижнему и верхнему квартилям.

Сравнение двух групп учащихся IX–X классов с более низкими (1) и более высокими (2), по сравнению с нормой, показателями фигурной оригинальности показало достоверное ($p < 0,05$) превышение первой группы по показателям самооценки собственных способностей и превышение второй группы по вербальной беглости, гибкости и оригинальности. При сравнении двух групп, принадлежащих экстремально низким и высоким квартилям, достоверные различия были показаны почти по всем школьным отметкам, которые были выше во второй группе. Сравнение двух групп учащихся IX–X классов с более низкими (1) и более высокими (2), по сравнению с нормой, показателями фигурной разработанности показало достоверное ($p < 0,01$) превышение второй группы по вербальным КФТ-переменным, вербальной беглости, гибкости и оригинальности, по показателям Равена и школьной тревожности, однако самооценка собственных способностей была выше в первой группе. Эти различия были обнаружены и при сравнении двух групп, принадлежащих экстремально низким и высоким квартилям.

Результаты нашего исследования подтверждают данные других исследований о несоответствиях между вербальными и фигурными творческими способностями одаренных подростков. Если в старших классах положительные корреляции между вербальными и невербальными способностями были низкими, хотя и достоверными, то в младших классах корреляции вообще не достигали значимости. Полученные данные позволяют предполагать, что связь между вербальными и невербальными творческими способностями преимущественно не линейна, характеризуется возрастными особенностями и проявляется наиболее очевидно при сравнении групп с разными уровнями этих способностей. В исследовании продемонстрированы различные связи вербальных и невербальных творческих способностей с учебными достижениями подростков. Учащиеся с более высоким уровнем показателей оригинальности в вербальном тесте были значительно более успешными в большинстве школьных предметов как в V, так и в IX–X классах, по сравнению с одноклассниками. Кроме того, учащиеся IX–X классов имели выше успеваемость, если они имели более высокие показатели оригинальности и более низкие показатели разработанности в фигурном тесте, тогда как учащиеся V классов с высшими показателями оригинальности и разработанности в этом тесте были самыми неуспешными в учебе. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают мнение о том, что анализ соотношения показателей вербальных и фигурных тестов творческого мышления могут быть полезными для понимания умственного функционирования ребенка, оценки его потенциальных возможностей и организации психолого-педагогической поддержки (Torrance, 1974).

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО ОЗАРЕНИЯ

Пешкова В.Е. (Майкоп)

peshk@yandex.ru

Многочисленные примеры из истории жизни выдающихся людей показывают, что процессы творчества, т.е. творческий акт, связаны с постановкой проблемы, затем они проходят на бессознательном уровне, а потом наступает озарение, инсайт, когда сознание вносит свое участие в «переводе» полученной информации в мир логики – мышление и речь.

А. Пуанкаре выделил в математическом творчестве три стадии. Первая – сознательный логический анализ. На этой стадии трудные и нетривиальные проблемы не поддаются решению. На следующей, подсознательной, стадии идет внутренняя работа мозга. И наконец, на третьей стадии продукт бессознательной работы становится уже объектом исследовательской работы сознания – в переводе на язык сознания (Пуанкаре, 1981).

Процессы творчества обычно связывают с понятием интуиции, которая подсказывает, что делать, а что не делать. Хотя интуицию – как составной элемент творческого процесса – трудно выделить на любом его этапе с большей или меньшей точностью. Да и в самом творческом результате довольно трудно и даже невозможно указать на конкретно приносимый ее «вклад».

Задача, стоящая перед исследователем, связана с созданием нового, т.е. с производством новых ценностей и смыслов. Творчество – реализация интуиции, а это приводит к новому знанию и возникновению нового способа взаимодействия человека с миром. Творческий продукт, таким образом, не может быть получен на основе, или являться результатом, логического вывода.

Творчество – это спонтанность, оригинальность, неповторимость, непохожесть на других. Нестандартность мышления или «взгляд дикаря» (Эфроимсон, 2004) лежит в основе любого творческого процесса. Превращение неосознанных предвосхищений в осознанный результат – характеристика интуитивной деятельности мышления, которая опирается на выбор одного из множества имеющихся вариантов, на выделение способа достижения предвосхищаемого результата. Структура такого поиска будет вбирать в себя содержательные и динамические характеристики интуитивного мышления. «Творчество состоит как раз в том, чтобы не создавать бесполезных комбинаций, а строить такие, которые оказываются полезными, а их ничтожное меньшинство. Творить – это отличать, выбирать» (Пуанкаре, 2003). И здесь сознание выступает той упорядоченной, организующей силой, которая создает определенные границы хаотически разворачивающемуся поиску в бессознательном.

Озарения зачастую совершаются, когда люди находятся в расслабленном состоянии или во время сна. Так, К. Гаусс во сне открыл закон математической индукции, а Т. Эдисон имел привычку составлять с вечера перечень вопросов, чтобы получить на них ответы во время сна. А. Эйнштейн во время сна установил взаимосвязь пространства и времени. К. Ньютону решение большинства задач приходило только во сне.

Одно из наиболее ярких свидетельств, связанных со скрытой работой сознания, проявляющейся в озарении, принадлежит А. Пуанкаре: «В то время я занялся изучением некоторых вопросов теории чисел, не получая при этом никаких существенных результатов и не подозревая, что это может иметь малейшее отношение к

прежним исследованиям. Разочарованный своими неудачами, я поехал провести несколько дней на берегу моря и думал совсем о другой вещи. Однажды, когда я прогуливался по берегу, мне... внезапно, быстро и с... мгновенной уверенностью пришла на ум мысль, что арифметические преобразования квадратичных форм тождественны преобразованиям неевклидовой геометрии» (Пуанкаре, 1981).

Пуанкаре также описал, как во время бессонной ночи действительно наблюдал свои математические представления, сталкивающиеся в нем до тех пор, пока некоторые из них «не нашли более устойчивую связь. Чувствуешь себя так, как если бы мог наблюдать собственное бессознательное в работе, бессознательная активность частично начинала проявляться в сознании без потери своего собственного качества. В такие моменты интуитивно различаешь механизмы двух Эго» (Пуанкаре, 1981).

Встречаются творческие озарения и с непосредственным участием сознания. Это будет осуществляться в условиях ясной осознанности восприятия пришедшей на ум идеи и с непосредственным ее ощущением. «Это откровение происходит ...во время сознательной работы» (Пуанкаре, 2003).

Однако творчество всегда остается тайной. Протекающие в нем внутренние процессы наглядно демонстрируют сплав бессознательных и сознательных компонентов мысли. Как видно на всех примерах, наши представления «упорядочены» еще до того, как мы начинаем осознавать их. Б.Л. Ван-дер-Варден, приводящий много примеров математических озарений, которые возникают из бессознательного, делает заключение: «Бессознательное способно не только ассоциировать и комбинировать, но даже судить. Суждение бессознательного интуитивно, но при благоприятных обстоятельствах оно полностью верно» (Ван-дер-Варден, 1959). На долю же разума остается лишь обработка, придание законченной, социально приемлемой формы продукту творчества, отбрасывание лишнего и детализация.

Поэтому бессознательное – всегда первично – рождает собой сознательное, а не наоборот. Разум человека способен только к сознательной рефлексии (и интеллектуализации внутренней жизни), а его подсознание, а тем более сверхсознание – по своей сути едины. «Что же касается подсознательного “Я”, то нам неизвестны его границы; поэтому нет ничего неестественного в предположении, что оно может за небольшой промежуток времени создать больше различных комбинаций, чем может схватить сознательное существо за целую жизнь»; в то время как «сознательное “Я” в крайней степени ограничено» (Пуанкаре, 2003).

Каждая пришедшая на ум идея начинается с объективизации. Ее сила, достигнув высших нервных центров человека, преобразуется в различные психические проявления – в человеческую мысль, человеческое чувство или личностное сознание. В результате этих переходов – на уровне индивидуального сознания – сначала возникает материализованный результат этих мыслей – в виде образа предмета, явления или будущего готового действия. («Слова полностью отсутствуют в моем уме, когда я думаю»,– Ж. Адамар; «Все уже сложилось, а выразить таблицей не могу»,– Д.И. Менделеев). Затем данное представление – образ предмета, явления или действия – человек начинает осознавать как собственное ощущение, которое затем вербализируется и наполняется понятийным содержанием – значениями и смыслами. И на этом уровне личностное сознание, т.е. сознательное «Я», по наблюдениям А. Пуанкаре, «определяется правилами», которые «отличаются строгостью и сложностью; они требуют дисциплины, внимания, участия воли и, следовательно, сознания. <...> Бесплодные комбинации даже и не представляются уму изобретателя. В поле его сознания появляются лишь действительно полезные комбинации, да еще некото-

рые другие, которые он, правда, отбросит в сторону, но которые не лишены характера полезных комбинаций» (Пуанкаре, 2003). А. Эйнштейн при этом заметил: «Слова, написанные или произнесенные, не играют, видимо, ни малейшей роли в механизме моего мышления! Психологическими элементами мышления являются некоторые, более или менее ясные, знаки или образы. ...Элементы у меня бывают обычно визуального или изредка двигательного типа. Слова или другие условные знаки приходится подписывать (с трудом) только во вторичной стадии, когда эта игра ассоциаций дала некий результат и может при желании воспроизведена» (Адамар, 1970).

Однако идеи, возникающие в голове человека, не всегда бывают истинны: их можно подвергнуть сомнению, проверить, опровергнуть. «Истинная творческая работа состоит в том, чтобы делать выбор среди этих комбинаций» (Пуанкаре, 2003), т.е. сознание человека подвергает эти идеи осознанию, осмыслению и интерпретации. Поэтому творческие находки не всегда принимаются самим изобретателем; пришедшая на ум идея тщательно проверяется, систематизируется. Принятие решения осуществляется уже на основе осознанного опыта гения,

Обыкновенным людям – не гениям – также доступны высокие творческие проорывы, где любой инсайт или предвидение будет сопровождаться эмоциями, озарением и рациональным мышлением. В подсознании будет одновременно происходить обработка нескольких потоков информации, и эти потоки помогут увидеть исследуемую проблему с разных сторон. Чем глубже и устремленнее человек будет погружаться в безмолвный мрак подсознания, тем яснее, четче вырисовывается идея, лучше отрабатываются представления, входя в непосредственный контакт со сферой логического рассуждений. «Они явственно чувствуются, но плохо поддаются формулировке... “Я” подсознательно... способно к распознаванию, обладает тактом, чувством изящного; оно умеет выбирать и отгадывать», – А. Пуанкаре. «Для меня не подлежит сомнению, что наше мышление протекает, в основном, минуя символы (слова) и к тому же бессознательно», – А. Эйнштейн.

И, конечно, прав был И. Гете, утверждая, что «все, что создает гений, создает бессознательно, и никакое гениальное творение не может быть усовершенствовано простым размышлением, но сам гений, продолжительно размышляя, может подняться до такой высоты, чтобы создать совершенные творения».

О гениях, талантах, одаренности, творчестве написано несметное количество книг; эти тайны, загадки всегда тревожили и тревожат воображение людей. Однако постичь до конца эти тайны не удалось еще никому.

САМОСОЗНАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗЛИЧНОМ ХАРАКТЕРЕ САМООТНОШЕНИЯ

Семенова А.А. (Иркутск)

aasemenova2011@yandex.ru

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической науке значительно усилился интерес к изучению проблемы детской одаренности. Поиск адекватных способов идентификации одаренных и талантливых детей, создание для них оптимальных условий воспитания и обучения рассматривается сегодня в качестве важнейшей стратегической национальной задачи.

Цель представленного в статье исследования состояла в выявлении особенностей самосознания личности интеллектуально одаренных подростков. Диагностика интеллектуальной одаренности осуществлялась с помощью теста интеллекта Р. Кеттелла, адаптированного варианта набора креативных тестов Ф. Вильямса (САР) в обработке Е.Е. Туник, «Шкалы рейтинга поведенческих характеристик» Дж. Рензулли метода наблюдения. Изучение особенностей самоотношения личности проводилось с помощью теста-опросника самоотношения В.В. Столина – Р. Пантелеева и проективной методики «Косвенного исследования структуры самооценки» Е.Т. Соколовой, Е.О. Федотовой. Для изучения Я-концепции использовалась методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда; уровень притязаний изучался методикой «Уровень притязаний» Л.В. Бороздиной; для изучения локуса контроля использовалась методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, самооценка изучалась с помощью методики «Самооценка» Б.А. Сосновского, а психологические защиты личности – методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плучека, Г. Келлермана и Г. Конте.

Мы рассматриваем самосознание как сложно-структурированное многоуровневое динамическое образование, образующие которого различаются неодинаковой степенью осознанности, обобщенности, соотношения рационального и эмоционального. При определении методологического подхода к изучению этого сложного феномена, на наш взгляд, целесообразно выделять в его структуре такие значимые компоненты, как Я-концепция, самоотношение, самооценка, уровень притязаний, психологические защиты личности и локус контроля.

Вслед за Л.И. Ларионовой мы придерживаемся определения интеллектуальной одаренности как динамического интегративного личностного образования (Ларионова, 2004). Самосознание личности рассматриваем как одно из фундаментальных свойств личности, оказывающих значительное влияние на реализацию интеллектуального потенциала одаренных подростков.

Сравнительный анализ показал, что основное различие самосознания интеллектуально одаренных подростков по сравнению со среднеинтеллектуальными состоит в преобладании конфликтного и негативного характера самоотношения личности, который проявляется в противоречии аффективного компонента самоотношения на сознательном и бессознательном уровнях.

Принимая во внимание взгляды И.И. Чесноковой, В.В. Столина, С.Р. Пантелеева о самоотношении как одном из фундаментальных свойств личности, значительно влияющих на формирование содержательной структуры и формы проявления целой системы других психических особенностей и качеств, мы предположили, что характер самоотношения личности интеллектуально одаренных подростков является ведущим компонентом, связанным Я-концепцией, самооценкой, уровнем притязаний, локусом контроля, механизмами психологической защиты личности в структуре самосознания личности интеллектуально одаренных подростков (Чеснокова, 1977; Столин, 1983; Пантелеев, 1991).

При выделении характера самоотношения мы исходили из того, что аутосимпатия и самопритяжение являются аспектами отношения личности к себе и в совокупности составляют аффективный компонент (Климонтова, 2003). Под характером самоотношения мы понимаем согласованность его аффективного компонента на сознательном и бессознательном уровнях. В группе интеллектуально одаренных подростков, основываясь на классификации видов самоотношения В.В. Столина, нами были выделены группы подростков с различным характером самоотношения: позитивным, негативным и конфликтным (Столин, 1983).

В ходе изучения было установлено, что самосознание интеллектуально одаренных подростков с позитивным характером самоотношения имеет качественные отличия от самосознания одаренных подростков с негативным и конфликтным характером самоотношением.

В группе интеллектуально одаренных подростков с позитивным характером самоотношения уровень притязаний является преимущественно высоким (31%) и нереалистично высоким (24%). В то же время в группе одаренных подростков с конфликтным и негативным характером самоотношения, напротив, не наблюдается нереалистично высокого уровня притязаний, уровень притязаний является преимущественно низким (10%), нереалистично низким (35%) и умеренным (35%). Таким образом, одаренные подростки с позитивным характером самоотношения имеют более высокий уровень притязаний ($p \leq 0,045$), чем подростки с конфликтным и негативным характером самоотношения, т.е. они считают себя способными к достижению целей более высокой степени сложности, отличаются уверенностью, настойчивостью, большей продуктивностью. Можно предположить, что позитивное самоотношение активизирует стремление интеллектуально к достижению трудных целей. Негативное и конфликтное самоотношение, напротив, блокирует веру в свои силы и способности, что негативно влияет на формирование Я-концепции самооценки.

Я-концепция интеллектуально одаренных подростков с негативным и конфликтным характером самоотношения является более противоречивой ($p \leq 0,001$), что свидетельствует о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, отражает тенденцию к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем эмоциональном фоне конфликтного отношения к себе. Так, в данной группе противоречивую Я-концепцию имеют 59% одаренных подростков, в то время как у одаренных подростков с позитивным характером самоотношения противоречивая Я-концепция характерна лишь для 13% подростков.

Самооценка одаренных подростков, положительно относящихся к себе, является преимущественно адекватной (78%), вместе с тем 67% подростков с конфликтным/негативным самоотношением имеют неадекватную самооценку, из них 25% – заниженную и 42% – завышенную самооценку. Таким образом, более адекватная самооценка одаренных подростков с позитивным характером самоотношения ($p \leq 0,001$) указывает на более высокую степень гармоничности самосознания и личности в целом и позволяет строить более точные и более выполнимые планы, стремиться к более осуществимым целям и желаниям. Сравнительный анализ напряженности психологических защит личности одаренных подростков выделенных групп позволяет предположить, что завышенная самооценка в данном случае носит защитный характер.

Уровень напряженности психологических защит интеллектуально одаренных подростков с негативным и конфликтным характером самоотношения является более высоким ($p \leq 0,003$), чем у одаренных подростков с позитивным характером самоотношения, это указывает на то, что негативное и конфликтное отношение, являясь болезненным для подростка, способствует тому, что психологические защиты используются сверхинтенсивно, при этом не создается новых конструктивных способов поведения и не решаются проблемы, из-за которых возникли переживания, большое количество психической энергии тратится на работу психологической защиты, что в конечном итоге может привести к искажению личностного развития. Основными видами психологических защит личности, используемыми подростками данной группы, являются регрессия (50%) и проекция (34%). Основными видами

психологических защит, используемыми подростками с позитивным самоотношением, являются рационализация (39%), регрессия (29%) и проекция (20%). Таким образом, можно сделать вывод, что подростки с позитивным самоотношением чаще используют психологическую защиту рационализацию, а подростки с негативным и конфликтным самоотношением – регрессию.

Статистически значимых отличий не выявлено по локусу контроля, интеллектуально одаренные подростки независимо от характера самоотношения характеризуются высокой степенью интернальности.

Таким образом, самосознание интеллектуально одаренных подростков с негативным и конфликтным самоотношением характеризуют более низкие показатели уровня притязаний, их Я-концепция является более противоречивой, чем у одаренных подростков с позитивным самоотношением. Также у подростков с негативным и конфликтным самоотношением более высоким является уровень напряженности психологических защит, их самооценка носит защитный характер и является в большинстве случаев неадекватной.

Выявленные различия позволяют утверждать, что, что характер самоотношения личности взаимосвязан с показателями самосознания интеллектуально одаренных подростков, такими как уровень напряженности психологических защит личности, уровень притязаний, самооценка и Я-концепция. Наличие данных взаимосвязей позволяет предположить, что характер самоотношения личности оказывает влияние на развитие Я-концепции, самооценки, уровня притязаний и механизмов психологической защиты личности интеллектуально одаренных подростков.

Все вышесказанное определяет необходимость организации целенаправленной психологической работы, в основу которой будет положено изменение негативного и конфликтного характера самоотношения личности на позитивный, с целью развития самосознания личности интеллектуально одаренных подростков.

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ УЧАЩИХСЯ РАЗНОГО УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Карагачева М.В., Кедич С.И., Ситников В.Л. (Санкт-Петербург)

sitnikof@mail.ru

Ставшая крылатой фраза «Счастье – это когда тебя понимают!» выражает всю тоску и дискомфортность детей, искаженно отражающихся сознанием взрослых и сверстников. Одаренные дети, нередко, особенно остро воспринимают непонимание со стороны педагогов. Представления педагогов об учащемся очень часто существенно влияют на отношение ребенка к конкретному учебному предмету и, как следствие, на успехи в его освоении и на развитие тех или иных специальных способностей.

Чем более интенсивно в мировом сообществе проявляются процессы глобализации, тем больше внимания психология уделяет проблемам исследования субъективного отражения действительности.

Рассматривая субъект как «всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.» (Брушлинский, 2002), мы провели исследование представлений российских и немецких сту-

дентов (будущих преподавателей математики) об учащихся разного уровня математической одаренности. В исследовании приняли участие 64 будущих педагога России (Санкт-Петербург) и 72 студента г. Фрайбурга (Германия). Для выявления и анализа образов детей разного уровня одаренности нами использовалась методика «СОЧ(И)» – Структура образа человека (иерархическая)» (Ситников, 1996), позволяющая выявить как вербальную, так и невербальную структуры образа человека.

В ходе сравнительного анализа социально-перцептивных образов, имеющих у российских и немецких студентов выявилось, что ряд аттитудов имеют существенное сходство как по структуре, так и по содержанию в то же время имеются и существенные различия в некоторых социально-перцептивных образах, прежде всего в Я-образах российских и немецких студентов. А вот структуры образов учащихся разного уровня одаренности в сознании российских и немецких студентов почти не имеют существенных различий, как по ранговому, так и по количественному составу. Наиболее существенные различия между российскими и немецкими студентами обнаружались в содержании интеллектуальных компонентов.

В немецкой выборке существенно чаще встречаются определения, отражающие особенности мышления, а в российской – креативные и информативные характеристики. В целом, немецкие студенты, по сравнению с российскими, при описании учащихся разного уровня одаренности выбирают большее количество характеристик интеллектуальной сферы. При этом еще более существенно отличается содержание самих определений. Из интеллектуальных характеристик немецкие студенты выделяют, прежде всего такие, которые определяют особенности мышления, а российские студенты основное внимание уделяют характеристикам креативности учащихся (уровень значимости – 0,001).

В немецкой выборке среди интеллектуальных характеристик наиболее частые определения: «интеллигентный», «интересующийся», «логичный», «любопытный», «одаренный», «сосредоточенный», «умный», «внимательный», «вопрошающий», «корректный».

Особенности мышления в немецкой выборке отметили 74,3% студентов, 47,3% назвали наличие логического мышления или логичности, 10,8% – абстрактное мышление, 14,9% – качества пространственного мышления или представления, 18,9% – скоростные качества мышления (различия с российской выборкой существенны на уровне значимости 0,01).

Социальные определения в образах детей имеют примерно одинаковую долю в российской и немецкой выборках, но в российской выборке существенно чаще встречаются социально-волевые и социально-эмоциональные качества. Из социальных характеристик в немецкой выборке чаще всего встречаются: «интеллигентный», «честолюбивый», «самоуверенный», «самостоятельный», «одиночка», «дисциплинированный», «корректный».

В российской выборке доля волевых характеристик существенно ($p > 0,001$) выше, чем в немецкой, причем в основном за счет деятельностно-волевых, таких как «старательный», «усердный», «скрупулезный», «ленивый».

Самыми распространенными волевыми характеристиками в российской выборке были: «уверенный», «упорный», «усидчивый», «целеустремленный», «ответственный», «активный», «самостоятельный», «настойчивый», «старательный», «внимательный». Из интеллектуальных: 47,1% – «внимательный», 8,9% – «сосредоточенный», 8,3% – «последовательный», 5,1% отмечают умение доказывать.

В немецкой выборке наиболее часто встречались определения волевой сферы: «прилежный», «мотивированный», «концентрируется», «самоуверенный», «сосредо-

точенный», «организованный», «самостоятельный», «упорный», «внимательный», «терпеливый», «усердный», «дисциплинированный», «старательный», «целеустремленный». На основе частотных словарей, составленных по всем группам, можно провести сравнительный анализ обобщенных образов «одаренного» и «бездарного» учеников в сознании российских и немецких студентов.

Усредненные структуры «бездарного» ученика в российской и немецкой выборках очень близки. Однако если в российской выборке доля интеллектуальных и социальных компонентов совпадает, то в немецкой выборке количество интеллектуальных характеристик явно преобладает (уровень значимости различий – 0,01). В российской выборке волевые характеристики имеют такую же долю, как и эмоциональные, в немецкой же выборке доля эмоциональных характеристик выше, чем волевых (уровень значимости – 0,05). Это может быть связано с особенностями российской школы, в которой иностранные учителя выделяют педантичность, требовательность и настойчивость в получении знаний.

Особенности мышления отметили 31,8% в российской выборке и 39,2% в немецкой, информативные характеристики отметили 42,2% в российской выборке и 32,4% в немецкой, креативные – 37,6% в российской выборке и 47,3% в немецкой.

В немецкой выборке количество студентов, имеющих расхождения в структурах различных образов, меньше, чем в российской (уровень значимости различий – 0,01).

Сравнительный анализ достоверных различий в Я-образах и в образах детей различного уровня одаренности в сознании российских и немецких студентов показывает, что по структуре характеристик образов различия между российскими и немецкими студентами относятся лишь к Я-образам и не касаются структурообразующих компонентов представлений о детях различного уровня одаренности.

В образе «одаренного» ученика положительные характеристики составляют 77,5% в российской выборке и 54,1% в немецкой (уровень значимости различий – 0,001). Отрицательные характеристики составляют 5,4% в российской выборке и 14,2% в немецкой (уровень значимости различий – 0,001). Немецкие студенты более критично отражают «одаренного» ученика.

В образе «бездарного» отрицательные характеристики преобладают по всем компонентам и составляют 62,8% всех высказываний по российской выборке и 52,5% по немецкой (уровень значимости – 0,001). Российские студенты более критично описывают неспособного ученика. В то же время доля положительных высказываний примерно одинакова в обеих выборках и составляет 20,6% по российским студентам и 22,0% по немецким.

Интересную информацию дает сравнение 40 наиболее часто употребляемых российскими и немецкими студентами определений одаренных и бездарных детей.

Сравнение совпадающих характеристик показывает, что в определениях «одаренных учеников» 15 практически дословных совпадений между российскими и немецкими студентами: АККУРАТНЫЙ, ВНИМАТЕЛЬНЫЙ, ИНТЕРЕСНЫЙ, ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ, ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ, ОДАРЕННЫЙ, ОЧКАРИК, САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ, СОСРЕДОТОЧЕННЫЙ, СПОКОЙНЫЙ, СТАРАТЕЛЬНЫЙ, УМНЫЙ, УПОРНЫЙ, УСЕРДНЫЙ, ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ; а в характеристиках бездарных всего 7 совпадающих определений: БЕЗДАРНЫЙ, ВЕСЕЛЫЙ, ДОБРЫЙ, ЛЕНИВЫЙ, МЕДЛИТЕЛЬНЫЙ, НЕВНИМАТЕЛЬНЫЙ, НЕУВЕРЕННЫЙ.

При этом из 15 совпадений при описании «одаренного» ученика, нет ни одного однозначно негативного. В то же время из 7 совпадающих определений «бездарного» ученика два определения однозначно положительные: «веселый» и «добрый».

Если сравнить несовпадающие определения, то окажется, что у российских студентов вообще нет негативных «штампов» для характеристики одаренного ребенка, в то время как у немецких студентов оказалось восемь наиболее часто употребляемых однозначно негативных или имеющих негативную окраску определений: ХИТРЫЙ, КОНФУЗЛИВЫЙ, НЕСПОРТИВНЫЙ, НЕПОСЕДА, НЕРЯШЛИВЫЙ, САМОУВЕРЕННЫЙ, ОДИНОЧКА, ЧЕСТОЛЮБИВЫЙ.

В определении «бездарного» ребенка у российских студентов шесть однозначно позитивных характеристик, из которых половина относится к компонентам социальной сферы: ЗАБОТЛИВЫЙ, ОБЩИТЕЛЬНЫЙ, ОТЗЫВЧИВЫЙ; две – к деятельностным и лишь одна – к интеллектуальной сфере: ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ. У немецких студентов из 12 положительных определений бездарного ребенка к социальной сфере относится лишь ДРУЖЕЛЮБНЫЙ, тогда как к интеллектуальной – МЕЧТАТЕЛЬ, МЕЧТАТЕЛЬНЫЙ, МУЗЫКАЛЬНЫЙ, ДРУГИЕ ИНТЕРЕСЫ, ДРУГИЕ СПОСОБНОСТИ, ТВОРЧЕСКИЙ, ОДАРЕННЫЙ В ЯЗЫКАХ.

Таким образом, анализ показывает, что образы «одаренного» и «бездарного» учеников в сознании российских и немецких студентов имеют сходную структуру, но различаются по содержанию и модальности. Российские студенты называют больше положительных и нейтрально-амбивалентных характеристик в образе «одаренного» ученика и больше отрицательных в образе «бездарного» ученика, чем немецкие студенты (уровень значимости различий – 0,001). В составе интеллектуальных характеристик российские студенты выделяют больше, чем немецкие, характеристик креативного плана и меньше, связанных с особенностями мышления (уровень значимости – 0,001).

В образах ребенка у немецких студентов-педагогов меньше сказывается «эффект ореола», т.е. их образы ребенка в меньшей степени зависят от установки, не страдают предвзятостью суждений и обладают большим образовательным потенциалом. В то же время в образах ребенка у российских студентов-педагогов более выражена установка на взаимодействие и они несут в себе больший воспитательный потенциал.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ С ЦЕЛЬЮ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИЧНЫХ ПАТТЕРНОВ ЭЭГ-АКТИВНОСТИ У МУЗЫКАНТОВ

Скиртач И.А. (Ростов-на-Дону)

limpopo-is@yandex.ru

Проблема одаренности весьма актуальна в наше время. Ученые и педагоги находятся в поисках новых методов работы с одаренными детьми, способов изучить особенности их мозговой организации. Ведь творчество сегодня воспринимается как основа общественного прогресса. А способность к инновации начинает приобретать большее значение, чем репродукция готовых форм.

Современные научные данные описывают результаты исследований особенностей мозговой активности во время творческого процесса в отличие от нетворческого, при решении творческих задач в зависимости от пола испытуемых, избранной ими стратегии решения задачи, типа, характера и степени сложности задач,

уровня мотивации к нахождению решения (Бехтерева, Данько, 2008; Карлсон, 2000; Разумникова, 2004; Jausovec, Jausovec, 2000; Petsche, 1996). Исследования нейрофизиологии музыкального творчества носят пока фрагментарный характер (Павлыгина, Давыдов, Сулимов, 2005; Панюшева, 2008; Денисова, Дикая, 2010; Pallsen, 2003; Brattico, 2011; Bailey, 2009; Korvenoja, 1999), в то время как научный интерес к этой сфере когнитивной науки продолжает расти. При этом существующие наработки по данной проблематике, в большинстве своем, не касаются процессуальных составляющих творческого акта, нет единого представления о работе мозговых систем во время сочинения, создания композиции. Эти сложности связаны, прежде всего, с трудностью организации эксперимента, максимально приближенного к естественному, и отсутствием однозначной интерпретации и классификации продукта эксперимента как истинно творческого. Кроме того, полученные разными исследователями данные подчас носят противоречивый характер. Нестыковки эмпирических данных могут быть объяснены методическими трудностями изучения специфики мозговой организации из-за сложности построения самой процедуры исследования. Ведь получается, что для выявления нейрофизиологических коррелятов самого творческого процесса необходимо искусственно спровоцировать испытуемого на творческую активность. А для этого эксперимент по своему характеру должен моделировать естественную деятельность испытуемых, но проводиться в лабораторных условиях, т.е. художник должен рисовать, музыкант – сочинять музыку и т.д. Полученные нами ранее результаты позволяют считать это направление исследования мозговой организации творчества перспективным (Дикая, Денисова, 2011).

Мы попытались разработать процедуру исследования, позволяющую преодолеть вышеперечисленные сложности. Целью работы было изучение специфических паттернов ЭЭГ-активности у музыкантов в процессе интериоризированного сочинения музыки.

В процессе исследования предполагалось, решить следующие задачи.

1. Изучение значения мощностей, а также когерентных связей в различных частотных диапазонах в фоне и используемых функциональных пробах: восприятие музыкального отрывка, воспроизведение услышанного музыкального отрывка, сочинение собственной мелодии, релевантной определенному эмоциональному состоянию, вызванному прослушанным отрывком.

2. Проведение сравнительного анализа показателей мощностей в различных диапазонах при сравнении функциональных проб.

3. Выявление специфических зон мозговой активации, присущих исключительно процессу сочинения музыки на основании сравнительного анализа показателей мощностей в различных диапазонах во время функциональных проб.

4. Изучение внутри- и межполушарных связей (при анализе результатов использовались только достоверные когерентные связи высокого порядка с показателем выше 0,7) при сочинении музыки и выявление специфики сочинения по этим показателям в отличие от фона.

В исследовании участвовали 2 группы испытуемых. Первую составили профессиональные, практикующие музыканты, имеющие профильное образование, во вторую группу вошли люди, занимающиеся музыкой постоянно, но на любительском уровне и не имеющие специального образования. Для изучения функциональной организации мозга испытуемых во время выполнения музыкальной деятельности использовался метод ЭЭГ. Регистрация ЭЭГ осуществлялась при помощи электроэнцефалографа «Энцефалан», версия «Элитная-М» производства МТБ «Медиком» (Таганрог) в 21 стандартном монополярном отведении с ипсилатеральными ушны-

ми референтами для следующих частотных диапазонов: дельта-1 (0,5–2,0 Гц) и дельта-2 (2,0–4,0 Гц), тета-1 (4,0–6,0 Гц), тета-2 (6,0–8,0 Гц), альфа-1 (8,0–10,5 Гц), альфа-2 (10,5–13,0 Гц), бета-1 (13,0–24,0 Гц) и бета-2 (24,0–35,0 Гц).

Для анализа выбирались безартефактные отрезки ЭЭГ длительностью по 10 с. В обоих случаях показатели когерентности ЭЭГ регистрировались в спокойном состоянии (фоновая ЭЭГ с закрытыми глазами) и при решении невербальной творческой задачи (ЭЭГ в функциональных пробах: восприятие, воспроизведение и сочинение музыкального отрывка).

В первой экспериментальной функциональной пробе музыкантам предлагалось в течение 1 мин. слушать мажорную и минорную классическую гармонию фиксированной мощности (20 дБ). Во второй экспериментальной пробе испытуемым предлагалось воспроизвести про себя услышанную гармонию с мажорной и минорной эмоциональной окраской. В третьей пробе перед испытуемыми ставилась задача дополнить гармонию нотами так, чтобы получилась своя собственная мелодия с эмоциональной окраской, специфичной предварительно прослушанной гармонии мажорной или минорной. Другими словами, перед музыкантами ставилась задача создать аранжировку. После этого испытуемому предлагалось воспроизвести и записать сочиненную мелодию (запись велась только в том случае, если испытуемый владел нотной грамотой, в остальных случаях результат 3-й пробы фиксировался на цифровой носитель с целью дальнейшей нотной расшифровки при помощи музыкантов-экспертов). Для оценки качественных характеристик полученных мелодий их передавали на рассмотрение экспертов, преподавателей Ростовской консерватории им. Рахманинова.

Мы предположили, что при рассмотрении характеристик ЭЭГ у музыкантов-композиторов могут быть выявлены области мозговой активности, вовлеченные в процесс сочинения музыки, отличающиеся от тех, которые задействованы в реализации других видов музыкальной деятельности (восприятия, воспроизведения).

Стоит немного остановиться на предварительных результатах, полученных при обработке части собранного эмпирического материала. При анализе полученных в исследовании ЭЭГ-данных мы исходили из современных представлений дельта-диапазоне. С точки зрения ряда исследователей: Л.И. Афтанас, Н.В. Ревы, А.А. Варламова, С.В. Павлова, В.П. Махиева, дельта-колебания представляют из себя не только коррелят сниженного функционального состояния (сон, патология), но и коррелят сопутствующих компонентов активного состояния (Панюшева, 2008). Так, в процессе генерации эмоций наблюдается усиление мощности в дельта-диапазоне. Усиление низкочастотной активности в темено-височных-затылочных областях коры отражает механизмы восприятия ритма, а также переработку сложных музыкальных характеристик (гармонии, мелодии, ритма) в этих слуховых ассоциативных зонах.

Различные аспекты переработки музыкальной информации связаны с деятельностью многочисленных мозговых структур, одни из которых обеспечивают восприятие музыки (например, височные доли мозга функционально связаны с пониманием мелодии), а другие опосредуют развитие эмоциональных реакций (подкорковые структуры и лобные доли коры) (Martindale, 1975).

В нашем исследовании повышение активности и значительной когерентности тета-ритма в теменно-затылочной области мы рассматриваем как отражение процесса активизации доступа и извлечения из памяти эмоциональной информации, процесс поиска новых, оригинальных решений.

Активность альфа-ритма ассоциируется с текущим функциональным состоянием человека, на которое оказывает воздействие характер музыки (ее мощность,

стиль). В нашем исследовании наблюдались паттерны ЭЭГ-активации в альфа-диапазоне. При сочинении музыки с минорной эмоциональной окраской возрастала мощность во фронтальных и задне-темпоральных зонах правого полушария.

Известно, что выраженность бета-ритма возрастает при умственном напряжении, эмоциональном возбуждении. В нашем исследовании повышение активности в бета-1- и бета-2-частотных диапазонах в префронтальной области правого полушария и окципитальной области левого полушария можно рассматривать как отражение активации творческого процесса при создании музыкального рисунка мелодии. При этом наблюдается мозаичный характер организации нейронных ансамблей с диффузно-представленной синхронизацией в бета-2-диапазоне, которая представляет собой коррелят «дифференцированного внимания», обеспечивающего широко распределенные по разным участкам коры процессы селекции информации, необходимые для решения проблем открытого типа – в нашем случае создания музыкального произведения (Разумникова, 2004)

В исследовании эмоционального воздействия на мозг музыкальных аккордов отмечается, что ответная реакция при восприятии минорных аккордов по сравнению с мажорными проявлялась в повышенной активности миндалины, ретроспинальной коры, ствола мозга и мозжечка. На важности ретроспинальной области в процессе обеспечения эмоций указывала и Н.П. Бехтерева (2000).

Безусловно, для того, чтобы сделать окончательные выводы относительно механизмов, которые лежат в основе невербального творчества, необходимо обобщить и проанализировать еще большее количество данных. Однако, на наш взгляд, данная форма организации эксперимента позволяет приблизиться к пониманию «чистых» механизмов творческого акта, исключить собственно творчество от процессов памяти, эмоциональных составляющих, а также нетворческих компонентов музыкальной деятельности.

ПРОЯВЛЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ КАК КРИТЕРИЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Третьяк Т.Н. (Киев, Украина)

creativity.psylab@gmail.com

Творческая деятельность человека – это процесс создания объекта, характеризующегося объективной новизной и общественно полезной значимостью. Однако, с точки зрения психологии, под творчеством понимается процесс создания чего-то нового для данного субъекта.

Человек стремится к творчеству потому, что, во-первых, на протяжении всей своей жизни он постоянно сталкивается с проблемными ситуациями и, преодолев очередную такую ситуацию, сразу же попадает в следующую. Во-вторых, человек стремится к разным видам творчества, главным образом, с целью самореализации, воплощения своих способностей, идей, желаний, с целью самопознания.

На протяжении всей своей жизни человеку приходится решать широкий спектр разных по своей тематике творческих задач. Однако в структуре процесса решения этих задач есть много общего. Рассмотрим структуру процесса решения творческой задачи. С чего он начинается? Очень часто – из усмотрения противоречия, которое необходимо преодолеть. Это очень сложный этап творческого процесса. Ведь заме-

тить противоречие может не каждый. Многие прошли стороной и не заметили, а один человек заметил, он был готов к этому, благодаря наличию необходимых умений и знаний в той сфере, в которой существует противоречие, а также развитым способностям. Это – гениальные люди, они умеют видеть противоречия в окружающем мире и становятся изобретателями идей в той или иной сфере творчества: социальной, педагогической, научной, технической, художественной и т.п.

Таким образом, первый этап творческого процесса – усмотрение противоречия. Второй этап – формулирование условия задачи. Содержание условий задачи зависит от опыта того человека, который их формулирует. Ведь каждый в зависимости от своих знаний и умений, а также способностей по-своему видит особенности противоречия, которое необходимо преодолеть, и по-своему формулирует исходные условия задачи, ее требования. Однако значительно чаще происходит так, что человек получает готовое условие задачи и начинает изучать это условие, чтобы понять его. Понять условие задачи – значит переформулировать его на свой язык, исходные условия задачи трансформировать в искомые условия. Это не так просто. Недаром говорят, что если понял условие задачи, то, по сути, нашел ее решение. Понимание условий задачи предусматривает соотнесение этих условий, требований с тем опытом, который есть у решающего задачу, а он, этот опыт, у всех разный. Поэтому неудивительно, что разные люди могут по-разному сформулировать для себя одну и ту же самую задачу, тем более что на это процесс влияет и мотивационная сфера человека, а мотивы деятельности могут быть самыми разнообразными.

На этапе формирования замысла актуализируется информация из предыдущего опыта человека, решающего задачу; из актуализированных образов, понятий выбираются наиболее соответствующие требованиям задачи. Потом эти образы и понятия подвергаются трансформации с целью увеличения соответствия их свойств требованиям задачи. Трансформация актуализированного опыта может характеризоваться действиями, направленными на поиск аналогов, на комбинаторные преобразования на реконструирование (поиск антиподов).

Когда замысел создан, осуществляется его проверка с помощью кратковременного мыслительного эксперимента по сопоставлению замысла с требованиями задачи. При этом следует принять во внимание, что этапы творческого процесса выделяются условно, так как в реальности, во времени, некоторые из них могут быть тесно объединены, осуществляться одновременно, ведь мышление – явление очень сложное, многоплановое.

Высшим уровнем проявления тенденции к реализации комбинаторных и реконструирующих действий, аналогизирования в процессе решения творческой задачи является стратегия. По определению В.А. Моляко, стратегия вообще – это психологическая программа деятельности, система организации творчества, процесса решения данной задачи, определяющаяся имеющимися внешними (эколого-общественными (задачными) и внутренними (личностными) условиями). При этом «стратегия» охватывает всю структуру решения задачи: подготовительные действия (понимание условия задачи), планирующие (формирование замысла) и реконструирующие (проверка замысла, эксперимент).

В структуру творческой одаренности личности входят, в частности, такие существенные ее составляющие, как:

-инструментальная составляющая, предусматривающая две подструктуры:

а) «инструмент» для решения творческих задач соответствующего уровня системной организации (приемы, способы, стратегии конструктивного мышления);

б) регулирующий «инструмент», интегрированный из элементов мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности, с помощью которого осуществляется взаимодействие подструктур творческой одаренности: подструктуры 1а и подструктуры 2, представляющей собой сугубо информационную составляющую – «строительный материал» для построения искомых конструкций, информационные блоки которой могут быть более или менее системно организованными, иногда до уровня «свернутости».

Следовательно, творческая одаренность человека в значительной степени «держится», в частности, на таких трех основных «китах»:

– приемы, методы, способы для решения проблемы, так называемый «инструмент»;

– мотивация, воля, уверенность человека в себе, вера;

– информация, осведомленность человека относительно решения актуальной проблемы, своего рода строительный материал для создания замысла решения задач.

Каждая из этих основных составляющих творческой одаренности является по своему значительной для человека, для успешности его творческой деятельности. Если попытаться проструктурировать вышеуказанные составляющие и их компоненты в виде пирамиды, то основу пирамиды будет составлять готовность к решению задач, а на ее вершине должна быть вера, уверенность человека в себе, в своих силах, что является результатом согласованности, сбалансированности, необходимой развернутости всех составляющих, актуальных для успешного творческого поиска. При этом дефицит прогностически необходимой информации быстро преодолевается, а имеющиеся трудности относительно оперирования «строительным материалом» и «инструментом» оперативно нейтрализуются за счет сбалансированности мотивационно-волевого компонента (то, ради чего человек берется за решение проблемы, а также уровень развития ее саморегуляции относительно преодоления воздействия на него внешних и внутренних негативных факторов, в зависимости от которых эти трудности могут быть реализованы человеком как стимулы к саморазвитию – так сказать, очевидный вред может быть трансформирован в пользу, причем не только для данного человека, но и для других людей).

Конечно, существенным является то, насколько богатый (объемный, разнообразный), проструктурированный (хорошо организованный), динамичный (в случае необходимости быстро актуализируется, трансформируется относительно изменяющихся условий его реализации) «строительный материал», необходимый для решения творческих задач.

Основу «пирамиды» творческой одаренности личности составляет ее психологическая готовность к решению творческих задач, уровень развития которой может быть установлен, в частности, по уровню творческой задачи, доступных для решения данным человеком.

Работа над задачей состоит только в материализации замысла, разработанного другими людьми.

Осуществляется самостоятельная разработка замысла решения задачи.

Осуществляется самостоятельное формулирование условия задачи, разрабатывается замысел ее решения и т.д.

Осуществляется самостоятельная постановка проблемы, формулируется условие задачи, разрабатывается замысел ее решения и т.д.

Т.е. вектор развития творческой одаренности личности направлен от материализации замысла, разработанного другими людьми, до самостоятельной постановки проблемы. Актуальным является и такой критерий готовности к решению творческих задач как новизна продукта их деятельности.

Уровни новизны

Субъективная новизна (открытие учащимся для себя в процессе творческого взаимодействия с окружающим миром уже известных закономерностей его построения и развития).

Объективная новизна (научная новизна работ по линии научных сообществ, других творческих объединений, в том числе на уровне авторских свидетельств).

Оригинальность (специфическое отражение личности в продукте ее деятельности).

При этом вектор развития творческой одаренности направлен от субъективной новизны продукта ее деятельности к объективной.

Не менее важным для успешности творческой деятельности человека является совершенство его творческого инструментария: системы приемов, методов, тактик, стратегий творческого поиска. При этом важным является уровень системной организации творческого инструментария личности.

Человек применяет определенные приемы и способы творческой деятельности с целью овладения ими как инструментами решения задач.

Человек овладевает средствами творчества, которые необходимы для выполнения творческих заданий.

Имеют место проявления стратегий (систем задачно и личностно обусловленных действий) комбинаторных действий, поиска аналогов и антиподов на разных этапах решения творческой задачи: на этапе изучения ее условия, этапе разработки замысла ее решения и на этапе материализации замысла.

Таким образом, вектор развития творческой одаренности личности направлен от ситуативной реализации определенных средств конструктивной деятельности к стратегической организации мышления.

С целью создания методов решения творческих заданий используются уже известные закономерности построения и развития природы. Например, в природе обязательно что-то на что-то похоже, т.е. имеет место аналогия. Наблюдая за окружающим миром, можно придти к выводу, что развитие природы основывается также на комбинировании и реконструировании – преобразовании объекта в своего антипода, замене имеющегося объекта на объект с противоположными функциями. Изучение вышеуказанных закономерностей и послужило основой для создания системы КАРУС. Известный психолог Валентин Алексеевич Моляко разработал такую методику творческого поиска, которая оказалась приемлемой не только для сферы технического творчества, на которую она была сначала ориентирована автором при ее разработке, но и для решения проблем в любой сфере творчества: научной, художественной, социальной, коммуникативной, педагогической и др.

Реализация системы КАРУС с целью тренинга предполагает не только обучение поиску оптимальных решений творческих задач путем аналогизирования, комбинирования, реконструирования и т.д., но и умению решать задачи в усложненных и экстремальных условиях: например при дефиците времени, информации, в условиях внезапных запретов и ограничений и т.п.

МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ И СУБЪЕКТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Чернявская В.С., Малахова В.Р. (Владивосток)

Valstan13@mail.ru

Растущий темп современной жизни вынуждает человека меняться, развиваться. Все более актуальным становится вопрос о развитии способностей, возможностей личности, увеличении активности, творческой продуктивности деятельности. Образование становится центральным звеном на пути изменений общественного сознания.

Источником развития личности, «авторством» ее саморазвития является субъектность. Для профессионально успешной личности важно развитие субъектности, как следствие проявления активности, ответственности, результативности.

Современные стратеги считают, что субъектность – источник инновационного развития личности и, как следствие, для развития страны необходимо становление на этот путь всего общества. Отсутствие субъектности – проблема российского общества в целом (Лепский, 2009).

Развитие субъекта проявляется в жизненном пути, в деятельности, в общении. В свою очередь, качество субъекта определяется в оптимальном способе организации жизненного пути, т.е. необходимо так связать разного рода деятельности, чтобы они подчинялись определенному замыслу. Организация жизненного пути для субъекта это целостный процесс, он учитывает его изменчивость и сопротивляемость (Брушлинский, 2000, 2008).

Способности человека к адаптации, к самообучению носят интегральный характер, у зарубежных авторов они носят название метакомпетенций.

Взаимосвязь метакомпетенций с мышлением наблюдается в выделении последнего как деятельности и дифференциации психики на сознание и бессознательное, что становится приоритетным в образовании целостной системы внутренних условий субъекта. В зависимости от уровня сформированности внутренних условий (например, мышления) субъект может продвинуться в процессе разрешения проблемной ситуации.

Метакомпетенции, по нашему мнению, являются надструктурным компонентом умений личности, именно они позволяют личности эффективно адаптироваться, ориентироваться, осуществлять саморегуляцию.

Обобщая зарубежные источники, А.В. Карпов указывает на феномен «метапроцессов» в рамках понятийного аппарата когнитивной психологии, включающих регулятивные, по отношению к аналитическим, познавательные процессы: мышление о мышлении, память о памяти, мышление о памяти и т.п. (Карпов, 2002, 2004).

Проблемы развития личности, ее способностей и компетенций часто связаны со сферой образования. Можно обнаружить несоответствие образования требованиям, предъявляемым личностью к современной жизни (Савин, 2004).

Для устранения несоответствия необходимо выявление структурных компонентов в общей организации личностных свойств субъекта. В нашем понимании, эти компоненты являются целым комплексом психических процессов и способностей в контексте особенностей решаемых субъектом задач.

В этих условиях актуализируются компетенции выпускника относительно той или иной профессиональной деятельности, а еще более существенным становится умение быстро ориентироваться и верно реагировать в проблемных социально-

профессиональных ситуациях. Изменяются и критерии оценки профессионалов: для успешной профессиональной адаптации выпускнику важно иметь сформированные метакомпетенции-компетенции в способности к развитию у себя новых компетенций. Результатами, обладающими преемственностью и востребованными образовательными стандартами как общего, так и высшего образования, стали социальные или социально-личностные компетенции, которые являются метапредметными (Ушаков, 2010).

Возникают вопросы о взаимосвязи метапредметности и метакомпетентности. Мы предполагаем, что в основе данных феноменов лежит субъектность в социально-личностном контексте.

Быть субъектом означает быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность и виды специфической активности – творческой, нравственной, свободной. Субъект, с точки зрения А.В. Брушлинского, представляет личность на высшем уровне активности, целостности, автономности (Брушлинский, 2008). Свою фундаментальную роль в психическом развитии может выразить посредством рефлексии, как мышления выступающего в виде деятельности.

Рефлексия – уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания (Карпов, Скитяева, 2002). Она позволяет субъекту как бы встать в позицию «над» (лат. meta-) в той или иной ситуации, посмотреть «как бы со стороны», соотнести происходящее с общим жизненным контекстом и, как следствие, продуктивно разрешить проблемную ситуацию, таким образом, рефлексия является структурным «входом» в состав метакомпетенций, определяя их сущность.

Эффективное применение помощи извне или использования специальных условий сопутствующих разрешению ситуации может способствовать развитию субъектности личности (Брушлинский, 2008). По мере развития рефлексивных процессов субъекта, происходит развитие самостоятельности, активности, инициативности, способности к адаптации и саморегуляции.

Субъект в своей деятельности и в творческих проявлениях «не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» (Рубинштейн, 1986). Деятельностью субъекта можно определить то, чем он является. А путем направления деятельности субъекта появляется возможность «определять и формировать» его самого. То, что С.Л. Рубинштейн видит возможностью для педагогики, мы видим применительно к индивидуальной психологической работе с целью актуализации самопринятия, активности, рефлексии.

В основных положениях терапии К. Роджерса прослеживается позиция клиента как субъекта. основополагающие идеи этой концепции о самоактуализации человека, о господстве субъективного опыта (Роджерс, 1994, 2007). Актуальность субъективного восприятия текущего момента акцентирует внимание на ситуативной рефлексии субъекта. Один из трех принципов терапии К. Роджерса, безусловное принятие, может повлечь интенсификацию рефлексивной деятельности субъекта. В связи с этим можно предположить, что реализация терапевтической (консультативной) стратегии К. Роджерса окажет продвижение в способах развития метакомпетенций, – это стало гипотезой нашего исследования.

В ходе предыдущих этапов работы мы изучали возможности развития рефлексии как структурного компонента метакомпетенций. С помощью социально-психологических методов и применения кросстехнологий ситуационного центра была подтверждена возможность развития рефлексии у студентов, как структурно-

го элемента метакомпетенций (Малахова, Чернявская, 2012). Было обнаружено, что кросстехнологии ситуационного центра, наряду с другими методами, действительно могут стать фактором развития метакомпетенций в процессе образования в вузе.

В конце 2012 г. кросстехнологии были применены в группе студентов психологов. С помощью метода наблюдения была выявлена определенная динамика метакомпетенций. Проведенный анализ метакомпетенций по разработанным критериям позволил приблизиться к изучению структуры метакомпетенций.

Основным результатом относительно изучения сущности исследуемого феномена – метакомпетенций является интегрированная совокупность субъектных качеств личности. Развитие рефлексии и становление субъектности являются важными качествами современной личности. Опыт изучения развития среды роста метакомпетенций в рамках профессионального образования позволил обнаружить связь развития метакомпетенций и среды, создаваемой психологом-консультантом в рамках гуманистической парадигмы консультирования К. Роджерса.

РАЗДЕЛ 14

Дискурс и его психологическое воздействие на человека

МЕТАФОРЫ НАУЧНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА И ИХ ПРЕСУППОЗИЦИИ

Алексеев К.И. (Москва)

const_al@mail.ru

В современной науке дискурс становится объектом изучения разных научных дисциплин и представляет собой «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами» (Арутюнова, 1998). Такой текст нельзя оторвать от своего контекста, от «жизни, в которую он погружен», поэтому «дискурс изучается совместно с соответствующими «формами жизни» (ср. репортаж, интервью, экзаменационный диалог, инструктаж, светская беседа, признание и пр.)» (Арутюнова, 1998). Рассмотрим в этой связи, что из себя представляет такая «форма жизни», как наука.

Вот как характеризуют науку М.А. Розов и В.С. Степин: «Наука многоаспектна и многогранна, но прежде всего она представляет собой производство знаний. Наука не существует без знания, как автомобилестроение не существует без автомобиля. Можно поэтому интересоваться историей научных учреждений, социологией и психологией научных коллективов, но именно производство знаний делает науку наукой» (Степин, Горохов, Розов, 1995). Соответственно, научный дискурс как описание научной деятельности направлен на представление полученного в результате этой деятельности нового знания, а основной функцией речи (и метафоры) становится в нем семантическая – описание некоторой внеязыковой (и обязательно изучаемой той или иной наукой) действительности.

В настоящей работе мы рассмотрим научный дискурс в аспекте воздействия; основное внимание будет уделено такому средству воздействия, как использование пресуппозиций.

В лингвистике пресуппозиция обозначает «компонент смысла предложения, который должен быть истинным, чтобы предложение не воспринималось как семантически аномальное или неуместное в данном контексте» (Падучева, 1998). Так, чтобы предложение «Вася опять принес из школы двойку» имело смысл, должны быть истинны пресуппозиции «Вася – школьник» и «Вася уже получал хотя бы одну двойку».

Использование пресуппозиций является одним из способов речевого воздействия – говорящий может помещать в пресуппозиции определенную информацию, чтобы вызвать нужный ответ со стороны слушающего (или другие изменения в сознании слушающего). Например, пресуппозиция вопроса «Когда мы встретимся?» заключается в том, что встреча состоится и нужно лишь согласовать ее время. Т.е. при такой постановке вопроса не обсуждается, нужно или не нужно организовывать

встречу – ее необходимость имплицитно содержится в пресуппозиции. Как отмечает А.Н. Баранов, использование пресуппозиции позволяет осуществлять имплицитное воздействие на адресата (Баранов, 2003). В настоящей работе мы рассмотрим пресуппозиции таких метафор научного психологического дискурса, как «психологические законы» и «психологические механизмы».

Метафора «психологические законы» сконструирована по образцу метафор «физические законы», «химические законы», «биологические законы» и т.д. Исторически первой является, по-видимому, метафора «физические законы» – к тому же именно в физике количество законов велико, по сравнению с другими науками. Эта метафора использовалась по отношению к конкретным научным результатам, конкретным знаниям: закон Архимеда, закон Бойля–Мариотта, законы Ньютона и закон всемирного тяготения, закон Кулона (физические законы), закон сохранения массы, периодический закон, закон Авогадро (химические законы), биогенетический закон, законы Менделя, закон гомологических рядов в наследственной изменчивости (биологические законы). В психологии тоже есть свои законы: закон Вебера–Фехнера, закон Йеркса–Додсона, закон Эммерта. Отметим, что эта метафора была распространена в научном дискурсе до XX в. – в современной науке она уже не используется, о новых знаниях уже не говорят в терминах закона.

Однако метафора психологических законов широко распространена в дискурсе прикладной и популярной психологии. Назовем здесь психологические законы управления (закон неопределенности отклика, закон неадекватности взаимного восприятия, закон неадекватности самооценки, закон искажения информации, закон самосохранения, закон компенсации; см.: Чередниченко, Тельных, 2004), 25 законов успешного управления людьми, 39 законов управления собой, 31 закон карьерного роста (Огарев, 2002), 7 духовных законов процветания (Гейдж, 2009) психологические законы Грэйс (Грэйс, 2012) и т.д.

Чтобы объяснить такой факт отсутствия метафоры психологических законов в современном научном дискурсе, но использования ее в дискурсе прикладной и популярной психологии, обратимся к пресуппозициям этой метафоры. В прямом и буквальном смысле этого слова закон – установленные государственной властью общеобязательные правила (Ожегов, Шведова, 1996). Хотя законы и являются обязательными для исполнения (за их нарушение предусматривается ответственность), но сами они могут устанавливаться и изменяться по усмотрению и произволу органов власти. Так и психологические законы — устанавливаются по усмотрению их авторов. И если в науке существуют строгие правила и процедуры обоснования знания, то в прикладной и особенно в популярной психологии такая строгость отсутствует. Вместе с тем метафора закона придает дискурсу популярной психологии оттенок наукообразия, что является дополнительным средством воздействия на читателя.

Рассмотрим теперь метафору «психологические механизмы». Она широко распространена в научном психологическом дискурсе – приведем лишь несколько примеров, где она фигурирует в названиях монографий, диссертаций и статей: «Психологические механизмы мотивации человека» (Вилюнас, 1990), «Психологические механизмы научного мышления» (Юревич, 1999), «Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов» (Серый, 2002), «Психологические механизмы развития креативности личности» (Пузеп, 2006), «Психологические механизмы агрессивного поведения личности» (Протопопова, 2009), «Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов» (Орлов и др., 2011) и т.п.

Во всех этих случаях и им подобных термин «механизм» используется для обозначения некоторых объяснительных конструктов каких-либо явлений – в этом плане «механизм» относится к сущностям того же рода, что и теория, концепция, модель и т.п. (т.е. к некоторым теоретическим сущностям, призванным объяснять наблюдаемые явления). Такое переносное значение слова «механизм» вошло в язык – в словаре Ожегова содержатся следующие определения: «система, устройство, определяющее порядок какого-нибудь вида деятельности (государственный механизм); последовательность состояний, процессов, определяющих собою какое-нибудь действие, явление (механизм кровообращения)» (Ожегов, Шведова, 1996).

Подчеркивая устойчивость, с которой действие механизма приводит к определенному результату, В.Ф.Спиридонов отмечает еще одну особенность психологического механизма – независимость его работы от сознания и сознательного контроля: «Ни сознательное управление со стороны человека, ни даже знание им о существовании психологических механизмов для их успешной работы обычно не требуются» (Спиридонов, 2006). В этом смысле психологический механизм похож на некоторый модуль психики (по Дж. Фодору), для которого характерны, в частности, специфичность относительно определенного материала, принудительный характер работы, локальность результата (см: Спиридонов, 2006).

Отметим, что все эти характеристики являются пресуппозициями использования метафоры механизма, т.е. они относятся к особенностям функционирования реальных механизмов. Обратим здесь внимание на еще одну пресуппозицию, которая обычно не попадает в поле зрения исследователей: механизмы конструируются человеком, который создает их для достижения нужных ему целей. Человек как конструктор механизмов также может вносить в них разного рода изменения и дополнения, сами же механизмы не могут меняться без участия человека-конструктора.

Эту пресуппозицию использования метафоры механизма в научном психологическом дискурсе можно оценить, на наш взгляд, двояко. С одной стороны, она подчеркивает конструктивистский характер научного исследования: ученый сам создает и конструирует объяснительные сущности (теории, концепции, модели и т.п.), а не обнаруживает и не открывает их в изучаемой реальности. С другой стороны, пресуппозиция неизменности механизма, как и вообще механистический взгляд на мир, вступает в противоречие с природой изучаемой психологией реальности (человек и его поведение, которое меняется и развивается с течением времени). Поэтому имеет смысл отказаться от использования механистической метафоры в психологии и заменить ее на организмическую, т.е. на метафору организма и организации. Тогда соответствующие примеры приобретут совсем другое звучание: «психологическая организация мотивации человека», «психологическая организация научного мышления», «психологическая организация функционирования системы личностных смыслов», «психологическая организация развития креативности личности» и т.п. С одной стороны, при использовании метафоры организма и организации сохранен конструктивистский аспект деятельности психолога-исследователя (поскольку именно он организует и упорядочивает соответствующие явления), с другой же, изучаемая реальность представлена как процессы и явления, которые могут изменяться и трансформироваться естественным образом с течением времени (как это происходит с организмами, но не с механизмами).

Отметим, что рекомендованное здесь изменение научного психологического дискурса тоже представляет собой естественный процесс (наподобие эволюции), которое может потребовать неопределенного количества времени (и к тому же мо-

жет вообще не состояться). Не исключен также вариант отказа от каких-либо метафор (механистических, организмических и др.) и расширение дискурса собственно теоретического уровня (теория, концепция, модель и т.д.).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аль-Дайни М.А. (Москва)

aldainy@pochta.ru

Политическая сфера современности превратилась в мир дискурса, где нет отчетливой дифференциации между политическим символом и объектом. Человек политический эпохи постмодерна существует в мире символов и иллюзий с господствующими масс-медиа, которые уже не только транслируют политику, но и порождают ее. В условиях усиливающейся тенденции информационного контроля и расширения спектра средств воздействия на массовое сознание политическая коммуникация претерпевает значительные трансформации. В результате процесса медиатизации возникла новая политическая система – «медиатизированная демократия», где политическая активность осуществляется с учетом СМИ, причем сами политические деятели вынуждены играть по правилам СМИ и соответствовать их парадигмам.

Социально-политические преобразования конца 80-х – начала 90-х годов способствовали не только развитию демократических практик в нашей стране, но и постепенной коммерциализации политики с последующей медиатизацией. Политтехнологи, призванные обслуживать конъюнктуру политического рынка, использовали методы, которые способствовали обесцениванию идейно-политического поведения российского электората, вытеснению идеологов как основных субъектов традиционной политики и изменению типа политической коммуникации. Ведущее место в иерархии факторов электорального успеха заняли политические технологии, обладающие высоким манипулятивным потенциалом. Таким образом, в современной России утвердился манипулятивный тип политической коммуникации, в основе которого лежит акциональная парадигма психологии воздействия, рассматривающая человека как существо разумное, активное и способное осуществлять самостоятельный, индивидуальный выбор (Ковалёв, 1987).

Политический дискурс является основной сферой реализации манипулятивного воздействия и рассматривается, прежде всего, как средство продвижения политических идей, где первостепенными представляются: проблема оперирования информацией, скрытый, опосредованный характер этого оперирования и формирование «мишеней воздействия». Поэтому содержание политической информации в целом, а особенно дискуссий и дебатов, представляемых в СМИ, часто ограничивается рамками определенного дискурса. Важную роль в данном процессе играют лица, которым присваивается статус эксперта. Политический спин-докторинг уже давно стал технологической основой политической коммуникации в современной России. Применение технологии «перманентного кампанинга» стирает грань между повседневной рутинной работой правительства, парламента или политической партии и их предвыборной борьбой, поэтому критерием принятия политических решений

представляется не принцип общественной пользы, а примитивный популизм, который выражается в двух формах:

1) дифференцированный популизм, рассчитанный на конъюнктурное обслуживание определенного сегмента политического рынка;

2) недифференцированный популизм технологической направленности, целью которого является «захват» максимального количества электората.

Для формирования электоральной активности большое значение имеет уровень когнитивной вовлеченности в политическую проблематику, т.е. наличие знаний и представлений о политике. Этот уровень определяется типом дискурса, из которого индивид получает политическую информацию и способностью эту информацию понимать и воспринимать. Можно выделить три уровня когнитивной вовлеченности, характерных для современного российского электората:

1) высокий уровень – степень информированности определяется научным дискурсом;

2) средний уровень – степень информированности определяется дискурсом политической элиты;

3) низкий уровень – степень информированности определяется дискурсом СМИ.

Уровень когнитивной вовлеченности детерминирует качество понимания и восприятия политической информации на рациональном уровне. Таким образом, определенная точка зрения, воспринятая индивидом на рациональном уровне, становится суждением, а значит, и основанием для принятия решения. Суждения состоят из когнитивного и аффективного компонента, т.е. представлений об объекте и его оценки на основе этих представлений. Данные, составляющие суждения, создают фрейм для направленного восприятия, поэтому оценка зависит от специфических когнитивных репрезентаций того, что индивид воспринял (Цаллер, 2004). Политический дискурс содержит контекстуальную информацию определенной направленности, которая заставляет индивида произвольно и псевдорационально соотносить получаемые сообщения со своими политическими предпочтениями.

У большей части российского электората уровень когнитивной вовлеченности крайне низок, так как определяется дискурсом СМИ, которые используются политиками и партиями в качестве арены для «перманентного кампания». А способность восприятия подавляется мощнейшим манипулятивным потоком бессистемной политической информации в виде безумного количества политических сообщений противоречивого характера, снабженных «комментариями-манипуляциями» лиц, которым намеренно искусственно присваивается статус эксперта.

Смысловая размытость и противоречивость политической информации способствуют когнитивной дезориентации массового политического сознания и возникновению состояния массового когнитивного диссонанса в обществе. Огромное количество транслируемой информации не позволяет сознанию осуществлять ее полноценную обработку, а значит, адекватно воспринимать. Процессы категоризации и идентификации затрудняются необходимостью поиска адекватной информации, позволяющей отнести объект политической перцепции к определенной категории и произвести дифференцированную идентификацию, а процессы стереотипизации и атрибуции направляются на экономию когнитивных усилий путем упрощения и примитивизации суждений. Таким образом, сознание включает защитные механизмы восприятия, с помощью которых производится редукция когнитивного напряжения. В силу вступает закон Йеркса–Додсона (Dodson, Yerkes, 1908), согласно которому, в данном случае оптимум мотивации когнитивной активности индивида как субъекта политического действия снижается, чем можно объяснить существование

и развитие тенденций политического абсентеизма и конформизма в условиях демократии. Развитие подобного состояния достигает, в результате, своеобразной точки бифуркации, когда уровень когнитивной вовлеченности населения в электоральный процесс снижается до минимума, избиратели, уставшее от очередных «информационно-дискурсивных экзерсисов», разделяются на два электоральных сектора. Таким образом, происходит формирование двух доминирующих типов политического восприятия, определяющих соответствующие типы электорального поведения – деструктивный конформизм и протестный автоматизм.

В период 2006–2011 гг. автором было проведено лонгитюдное исследование, в процессе которого было выявлено четыре разновидности электорального поведения, характерных для современной России (Аль-Дайни, 2012).

1. Деструктивный конформизм участия – пассивное и индифферентное, участие в избирательном процессе и политической жизни, которое проявляется в безразличном и, зачастую, некритичном принятии того, что предлагают «поставщики электоральных товаров».

2. Деструктивный конформизм неучастия – частный случай абсентеизма, полное отчуждение от всего, что связано не только с избирательным процессом, но и с политикой вообще, предполагающее постепенное обособление индивида в сфере частной жизни.

3. Протестный автоматизм участия – осуществляемое в режиме «автомата», протестное голосование, связанное с критическим отношением к сложившемуся электоральному порядку и связанному с ним типу политических отношений, степень неприятия может доходить до различных форм проявления агрессивного протестного поведения.

4. Протестный автоматизм неучастия – частный случай абсентеизма, автоматическое неприятие сложившегося электорального порядка и связанного с ним типа политических отношений, проявляющееся как принципиальное уклонение от участия в избирательном процессе и политической жизни в виде, не имеющего активного внешнего выражения, внутреннего протеста, при сохранении общего интереса к политике.

В процессе исследования выяснилось также, что происходит постепенная «партикуляризация» массового сознания. Люди отстраняются от политического участия и стремятся к обособлению в сфере частной жизни, что может быть связано как с конформностью, так и с протестностью. Данное явление можно объяснить тем, что люди, с помощью таких «механизмов бегства», пытаются оградить себя от перманентного манипулятивного воздействия, так как в приватной сфере его длительное осуществление практически невозможно. Состояние деструктивного конформизма представляет серьезную опасность не только для осуществления демократических выборов, но и для самого избирателя как личности. Деструктивный конформизм способствует заметному снижению уровня когнитивной вовлеченности индивида в избирательный процесс и приводит в состояние электоральной стагнации, которая способствует нарастанию социальной апатии, вызывающей депрессию с последующей деградацией и деструкцией демократического общества. Тот же процесс происходит и на личностном уровне, так как прогрессирующий деструктивный конформизм, в итоге приводят в деструктивное состояние не только общество, но и личность избирателя, который, в результате приходит либо к состоянию партикуляризации, либо – деструкции, которая может выражаться в форме экзистенциальных неврозов.

РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОБЕСЕДНИКОВ: ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Афиногенова В.А. (Москва)

viktoriyamail87@mail.ru

Одним из важных направлений исследования дискурса является изучение его интенциональной базы (Зачесова, 2002; Курбак, 2007; Павлова, 1998, 2002; и др.). Интенции играют важную роль в организации речевого общения. В речи явно или скрыто отражается интенциональное состояние говорящего. Понимание собеседника во многом зависит от восприятия интенционального аспекта высказываний. Передача интенций служит необходимой основой взаимопонимания, координации действий и целей говорящих. Без обращения к интенциональному плану дискурса невозможно уяснить причины включения субъекта в общение и протекание взаимодействия.

Теоретическую основу работы составляет интенциональная модель коммуникации, предложенная Г.П. Грайсом и разрабатываемая в лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН (Грайс, 1985; Дискурс в современном мире, 2011). Согласно этой модели, понимание выраженных в речи интенций партнера выступает основанием или частичным основанием для последующих реплик собеседника. Конкретизация и эмпирическое обоснование данного представления составили цель проведенного исследования.

Предметом исследования являлась интенциональная организация повседневных бытовых диалогов. В качестве объекта исследования выступали повседневные диалоги в студенческой аудитории. При сборе эмпирического материала производилась запись диалогов на аудиопленку с последующим транскрибированием материала по методике J.M. Atkinson, J.C. Heritage. Анализ эмпирического материала осуществлялся с использованием метода интен-анализа (Ушакова и др., 1995, 2000). Этот метод применяется для изучения интенциональных оснований дискурса и активно разрабатывается в лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН. Он предусматривает реконструкцию типовых, открыто выражаемых намерений (просьба, упрек), а также других, часто неосознаваемых интенций (представить себя в определенном свете, проявить отношение и др.), которые воспринимаются партнерами и составляют психологическую реальность коммуникации. Через выявление интенциональной составляющей речи становится возможным связать ее с психическим миром субъекта, находящегося в различных ситуациях и взаимодействиях.

По результатам интен-анализа 58 диалогов разной продолжительности и количества собеседников выделено 48 интенций субъектов общения, явно или скрыто отражающих намерения участников коммуникации. В интенциональной структуре диалогов, как и предполагалось, велика доля категории интенций, отражающие направленность субъекта на собеседника (посоветовать, побудить к действию и др.) и на окружающую действительность (узнать информацию, переспросить и др.). В проанализированных разговорах выражено два плана взаимодействия собеседников: проблемный и фатический. В них присутствует общая направленность на совместное решение определенных проблем, ситуативно либо личностно обусловленных. Наряду с этим, выражена направленность на поддержание и развитие межличностных отношений собеседников.

Анализ интенций, выражаемых в соседствующих репликах, выявил их взаимосвязанность, т.е. реализация говорящим определенной интенции предполагает соответствующее ей интенциональное проявление партнера. В разговоре формируются согласованные интенциональные паттерны (например, «Узнать информацию» – «Информировать», «Выразить обеспокоенность» – «Успокоить»), которые понятны и естественны для всех участников разговора.

Показано, что отреагирование интенций субъекта партнером общения может происходить различными способами. Наряду с непосредственным отреагированием, достаточно обычны случаи отсроченного отреагирования. При этом отреагирование интенций собеседника может происходить как в речи (в последующих репликах партнера по коммуникации), так и в поведении собеседника (в ответ на реплику говорящего собеседник произвел определенные действия, обусловленные контекстом разговора). Обнаруживаются также случаи игнорирования интенций собеседника, причинами чего могут выступать факторы объективного и субъективного плана: изменение ситуации взаимодействия, состояние партнера, его стремление направить разговор в другое русло, включение в обсуждение других участников, потеря интереса к обсуждаемой теме и пр.

Разработана схема графического представления выражаемых коммуникантами интенций с целью изучения их соотношения в разговоре. В ней фиксируется последовательность интенций, проявляемых собеседниками, их взаимообусловленность, а также общая динамика развертывания разговора. Данная схема позволяет регистрировать случаи игнорирования интенций субъекта собеседниками, а также случаи их отсроченного отреагирования.

Выявлено, что в случае неверного или неполного понимания актуальных интенций собеседником говорящий, как правило, предпринимает попытки их конкретизации и прояснения. Соответствующие корректирующие реплики могут быть повторяющимися и настойчивыми. Однако обнаруживаются и случаи, когда говорящий быстро оставляет попытки скорректировать понимание собеседника. Разговор продолжается дальше.

Обнаружено влияние числа включенных в разговор собеседников на его интенциональную структуру. Сопоставительный анализ диалогов с разным числом участников (собственно диалоги и полилоги) обнаружил следующую тенденцию. Если в собственно диалогах выражаемые в речи интенции субъекта отреагируются обычно в последующей реплике партнера общения, то в полилогах оно хотя и может произойти непосредственно после произнесения реплики, но часто осуществляется отсрочено. Кроме того, интенция может быть отреагирована сразу несколькими участниками полилога, возможно также, что включение другого партнера не дает возможности адресату высказывания отреагировать интенцию непосредственно. Увеличение количества участников разговора способствует и расширению диапазона обсуждаемых тем: если в процессе диалога обсуждаются в среднем 1–2 темы, то в полилоге – 5–7 тем (что заметно в выделении отдельных его фрагментов). Тем самым повышается вероятность продолжения разговора не самим адресатом реплики, а за счет активности других его участников.

В целом интенциональная взаимообусловленность реплик выше в собственно диалогах; с ростом числа участников и превращением разговора в полилог интенциональная согласованность высказываний партнеров общения снижается.

Настоящее исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант № 10-06-00480а).

ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТНОСТИ РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

Бакшутова Е.В. (Самара)

bakshutka@gmail.com

Интерес к интеллигенции проявляется в периоды, когда общество особенно нуждается в обновлении, и тогда, когда процессы трансформации всех структур жизнедеятельности государства идут полным ходом, но без отчетливо осознаваемого вектора изменений. Интеллигенция входит в категорию больших устойчивых социальных групп. Она обладает историей, определенным психическим складом (установками, традициями, мнениями, представлениями, настроениями и т.п.), но в действительности это уникальная, атипичная по своему складу и статусу группа. «Типичная» социальная группа обеспечивает устойчивость общества. Атипичность интеллигенции в социальном смысле связана с тем, что она, во-первых, стимулирует переход к новым фазам общественного развития, а во-вторых, обеспечивает ценностно-смысловую преемственность между старым и новым, т.е. интеллигенция выступает условием саморазвития социальной системы. Психологически для интеллигенции типично быть «функциональным органом» саморегуляции общественной системы, осуществляя социальной рефлексии и смысловое трансцендирование. Здесь атипичность проявляется в специфике речевого сознания интеллигенции, ее дискурса, в частности – механизмах воспроизводства группового дискурса, стагнирующего групповую эволюцию. По словам А.В. Брушлинского, «любой человек всегда становится субъектом, общество же не всегда становится субъектом» (Брушлинский, 2003), последнее является возможным идеалом будущего. На наш взгляд, именно интеллигенция имеет возможность (наряду с властью) субъектного становления и осуществления. Но групповая субъектность интеллигенции также атипична. Ведущей деятельностью, обеспечивающей субъектность группы, является дискурс (обсуждение интеллигенции, ее идентичности, роли и места в обществе, коллективного смыслового поля), причем идентификация осуществляется либо через включение личности в дискурс (в непосредственное обсуждение), либо при социальном сравнении с исторически сформировавшимися в дискурсе стереотипными значимыми свойствами.

Объем статьи не позволит нам рассмотреть все механизмы дискурсивного конструирования групповой субъектности интеллигенции, остановимся на том, как смысловое отношение современной интеллигенции к своему месту в общей картине мира кодируется в дискурсе формальными средствами языка.

Нами произведен анализ текстов онлайн-конференций сообщества «Интеллигенты 2.5» (2009–2011) с целью выявления скрытых семантических ролей интеллигенции и интеллигента, а также особенности их функций, выраженные языковыми формами, представленными в 322 высказываниях (исключив высказывания со смешанными падежами), по следующим направлениям.

1. Падеж субъекта действия по отношению к основному глаголу в предложении (Филлмор, 1989; Серкин, 2008). Используемые падежи: Агентив – падеж субъекта действия; Отрицательный Агентив – падеж субъекта отрицательного (недолжного) или отрицаемого действия; Датив – падеж одушевленного существа, которое затрагивается действием, называемым глаголом, падеж испытывающего лица (например: интеллигенция уничтожалась); Фактитив – падеж одушевленного существа, которое

возникает в результате действия, называемым глаголом (Петр I создал интеллигенцию). Кроме того, данный падеж выявляется в тех случаях, когда речь идет об определении понятий «интеллигенция» и «интеллигент». Локатив – падеж местоположения, пространственной ориентации (по отношению к основному глаголу в предложении). Например: Интеллигенция – это тот грунт, та порода, из которого выявляются выдающиеся личности, гении.

2. Функциональная грамматика (Бондарко, 2001), направленная на выявление скрытой семантики отношения к деятельности интеллигенции, выраженной языковыми средствами: модальность (должное, возможное, желаемое); темпоральность (прошлое, настоящее, будущее), функции (потенциальность, процесс, реализованность).

Рассмотрим высказывания, представляющие активность. Интеллигенция выступает как активный действующий субъект, Агентив, в 115 высказываниях из 322 (34,6%): Кружок русской интеллигенции, собиравшийся в Петрограде; русская интеллигенция в целом выдержала испытание; мужество русской интеллигенции, десятки лет сохранявшей свои убеждения; о сопротивлении интеллигенции; вступила в эпоху; ввиду ее общеевропейской известности... Отрицательный Агентив. Он образуется глаголами с частицей «не», т.е. показывают отрицательную активность интеллигенции, недолжное поведение либо действия, характеризующие ее страдательную позицию, но страдательную – по собственной инициативе. Высказываний с подобной интенцией нами выделено 43 (13,4%). Отрицание, негативный аспект позволяет более открыто и выпукло передать то, чего интеллигенция не делает и не может сделать. Итак, интеллигенция: не противостоит церкви; не является оплотом атеизма; не является совокупностью интеллигентов; не может стать формой объединения; не поверит; не является классом; не существует как класс и др. Что интеллигенция делает из того, что не следовало бы и характеризует ее отрицательно: изничтожает; необоснованно присвоила; глуха оставалась; показатель нездоровья; необязательность присуща; отличает безответственность и т.д. Также мы встречаем здесь ряд высказываний, передающих каузацию: не было бы старой интеллигенции, не было бы и диссидентов помоложе; если бы не отошли бы в сторону от «грязной» политики; могла бы с легкостью выбросить на ближайшую свалку и ничуть бы не потеряла. На первый взгляд, в текстах довольно много слов, представляющих интеллигенцию как действующего субъекта. Однако активность субъекта передается только падежом Агентив (34,6%) и отчасти падежом Отрицательный Агентив (12,4%). В остальных 53% высказываний интеллигенция представлена как объект воздействия со стороны внешнего мира либо как объект самопознания (хотя при этом она выступает субъектом самопознания, от созидательной деятельности этот процесс далек, поскольку дискурс строится на антиномиях и стереотипно развивается «по кругу» – возвращение к одним и тем же темам, вопросам, точкам зрения).

Если рассмотреть тексты, опираясь только на анализ функциональной грамматики, не выделяя падежей, то предстает еще более выпуклый образ. Темпоральные характеристики деятельности интеллигенции, представленные 322 высказываниями: действие в прошлом – 18,2% высказываний, действие в настоящем – 13,5% и действие в будущем – всего 2,1% высказываний. Будущее интеллигенции представляется с трудом, в основном вся активность группы, или по отношению к ней, сосредоточена в прошлом. Но более интересно то, что 67,8% высказываний описывают социальную группу как бы вне времени, все, что с ней

происходит – происходит всегда, во времени, которое не определяется правилами календаря, и демонстрирует постоянство неопределенности, неопределяемости, и соответственно неукорененность в социальной структуре, антиномичность отношения и самоотношения. Полагаем, что это – одно из свойств дискурса, которое парадоксальным образом обеспечивающее устойчивость группы во времени.

Анализ распределения модальных и амодальных высказываний показал, что последних значительно больше, чем остальных (87%). Они раскрывают общее знание, представления об интеллигенции, существующие в любой момент времени, и носят констатирующий и описательный характер, вне оценки и переживаний. Модальные высказывания распределились весьма интересно. Наименьшую долю (2,8%) составляют фразы, раскрывающие реальные возможности интеллигенции, представление о том, что данная социальная группа может (способна, умеет) реализовать: отточить механизмы интеллигентного общения; интеллигенции найдется, что подправить. Чуть больше (3,7%) высказываний посвящено долженствованию, определению задач и норм поведения: черта, определявшая характер русской интеллигенции, – это отвращение к деспотизму, воспитала в ней стойкость и чувство собственного достоинства (т.е. интеллигенция должна быть стойкой и обладать чувством собственного достоинства); функции интеллигенции – просвещение общества; должна работать не внутри себя, а с другими т.д. Наибольшую часть из модальных высказываний занимает «желаемое», «хочу»: без интеллигенции нет общества; во главу угла поставят власть интеллигенции; да здравствует интеллигенция и др.

Приведем примечательное высказывание А.В. Брушлинского, который так резюмировал проблему «речь и деятельность»: «речь – это, бесспорно, важное средство общения (но не само общение). Речь не является деятельностью, поскольку последняя всегда имеет у субъекта самостоятельную, независимую цель (например, познавательная деятельность), а у речи нет такой цели (цель есть у общения). Если бы речь была деятельностью, то самыми богатыми людьми стали бы болтуны» (Брушлинский, 1999). Однако дискурс как совокупность высказываний, их контекста и правил речевого взаимодействия вполне может рассматриваться как деятельность не только опосредствующая и отражающая групповое сознание, но и конструирующая отношение интеллигенции к себе и своей роли в обществе, к обществу и власти, системе ценностей, социальной практике. При этом результаты наших исследований показывают дивергенцию представлений об интеллигенции, сконструированных в советскую эпоху, как особом, интеллектуально и этически «нагруженном» социальном классе, и скрытой семантикой отношения к интеллигенции, закодированной в дискурсе, и раскрывающейся только при специальном анализе. В настоящее время мы являемся свидетелями усиления активности интеллигенции, иницирующей, как в XIX и в XX вв., протестную и правозащитную деятельность. В то же время, наряду с конструктивными, разворачиваются и разрушительные для интеллигенции и общества процессы. В связи с этим особое внимание к дискурсу: изменение правил «говорения» позволит внести конструктивные изменения и в социальную практику.

МАЙЕВТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Бочкарёв Л.Л. (Астрахань)

leonid.bochckaryov@yandex.ru

В истории развития дискурса, дискурсивного мышления и дедуктивных способов доказательств майевтика занимает особое место. Как рожденная в Древней Греции кибернетика, обязанная своим «воскрешением» Ж. Амперу и Н. Винеру, сократовская майевтика на долгие годы была забыта до активизации в Швейцарии в начале XX в. майевтического движения и создания единственного в мире Института майевтики в Лозанне.

Майевтика как подход в психологии мышления, в первую очередь, представляет собой планомерно организованный экспериментатором диалог. В зависимости от жесткости степеней свободы испытуемых, управляемых в майевтическом диалоге, майевтические методики варьируют от «клинического» варианта беседы Ж. Пиаже, направленной на выявление исключительно спонтанных, интуитивных представлений ребенка, до установок представителей гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, дифференцирующих позиции «идеального» и «реального» Я испытуемых и сторонников «когнитивного конфликта» (Мастропаоло, 1992; и др.).

Глубоко и своеобразно реализовал майевтические принципы Фрейд в психоаналитической беседе, приводящей собеседника к осознанию и преодолению вытесненных влечений. Вся концепция психоанализа как метода есть не что иное, как реализация принципов майевтики в определенной плоскости.

«Противоречия» в рассуждениях пациентов Фрейд связывал с действием бессознательного. Весь пафос его «майевтики» – психоаналитической работы с пациентом заключался в приведении собеседника к истине, связанной с объективацией бессознательного. Именно в процессе майевтического дискурса с пациентами Фрейд столкнулся с проблемой постижения скрытого содержания бессознательных представлений. Как известно, практическая сторона психотерапии фрейдистов и многочисленных сторонников этого направления в смежных школах во многом связана с аристотелевскими представлениями о катарсисе как средстве очищения от аффектов.

Важную роль в майевтическом диалоге играет его эмоциональная организация. Эмоции сократовского диалога вызываются самим ходом беседы, интеллектуальной конфронтацией участников. Это, в первую очередь, интеллектуальные эмоции – удивления, успеха, неуспеха, интеллектуального гнева, злости, связанные с восприятием и оценкой позиции оппонента, являющиеся стимулом деятельности переживания. По мере вхождения в диалог, постижения нравственно-эстетических смыслов истины, являющейся предметом сократовских споров, операциональные эмоции нейтрализуются и главными становятся эмоциональные переживания, связанные с осознанием и принятием идеалов добра, красоты, пользы.

Эмоциональная организация майевтики подобна взрыву. Катарсическое воспроизведение психотравмирующей ситуации сопровождается бурной аффективной реакцией, связанной как с событиями прошлого, так и с сиюминутным воспоминанием. Аффективные реакции в майевтике не только пусковой механизм, но и операциональное средство (в сократовской майевтике аффективная разрядка может быть итогом майевтического процесса). Эмоциональная составляющая выполняет различные функции: в одном случае – динамогенную по отношению к развитию диало-

га, в другом случае – информационную. Особое значение информационная функция эмоций приобретает в балинтовской диагностике. Не менее важной оказывается энергетическая функция эмоций при таких формах организации майевтического дискурса, в которых экспериментатор выступает в роли суггестора (методы личностно-ориентированной терапии, суггестотехника, НЛП и др.).

Развитие майевтики по линии прикладных исследований в области медицинской психологии, патопсихологии, юридической психологии (Бочкарёв, Логинова, 2012) совершенствовалось и разнообразило ее технику и в плане применения к исследованию нормы, например, в сфере психологического консультирования.

Так, в системе школьной психолого-педагогической службы «гайденс» в США важную роль занимает так называемый недирективный каунслинг (консультирование), базирующийся на философии экзистенциализма. Мягкая, ориентированная на клиента майевтика американского каунслинга (К. Роджерса, А. Маслоу) помогает учащимся самоактуализироваться, позволяя противостоять классовым, кастовым, политическим, религиозным конфликтам.

Майевтика Д. Крумбольца, в сравнении с подходами К. Роджерса и А. Маслоу, более действенна, ориентируя человека в первую очередь на перемены в поведении. В 1978 г. на канадской конференции Американской Ассоциации педагогических исследований по проблемам каунслинга ученые признали равноценность как экзистенциальной, так и бихевиористской линии в консультировании. В отличие от представителей гуманистической психологии, дифференцирующих «реальное» и «идеальное» Я, теоретик отечественного каунслинга Т.А. Флоренская исходит из постулата о существовании «потенциального» Я. Майевтическая работа психолога, по Флоренской, должна быть направлена на помощь пациенту в осознании реальности наличия «потенциального» Я как внутреннего голоса, «зова». Флоренская выделяет стадию диалогического выслушивания, стадию постановки вопросов для разворачивания дискурса, стадию создания проблемной ситуации и стадию катарсиса. Искусство является хорошим тренинговым материалом для психологов. Диалогическая организация языка искусства, соответствие содержания художественного произведения сиюминутным проблемам взаимодействия человека с миром, уровню сформированности установки на восприятие важности альтернативности, степень талантливости автора и реципиента и многое другое определяет в конечном итоге эффект воздействия искусства.

Многие талантливые произведения, не требуя «внешней майевтики», связанной с работой психолога, являют собой «майевтику изнутри», позволяющую с разных точек зрения, стереоскопически в одном увидеть разное, осмыслить действительность, изменить мировоззрение, организовать «поведение на будущее... заставить стремиться поверх нашей жизни» (Выготский, 1972).

Однако в большинстве случаев искусство требует специально организованной майевтической работы. Эта работа, в сущности, продиктованная воспитательными или психотерапевтическими целями, может осуществляться путем «углубления через дифференциацию» или путем «расширения через альтернативность». Первое направлено на более глубокое осмысление жизни, с более широким контекстом и системой причинно-следственных связей, второе включает новое осмысление жизни, новые единицы действительности, жизнедеятельности, новый смыслообразующий контекст (Леонтьев, 1998).

Необходим сознательный подбор произведений искусства, служащих целям майевтического воздействия. Майевтический дискурс может успешно решать средствами искусства нравственно – эстетические проблемы. Условием майевтической

работы психолога является создание индивидуализированной программы майевтического воздействия искусства. Эта программа должна представлять собой сценарий – ориентир дискурса с испытуемым (воспитанником, клиентом). Дискурсивный диалог должен предшествовать экспозиции произведения с целью формирования познавательной, эмоционально-оценочной, интерпретационной, эвдемонической или других форм предкоммуникативной установки. Майевтика должна быть каркасом «собственно художественной» установки, которую предстоит вызвать в самом процессе восприятия произведения. Предкоммуникативный эмоциональный резонанс стимулирует актуализацию социогенных художественных потребностей, создать проблемную ситуацию (при восприятии, например, произведений искусств, отражающих жизнь изобразительным путем (кино, театр и др.). Фоном для проведения предкоммуникативного майевтического диалога, предваряющего восприятие фильма, может стать музыка, созвучная «искомым» нравственно-эстетическим чувствам, катарсической реакции. Майевтическая работа психолога должна стать фундаментом развивающего майевтического дискурса с клиентами, фундаментом их будущей «переплавки».

Хотя у Л.С. Выготского нет ни слова о майевтике и его интересовал лишь некий обобщенный читатель с позиции воздействия на него закодированной в структуре произведения психологии мышления писателя, его анализ катарсической реакции отвечает требованиям майевтики: «организуя известным образом дискурс, идущий навстречу искусству, мы заранее обеспечиваем успех или проигрыш этому произведению» (Выготский, 1972).

Предложения и разработанная нами психотерапевтическая методика может быть названа методикой МАЙЕВТИЧЕСКОГО КАТАРСИСА. На наш взгляд, она успешно может быть использована в сфере психологического консультирования, психотерапии, в условиях организации социально-психологических тренингов, в педагогике. С ее помощью искусство в руках психолога может стать действенным инструментом организации человеческого поведения на будущее.

К числу ближайших задач майевтики как направления относим следующие: 1) теоретико-методологическое и методическое обоснование технологии майевтического катарсиса; 2) экспериментальная апробация майевтики (в том числе методики майевтического катарсиса) на материале разных видов искусств; 3) создание майевтического инструментария для школы (в виде дидактических пособий в форме «майевтических диалогов» на материале искусства, культуры, с аудиовизуальными приложениями), отвечающего современным психологическим требованиям дидактики, теории воспитания.

Перспективным научно-практическим направлением для будущей работы может стать создание специального – арт-терапевтического майевтического канала (программы) на радио, телевидении, служащего целям экстренной психологической перестройки психического состояния, нравственного сознания и отношений человека. Майевтическую деятельность клиента по перестройке собственного внутреннего мира с дискурсивным противоборством множества «Я» можно рассматривать как творческую работу сознания.

ОТНОШЕНИЯ ДОМИНИРОВАНИЯ–ПОДЧИНЕНИЯ СОБЕСЕДНИКОВ В ПОВСЕДНЕВНОМ ДИАЛОГЕ В РАЗНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ

Зачесова И.А., Гребенщикова Т.А. (Москва)

zachiosova-2004@mail.ru

В современных психологических исследованиях дискурса особое внимание уделяется его функционированию в различных коммуникативных контекстах – в связи с социокультурной ситуацией, целями, отношениями, представлениями общающихся сторон (Дискурс в современном мире, 2011). При этом важным направлением исследования становится изучение интенциональных оснований дискурса. В рамках подхода, получившего известность как интенмент-анализ, дискурс рассматривается как область экспликации актуального состояния субъекта, как среда взаимодействия с другим коммуникантом, как инструмент оказания воздействия (Ушакова и др. 2000; Павлова, 2003). Изучение интенциональных оснований дискурса позволяет понять, чем обуславливается выбор тех или иных речевых средств выражения, характер протекания взаимодействия, выбор коммуникантами тех или иных приемов речевого воздействия.

В настоящем исследовании нас интересовали различия в интенциональном подтексте диалогов, записанных в разных коммуникативных ситуациях. В фокусе внимания находились взаимоотношения собеседников, складывающиеся в диалоге по линии доминирования-подчинения – в ситуациях семейного общения и неформального повседневного общения коллег по работе. Объект исследования – повседневный диалог, предмет – реализуемые в нем взаимоотношения собеседников по линии «доминирование – подчинение», фиксированные в интенциональных паттернах диалога. Повседневным диалогом в данной работе будут называться случаи непринужденного общения в неофициальной сфере, т.е. когда коммуниканты выступают в личностном статусе (родственники или сослуживцы). При записи диалогов между коллегами на работе предпочитались такие ситуации, в которых обстановка способствовала проявлению личностного статуса – в столовой, местах для курения, вне рабочего времени и т.п.

Сравнение типов дискурса, полученных от разных носителей, представляется возможным в плане сопоставления различных условий его функционирования. Как отмечает И.Н. Борисова: «коммуникант, подчиняясь целям и обстоятельствам своей деятельности, как бы “входит” в заданное социумом коммуникативное событие» (Борисова, 2000, с. 108), и в настоящей работе нас интересовало, как заданные ситуацией параметры общения связаны с реализацией взаимоотношений в коммуникации. В соответствии с этим были определены следующие задачи: 1) описать интенциональные паттерны – структуры, состоящие из согласованных интенций, репрезентирующих отношения доминирования-подчинения собеседников в двух коммуникативных ситуациях; 2) сопоставить интенциональные паттерны повседневных диалогов между коллегами, с аналогичными структурами, которые реализуются в ситуации семейного общения.

В эмпирическую базу исследования были отобраны 20 и 22 диалога, записанных соответственно между родственниками и между коллегами в ситуации непринужденного повседневного общения. Диалоги были получены методом «скрытого дик-

тофона» с согласия участников и расшифрованы в соответствии с паузами, hesitationами и интонационными выделениями (по 440 и 429 реплик соответственно). В эксперименте участвовали семьи психологов, историков, экономистов (13 пар чел.), а также коллеги: психологи, программисты и экономисты (14 пар чел.; стаж совместной работы – около 5 лет). Для определения интенциональных паттернов использовался интент-анализ (на основе согласованной экспертной оценки), а для квалификации реплик, выражающих отношения доминирования-подчинения – методика Миллара-Роджерс (Millar, Rodgers, 1979).

Выделяемые параметры сравнения – интенциональные паттерны – с примерами реализации представлены далее: (а) – в диалогах между членами семьи, (б) – в диалогах между коллегами-сослуживцами. Было выделено 6 интенциональных паттернов, которые характерны для обеих коммуникативных ситуаций. Через косую черту обозначаются различные варианты интенций, стрелками обозначены позиции коммуникантов в соответствии с методикой Миллара–Роджерс: доминирование – «↑», подчинение – «↓», нейтральная позиция, т.е. не претендующая на установление контроля над собеседником – «→».

1. Комплементарное подчинение (↑↓) представлено следующими парами интенций:

а) напомнить – оправдаться обещать / благодарить; высказать мнение – принять, согласиться; упрекнуть – / оправдаться; дать указание – принять указание / пообещать; попросить – согласиться);

б) выразить мнение – согласиться, поддержать; похвастаться, представить себя в выгодном свете – поддержать; уточнить/ запросить информацию – пояснить.

2. Уход от линии доминирования (↑→):

а) настоять на своем/ высказать мнение/ дать указание/ напомнить/ дать совет/ упрекнуть/ выразить недовольство партнером/ попросить задать вопрос /отругать-пошутить/ игнорировать/ уточнить/ пояснить/ выразить мнение/ сменить тему/ поинтересоваться;

б) напомнить/дать указание – сменить тему, информировать; выразить недовольство – игнорировать/ информировать; выразить мнение/ посоветовать – игнорировать/ сменить тему.

3. Симметрия подчинения(↓↓):

а) пожаловаться – выразить сочувствие; оправдаться – выразить сочувствие/согласиться;

б) пожаловаться – выразить сочувствие.

4. Комплементарное доминирование (↓↑):

а) пожаловаться – дать совет; оправдаться – упрекнуть;

б) пожаловаться – дать совет.

5. Симметричное доминирование (↑↑):

а) упрекнуть/ настоять на своем/ критиковать/ возразить/выразить мнение/ выразить сомнение/ дать указание/ поинтересоваться/ запросить информацию/ дать совет – критиковать/ упрекнуть/ настоять на своем/ выразить мнение/ выразить сомнение/ дать указание/ поинтересоваться/ запросить информацию;

б) возразить – корректировать мнение собеседника/ возразить; выразить сомнение – настоять на своем; выразить иронию в адрес собеседника – выразить иронию в адрес собеседника.

6. Нейтральная симметрия (→→):

а) поболтать – поболтать; поделиться – выразить мнение;

б) поболтать – поболтать; выразить мнение – выразить мнение.

Было выделено по два профиля сравнения: 1-й фиксирует различия в интенциональной организации между двумя группами диалогов; 2-й характеризует каждую группу диалогов по отдельности относительно различий по частоте ответов на доминирование собеседника.

По первому профилю были получены значимые различия по четырем параметрам (значимые различия фиксировались при $p < 0,05$, сравнение процентных долей в Statistica 7.0).

1. По сравнению с диалогами «в семье», в диалогах «на работе» меньше общая частота случаев доминирования паттернов, в которых первая реплика реализуется с доминирующей позиции (179 из 416 и 91 из 408 паттернов соответственно).

2. В ситуации общения на работе было зарегистрировано меньше случаев симметричного доминирования ($\uparrow\uparrow$), когда собеседники в разговоре противостоят друг другу (интенции критиковать – возразить, отстоять свою позицию – выразить сомнение в позиции собеседника, упрекнуть – упрекнуть, напомнить-отказаться и т.п.) – 18 из 91 против 80 из 179 паттернов.

3. В обеих ситуациях коммуниканты одинаково часто подчиняются – уступают друг другу ведущую роль в развитии диалога, поддерживают говорящего, признают его правоту, приносят извинения, оправдываются в ответ на упреки и т.п. ($\uparrow\downarrow$) – 15/91 против 31/179.

4. В группе сослуживцев чаще встречались случаи ухода от линии «доминирования-подчинения» ($\uparrow\rightarrow$), чем в случае семейного общения (варианты игнорирования вопросов собеседника, уточняющие реплики, стремление поболтать в ответ на запрос конкретной информации) – 58/91 против 68/179.

По второму профилю сравнения были получены следующие результаты относительно общей частоты вариантов реакций на доминирование:

– внутри группы служебных диалогов было зафиксировано значимо больше случаев ухода от ответного доминирования или подчинения, чем других ответов ($\uparrow\rightarrow$) – 58/91 против 33/91; между частотой симметрии доминирования ($\uparrow\uparrow$) и комплементарного подчинения различий нет ($\uparrow\downarrow$) – 18/91 и 15/91;

– внутри группы семейных диалогов нет различий в частоте симметричных отношений доминирования ($\uparrow\uparrow$) и ухода от линии доминирование-подчинение ($\uparrow\rightarrow$) – 80/179 и 68 /179; случаев ухода от линии доминирование-подчинение значимо больше, чем комплементарного подчинения ($\uparrow\downarrow$) – 68/179 против 31/179 случаев, а частота симметрии доминирования, в свою очередь, значимо выше частоты комплементарного подчинения (80/179 против 31/179).

Таким образом, результаты исследования показали, что, по сравнению с диалогами «в семье» в диалогах «на работе» зафиксирована более низкая общая частота случаев доминирования реплик, реализованных с доминирующей позиции. В ситуации общения «на работе» было зарегистрировано меньше случаев симметричного доминирования, когда собеседники в разговоре противостоят друг другу, отказываются от предписаний, выдвигают требования, выражают упреки и т.п. При этом подчиняются, реализуя кооперативную стратегию, собеседники-сослуживцы с такой же частотой, как и члены семьи. В диалогах на работе коммуниканты чаще предпочитают приемы «ухода» от линии «доминирования-подчинения». Дома же взаимоотношения проявляются резче и случаи игнорирования вопросов собеседника, уточняющие реплики, стремление поболтать в ответ на запрос конкретной информации встречаются значимо реже.

Подчинение является наименее предпочитаемым типом выражаемого отношения в ответ на доминирование собеседника как в диалогах между близкими людьми

дома, так и между формально менее близкими – коллегами – на работе. Складывающиеся профили отношений свидетельствует о том, что повседневное общение на работе проходит более сглаженно, собеседники в меньшей степени защищают свои позиции, в большей – избегают их столкновения, предпочитая игнорировать стремление собеседника занять доминирующую позицию в диалоге. Полученные результаты, в целом, могут явиться результатом существующей тенденции, требующей проверки на большем количестве материала диалогов.

Настоящее исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 13-06-00551.

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В РЕЧИ

Крупыч С.О. (Луцк, Украина)

sophikr@ukr.net

На протяжении веков проблема человека находится в центре внимания многих наук и составляет основу и предмет междисциплинарных исследований. На современном этапе развития психологической науки продолжают оставаться актуальными вопросы о природе личности, внутреннем мире человека, о факторах, определяющих развитие личности и ее поведение, отдельные поступки и жизнь в целом. Однако, несмотря на то, что проблема личности и ее проявлений всегда была фундаментальной, ключевой в общепсихологической теории и практике, многие важные вопросы психологии личности до сих пор остаются мало изученными. Прежде всего, это проблема проявления индивидуально-психологических свойств личности в деятельности человека.

Личность – саморегулируемая динамическая функциональная система безостановочно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий (Шапар, 2007). Способом существования личности является деятельность, в которой личность и проявляется, и формируется.

Одним из основных методологических положений современных исследований личности является принцип единства личности и деятельности, в отечественной психологии продуктивно разрабатывали и разрабатывают К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.И. Крупнов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Н.И. Рейнвальд, С.Л. Рубинштейн. Определяя при этом деятельность как реальную связь субъекта с объектом, в которой как неотъемлемый элемент включена психика (Абульханова-Славская, 1973), а личность – как субъект деятельности, «объективирует свою субъективность» в продукте деятельности (Леонтьев, 1975). Таким образом, анализ деятельности позволяет раскрыть индивидуально-психологическое своеобразие личности.

Одним из основных видов деятельности человека является речевая деятельность. Понятие речевой деятельности, согласно теории А.Н. Леонтьева, требует фиксации, с одной стороны, ее психологического содержания (т.е. предмета, средств, способов, продукта и результата, специфических для речевой деятельности) и потребности, как предпосылки любой деятельности, а с другой – анализа процессуальной стороны и внешней структуры (или операционно-мотивационных планов деятельности) (Леонтьев, 1975).

И.А. Зимняя отмечает, что речевая деятельность является активным, целеустремленным, мотивированным и предметным (содержательным) процессом подачи и (или) приема сформулированной посредством языка мысли, направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения (Зимняя, 2001).

Речь личности, являясь процессом индивидуального пользования языком, диалектически сочетает в себе общее, что заключается в обязательном сохранении в языке лексических, грамматических, фонетических, интонационных норм, присущих языку, которым пользуется говорящий, и индивидуальное – то, что позволяет дифференцировать язык одного человека от языка другой. Как продукт деятельности индивида, язык, как и любой действие, поступок, имеет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека, является представителем его личности.

Сегодня возрос интерес исследователей к проблеме выраженности в речи различных характеристик личности. Например, Р. Лакофф, М. Блэкер обнаружили различия в высказываниях зависимо от половой принадлежности: женщины по сравнению с мужчинами чаще используют семантически опустошенные слова, вежливые и официальные формы, а также стиль речи женщин приближается к литературному (Денисенко, 2008).

Ряд авторов анализировали проявления в тексте различных личностных сторон говорящего. Выражение в речи эмоциональной сферы личности исследовали Н.В. Витт, Э.Л. Носенко, В.И. Шаховский. В частности, Н.В. Витт обосновала и экспериментально изучила такие характеристики эмоциональной регуляции, как направленность (векторность), модальность и гибкость. Она экспериментально доказала, что направленность эмоциональной регуляции речи обусловлена присущей лица ориентацией на значимые для нее элементы коммуникативных ситуаций, в которых разворачиваются речевые действия, и системой типичных «стрессоров», возникающие при вербальном общении (Витт, 1984).

Э.Л. Носенко установила, что речь в состоянии эмоционального напряжения существенно отличается от речи тех же испытуемых, только в обычном состоянии. Она впервые осуществила системный анализ эмоционального напряжения и ее речевых проявлений, предложила классификацию качественных изменений в характеристиках речи по критерию информативности при дифференциации эмоционального напряжения различной интенсивности (Носенко, 1981).

Кроме этого, исследовались особенности проявления других личностных характеристик в речевой деятельности. В частности, исследования С.С. Дашковой свидетельствуют о существовании взаимосвязи между общим объемом высказывания и такими характеристиками человека, как замкнутость, принципиальность, властность (Дашкова, 1981).

Осуществляя теоретический анализ результатов системных исследований проявления личностных свойств в сказанные, мы выяснили, что индивидуально-типологические особенности личности и лингвистические характеристики текста как продукта речевой деятельности личности находятся в тесной связи. Подтверждением этого является ряд исследований отечественных ученых. Так, Н.А. Фомина, разработав методику целостного, многомерно-функционального анализа речевой деятельности, исследовала лингвистические (языковые, речевые, содержательно-смысловые) характеристики речи и психологические (мотивационно-целевые, когнитивные, результативно-производительные, эмоциональные, регулятивные) компоненты речевых действий, раскрыв речевую деятельность в ее основных чер-

тах, связях, обнаружив структуру и механизмы регуляции, охарактеризовала индивидуальность субъекта речевой деятельности (Фомина, 2002). Также Н.А. Фомина выделила пять типов организации индивидуально-типологических личностных свойств: интернально-субъектный, интернально-эргическую, результативно-смысловой, выборочный и аэргичный, которые отличаются направленностью мотивации и динамическими характеристиками.

Н.А. Фомина пришла к выводу, что текст как продукт речевой деятельности может служить средством диагностики индивидуально-типологических особенностей личности, поскольку с каждым текстом стоит своеобразная языковая личность.

Подобные результаты получила И.В. Чивилева, которая исследовала особенности проявления активности в речи личности. На основе теоретического анализа и эмпирического изучения проявления в речи таких личностных характеристик, как коммуникабельность, инициативность, любознательность, И.В. Чивилева сделала вывод, что у лиц с выраженной активностью тексты имеют меньший объем, более грамотные, логические, цельные, а не динамические, по сравнению с текстами лиц с невыраженной активностью. Кроме этого, высказывания лиц с выраженной активностью более эмоциональными, оптимистичными, в них чаще заметна склонность авторов к планированию действий в заданной ситуации, но в несколько меньшей степени выражено стремление к анализу и сила воли (Чивилева, 2005).

Своеобразные особенности интеллекта личности могут также выражаться в психологических компонентах речевых действий в мотивационном (мотивационно-смысловой направленности и коммуникативной ориентированности действий), в эмоциональном (эмоциональной насыщенности и окрашенности, проявлениях эмпатии), в регуляторной (наличии волевых усилий, экстернальности-интернальности локуса контроля), в когнитивном (осмысленности или описательности, типе логических связей) и в результативном (степени удовлетворенности результатами деятельности).

С.В. Елгина предприняла попытку комплексно изучить проявление особенностей вербального, невербального и социального интеллекта в речи личности. Она исследовала, что речевая продукция лиц с доминированием 1-ой сигнальной системы и развитым социальным интеллектом в лингвистическом плане характеризуется большим объемом, высокой связностью и сложностью, преобладанием категорий признаки, причины, времени и большим количеством грамматических и лексических ошибок. Тексты лиц, у которых доминирует 2-ая сигнальная система и развит вербальный интеллект, имеют небольшой объем, является относительно простыми с преобладанием категорий действия и цели, содержат мало грамматических ошибок, лексически правильно оформлены (Елгина, 2006).

Таким образом, С.В. Елгина, осуществив комплексное исследование на грани психологии речи, психологии личности и психолингвистики, эмпирически обнаружила параметры выраженности своеобразия вербального, невербального и социального интеллекта личности в лингвистических характеристиках текста и психологических компонентах речевых действий.

Л.А. Власова исследовала особенности проявления темперамента старшеклассников и кадетов военного вуза в речевой деятельности. Оказалось, что характер старшеклассников и кадетов проявляется в психологических компонентах речевых действий по-разному. В лингвистических характеристиках речи старшеклассников проявляется коммуникативная эргичность и экстравертированность (в объеме словарного запаса), эмоциональная чувствительность (в количестве смысловых категорий признака) и импульсивность (в грамматической правильности). Их тексты

имеют большой объем, эмоциональные, однако с большим количеством повторов и грамматических ошибок. Особенности темперамента кадетов военного вуза отражены в следующих языковых и речевых характеристиках речи: меньший объем продуктов речевой деятельности, большая грамматическая правильность, малое количество повторов, т.е. для кадетов характерен внутренний речевой контроль (Власова, 2007).

Итак, текст как продукт речевой деятельности, является достоверным источником информации для диагностики индивидуальности личности. Однако теоретический анализ отечественного и зарубежного опыта исследования проблемы проявления в речи личностных свойств показал, что большинство исследований посвящены изучению отдельных характеристик личности по отдельно взятым параметрам. Соответственно, возникает потребность целостного изучения свойств личности разных возрастных периодов и их проявлений в индивидуальной речевой деятельности и в психологических компонентах речевых действий.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОСПРИЯТИЯ КИНО В СОВРЕМЕННОМ КИНОДИСКУРСЕ

Кубрак Т.А. (Москва)

kubrak_tina@hotmail.com

В настоящее время к изучению кинодискурса, по-разному его понимая, обращаются специалисты разных областей знаний: искусствоведы, культурологи, философы, семиотики, лингвисты. В психологических исследованиях кино обращение к анализу кинодискурса расширяет представления о кино, прежде всего, как коммуникативном событии.

Можно выделить два основных подхода к исследованию кино, высвечивающих разные его аспекты. Первый рассматривает кино в его отнесенности к средствам массовой коммуникации, второй – к искусству. В зависимости от подхода на первый план выходит и соответствующая специфика. Подход к анализу кино как средству массовой коммуникации дает представление о его характеристиках и механизмах функционирования и позволяет наиболее глубоко исследовать такие значимые вопросы, как психологическое воздействие кино. Изучение кино как искусства раскрывает его специфику (сопереживание и идентификация с героями, включенность в действие, иллюзия реальности и проч.) и выявляет важные особенности его восприятия и воздействия, связанные, прежде всего, с возможностями киноязыка.

Третий подход – дискурсивный, перекрываясь с первыми двумя, также имеет свою специфику и свои акценты. С этих позиций, кино – это коммуникативное событие в реальном социальном, культурном, прагматическом контексте. Оно отражает существующие отношения, оценки, представления, ценности и в то же время их формирует, влияя на социальные процессы, происходящие в обществе. Как и анализ любого другого дискурса, такой подход предусматривает исследование кино с учетом влияющих на его производство и понимание ситуационных, прагматических, личностных, социокультурных и др. факторов (Арутюнова, 1998; ван Дейк, 1989; Harge, Stearns, 1995; Журавлев, Павлова, 2007). Перефразируя известное определение дискурса, можно сказать, что кинопроизведение должно рассматриваться в его погруженности в жизнь, т.е. в конкретное время (время создания и время просмотра).

ра), в определенный коммуникативный контекст (включая обстоятельства просмотра), социальный контекст и пр. Задача реализации такого подхода ставится в связи с изучением видов дискурса, функционирующих в разных сферах жизни. Он может быть полезен и в плане развития представлений о кинематографе. При изучении кино на одном полюсе находится сам кинофильм, в котором реализуется замысел его создателей с использованием определенного киноязыка, а на другом – зритель с его собственными предпочтениями по отношению к кинофильмам и индивидуальными особенностями, со своим специфическим набором значений и коммуникативных практик, характерных для определенной социальной группы, культуры и проч. При дискурсивном подходе в фокусе внимания исследователя в результате оказывается «диалог» кино и зрителя, т.е. сложный, развернутый во времени процесс осмысления, приписывания человеком значений фильму, во многом обусловленный личностными, контекстными, социальными и др. переменными.

Исследование кинодискурса способствует и изучению вопросов воздействия кино. Воздействие кино на зрителя реализуется с учетом законов и особенностей киновосприятия при использовании различных элементов киноязыка: эффект присутствия, иллюзия реальности, зрелищность, сочетание цвета, звука, музыки, широкий формат, различные планы съемки, спецэффекты, структура киномонтажа, элементы юмора и проч. (Леонтьев, 2008; Ждан, 1987; Жинкин, 1971; Познин, 2009; Сорока, 2002; Meugovitz, 1998). Важными для осуществления воздействия становятся актуальность тематики фильма, популярность актеров, контекст просмотра (где и с кем человек смотрит кино), а также установки и ожидания самих зрителей, связанные, например, с потребностью в отдыхе, эмоциональной разрядке или с эстетическими переживаниями.

Совокупность этих факторов определяет уровень интереса, внимания, «доверия» к фильму, степень эмоциональной вовлеченности в экранное действие, сопереживания и идентификации с героями. Она влияет на формирование оценки и отношения к фильму, что, в свою очередь, способствует как возникновению эмоциональных эффектов воздействия у зрителей, так и изменению их установок, норм, представлений, а в дальнейшем и поведения (Харрис, 2002; Брайант, Томпсон, 2004).

Представляемое исследование относится к изучению психологических характеристик восприятия кино, играющих важную роль в процессе его воздействия.

Модифицированный нами вариант проективной методики «Проект киноафиши» предполагал создание афиши своего любимого фильма (Шакеева, 1983) и предусматривал описание киноафиши: что на ней изображено, что изобразить не удалось, какие детали являются наиболее важными и др. Предлагаемая анкета была направлена на выявление влияния кинофильмов на зрителя, его предпочтений, целей просмотра.

Полученные таким образом данные должны способствовать пониманию коммуникативного процесса, включающего сам фильм, его создателей и зрителей. С одной стороны, они должны показать, какие элементы фильма, являясь для конкретного зрителя наиболее привлекательными и запоминающимися, влияют на восприятие фильма, формирование оценки и отношения к нему, и, тем самым, в свою очередь, расширяют возможности его воздействия; степень обобщенности рисунка киноафиши может демонстрировать и степень целостности восприятия фильма, понимание его общего замысла (способность понимания «киномысли» (Леонтьев, 2008)), влияющие и на силу воздействия. С другой стороны, рисунки могут рассматриваться как ответная реплика в диалоге зрителя с автором фильма, и их анализ может

способствовать обнаружению специальной системы значений, характерных для респондентов.

Испытуемыми выступили представители молодежной аудитории – 55 студентов в возрасте 17–24 лет.

В целом по результатам исследования были сделаны следующие выводы.

1. Выявленные типы киноафиш («Сюжет», «Идея», «Эмоции») отражают особенности восприятия кинофильмов, в том числе по их жанровой отнесенности. Существует статистически значимая связь между целями просмотра фильмов (познавательные, рекреационные) и типом киноафиш («Сюжет», «Идея»). Понимание его общего замысла («киномысли») в большей степени определяется познавательной направленностью зрителя.

2. Привлекательность фильма преимущественно определяется его сюжетом и занятыми актерами, что, вероятно, отражает господствующий в настоящее время кинодискурс, в котором представления о «хорошем» фильме связаны, прежде всего, с его захватывающим сюжетом, хорошими актерами, а также интересной идеей, спецэффектами и общим позитивом. Значимых различий в оценке привлекательности фильмов у зрителей с разной целевой направленностью не выявлено.

3. Молодежная студенческая аудитория демонстрирует представления о влиянии кино, связанные как с эмоциональными, так и когнитивными последствиями, вне зависимости от целей его просмотра. Вероятно, зрители испытывают одновременно оба типа эффектов: могут не только узнавать что-то новое, но и получать эмоциональную разрядку, а реализуя стремления в развлечении, менять свои взгляды и установки.

В настоящее время в контексте общей глобализации культуры кино становится тем «общим языком», посредством которого люди могут общаться вне зависимости от географического положения, национальной и культурной принадлежности. В связи с этим исследование кино, являющегося одновременно и продуктом, и элементом такой коммуникации, с применением дискурсивного подхода представляется наиболее перспективным. Такой подход сближает анализ кинодискурса с изучением других видов дискурса, предполагая выявление его организации, реализуемых целей, средств и стратегий воздействия.

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 4–5-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ СОБЕСЕДНИКАМИ

Ляксо Е.Е., Столярова Э.И. (Санкт-Петербург)

lyakso@gmail.com

Овладение ребенком языковыми навыками и уровень его когнитивного развития наиболее отчетливо проявляются в процессе диалогического общения. Диалог рассматривается как естественная и важная форма общения в онтогенезе (Асташова, 2007; Юрьева, 2001; Корнев, Люблинская, Столярова, 2004). Коммуникация взрослого и ребенка и детей между собой в каждом возрасте ребенка имеет свои специфические особенности, связанные как с инициатором взаимодействия, так и непосредственно с формой и содержанием взаимодействия (например, Юрьева, 1997, 2001). В нашем исследовании (Ляксо, Столярова, 2008) при изучении специ-

фики диалогического общения детей 4–5 лет со взрослым собеседником было установлено, что нормально развивающиеся дети успешно реализуют в диалогах со взрослыми фонетические, лексические и грамматические навыки, сформированные к этому возрасту. В диалогах взрослый–ребенок инициатором и ведущим темы, как правило, является взрослый собеседник; на поведении ребенка в некотором роде сказываются общепринятые этикетные правила, дистанцирующие взрослого и ребенка; подсознательно ребенок старается наиболее правильно сформулировать свой ответ на реплику взрослого, контролируя свое речевое поведение. Организация диалогов между детьми уже подразумевает либо лидерство одного из партнеров на протяжении диалога, либо смену лидеров. Именно в диалогах такого типа «ребенок приобретает статус социальной личности, усваивая правила и нормы речевого поведения в типовых ситуациях общения» (Шахнарович, 1999, с. 151–152). При изучении детской диалогической речи дети, как правило, оказывались в ситуации выполнения определенного задания, которое регламентировалось взрослым (Арушанова, 1998; Асташова, 2007; Цейтлин, 2004; и др.). В естественных условиях общения внутри группы детей возникают различные, иногда быстро меняющиеся ситуации предметного и вербального взаимодействия, что создает определенные трудности в организации наблюдений и систематизации материала. Известно ограниченное число работ (Корнев, 2004; Юрьева, 1997), посвященных исследованию коммуникативно-речевого взаимодействия детей дошкольного возраста в процессе самостоятельной игровой деятельности, носящих описательный характер.

Целью нашей работы явилось изучение речевого взаимодействия детей 4–5 лет между собой и детей со взрослым собеседником в условиях естественного общения.

Осуществляли анализ видеозаписей детей 4–5 лет ($n = 49$) в старшей группе детского сада в процессе их естественного взаимодействия и при взаимодействии со взрослыми собеседниками в условиях семьи и детского сада. Аудио- и видеозапись детей проводили на протяжении 40–60 мин.

Анализ материала показал, что, как правило, диалоги, возникающие между детьми, тематически связаны с деятельностью, которой они в этот момент занимаются. В диалогах со взрослым, где тема предлагалась и поддерживалась взрослым, диалоги абстрактного и предметного типа представлены поровну: 51% и 49%.

Продолжительность диалогов между детьми определяется временем реализации их совместной деятельности и значимо меньше, чем в случае, когда диалог организуется и поддерживается взрослым. Средняя длительность индивидуально ориентированных диалогов между двумя детьми составляет 3 минимальных диалогических единства (МДЕ). В диалогах со взрослым – в среднем 10–13 МДЕ. Количество взаимосвязанных пар реплик партнеров по коммуникативной ситуации в перекрестных разговорах между детьми составляет от 2 до 23. Дети при общении между собой могли внезапно прервать диалог, переключившись на другую игру, убежав от собеседника и т.д. В случае диалога со взрослым дети, желая закончить диалог, называют какую-нибудь уважительную причину. Это может свидетельствовать о том, что в диалогах со взрослым дети стараются придерживаться этикетных норм общения, в то время как культура вежливого диалогического общения со сверстниками еще не сформирована.

Анализ структуры реплик детей в диалогах со взрослым собеседником и в диалогах между собой показал, что в обеих возрастных группах в диалогах со взрослым около 40% ответов детей содержит одно слово, в диалогах детей такие ответы составляют 6% – в возрасте 4 лет и 4% – 5 лет. Иницирующая реплика взрослого носит часто вопросительный характер и предполагает односложный ответ типа «да –

нет» либо повторение слова из реплики взрослого. В диалогах между собой дети употребляют реплики, состоящие из нескольких фраз. Характер распределения частоты встречаемости реплик из одной, двух и нескольких фраз одинаков как в диалогах детей со взрослым, так и при общении со сверстниками – наибольшее число реплик состоит из одной фразы. В диалогах со взрослым дети чаще употребляют распространенные и сложноподчиненные предложения. Реплики-повторы наблюдаются и в диалогах со взрослыми и при общении детей между собой. В таких репликах дети копируют словесную конструкцию и интонацию, усиливая ее выраженность.

В 3% случаев в диалогах детей 4-х лет выявлены цепочки из однотипных повторяемых реплик либо повторяемых за одним ребенком предметных действий. Особенностью речевого общения детей между собой является наличие в одной реплике ребенка повторов слова, нескольких слов или фраз. Такие реплики составляют 17% от общего числа реплик у детей в возрасте 4 лет и 24% – в возрасте 5 лет. Число повторов в одной реплике составляет от одного до трех. Повторение акцентирует и усиливает смысловое содержание реплики или носит характер игровой имитации. Возможно, что таким образом ребенок пытается обратить внимание партнера-сверстника на свое сообщение, так как обычное поведение детей не предполагает внимательного прослушивания партнера, т.е. дети подсознательно используют повторение как прием для улучшения условий коммуникации.

В диалогах со взрослым ответная реплика ребенка начинается со слов «А у меня...», «А я...» в единичных случаях. При общении между собой у детей 4 лет – 41% реплик, а у детей 5 лет – 11% реплик начинаются со слов «А я...», «А у меня...». Такая структура реплик характерна для коактивных форм диалогов: аутодиалогов и «А-я-диалогов», являющихся ведущим типом общения у детей 3–4 летнего возраста (Юрьева, 2001).

В репликах детей при общении друг с другом содержится большое количество эмоционально-экспрессивных междометий и частиц, по сравнению с числом значимых частей речи (существительных, глаголов, прилагательных, наречий), что отражает «повышенную эмоциональность» высказывания, отсутствие стремления наиболее правильно и красиво» построить высказывание. В репликах 4- и 5-летних детей в диалогах со взрослым собеседником преобладают значимые части речи. Частота встречаемости междометий невысокая, по сравнению с их частотой употребления в диалогах детей между собой, их число значительно уменьшается к 5-летнему возрасту детей.

Отличия речевых конструкций, синтаксических и лексических характеристик диалогов детей между собой от диалогов со взрослым обуславливаются различными условиями «диалогического дискурса», в частности повышенным экспрессивно-эмоциональным фоном общения детей между собой, различным восприятием партнера-собеседника. Это обуславливает и различия в проявлении невербальных характеристик диалогов.

Перцептивно определяемые параметры реплик в диалогах детей между собой отличаются от реплик детей в диалогах со взрослым собеседником повышенной громкостью, интонационной выразительностью, отсутствием пауз между репликами. Преобладающий темп общения быстрый: ребенок стремится высказаться сам, не слушая собеседника. В общении между собой дети активно используют жестикуляцию, номенклатура используемых жестов шире, чем в диалогах со взрослым, их интенсивность выше. Часто возникает жестикуляция, напрямую не связанная с темой ответа. В диалогах со взрослым наблюдались утвердительные, отрицательные, опи-

сательно-изобразительные и указательные жесты. В диалогах детей между собой выявлены угрожающие и предупреждающие жесты (показывание кулака, замах рукой и т.д.), модальные жесты, выражающие неудовольствие (поворачивает голову в сторону от собеседника, затыкает уши, отрицательно машет рукой и т.д.). Мимика детей активная, выразительная, выражение чувств гиперболизированное. В ссоре – угрожающая; при желании завязать разговор – улыбка. Девочки наиболее часто сопровождают высказывания мимикой: поднимают брови вверх, делают «большие глаза». Общаясь, дети стремятся заглянуть в глаза собеседнику. Физический контакт с собеседником является характерной чертой взаимодействия детей: похлопывание по плечу, обнимание, держание за руку, отрицательный характер контакта – драка. В диалогах со взрослым инициатива физического контакта исходила в основном от взрослого, дети вели себя более скованно.

Работа выполняется при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-00281а).

ВЛИЯНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ПЕРЕРАБОТКИ НА ПРИПОМИНАНИЕ

Мамина Т.М., Ченцова Е.И. (Санкт-Петербург)

tmamina@mail.ru

В исследованиях П.И. Зинченко (Зинченко, 1979), Ф. Крэйка и Р. Локхарта (Крэйка, Локхарта, 1972), Е. Тульвига (Tulving, 1983) было показано, что глубокое (или семантическое) кодирование материала приводит к лучшему запоминанию. При использовании любого слова во внешней или внутренней речи происходит отнесение этого слова не конкретному эпизоду в нашей памяти, где это слово было использовано, а к общему значению этого слова. О «многозначности» однозначных слов писали в своих работах У. Джеймс (Джеймс, 1991), Л.С. Выготский (Выготский, 1982), Л.М. Веккер (Веккер, 1998), А.Р. Лурия (Лурия, 1979), В.М. Аллахвердов (Аллахвердов, 2000), подчеркивая важную роль процесса противопоставления при выборе значения слова. Как пишет в своей работе В.М. Аллахвердов (Аллахвердов, 2009), «смысл всегда задается через оппозицию к чему-либо, определяется системой возможных в данной ситуации, но отвергнутых и потому актуально не осознаваемых значений. Именно к осознанным значениям сознания применимо высказывание Джеймса о потоке сознания: осознанное значение нельзя зафиксировать (устойчивы только отвержения)». В повседневном общении мы не замечаем, как ловко мы выстраиваем эти «оппозиции» к словам. При любом введении в нашу коммуникацию уточняющих понимание слов синонимов или антонимов выстраивается условное «противопоставление». Несмотря на то, что синонимия и антонимия призвана к лучшему прояснению общения между людьми, именно она вносит порой недопонимание при коммуникации. Исследованию влияния синонимов и антонимов на выбор актуального значения слова в психологии посвящено мало работ. При этом данные исследований об их влиянии остаются противоречивыми. Например, в исследовании Сламеки и Графа (Slamacka, Graf, 1978) было показано, что при условии «придумывания» синонима к слову последующее припоминание этого слова улучшается; в исследовании М.С. Potter и Л. Lombardi (Potter, Lombardi et al., 2004) синонимичное изменение слова в условиях предъявления контекста способствует луч-

шему извлечению из памяти целевых слов; в исследовании R.L. Greene и A.A. Tussing (Greene, Tussing, 2001), напротив, было показано, что антонимичное изменение информации способствует эффективному узнаванию целевых слов, а не синонимичное их изменение. В работах Т.М. Маминой (Мамина, 2006, 2010) было показано, что подпороговое и надпороговое предъявление антонимов к запоминаемым словам способствует эффективному воспроизведению и узнаванию слов, в отличие от предъявления синонимов. Мы полагаем, что антоним, контрастируя с исходным словом, сужает набор значений этого слова, так как выделяет только те значения слова, которые ему противостоят. Тем самым уменьшается и число не актуализированных в сознании значений. В то же время синоним, наоборот, добавляет новые значения к исходному слову. Предполагается, что подобная закономерность работает в условиях бесконтекстного синонимичного или антонимичного изменения (Greene, Tussing, 2001; Мамина, 2006, 2010). При изменении слова на синоним или антоним в контексте эффективность когнитивной переработки будет обратной (Potter, Lombardi, 2004). Целью эксперимента было выявить отличия в восприятии и извлечении из памяти слов после синонимичного или антонимичного изменения в условиях контекста. Предполагалось, что изменение целевого слова на синоним в контексте будет улучшать восприятие и последующие припоминание этого слова, в отличие от антонимичного изменения целевого слова.

В качестве целевых слов в эксперименте использовалось 25 слов, а также их синонимичные и антонимичные изменения (Абрамов, 1999). Подбор синонимов и антонимов к целевым словам, а также выбор предложений осуществлялся с помощью группы экспертов. Все слова были выровнены по частоте и размеру (Ляшевская, Шаров, 2009).

Использовался однофакторный межгрупповой экспериментальный план для трех рандомизированных групп. В эксперименте приняло участие 60 чел. (35 женщин и 25 мужчин, в возрасте от 20 до 30 лет). Эксперимент состоял из двух этапов. Первый этап (подбор целевых слов к предложению): испытуемому на экране монитора предъявлялось предложение с пропущенным словом, а также 4 варианта слов, каждое слово имело свой номер. Задача испытуемого была прочитать предложение и выбрать из четырех предложенных слов то, которое наиболее подходит к контексту. Выбор слова осуществлялся нажатием на клавиатуре соответствующей клавиши (1, 2, 3, 4). Фиксировалось время принятия решения, а также количество правильных выборов. Процедура подбора слов к предложению осуществлялась в течение трех проб. Последовательность предложений, а также соответствие предложенных четырех слов их нумерации и месторасположению было идентичным в каждой пробе. В зависимости от группы: контрольная (далее, К.гр.), экспериментальная 1 (Э.гр.1), Экспериментальная 2 (Э.гр.2) – изменялось целевое слово.

1 и 3 проба для всех трех групп (К.гр.; Э.гр.1.; Э.гр.2) была одинаковой.

Контрольная группа: во всех трех пробах целевое слово не изменялось (Например, «Он опять захохотал, и басистый звонкий смех охватил все его полное тело». Слово «смех» было пропущено и было предъявлено совместно с тремя словами-дистракторами: «стук»; «удар»; «хлопок»). Экспериментальная группа 1: во второй пробе происходило изменение целевого слова на его синонимичное значение (Например: «Он опять захохотал, и басистый звонкий хохот охватил все его полное тело»); Экспериментальная группа 2: во второй пробе происходило изменение целевого слова на его антонимичное значение (Например, «Он опять

захотал, и басистый звонкий плач охватил все его полное тело»). Второй этап (воспроизведение целевых слов): задача испытуемого была вспомнить слова, которые он подбирал в последней пробе (третья проба) к предложению.

Для оценки эффективности припоминания, в зависимости от условий изменения целевых слов, использовался однофакторный ANOVA. В условии, где для всех групп предъявление стимульного материала было идентичным (1 проба), статистически значимых отличий ни по времени принятия решения, ни по количеству точно подобранных целевых слов между группами не было обнаружено (1 проба, ANOVA, $p > 0,05$). Соответственно, для всех трех групп подбор целевых слов осуществлялся одинаково. В условиях изменения целевого слова на синоним или антоним (2 проба) были обнаружены статистически значимые различия. При изменении слова на антоним (Э.гр.2) время принятия решения замедляется и количество подобранных слов уменьшается, по сравнению с контрольной группой (без изменений) и экспериментальной группой 1 (изменение целевого слова на синоним) (ANOVA, $p < 0,01$).

Изменение целевых слов на антоним (2 экспериментальная группа) ухудшило последующее воспроизведение этих слов, по сравнению с группой, где произошло изменение целевых слов на синоним (1 экспериментальная группа) (ANOVA, $p < 0,05$) и с контрольной группой, где никаких изменений не происходило (ANOVA, $p < 0,01$).

Результаты показали, что изменение целевого слова в контексте на антоним способствовало снижению количества правильно подобранных ответов и замедлению времени реакции в задаче подбора целевых слов, а также меньшему количеству воспроизведенного материала. Изменение целевого слова на синоним не повлияло на количество правильно выбранных ответов, при этом способствовало замедлению времени реакции в задаче подбора целевых слов. Несмотря на это, изменение целевого слова на синоним в контексте значительно улучшило количество воспроизведенного материала, по сравнению с группой, где произошло антонимичное изменение слова.

Мы предполагаем, что столь разная роль уточняющих слов в перцептивных и мнемических задачах связана с увеличением (синонимия) или уменьшением (антонимия) числа не актуализированных в сознании значений, в зависимости от предъявления этого слова в контексте или без. Изменение слова на синоним в контексте предложения способствует эффективной когнитивной работе с целевыми словами, по сравнению с антонимичным изменением. Такое влияние синонимов и антонимов в контексте предложения можно объяснить особенностью восприятия текста. В тексте происходит актуализация определенного значения слова, и устойчиво отвергаются остальные значения, которые и задают смысл этого предложения. Синонимичное изменение не меняет смысл текста, а наоборот, уточняет его. В то же время антонимичное изменение искажает первично выбранный смысл текста. Такое противоречие вынуждает подавлять новые значения, несоотносимые с контекстом, ухудшая когнитивную работу с текстом.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 11-06-00287а.

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ИНТЕНЦИОНАЛ ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ СТАБИЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ

Найденов М.И. (Киев, Украина)

iris_psy@ukr.net

Идеи, положения А.В. Брушлинского о мышлении как процессе, осуществляемом преимущественно в дискурсе, о формировании психического, о психологии индивидуального и группового субъекта выступали и источником и средой взаиморазвития для психологии рефлексии (Брушлинский, 1981, 2002).

В психологии рефлексии дискурс как концептуально преломленная эмпирия выступает одновременно «телом» рефлексии, ее источником и результатом. Рефлексия, понимаемая в данном научном направлении как переосмысление, имеет нагрузку неоднократного отражения с последовательным развитием (расширением) собственного объема (отражения) (Найденов, 2003).

При этом, с одной стороны, теоретические положения и концептуальные рамки психологии рефлексии учитывают универсальность дискурса как потенции, как актуальности, как «спускового крючка» актуализации. Данные свойства дискурса полностью доступны для препарирования наблюдателем в логике движения: проблема (вызов, опасность) – решение. При этом для сохранения доступности дискурса для препарирования достаточен и уровень наблюдателя-исследователя, и уровень самоисследователя.

С другой стороны, дискурс универсален в его принадлежности индивидуальному и групповому субъектам. При этом дискурс «я»- и «мы»-типов не тождественен наличествующим в нем местоимениям. Данная нетождественность концептуально обоснована отнесением к этим типам дискурса выраженных и иными, нежели местоимение, частями речи функциональных единиц (например, «представление», «модели», «координаты» и т.д.) как порождений «я» или «мы».

Поскольку как система субъектность является явлением открытым, воспроизводимым в обмене на основе обратных связей и существующим только в развитии, то предпосылки ее воспроизведения определяют качество трансформационности субъектности как подчиненное общей логике обеспечения возможностями воспроизведения. Поэтому множественная и единственная формы дискурса не только указывают на их принадлежность, а и выступают аспектом саморегуляции целостности субъекта в ситуации угрозы дискредитации.

Возможные для одного субъекта смещение ситуативной идентичности, «переход» центрированности субъектности (с индивидной формы в групповую и наоборот) для другого могут выступать «спусковым крючком» изменения и субъектности, и метакогнитивного пространства. Таким образом, механизм побочного продукта (Пономарев, 1981) во взаимодействии разных людей обеспечивает не только предметное развитие. Не предметное развитие, рефлексивный интенционал дискурса возникает и воспроизводится субъектами, находящимися в противоположном я-/мы-состоянии. Дискурс одного участника группы (и совершаемая в нем рефлексия) непосредственно влияет на других.

Источником убедительности положений об универсальности дискурса стало смещение в традиции понимания процессов мышления, смыслообразования – с уровня высказываний (суждений, синтагм) к пониманию единиц мышления или смысла более мелкого масштаба (слово, понятие, его микроструктура и микрострук-

тура дискурсивной системы). Обоснование же Л.С. Выготским (1934) понятия как единицы мышления подготовило почву для введения в психологии рефлексии еще более мелкой единицы дискурсивного мышления – «функции» (Семенов, 1973) и позднее – «параметра» (Найденов, 1989).

Соотнесение я-центрированных и мы-центрированных миров субъектов представлено в ряде наших моделей (Найденов, 1998) общих репрезентаций индивидуального и группового субъектов. Потенциальная возможность совместить центрированные миры в интересубъектном пространстве возникает благодаря рефлексивному интенционалу дискурса (Найденов, 2009). Рефлексивный интенционал дискурса – это смысл другого субъекта (индивидуального или группового), который допускается (включается) в семиотической системе определенного знака. Модель общих репрезентаций предусматривает не только локализацию информации определенными маркерами-концентраторами, но и построение векторов соотносительности (второй уровень) и пространств-подмножеств (третий уровень) общей репрезентации.

Рефлексивный интенционал дискурса является фундаментальным свойством дискурса, которое заключается в потенции создания разных смыслов речевого элемента (знака или означения), производных от разных субъектных миров и их способности выступать друг для друга метауровнями. Сосуществование и взаимовоспроизводство индивидуального и группового субъектов в дискурсе, кроме воспроизводства одного типа субъектности, автоматически воспроизводит и иной тип, чем обеспечивается динамическая стабилизация субъектности (Найденов, 1990; Найденов, 2010).

Поскольку рефлексия как акт является переосмыслением и предмета, и среды, и себя (субъекта рефлексии) путем осуществления повторного отражения проблемы с расширением его объема на каждом этапе, то возникает вопрос локализации этого процесса во времени действительности дискурса. Рефлексия как протяженность (последовательность) осуществляется в чередовании слов и действий в определенном контексте социальной ситуации и как при наличии фазы остановки основного действия и ее осмысления, так и без такой фазы.

Рефлексиование после приостановления деятельности. Здесь определенный промежуток деятельности или жизнедеятельности субъекта выступает материальным субстратом для повторного его осмысления в субъективных значениях, субъективных смыслах. Сама остановка деятельности – это уже аспект расширения, углубления отражения. Целевое повторное осмысление с расширением объема отражения основывается не только на ретроспекции возможных вариантов в силу их накопления. Индивидуальное и групповое регулирование выступает или катализатором чувственности, который открывает доступ к накопленному, или побочным продуктом для параллельного существования ролей деятеля и наблюдателя. В коллективно распределенном варианте рефлексиования параллельное рефлексиование выступает как ролевое. При персонифицированном параллельном (протекающему действию) рефлексиовании на первый план выходят свойства одновременности и скорости построения во внутреннем плане осмысляемой картины. Параллельно осмысление не требует остановки действия, хотя и находится в классификации на той же ступени, что и последовательное осмысление (переосмысление).

Тип рефлексии «ожидание–удерживание» является следствием обедненности рефлексивной среды. При этом ни индивиды, ни группа не находятся в деморализованном состоянии. Удерживание мобилизационной готовности на фоне отсутствия процесса повторного осмысления с расширением содержания делает ожидания

насыщения рефлексивной среды не потребительским процессом, а таким, который обостряет внимание и чувствительность к нюансам. Т.е. этап «ожидание–удерживание» наступает тогда, когда ценность переосмысления уже присвоена субъектом до навыка, когда умение переосмыслять как самостоятельный волевой акт уже приобретено, а обстоятельства делают невозможным отражение в большем объеме, чем оно есть. Проблемность в этом случае находится в состоянии не обостренного, а удерживаемого переживания, где вероятные проявления разрушительной составляющей творческой конфликтности тормозятся. Смысл рефлексирования типа «ожидание–удерживание» заключается в том, чтобы обеспечить готовность опознать опосредующие переосмысление причины на сенсорном, символическом уровне или во взаимодействии как подсказку, которая определяет направление, в котором содержатся «зацепки» новых циклов переосмысления.

При реализации рефлексии глобального типа все отражение осуществляется по формуле – «несение» расходов на субъективное принятие затрат на расширенное отражение оправдано его получением. Отличием этого типа рефлексии является отсутствие необходимости накапливать противоречия и иметь остановки в деятельности не только в контексте собственно определенной конкретной деятельности, но и жизнедеятельности в целом.

Формы проявления субъектности (в дискурсе) – индивидуальная и групповая – регистрируются как на классическом (в лабораторных условиях), так и на психотехническом уровне (в «исследовании–внедрении»), которое охватывает жизненные события.

Опосредованность потенциально-актуальной связи трансформируемостью субъектности играет роль динамической стабилизации субъектности.

ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ УМСТВЕННОГО ТРУДА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ

Неволин И.Ф., Позина М.Б. (Москва)

baniramp@gmail.com

Необходимость измерения эффективности познавательной деятельности, производительности умственного труда подчеркивалась отечественными учеными еще в двадцатых годах XX в. Так, в работе «Психика и экзамен» отмечалось: «сколько времени нужно среднему студенту, чтобы проработать страницу того или другого текста... – это неизвестно. Здесь рационализация еще нас не коснулась и вопрос правильного хронометража есть вопрос сегодняшнего дня. Мы не имеем достаточно твердых, научно обоснованных норм как минимальных, так и оптимальных» (1929).

Во всех профессиональных сферах формирование компетентного специалиста осуществляется через повышение культуры умственного труда. Однако до настоящего времени проблематика этой сферы исследований в развернутом формате не представлена. До сих пор в должной мере не осознана роль технологий совершенствования умственного труда, не созданы стимулирующие условия для развития интеллектуальной деятельности (например, нет интеллектуальных универсиад для поиска и выявления дженералистов), не задействованы категории времени и количественные показатели интеллектуальной деятельности, отсутствует поиск количественно-качественных параметров уровня профессиональной подготовки и

направленность на конечный результат. Именно поэтому экологически валидной сферой исследования мышления мы считаем умственный труд человека, качество которого определяет в значительной степени его интеллектуальный и профессиональный потенциал.

Производительность труда, которая повсеместно признается решающей характеристикой жизни общества, не менее важна и при индивидуальной работе со знаковой информацией. В интервью «Психологической газете: Мы и мир» директор Института психологии РАН, член-корреспондент РАН А.Л. Журавлев на первое место среди «наиболее актуальных» направлений исследований поставил «психологию труда» как наиболее экономичный и быстрый путь повышения качества.

Принцип недизъюнктивного подхода к исследованию психики Андрей Владимирович Брушлинский лаконично выразил следующими словами, обращенными к экспериментаторам: «Только в ходе изучения процессуального аспекта мышления можно изучать формирование все более совершенных способов анализа, синтеза и обобщения». Именно такая деятельность «приводит к формированию более глубокой познавательной мотивации и более разносторонних умственных способностей». Для того чтобы экспериментатор мог изучать мышление как процесс, писал Брушлинский, для испытуемого оно должно выступать как деятельность (1996).

Во многих работах исследователей речевой деятельности, дискурса (С.Л. Рубинштейн, В.А. Артёмов, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов, Т.Н. Ушакова, И.А. Зимняя, Н.Д. Павлова, И.А. Зачёсова и др.) подчеркивается, что восприятие и понимание речи образуют единый процесс. Особенно ярко процессуальные аспекты мышления проявляется в деятельности, связанной с текстом (его созданием, редактированием, чтением, аудированием и др.). В процессе слушания И.А. Зимняя выделяет интеллектуально-познавательный мотив как ведущий и определяющий деятельность слушания, этап аналитико-синтетической деятельности и этап реализации, или исполнительную часть восприятия информации. «По мнению многих исследователей, – пишет Зимняя, – процесс слушания проходит как бы несколько этапов аналитико-синтетической обработки поступающего на слух речевого сообщения. Так, В.А. Артёмовым (1958) было выдвинуто предположение, что эта обработка «начинается с первичного, иногда ложного, синтеза, проходит этап анализа и завершается вторичным, или конечным, синтезом». Процесс слухового восприятия является сложным, поскольку трудно осуществлять «произвольность и контролируемость поступающей информации», отсутствует «механизм внешнего оформления». Аудирование происходит в реальном времени и затрудняется тем, что нет возможности повторить услышанное (к письменной речи можно возвращаться многократно, до момента наступления понимания). Степень «смыслового восприятия речи» определяется способностью респондента раскрыть смысловые связи и осмыслить поступающую на слух информацию (Зимняя, 2001).

Актуализация информации зависит от многих факторов: особенностей восприятия, памяти, мышления; уровневой структуры воспринимаемого текста; стихийно сложившихся способов, приемов и привычек работы (того, как в процессе восприятия материал обрабатывается, структурируется, модифицируется и интерпретируется); мотивационной сферы; личностных особенностей и др. Не менее важен и способ, с помощью которого информация предъявляется респонденту.

В нашем эксперименте работа с текстом начинается с мотивирующей части инструкции: «Цель нашей работы – определить, насколько хорошо вы понимаете информацию на слух. Вы будете внимательно слушать незнакомый текст. Это специально разработанный тест-текст, сложность которого соответствует примерно

уровню 9–10 классов. Объем – не более страницы школьного учебника. После внимательного прослушивания нужно написать все, что услышали, поняли, запомнили. Ваша задача – написать изложение, в котором на первом месте будет стоять ключевая, то есть главная составляющая прослушанной информации. Затем вы можете дополнять ваш текст другой информацией, которую припомнили. Постарайтесь во время прослушивания быть очень внимательными и запоминать все, что, по вашему мнению, является самым главным. Если это сделать вам будет трудно, то необходимо написать все, что запомнили из прослушанного текста. Во время слушания нельзя ничего записывать. Время изложения не ограничивается. Последовательность изложения материала может быть любой. Грамматические и стилистические погрешности и ошибки при проверке не учитываются. После завершения работы подчеркните изложение двойной чертой. Кто закончит работу раньше других, должен немного подождать. Будет следующий, новый этап работы».

На втором и третьем этапах аудирования испытуемые дополняют содержание как бы новой, т.е. пропущенной информацией, исправляют смысловые и фактологические ошибки, неточности, вносят соответствующие изменения в текст под чертой, отделяющей один этап работы от другого. Кроме того, после третьего этапа аудирования испытуемые дают когнитивную самооценку смыслового содержания изложений в процентах.

Такой n -кратный характер аудирования позволяет: 1) получить статистическую картину всех этапов аналитико-синтетической обработки речевого сообщения; 2) выявить характер ошибок, в том числе «ложный синтез» (Артёмов, 1958); 3) определить динамику прироста показателей на каждом этапе аудирования; 4) по возможности описать сложную «перцептивно-мыслительно-мнемическую внутреннюю деятельность» (Зимняя, 1996); 5) обнаружить особенности самооценочного мышления.

Данные эксперимента (2013) показали, что разброс результатов смысловой сложности изложений отличается более чем в 15 раз. Среднее значение когнитивной самооценки превосходит среднее значение объективного показателя работы в полтора раза. Так, в группах студентов Медицинского университета (1–3 курсы ПМГМУ им. Сеченова, $N = 130$ чел.) после первого прослушивания лучший показатель был равен $K1 = 55,1$. Среднее значение – $Mx = 17,9$. После второго прослушивания лучший показатель – $K1 = 72,4$. Среднее значение – $Mx = 29,8$. После третьего прослушивания лучший показатель достиг $K1 = 89,6$. Среднее значение – $Mx = 41,4$. Средняя когнитивная самооценка равна $Ms = 64,0$.

Производительность труда – это количество информации, освоенной в единицу времени. В режиме аудирования на первом этапе лучший студент осваивает 20% информации в минуту ($P1 = 20,4$). Средний показатель производительности умственного труда составляет около 7% в минуту ($Mr = 6,6$). Таким образом, в режиме n -кратного экспериментального аудирования респонденты реализуют возможность не только быстро осуществлять аналитико-синтетическую обработку поступающего материала, но и сравнивать непосредственное речевое сообщение с актуализированным ранее текстом (изложением), существенно улучшая показатели его понимания в условиях реального времени.

Еще 30 лет назад американские ученые университета штата Аризона провели обзор 15 учебников и обнаружили, что из 3704 страниц учебного текста только на 82 страницах упоминается слушание (Pearson, Fielding, 1983). Ученые английского Королевского национального института установили, что школьники официально тратят на обучение письму 12 лет, на обучение чтению 6–8 лет, на обучение рече-

вым навыкам 1–2 года, на развитие умений воспринимать информацию на слух – от 0 до полугода. Данный факт они назвали «перевернутой учебной программой» (Nancy, Bruce, 1988). Недавно правительство США выделило 20 млн. долларов на исследование проблемы понимания информации в режиме слухового восприятия (2010).

Сегодня в нашей стране, в контексте обсуждения вопросов повышения качества образования, предлагается в ЕГЭ проверять умения работать с текстовой информацией и оценивать скорость обработки и глубину понимания текста. В высшей школе рекомендуют ввести дополнительный экзамен, предназначенный для оценки формирования общих компетенций, суть которого в следующем: выпускник «вытягивает» не билет с вопросами, а статью; ознакомившись с текстом, выписывает ключевые слова; формулирует основную проблему и делает свертку содержания в один абзац не более 100 слов (Гребнев, 2005).

В комплексе с диагностикой понимания текстов в режиме чтения предложенный метод аудирования может быть использован для оценки умений работать с информацией в разных режимах ее предъявления на региональных, всероссийских и международных универсиадах как отечественный аналог программ международных исследований типа PISA (Неволин, Позина, 2012).

ЛИЧНОСТЬ И ТЕКСТ: СЕМИОТИЧЕСКИЙ РАКУРС

Никитина Е.С. (Москва)

M1253076@narod.ru

Человек интересен сам для себя во всех своих ипостасях. Он изучается и как человек разумный, и как человек безумный, как деятельный и играющий, общественный и индивидуальный, как тварный и божественный, говорящий и молчащий. Антропоцентрический подход в науке развернул многие дисциплины в сторону изучения человека как личности, т.е. как свободно творящего себя и свое окружение существа. Целостность человеческого существа может отражаться в разных его проявлениях, в том числе языковых, коммуникативных и шире – семиотических. Так, в языкознании сформировалось понятие языковой личности, в коммуникативистике – коммуникативной личности. В данной работе нас будет интересовать семиотический аспект личности человека. Семиотическая личность – это сознательный выбор сферы (фрактала), в которой человек может творить себя в качестве знака, быть семиотической личностью.

Если следовать логике классиков философии, то сознание следует рассматривать как следствие задержки непрерывного потока психической жизни. «Мы идем машинально, и в сознании нашем нет дороги; мы споткнулись – и возникает сознание. Мы живем нравственно; у нас нет в сознании мысли о нравственности; наша нравственность качнулась – и возникает этика; в горячем увлечении этическими проблемами не скрывается ли обычно личной неэтичности? По меткому изречению Анри Бергсона, «представление закупорено действием. <...> Несовпадение действия с представлением и есть то, что мы называем сознанием», и далее: «Сознание живого существа определяется как арифметическая разность между деятельностью виртуальной и деятельностью реальной. Оно служит мерою отделения представления от действия». «Дефицит в инстинкте... вот что становится сознанием. С этой точки

зрения, мысль, в смысле сознания, есть зеркальный образ задержанного внутренне-го действия, мнимый фокус жизнедеятельности» (Флоренский, 1990).

Задержка действия для его изучения возможна через знаковое переложение последнего. По-другому, сознание возможно как знаковое, шире – текстовое представление о действии. Тут уместно вспомнить мысль Ю.М. Лотмана о том, что «человечество в процессе цивилизации создало интеллектуальные устройства, дополняющие соответствующие возможности отдельного индивида. Включение индивидуального сознания в единый ряд с объектами этого рода позволит построить модель интеллектуальности и, следовательно, уяснить сущность искомого в процессе моделирования искусственного интеллекта» (Лотман, 2002). В качестве таких «интеллектуальных устройств» Ю.М. Лотман называет культуру как семиотический механизм и художественный текст. «Элементы ряда: индивидуальный интеллект – художественный текст – культура обнаруживают черты изоструктурности и изофункционализма, что позволяет говорить о подобии этих объектов». И продолжая мысль, «можно было бы определить мыслящий объект как такой, который осуществляет следующие действия: 1) хранит и передает информацию; обладает языком и механизмом порождения правильных текстов на этом языке; 2) осуществляет алгоритмизированные операции по правильному преобразованию этих сообщений; 3) образует новые сообщения» (Лотман, 2002).

Итак, знаковая природа сознания с неизбежностью подводит к представлению о пространственных координатах последнего. Сознание имеет собственное пространство, структуру которого формирует слово или знак.

Элементарную структуру знака предложили американские семиотики С. Огден и И. Ричардс в книге с характерным названием «Значение значения: Исследование влияния языка на мышление и научный символизм», опубликованной в 1923 г. Треугольник Огдена–Ричардса представляет собой модель взаимосвязи трех главных логико-лингвистических категорий: 1) данный в ощущениях объект реальной действительности, именуемой в логике «денотат», а в лингвистике «референт»; 2) возникающий в сознании людей мысленный образ (психологическое представление) о данном объекте, которое в логике называется «понятие» или «концепт», а в лингвистике «значение» или «смысл»; 3) принятое в человеческом обществе наименование объекта – «имя» (слово, лексема). Модель знака представлялась в виде треугольника: Значение→Имя→Денотат.

Одно из достоинств семантического треугольника состоит в том, что он наглядно показывает структуру знака. Тем не менее, эта наглядность не рефлексивна. Чтобы перейти в точку движения понятия о знаке треугольник следует дополнить одним ракурсом – точкой отсчета, откуда компоненты знака могут обозреваться. Такой точкой будет вершина пирамиды, обозначающая сам знак, понятие знака как целостного образования внутри знаков сознания. Поэтому модель знака должна иметь не плоскостную форму, но пространственную, в виде пирамиды, вершину которой обозначает сам знак. Знак, как элементарное, но целостное образование сознания, взаимодействует с другими знаками, входящими в текстовый слой сознания, создавая его узоры.

Три составляющие компоненты знака охраняют его единство и целостность. Знак суть триединство этих компонентов. Отсутствие одной компоненты не нарушает структуру знака, но переводит его в пограничное состояние, в зону творчества, где ему предстоит достраиваться до своей целостности, чтобы оставаться знаком, а не растворяться в вещах и свойствах.

Так, в семиотике введено понятие нулевого знака или знака без означающего, без имени. Фактически это подразумевает, что знак невоспринимаем, не имеет материальной формы. Отсутствует манифестация знака. Однако в культуре молчание также является знаком, как и говорение, поскольку молчание есть фон говорения или его форма. Нулевой знак не может существовать сам по себе, независимо от других ненулевых знаков. Если во время приветствия вы не пожимаете протянутую руку, то это означает «не хочу здороваться» (потому что обижен, знать не желаю и т.д.). Нулевые знаки используются даже животными. Например, африканский слон, как считают этологи, выражает тревогу молчанием. Молчание, в отличие от тишины, является знаком. А так как молчать можно обо всем, то и функции молчания те же самые, что и функции говорения.

Знак без денотата называют условным знаком. В этом случае невозможно произвести операцию индикации. Обозначающая интуиция выражается в форме: «это – то» или «это – не то». При реальном отсутствии «того», вещь придумывается, измышляется, воображается и к ней присоединяется процедура идентификации (правдивости), в противоположность истинности. Примеров условных знаков в культуре предостаточно: от демонов и ангелов, ведьм и чертей, скатерти-самобранки и ковра-самолета, улыбки Чеширского кота до логических конструкций типа «абсолютно черного тела», «материальной точки», квадратуры круга, понятий свободы, равенства и братства и т.п.

Наконец, можно помыслить знак без значения, или пустой знак, по определению постмодернистов. Знак без сигнификации. Пустому знаку противостоит не ложь, а абсурд, т.е. то, что существует без значения, или то, что может быть ни истинной, ни ложью. «Когда я беру слово,– говорит Шалтай-Болтай,– оно означает то, что я хочу, не больше и не меньше... Вопрос в том, кто из нас здесь хозяин – вот и все!» Джокер в игре, заклинания в магии, слова из считалок типа «Эники-беники», которые ели вареники и много другой всякой всячины.

Знаки нулевой, пустой и условный образуют границы слова, иначе, границы текстового сознания. П. Флоренским писал, что строение слова трихотомично. «Слово может быть представлено как последовательно обхватывающие один другой круги, причем ради наглядности графической схемы слова полезно фонему его представлять себе как основное ядро, или косточку, обвернутую в морфему, на которой в свой черед держится семема» (Флоренский, 1990).

Очевидно, что каждый слой имеет свое структурное пространство, расширение которого может происходить как за счет, так и вместе с другими пространствами слова. Каждое образует свое царство, но без двух других оно не составляет знаковую конструкцию. Звук значим, морфема оформлена, семема осмыслена.

Каждое пространство знаковой структуры есть поле созидания, сотворения знака до целостного образования. Так, оформление звука в слово есть прерогатива поэзии. Она есть начало членораздельности, начало расчлененности, начало лада и строя. Имя не есть просто звук, но есть слово, Логос, т.е. слово = разум, слово = смысл.

«– Машенька,– опять повторил Ганин, стараясь вложить в эти три слога все то, что пело в них раньше,– ветер, и гудение телеграфных столбов, и счастье,– и еще какой-то сокровенный звук, который был самой жизнью этого слова» (Набоков, 2009).

Движение от денотата к понятию есть область интеллектуальных интервенций как в онтогенезе, так и в филогенезе. Развитие житейских представлений, понятий до научных, применение последних в различных ситуациях жизни – это сфера мыш-

ления в его диалектическом развитии. Исследования Л.С. Выготским развития научных понятий в детском возрасте показали, что «в момент усвоения нового слова процесс развития соответствующего понятия не заканчивается, а только начинается. В момент первоначального усвоения новое слово стоит не в конце, а в начале своего развития и является всегда в этот период незрелым словом. Постепенное внутреннее развитие его значения приводят и к созреванию самого слова» (Выготский, 1982). Экспериментально было показано, как из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий на основе употребления слова в качестве средства образования понятия возникает та своеобразная сигнификативная структура, которую можно назвать понятием в истинном значении этого слова. Но и это не конец развития, так как понятия продолжают жить и развиваться уже внутри теорий, осмысливая предстоящую им действительность. Словесное оформление понятия в качестве общенаучного термина переводит нас в третью сферу словесного творения.

Грамматикализация мысли, завершающая процесс ее чеканки, переводит мысль в состав речи, образуя нечто целое уже на уровне языка. Здесь совершаются процессы, противоположные развитию мысли. Здесь мысль консервирует себя, превращаясь в термин. Термин, по выражению П. Флоренского, есть граница, которою мышление само-определяется, а потому и само-осознается. Научные термины суть слова, значения коих – понятия. «В неопределенной возможности, мысли подлежащей, – двигаться всячески, в безбрежности моря мысли, в текучести потока ее, ею же ставятся себе твердые грани, неподвижные межевые камни, и притом ставятся как нечто клятвенно признанное нерушимым, как ею же установленные, т.е. символически, посредством некоторого сверхлогического акта, волею сверхличного, хотя и проявляющегося чрез личность, воздвигнутые в духе конкретные безусловности: и тогда возникает сознание. Нет ничего легче, как нарушить эти границы и сместить межевые камни. Физически это – легчайше. Но для посвященного, они табу для нашей мысли, ибо ею же в этом значении и установлены, и мысль знает в них хранителя ее естественного достояния и страшится нарушать их, как залогов и условия собственного сознания. Чем определеннее, чем тверже – мыслию же поставленная препопа мысли, тем ярче и тем синтетичнее сознание» (Флоренский, 1990).

Оказываясь в ситуациях нравственного выбора, личность не только выбирает, как витязь на распутье, из заданных предписаний на камне, но и может переопределять, переосмысливать ситуации. А это уже есть работа со знаками, вхождение в герменевтический круг сознания. Варианты смысловой проработки задают и типы личностей.

ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ТИПОЛОГИИ РЕЧЕВЫХ ИНТЕНЦИЙ СУБЪЕКТОВ ОБЩЕНИЯ

Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А. (Москва)

pavlova_natalya@mail.ru

Настоящая работа является частью проекта «Речевые интенции субъектов общения: типология и контекстная специфика», посвященного фундаментальной проблеме интенциональности речи. Следует отметить, что данная проблема находится на пересечении ряда научных дисциплин (психологии, психолингвистики, языко-

знания, философии языка и др.), чьим предметом является *homo loquens* – человек говорящий. Интенции, или направленности сознания, на объекты переживания имеют непосредственное отношение к целям деятельности, установкам, нуждам, картине мира субъекта. Хотя тема интенциональности психики имеет продолжительную историю (Ф. Brentano, К. Штумпф, Э. Гуссерль), выражение интенций в речи изучено недостаточно. Обращенные к анализу речевых интенций психолингвистические исследования также не имеют общей методологической базы. Цель настоящей работы – описание психолингвистического подхода к изучению интенций, выражаемых в речи.

Для начала обратимся к самому термину «интенция», охарактеризуем понятие «речевая интенция» и определим его место в структуре психологических понятий. В философском словаре интенция обозначается как «намерение, цель, направление или направленность сознания, воли, чувства на какой-либо предмет» (Глоссарий..., 2006). Своими истоками понятие «интенция» уходит в схоластику. Так, например, у Августина интенция означала направленность души к цели (для христианина – к Богу), выполняя при этом функцию познания как «внимание ума». Категория интенциональности вновь возникает в феноменологии философа и психолога Ф. Brentano в качестве критерия собственно психических, ментальных актов на основе присущей им осознанной направленности переживания. Его ученик и современник Э. Гуссерль связывал интенции с тем классом психических переживаний, которые выделяются им на основании отнесенности к предмету. Критикуя феноменологическую позицию Гуссерля относительно первичности значений перед свойствами мира, С.Л. Рубинштейн пишет, что слово, напротив, вторично и «по мере своего закрепления... начинает влиять на выделение определенных сторон в восприятии предмета и связывание их между собой» (Рубинштейн, 1997, с. 72). Одно из ключевых понятий в психологическом учении Рубинштейна – «предметность» – означает обращенность сознания в предметный мир, связь сознания с непосредственными свойствами предмета, обобщенными в слове. Можно заключить, что, признавая за предметностью (направленностью) основное свойство сознания, С.Л. Рубинштейн тем самым придает понятию интенциональности собственно психологический статус.

Переходя к вопросу о том, как речь соотносится с интенциональным состоянием субъекта, прежде всего, следует сказать о позиции теории речевых актов (ТРА), рассматривающей интенциональные состояния по аналогии с речевыми актами. Дж. Серл охарактеризовал интенциональность как «свойство многих ментальных состояний и событий, посредством которых они направлены на объекты и положения дел внешнего мира» (Серл, 1987, с. 102). Речевые акты, как всякие действия, имеют определенные цели – в данном случае коммуникативные – в соответствии с которыми Серл выделил 5 классов речевых действий: репрезентативы, директивы, коммисивы, экспрессивы и декларативы. При этом основатели ТРА (Дж. Остин, Дж. Серл, П. Стросон) ограничивались анализом изолированных высказываний, тогда как смысл сказанного может разворачиваться в пределах более крупных единиц, иногда всего диалога в целом.

Связь интенциональных состояний и речи экспериментально исследовались в контексте становления речевых способностей, понимания намерений говорящего, феномена разделенного внимания в теории психического (Malle, 2001; Tomasello, 2003; Brooks, Meltzoff, 2005; Ушакова, Белова, 2004). Томаселло указывает, что, благодаря свойству интенциональности речи, людям удается управлять определенным образом вниманием и воображением «чтобы другой делал, знал и чувствовал, что хочет собеседник» (Томаселло, 2011, с. 278). Автор также говорит об особом значе-

нии интенциональности для филогенеза: благодаря способности понимать и выражать интенции сформировались сложные формы сотрудничества и культура.

Изучение коммуникативного назначения речи и ее связи с интенциональным состоянием субъекта в отечественной психологии было обусловлено развитием системной методологии 80-х годов XX в. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «основная функция речи... включает в себя функции коммуникаций: сообщения, обмена мыслями в целях взаимопонимания, экспрессивную... и воздейственную... функцию» (Рубинштейн, 1997, с. 280). В русле возникшего в лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН коммуникативно ориентированного интент-анализа интенции рассматриваются как выраженные в речи намерения, направленности на предмет, находящиеся в тесной связи с картиной мира и целостным интенциональным состоянием субъекта (Павлова, 2000, 2003). Признавая достижения ТРА в моделировании типовых интенций субъектов общения (обещание, угроза, просьба, приказ и т.п.), указанный подход стремится компенсировать ее недостатки, связанные с ориентацией на анализ отдельных специально сконструированных высказываний и данные мысленного эксперимента. Так, интент-анализ опирается на знание контекста коммуникативной ситуации и расширяет круг анализируемых интенций за счет более сложных, в том числе и неосознаваемых говорящим (показать себя в выгодном свете, привлечь внимание собеседника и т.д.), играющих заметную роль в естественно продуцируемой речи. На протяжении последних лет интент-анализ использовался для изучения речевого онтогенеза и детского диалога, а также политического, педагогического, повседневно-бытового, психотерапевтического, научного, масс-медийного и других видов дискурса (Ушакова и др., 2000; Павлова, Зачесова и др., 2002, 2005, 2007).

Многообразие интенциональных состояний субъекта и вместе с тем отсутствие единого подхода (в том числе в пределах интент-анализа) к их классификации требует разработки номенклатуры выражаемых в речи интенций с учетом их иерархической соподчиненности, взаимосвязей, релевантного проявлению интенций социального и коммуникативного контекста. Создание номенклатуры речевых интенций, которая учитывала бы их иерархическую соподчиненность, взаимосвязи и частотность в различных видах дискурса, вносит вклад в методическое обеспечение экспертной квалификации психологического содержания речи методом интент-анализа. Кроме того, прогнозируемые результаты, касающиеся использования языка в естественных жизненных ситуациях и взаимодействиях людей, крайне важны в теоретическом плане для развития представлений о коммуникативном назначении речи и ее функциях как инструмента социального поведения субъекта.

В практическом отношении актуальность проблемы определяется усилением роли коммуникации и массовой информации во всех областях жизни, вниманием к изреченному слову, и стоящим за ним целостным интенциональным состоянием субъекта, и отмечаемым в этой связи ростом диалогичности речи. С потенциальным реципиентом информации постоянно ведется своеобразный диалог со страниц интернет-ресурсов, прессы, во время радио- и телеэфира, и от того, каким образом реализуются интенции, зависит понимание речи и эффективность общения.

Выбор объекта исследования – разнообразных видов дискурса (повседневный, семейный, игровой, психотерапевтический, научный, масс-медийный и др.) – позволяет рассматривать информационно-, регуляционно- и аффективно-коммуникативные аспекты речи сквозь призму процессов воздействия, взаимодействия, понимания и др. Изучение данных дискурсивных процессов осуществляется с опорой на теории диалогического субъект-субъектного взаимодействия (А.В.

Брушлинский, К.А. Абульханова, Г.М. Кучинский, М.М. Бахтин), системный подход (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков) и принцип общения в психологии Б.Ф. Ломова. Согласно выдвигаемой гипотезе, для конкретных видов дискурса характерен определенный круг актуальных интенций субъектов общения, при этом одни и те же интенции могут приобретать в различных видах дискурса специфическое выражение. Одна из ведущих задач в исследовании речевых интенций усматривается в определении того, как интенциональное содержание речи и речевые средства связаны с коммуникативным контекстом. С учетом того, что понятие речевой интенции находится на пересечении интересов многих дисциплин, ставится задача выработки метаязыка науки, который бы описывал актуальные интенции речи в различных коммуникативных ситуациях.

Важно подчеркнуть, что прогнозируемые результаты, будучи описанием различных видов дискурса, направлены на унификацию подхода в изучении интенционального содержания речи. Новизна поставленной задачи состоит в ориентации на выработку психологической типологии интенций, актуализируемых в различных сферах коммуникативной практики (видах дискурса). Исследования интенционального аспекта связаны с известным субъективизмом, что в той или иной мере характерно для всего ряда экспертных методик. Компенсировать этот недостаток возможно, сконцентрировавшись на формировании списка речевых интенций субъектов общения, регулярно проявляющихся в реальной дискурсивной практике, разработке принципов их номинации и эмпирической типологии. Вместе с тем создание психологической типологии интенций подразумевает изучение многообразной дискурсивной практики, отражающей не только индивидуальную картину мира субъекта, но социальные процессы, происходящие в современном обществе в целом. Принцип построения типологии будет учитывать структурно-функциональные характеристики дискурса и психосоциальные факторы, влияющие на его организацию и обуславливающих специфику его видов. Это оставляет возможность с расширением изучаемого коммуникативного контекста дополнять разрабатываемую классификацию на основе общих сконструированных правил.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 13-06-00551.

РАННИЙ ЕСТЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Румянцева И.М. (Москва)

irina.m.rumyantseva@gmail.com

Интеграция нашей страны в мировое сообщество, открытие ее границ и, как следствие, увеличение количества смешанных браков с новой остротой поднимает проблему детского билингвизма.

В данной работе мы выдвигаем тезис о том, что нахождение здорового ребенка в естественной двуязычной среде с самого раннего возраста не только не вредит психическому, в том числе речевому развитию, но и ему способствует, а также приведем психологические и психофизиологические обоснования данного тезиса.

Мы считаем нужным разграничить понятия «обучение языку» и «овладение языком», подчеркнув естественную, средовую, во многом бессознательную суть последнего.

Речевая способность человека – это психическая и психофизиологическая функция, которая заложена в человеке биологически и генетически, но формируется и развивается социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации; эта функция обеспечивает возможность человеческой психике отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их во внутренние речевые коды.

Чтобы представить, с чего начинается развитие речевой способности ребенка, проще всего обратиться к грубым, но адекватным техническим аналогиям. Для этого мы предлагаем сравнить головной мозг новорожденного ребенка с новым компьютером, который имеет чистое и свободное от информации внутреннее устройство, но который способен и готов к работе – его лишь нужно постепенно этой информацией заполнить.

Можно сказать, что хотя мозг новорожденного ребенка еще тоже практически чист и свободен от информации, биологически и генетически он уже готов и способен к работе – это то, что можно назвать биологической и генетической «закладкой» речевой способности.

Ячейки памяти компьютера, по аналогии с нейронами головного мозга, загружаясь все большим и большим количеством информации, станут с течением времени обрастать все разрастающейся сетью внутренних связей-кодов, необходимых для работы на определенном языке. Не секрет, однако, что компьютер способен работать и на нескольких языках в режиме переключения.

То же самое станет происходить и с нашим ребенком: получая все больше информации из окружающей среды, в процессе предметной деятельности и обучения, психофизиологический аппарат ребенка станет вырабатывать все большее количество внутренних нейронных связей, так называемых речевых кодов, которые обеспечат ему овладение и владение языком – речевая способность ребенка под влиянием социума будет формироваться, развиваться и действовать.

Механизмы создания речевых кодов основываются на том, что кора головного мозга вырабатывает нервные связи, с помощью которых разнообразные, например, звуковые образы (акустические речевые сигналы) оказываются связанными при восприятии в определенные блоки: слова – в сверхфразовые единства, фразы и особые ритмические группы (синтагмы), звукосочетания – в слова. Так, во фразах слова располагаются не хаотически, а следуют друг за другом в определенном порядке. То же самое происходит и со звуками в словах. Это приводит к установлению между ними особых стереотипных связей (каждая фраза – стереотип сочетаний слов, каждое слово – стереотип звукосочетаний), которые в процессе восприятия находят свое отражение в выработке соответствующих связей в коре головного мозга. Более того, возникает и закрепляется целая система таких нервных связей, благодаря которой звуковые образы воспринимаются и узнаются не разрозненно, а целостно, связанными во фразы и слова.

Как и компьютер, дети способны к одновременному овладению не только одним, но и двумя языками сразу. Почему же это возможно?

Дело в том, что мозг человека в техническом, компьютерном, определении является мультипроцессором. Получая информацию в синтетическом виде, он одновременно оперирует ею на уровне звука, формы, цвета, движения, тактильных ощущений, вкуса, запаха, веса, размера и многих других параметров. Он собирает «образцы» информации, сортирует ее, анализирует и связывает в блоки, выводит значения из огромного количества стимулов, поступающих в него синхронно. Мозг работает параллельно во многих направлениях, модальностях, уровнях сознания, интеллекта

и эмоций. Получая языковую информацию также в синтетическом виде, он тоже обрабатывает ее симультанно, т.е. сразу и одновременно на всех уровнях. В языковом выражении можно сказать, что вся фонетическая, лексическая, семантическая, грамматическая информация, в отвлеченной абстрактной модели языка разлагаемая на уровни и подуровни, в аппарате головного мозга работает одновременно, корпоративно и слои ее как бы вплетены, интегрированы друг в друга, однако мозг постоянно анализирует и процессирует ее.

По словам Л.С. Выготского, всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом и именно поэтому ребенок выводит из этого ограниченного материала целую языковую систему. При восприятии речи в психике ребенка, в его речевой способности, формируются особо устойчивые нейронные связи, имеющие отношение собственно к языку, которые можно назвать «потенциальными языковыми эталонами».

В речевой (языковой) способности человека имеется несколько систем таких эталонов: «система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, система эталонов на восприятие корней полнозначных слов, система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов, система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов и пр.» (Шахнарович, 1998). В процессе переработки вновь поступающего языкового материала, головной мозг человека как бы сличает этот материал с уже имеющимися и закрепленными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами и по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы. При этом данный познавательный процесс подвергается общим психологическим законам работы всех познавательных процессов, независимо от их характера. Такими законами и их последовательными стадиями являются: целостное синтетическое восприятие предмета или явления, вычленение основных частей этого предмета или явления и определение взаимоотношений этих частей, вычленение более мелких деталей предмета или явления и установления их взаимоотношений с основными частями (Брушлинский, 1983). Таким образом, например, выводится и грамматическая система языка.

Однако возможности головного мозга даже маленького человека настолько велики, что он способен из синтетической информации, в конечном итоге, непроизвольно выводить не только одну, но и две языковые системы одновременно. И если на первых порах эти системы значительно интерферируют, то постепенно они становятся вполне самостоятельными.

В силу обостренной чувственной перцепции, широко открытых «каналов восприятия» маленькому человеку намного легче овладевать языками в социуме естественным путем, чем при спланированном, опирающемся на логику обучении, даже имеющем игровую форму. Причем чем раньше и бессознательнее ребенок станет овладевать вторым языком, тем успешнее он его освоит. Нахождение ребенка в двуязычной среде также естественно, как нахождение его среди всего многообразия, многоцветия и многозвучия мира. Так же как здоровый ребенок способен отделить желтый цвет от красного, а пенье птиц от стрекота кузнечика, выстроив разные системы образов, символов и понятий и оперировать ими, точно так же он способен постепенно отделить один язык от другого, выстроив в своей ментальности разные языковые системы, и свободно пользоваться ими.

Более того, известно, что целый ряд психологических и психолингвистических исследований выявил определенную связь эмоциональной и когнитивной сферы человека с ритмической активностью его физиологических систем, способных при помощи органов чувств реагировать на внешние воздействия ритма, в том числе

речевого, и коррелировать с ним. Существуют эксперименты, которые доказывают, что ребенок способен слышать уже в утробе матери. Именно там его физиологические системы начинают подстраиваться под «ритмы и мелодии» окружающего мира, в том числе речевые. Эти речевые ритмы и мелодии, а точнее просодии речи, становятся родными и привычными для ребенка еще до его появления на свет. Можно сказать, что просодии речи «прививаются человеку с молоком матери», непроизвольно становясь частью его физиологии и психики.

Именно поэтому ребенку-билингву для формирования просодически «безакцентной» речи как на одном, так и на другом языке необходимо получать звучащие стимулы от обеих языковых систем постоянно и в равной мере. В противном случае его организм и психика приспособятся в большей степени к одной, доминирующей, просодической системе, а вторая – будет формироваться искаженно, интерферируя с первой.

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД ПРИ АНАЛИЗЕ СТРУКТУРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО НАРРАТИВА

Сергеева А.С. (Санкт-Петербург)

an.se.sergeeva@gmail.com

Среди способов исследования дискурса организации одним из перспективных на сегодняшний день представляется изучение структуры организационных нарративов как способов упорядочивания организационной реальности работниками организации.

Л.П. Хинчман и С.К. Хинчман определяют нарративы следующим образом: «Нарративы (истории)... могут... описываться как дискурсы, обладающие четкой, последовательной структурой, которая связывает некие события в событийную цепь, имеющую смысл для определенной аудитории, и, таким образом, позволяют разобраться в том, как организовано представление людей об окружающем мире» (Hinchman, Hinchman, 1997).

Применительно к анализу дискурсов организации под нарративами в узком смысле понимаются истории об организации и отдельных событиях, произошедших внутри нее, рассказываемые сотрудниками, как спонтанные, так и индуцированные. В широком смысле, нарративы представляют собой дискурсное измерение реальных практик, происходящих в организации; рассказ о некотором событии не является тождественным самому событию, но при этом показывает проекцию реальных событий на представления рассказчика (Czarniawska, 2000). Таким образом, можно согласиться с С. Лоулером, подчеркивающим, что не следует рассматривать нарратив как набор некоторых фактов о мире и тем более задаваться вопросом, правдива ли рассказанная история – гораздо важнее понять, каким образом истории, создаваемые и используемые людьми, отражают производимую ими интерпретацию мира (Lawler, 2002), или, говоря об организационном контексте, каким образом на основании анализа организационных нарративов мы можем оценить интерпретацию организации ее членами.

При проведении анализа нарратива, необходимо разбить нарративный материал на аналитические категории. В данном исследовании произведен анализ сценария события, раскрываемого в нарративе (используется «сценарный подход»). Под

сценарием в данном случае понимается событийная схема, которая подразделяется на более мелкие единицы, такие как эпизоды или акты (Schank, Abelson, 1977). При этом следует отметить, что сам по себе нарратив (как отдельная рассказанная история), также обладает определенным сценарием, накладывающимся на сценарий событий, о которых рассказывается в нарративе. В частности, по мнению Лабова (цит. по: Johnstone, 2001), нарратив «жизненного опыта», рассказа о тех или иных жизненных событиях, включает в себя не менее пяти отдельных элементов, в том числе ориентацию слушателя на предлагаемую историю, резюмирование рассказанного и авторскую оценку. Таким образом, при анализе сценария событий, раскрытых в нарративе, нам необходимо соотносить их с собственно сценарием представления истории рассказчиком.

В качестве инструмента реконструкции сценария в проведенном исследовании использовалась схема анализа с опорой на концепцию деятельности Ю. Энгестрема. В данной концепции взаимодействие между субъектом и объектом или между деятелем и задачей опосредовано инструментами, включающими символы и различного рода представления, такие как «правила», «сообщество» и т.д. Между элементами системы происходят непрекращающиеся трансформации, в результате которых система деятельности постоянно воспроизводит себя. Согласно Энгестрему, данная модель позволяет определить, какие системообразующие факторы стоят за случайными, разовыми фактами отклонений или нововведений, возникающих на рабочем месте. Найденные системные противоречия позволяют понять источники проблем в организации и выявить потенциал для развития деятельности (Engeström, 2008).

При проведении анализа дискурсных практик (и прежде всего, анализа нарративов организации) Энгестрем предлагает выделять в них противоречия, вызвавшие возникновение ситуации индуцировавшей нарратив, и определить, каким образом разрешение ситуации привело к возникновению нового понимания относительно ситуации. Таким образом, данный способ анализа позволяет не только формализовать отдельные элементы анализируемого нарратива, но и оценить нарративное измерение рабочих практик с позиций кодификации знания и опыта организации.

Нами был проведен анализ индуцированных нарративов, посвященных описанию проблем, возникающих у сотрудников организации в ежедневной рабочей деятельности, а также способов, которыми они пользуются при решении проблемы и выявлении типовых сценариев решения таких проблем.

На начальном этапе исследования было проведено 50 интервью с сотрудниками IT- компании, занимающейся аутсорсингом услуг разработки и поддержки IT-программ. Основной вопрос полуструктурированного интервью был сформулирован следующим образом: «Я прошу Вас вспомнить и рассказать о какой-нибудь проблеме, для решения которой Вам нужно было обратиться к коллегам, чтобы найти какую-либо информацию или прояснить что-либо для своей работы.». Дальнейшие вопросы были направлены на уточнение последовательности шагов решения профессиональных задач.

На следующем этапе истории были подвергнуты транскриптации, выделены компоненты, относящиеся к информационной и оценочной составляющим каждой из рассказанных историй. Большая часть историй оценивалась рассказчиками как история об успешном решении проблемы. В нескольких историях рассказчик сомневался в успешности или оптимальности своего решения (эти истории также были значимо длиннее «успешных историй»). Далее, в каждой из пятидесяти историй был вычленен порядок действий, которые были предприняты в каждой ситуации для решения проблемы (сценарий конкретной деятельности). Полученные шаги были

соотнесены со схемой Ю. Энгестрема. Оказалось, что большая часть полученных сценариев укладывается в следующую схему: столкнувшись с проблемой, работник обращается к неявным, принятым в организации правилам, позволяющим в данном случае просить помощи и подсказки у коллег (шаг 1), и обращается к тому из своих коллег, кто наверняка окажется компетентным в данном вопросе (шаг 2). В качестве инструмента выступают вопросы и обсуждение, в которое вовлекается «знающий» коллега (шаг 3). Использование такого «инструмента» приводит к успешному решению задачи (шаг 4) и выходу на значимый результат (шаг 5).

Оставшиеся пять историй о «неуспешном» решении проблемы отличаются следующими характеристиками:

- это более длинные и развернутые тексты, нежели в типовых случаях;
- включают гораздо большее количество шагов, нежели типовые сценарии;
- присутствуют элементы негативной эмоциональной оценки, ситуация субъективно воспринимается как «неправильная».

Фрейм запуска «атипичного» сценария выглядит следующим образом: столкнувшись с проблемой в деятельности, работник обращается к типовому в компании способу решения проблем. Но на одном из предпринимаемых им сценарных «шагов» возникает ошибка взаимодействия и сценарий не срабатывает. Несмотря на это, работник обычно не сразу отказывается от него, а настойчиво пытается предпринять еще несколько попыток, что может свидетельствовать о высокой степени интериоризации сценария внутри компании. Решение, принимаемое сотрудником «в обход» неработающего сценария кажется ему неуклюжим и вызывает негативные переживания.

На основании проведенного эмпирического исследования было показано, что концепция анализа деятельности Энгестрема является удачной моделью для описания деятельностно-ориентированных сценариев, извлекаемых из нарративов работников организации. Согласно полученным данным, сценарии решения проблем в организации являются хорошо интегрированными и интериоризированными способами взаимодействия.

На основании анализа сценарных ошибок можно сделать выводы о сильных и слабых местах организации, о тех проблемах, которые возникают, но еще не нашли своего «сценарного» решения. Обнаружение и описание подобных слабых мест позволяет давать рекомендации для дальнейшего развития организации.

КОММУНИКАТИВНЫЕ КООРДИНАТЫ ЛИЧНОСТИ

Федосеева Т.В. (Москва)

t.v.fedoseeva@yandex.ru

В данной статье конкретизируется общепсихологическое понимание личности человека, проявляющего себя не только в системе совместной социальной деятельности, но и через ценностное отношение к другому человеку и ответственность перед ним. Признание диалога как необходимого условия существования личности помещает в фокус исследования личностных качеств порождаемые и регулируемые человеком коммуникативные процессы, их содержание и способы оформления.

Понятие личности используется во многих научных дисциплинах и сферах общественной жизни, где оно получает различные определения. Потребность в дан-

ном понятии связана с необходимостью обозначить воспринимаемые в совместном бытии проявления человека, не только родовую принадлежность существа, с которым приходится иметь дело, не только его неповторимость и индивидуальность, способность реализовывать свои потребности и организовывать деятельность, но и целостное впечатление о нем, о единстве его качеств, свойств и характеристик. Понятие личности позволяет обозначить то производимое человеком целостное впечатление, которое определяет вектор ценностного отношения к этому человеку, вектор поведения относительно него и ожидаемые от него действия.

В психологии многообразие пониманий содержания личности условно разделяют на два магистральных подхода. В первом личность рассматривают как «гербарий», как набор качеств, характеристик и свойств разной природы (биологической и социальной), во втором подходе личность понимают как системное свойство человеческого бытия, о котором следует судить на основе системных отношений, в которые включена личность (Асмолов, 1990). В первом подходе ценность («стоимость») личности определяется своеобразием набора унаследованных или приобретенных качеств или тем, как человек реализовал свои качества, как он с ними «справился», как применил и развил их в своей самореализации, в утверждении своей неповторимости.

Второй подход, развиваемый в отечественной психологии, рассматривает личность как системное качество человека, чье сознание формируется в опосредованном знаками бытия в процессе деятельностного (активного и целесообразного) преобразования мира и себя. В ходе совместной деятельности формируется система отношений личности к внешнему миру, в которой интегрируются социальные и индивидуальные побудители деятельности (Ядов, 1979). Важным для данного подхода является положение о том, что осознание себя и своих качеств происходит благодаря осознанию других (Выготский, 2000). Такое осознание основано как на способности выйти за пределы своего «Я», так и способности включить в эти пределы феномены «ты», «другой», «мы». В свою очередь, признание как своих индивидуальных отличий, так и своей включенности в некую общность, предполагает потенциальное взаимодействие и отношение к другому как к личности, имеющей свое «Я» (Кон, 1978). Шаг от признания собственной ценности к признанию ценности другого совершается в диалоге, в диалогически построенных отношениях, создающих условия для выражения себя, понимания себя через понимание другого, для осмысления своей сущности через взгляд на себя с позиции другого.

Конкретизацией социально-системного понимания сущности личности, реализуемого вторым подходом к ее определению, является гипотеза о таком критерии, как учет при выборе действий и деятельности последствий для другого (Иванников, 2012). Соответственно указанной гипотезе, в качестве основания, на котором строится характеристика личности, рассматривается способность (неспособность) учитывать, какие последствия для другого будут иметь совершаемые человеком действия. Данное основание вводит в поле понятия «личность» категорию ответственности. Ответственность, в свою очередь, интенционально соотносится, во-первых, со смыслом, к которому человек стремится и за осуществление которого он несет ответственность, и, во-вторых, с теми, перед кем человек несет ответственность (Франкл, 1990).

При конкретизированном толковании поведения личности в отношении последствий для другого по-новому раскрывает регулирующую функцию норм, правил, предписаний, выступающих в роли знаков, которые опосредуют поведение человека. Соблюдение правил разного порядка – семейно-клановых, групповых, про-

фессиональных, культурных можно понимать не как подчинение социальному давлению, а как выбор в пользу тех или иных представлений о себе и о другом. Поведение определяется тем, воспринимает личность себя как хранителя или как разрушителя определенного социального (созданного в исторической перспективе совместно с другими) уклада. Выбор, таким образом, представляет собой реализацию решения принять (или снять с себя) ответственность перед определенной социальной группой, формы существования которой «закодированы» в нормах и правилах.

Развивая понимание личности в данном направлении (через позицию в системном бытии человека, через отношение к другим), можно говорить о характеристике личности в связи с кругом лиц, последствия для которых учитываются личностью в деятельности. Такими значимыми другими могут быть обеспечивающие жизнедеятельность взрослые, любые взрослые и сверстники (если речь идет о ребенке, пережившем «первое рождение личности»), этнос, раса, гендерная, профессиональная, культурная или религиозная группа, человечество. Иными словами, о личности можно судить на основании того, ценности какой из групп интериоризованы, интересы существования какой из групп ставятся выше других и определяют иерархию ценностей, «пропускают сквозь себя», «оформляют» другие ценности. То, что видит один человек в другом (объект, биологические или функциональные свойства, свойства по принадлежности к какой-нибудь социальной группе или человека в его индивидуальности, способную на сопричастность личности), как видит человек себя относительно другого (в совместном с другим бытии), является одним из показателей личности человека, его личностных смыслов.

Обращение к другому как к духовному существу входит в исследовательскую область коммуникативной парадигмы в анализе социальных взаимодействий (Шамликашвили, Никитина, 2011). Толкование поведения в координатах коммуникации проявляет «сущее место» человека в бытии, который есть человек лишь в своем взаимоотношении к другому человеку (Рубинштейн, 2012). Вклад личности в коммуникативный процесс является ее характеристикой, так как личность конструирует и регулирует общение соответственно своим представлениям о себе, другом, взаимной ответственности и существующих (производимых и воспроизводимых) социальных отношениях. Применительно к признанию ценности другого человека через выбор содержания и оформления коммуникации, иерархического или диалогического способа взаимодействия, можно говорить о коммуникативных координатах личности.

Ключом к проявляемым в коммуникации свойствам личности служит смысловое содержание отдельных коммуникативных поступков, их последовательность (структура коммуникативного взаимодействия), а также знаковое оформление сообщения. В плане знакового оформления ориентиром для исследователя служит отражающий системную ориентацию личности выбор как самих знаков (включая знаки естественного языка), так и способ их организации в текстах. В таком выборе проявляется, какие собственные свойства человек хочет реализовать при создании текста и какие свойства другого, значимые для понимания текста, он учитывает, какого рода коммуникативные отношения стремится создать. Кстати, отметим, что в подходе к характеристике личности на основе коммуникации раскрывается динамическая сторона личности, так как имеющее коммуникативную цель создание текста, как и любая предметная деятельность, изменяет субъекта этой деятельности (Библер, 1993).

Таким образом, коммуникативный подход к личности исходит из реализуемой человеком в своих программах коммуникативного поведения собственной системы

отношений к внешнему миру. Изучение выбираемых человеком коммуникативных действий и приемов (из реестра возможных в определенных социальных условиях) соответственно ценности для него социотипических и индивидуальных качеств других участников коммуникации является важным инструментом характеристики личности. В целом, проявляемые в коммуникации личностные смыслы можно рассматривать как координаты личности в системе формирующих человеческое общество отношений.

САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Чепелева Н.В. (Киев, Украина)

chepelevan@gmail.com

Одной из особенностей зрелой личности является способность к индивидуально осмысленному самопостроению, самоконструированию, самопроектированию. Внутренние предпосылки для этого создаются возможностью взрослой личности осознавать себя одновременно и субъектом собственной жизненной активности, по сути автором собственной жизни, с одной стороны, с другой – объектом персональных наблюдений и преобразований, т.е. героем, персонажем жизненной истории.

Цель самопроектирования – сформировать личностный проект развития внутри сознательно выбранного человеком жизненного пути (жизненной стратегии, программы, перспективы). Сюда относятся выработка жизненной программы относительно социальных целей и задач внутри жизненной стратегии, а также освоение способов обеспечения личного роста и развития в любых условиях и воплощение их сначала в личностном проекте, а потом и в проекте жизни. Тут можно опереться на С.Л. Рубинштейна, который понимал личность как субъекта, созидающего в едином процессе себя и свою жизнь в ее осмысленной целостности. Иначе говоря, в смысловых координатах самопроектирование личности и самопроектирование жизни – единое целое.

Идеальный проект желаемого развития строится самой личностью на основании собственного жизненного и обобщенного социокультурного опыта. Осмысление социокультурного и личного опыта, воплощение его в дискурсивной форме является основой для выстраивания жизненной стратегии и формирования прочных установок относительно самого себя и своих взаимоотношений с реальностью (самопрограммирования).

Такой идеальный проект и его реализация является базисным центром личной субкультуры и смыслообразования. Содержания такого проекта человек кладет в основание своей культуры, это смыслотворчество, позволяющее выстроить структуру индивидуального опыта, расставить смысловые указатели, т.е. это своеобразная форма познания человеком самого себя.

Самопроектирование предполагает наличие во внутреннем плане сознания некоего дискурсивного поля, постоянно пополняемого за счет приобретаемого опыта, обобщаемого на основании внутренних интенций личности и структурируемого под влиянием целей, мотивов, намерений человека. При этом он также опирается на социокультурные концепты, организующие его личностный опыт.

Таким образом, по мере развития личность берет на себя ответственность за собственную жизнь, становясь, по сути, не только ее автором, но и творцом самой себя. Авторство, основывающееся на процессах интерпретации и реинтерпретации своего жизненного опыта, предполагает создание проекта «Я» и постоянное его отображение, переопределение, достраивание в дискурсе. Авторство и есть показателем зрелой личности, осмыслившей себя, свой жизненный опыт, создавшей свой личностный проект, проект «Я» и способной развиваться в направлении реализации этого проекта. Личностный проект можно трактовать как осмысленную версию человеческого бытия. Будучи облеченной в дискурсивную форму, он становится доступным осознанию, выступает как ведущее средство самопонимания и саморазвития благодаря обогащению смыслового пространства личности.

Авторское участие личности в поддержке и укреплении своей целостности, поиск новой системообразующей основы, нового смысла жизни – это продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, постоянное воссоздание себя и воплощение этого процесса в дискурсе, стремление организовать сценарий собственной жизни, «проект Я» и постепенно воплощать его в жизнь, создавая таким образом собственную неповторимую личностную историю.

Причем важнейшую роль тут играют освоенные личности способы семиотического опосредования и регуляции жизнедеятельности, осуществляемые посредством дискурсивных практик, позволяющих осмыслять, концептуализировать происходящие события, выстраивая с помощью этих процессов собственную психическую реальность, создавая собственный жизненный проект, проект Я.

При этом, создавая себя, свой личностный проект, человек решает задачу на смысл. Иными словами авторство – задача для самого себя (прежде всего, задача на смысл), в процессе решения которой человеку необходимо задуматься о себе, о своей жизненной ситуации и перспективе, пересмотреть свою позицию в ценностно-смысловых координатах, не только интерпретируя, но и реинтерпретируя как свой жизненный опыт, так и самого себя.

Необходимость самоосмысления, уточнения или даже переопределения личного проекта становится особенно острой в период переломных событий, в которых человек сталкивается с ситуацией, которую условно можно назвать «прерванной идентичностью». В подобных ситуациях возникает необходимость переопределения идентичности. Это события, связанные с осмыслением жизни и себя, требующие не следования социальной норме, а личностного усилия, направленного на ее преодоление. Эти события предполагают выход за пределы сложившейся идентичности и формирование новой (Нуркова, Митина, Янченко, 2005).

В связи с этим самопроектирование можно трактовать также как возможностный процесс (Эпштейн, 2001). Разнообразные жизненные события, происшествия не только могут иметь разные смыслообразующие центры и по-разному осмысляться на отдельных жизненных этапах, но и открывают в каждом человеке внутренние смысловые пространства, создающие возможность для реализации своего внутреннего потенциала.

Смыслы, цели, проекты в этих совместных с другими событиях раскрываются, идентифицируются, опознаются, являются, содержат в себе то человеческое «Я», которого еще нет, но которое «уже-возможно» при взаимодействии с ними. В подобных ситуациях человек, пережив «экзистенциальный инсайт» от персонально значимого события, выполняет принципиально важную внутреннюю работу: его «Я» в такие мгновения разотождествляется с самим собой, помещается в принципиально иные контексты, создавая новые персональные смыслы и открывая новые перспек-

тивы для развития. Мы считаем возможным говорить о дискурсивном самопроектировании, поскольку человек самоопределяется, самопроектируется в дискурсе. Именно дискурс является не просто инструментом присвоения культуры, но важнейшим инструментом личностного самоопределения человека в культуре, расширения границ самого себя, построения собственного смыслового пространства. Кроме того, тексты культуры являются основным источником культурно приемлемых личностных и жизненных проектов, на основании которых строятся персональные тексты, отражающие эти, а также возможные пути самоинтерпретации, самопостижения и самоконструирования. Тем самым создается смысловое пространство личности, в котором рождаются новые смыслы, разрабатываются идеальные проекты и жизненные стратегии, формируются новые самоидентификации и т.д.

Таким образом, неисчерпаемым семиотическим ресурсом для самоосмысления и самопроектирования является имеющийся в распоряжении каждого развивающегося субъекта набор текстов, созданных культурой. В них зафиксированы социокультурные нормы, программы и способы освоения реальности, представлены различные культурно приемлемые варианты личностного развития и пути самоконструирования, а также версии «идеальной» для данной культуры личности. Иными словами, тексты культуры являются одним из универсальных культурных средств самопонимания, самоидентификации, саморазвития (Сапогова, 2007). Кроме того, заимствованная из культуры система сюжетов, текстов, которые личность накладывает на ту или иную информацию, трансформируя ее в собственное смысловое пространство, является мощной семиотической базой, позволяющей включить интерпретационные процессы, являющиеся, в свою очередь, ведущим средством осмысления социокультурного опыта.

Можно выделить следующие социокультурные личностные проекты, предлагаемые культурой и отраженные в ее текстах:

- Homo faber;
- Homo ludens;
- Человектворящий;
- Человек развивающийся;
- Человек потребляющий;
- Человек размышляющий (рефлексивный) и т.п.

Личностный проект может воплощаться в различных дискурсивных формах. Ведущей из них является нарратив, но, кроме этого, в качестве такой формы могут выступать мифы, легенды о себе, личностные концепции и тезаурусы, создающие разнообразные версии себя потенциального, как бы программируя свое личностное развитие. Т.е. в процессе создания собственного «Я»-проекта человек или «проигрывает себя», создавая мифы и легенды о себе, или рассказывает о себе, создавая собственную историю, или концептуализирует себя, создавая личный гипертекст, базирующийся на тезаурусном осмыслении жизни. (По М. Эпштейну, тезаурусное осмысление жизни – это создание концептуальной модели, которая кладется личностью в основу своего мировоззрения и самоописания – Эпштейн, 2007).

Можно выделить основные пути личностного самопроектирования:

- интерпретация и реинтерпретация личного и социокультурного опыта;
- построение собственной символики, позволяющей создать личный концепт, миф, проект и т.п. «Если человек не распознал своих мифов, не раскрыл их – он ничего не объяснил ни себе, ни в самом себе, ни в мире, в котором он жил. Необходимо уметь найти «структуру» индивидуальной символики и ее связь с символикой мира» (Берберова, 2010);

- создание собственной жизненной истории на основе создания жизненных нарративов, историй;
- тезаурусный опыт постижения жизни, предполагающий построение смысловых классов событий, на основе которой создается концепция собственной жизни и средства ее воплощения в жизненных практиках.

Таким образом, выражением авторской позиции человека, по отношению к себе и собственной жизни, является его жизнестроительная активность, которую можно трактовать как действие по собственному плану, замыслу, проекту, связанному с интерпретацией предшествующего жизненного и социокультурного опыта, осуществляемого путем погружения в социокультурное дискурсивное пространство и создания собственного внутреннего смыслового пространства, выступающего как фактор самопроектирования и саморазвития.

РАЗДЕЛ 15

Субъект труда и профессиональной деятельности

АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У КАНДИДАТОВ В КОНКУРСНОЙ СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА

Алдашева А.А. (Москва), Мельникова Н.Г. (Бишкек, Кыргызстан)

aigulmama@mail.ru

Для понимания проявлений активности субъекта в различных видах его взаимодействия с миром, в том числе в профессиональной сфере, существенная роль принадлежит внутренним условиям (Брушлинский, 1991).

Концептуальная модель (КМ), как внутренний фактор, включает в себя представления о требованиях профессии и способах их достижения, тем самым выполняя функцию ориентира и подготовки ответа человека, даже в ситуации, когда он не располагает готовым решением (Медведев, 2003). В КМ представляется внутренний мир субъекта, в котором обобщены образ-цель деятельности, образы реальной и прогнозируемой ситуации, мотивы и установки, обеспечивающие регуляционную функцию деятельности (Ломов, 1991), а также механизмы реализации деятельности, на уровне технологической и надпрофессиональной компетентности (Алдашева, 2012).

Сложность понимания КМ деятельности человека в том, что она является многомерным, многоуровневым, динамичным образованием, вершиной иерархии, которой является «Я»-образ (Медведев, 2003). В ней раскрывается содержание сознания, обращенное к знаниям, опыту, результатам деятельности. В том случае, когда проект деятельности приобретает цель и ценностно-смысловую основу, КМ выступает ценностно-смысловым конструктом, помогающим адекватной реализации субъекта труда в профессии.

Вопрос о соответствии конкретного человека и работы в процессе оценки его профессиональной пригодности, требует обращение к объективной и субъективной реальности (Климов, 1996). При отборе, как многомерном явлении, имеют дело не только с оценкой результатов деятельности, но и с ситуацией выбора нужного специалиста среди равных прочих соискателей. Многомерность отбора определяется дифференцированностью требований труда, что, в свою очередь, сказывается на трудностях формулирования ее критериев, поэтому практика опоры на мнения экспертов, несмотря на типичность расхождений их оценок, и результатов эффективности деятельности подэкспертных, остается распространенной (Бодров, 2001; Занковский, 2009).

Содержание КМ отражает происходящее и регулирует деятельность специалиста, формирует систему отношений к определенным элементам (людям, объектам, явлениям), организуя их в соответствии с приоритетами («координатные оси») в пространстве действий субъекта (Журавлев, Купрейченко, 2011). Исследование

«субъективных отношений» актуально с точки зрения выяснения позиции личности, ее отношения к деятельности, людям, событиям, что проявляется в ее мотивах, целях, способностях (Ломов, 1984).

Результаты оценки кандидатов в ситуации конкурсного отбора (Алдашева, Мельникова, 2011), подтверждают множественность критериев выбора «нужного специалиста» как у психолога, так и у экспертов-профессионалов. Анализ результатов отбора специалистов в ситуации конкурса позволил выделить четыре типа КМ у кандидатов.

Так, в группе № 1 представление о профессиональной деятельности преимущественно было ориентировано на разные стороны адаптации к деятельности (содержательную, инструментальную, социальную), оценки экспертов-профессионалов и психолога имели единство мнений в оценивании.

В группе № 2 оценки разошлись из-за различий в критериях «нужного специалиста». Психолог свои оценки строил на основе содержательных параметров, а эксперты-профессионалы были ориентированы на социальные параметры адаптации кандидата к деятельности. В результате конкурс прошли кандидаты, имеющие противоречивое представление о «Я»-образе профессионала.

В группе № 3 не явное, а потенциальное соответствие содержательных и исполнительных параметров деятельности повлияло на восприятие кандидатов данной группы экспертами-профессионалами как недостаточно уверенных.

В группе № 4 доминирующий, в концептуальной модели, инструментальный параметр деятельности обуславливает низкий уровень сформированности соответствия внутренних и внешних эталонов профессионала. В связи с этим эксперты-профессионалы и психолог высказали единую позицию в прогнозировании низкой успешности кандидатов в профессиональной деятельности.

В процессе конкурса «ситуационные единицы действий» (Левин, 2000) кандидатов, объединяющие текущий период, отношение к прошлому и перспективу, фиксировали различия кандидатов данных групп в их профессиональной направленности, несмотря на общий для них мотив – добиться победы в конкурсе.

Опорными координатами индивидуального профессионального пространства деятельности (ИППД) для группы № 1 были интерес к предмету и процессу труда, при осознании собственной ответственности, рассматриваемые кандидатами условиями самореализации в деятельности.

Для кандидатов группы № 2 направленность личности выразилась в достижении лично значимых целей, что было обеспечено их активностью, настроением конкурировать и преодолевать трудности, действуя прагматично.

Направленность кандидатов группы № 3 раскрывалась в развитии потенциала личности, обеспечивающего самоактуализацию в деятельности и достижение высоких результатов, в процессе адаптации в деятельности.

Для группы № 4 основными ориентирами ИППД, характеризующими профессиональную направленность оказались непрофессиональные, личностно значимые цели, подкрепляющие позитивную самооценку кандидатов.

Имеющиеся результаты субъективного отношения кандидатов к деятельности с помощью анализа ИППД раскрывают ракурс гармонизации взаимодействия субъекта и деятельности, в частности, в задачах формирования образа «Я-профессионала».

ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМОЙ

Баканов А.С. (Москва)

arsb2000@pochta.ru

Актуальность темы исследования обусловлена важностью роли, которую играют информационные системы в жизни каждого человека, вне зависимости от того, вовлечен он в непосредственное взаимодействие с ними или нет. Увеличение количества информационных и коммуникационных систем, а также рост числа профессий, которые немислимы сегодня без использования информационных и коммуникационных систем, – все это также обуславливает актуальность данной темы исследования.

Наибольший интерес, с научной точки зрения, вызывает профессиональная деятельность лица принимающего решения (ЛПР) в процессе взаимодействия с информационными системами. В качестве примера таких систем можно привести системы электронного документооборота, электронное правительство, а также информационные системы, ориентированные на поддержку управленческой деятельности.

В процессе взаимодействия с информационной системой, для решения управленческих задач человеку приходится учитывать значительное количество различных факторов, а также решать задачи многокритериального выбора. Для человеческой системы переработки информации многокритериальные задачи представляют собой особо сложный класс задач (Петровский, 2004). Наличие многих критериев приводит к нагрузке на человеческую систему переработки информации, заставляя человека использовать различные, зачастую оригинальные эвристики для того, чтобы решить поставленную задачу (Ларичев, Петровский, 1987).

В этой связи разработка программных модулей обеспечивающих поддержку управленческой деятельности, интеграция таких модулей с информационными системами, а также изучение всех аспектов связанных с профессиональной деятельностью ЛПР в процессе взаимодействия с такими системами, является актуальным и важным направлением исследований.

Прежде чем перейти к описанию проведенных исследований, сделаем ряд определений. Под термином информационная технология будем понимать технологию (или совокупность технологий) создания, хранения, обработки информации, в том числе с применением вычислительной техники. Из этого определения следует, в частности, что процесс создания, хранения и обработки любой информации от наскальных рисунков до электронных книг, можно понимать как информационную технологию или технологию обработки информации теми средствами, которые есть в распоряжении цивилизации на каждой конкретной ступени развития. При этом необходимо отметить, что принятие решений (на основе информации) является прерогативой человека, следовательно, можно считать, что системы поддержки принятия решений, равно как и системы поддержки управленческой деятельности являются самостоятельным новообразованием – технологией управления или технологией принятия решений.

Технологию определим как совокупность методов и процессов, используемых в какой-либо отрасли деятельности, с целью получения продукта.

Термин «информационная система» будем понимать согласно российскому ГОСТ РВ 51987, который определяет информационную систему как «автоматизированную систему, результатом функционирования которой является представление выходной информации для последующего использования». В нашем случае для последующего принятия решений.

Будем считать, что наличие в системе некоторого интеллектуального агента делает систему интеллектуальной. Под термином интеллектуальный агент, будем понимать некоторый программный модуль, осуществляющий мониторинг – наблюдение за окружающей средой, способный к обучению, действующий в среде, при этом его поведение рационально в том смысле, что его действия всегда направлены на достижение определенной цели.

Экспериментальное исследование взаимодействия человека с интеллектуальной информационной системой проводилось на примере взаимодействия с системой электронного документооборота с интегрированным модулем, реализующим функции поддержки принятия решений (Баканова, 2007).

В ходе исследований моделировалась работа лица принимающего решения по сортировке документов. Работа ЛПР заключалась в ознакомлении с документом – чтении текста предъявленного на мониторе компьютера, с последующим принятием решения о сортировке (decision making), т.е. определении департамента или подразделения организации, куда документ должен быть направлен для дальнейшей обработки. В рамках проводимых экспериментов представляло научный интерес исследовать процесс принятия решений в задаче о сортировке документа. В качестве испытуемых в исследованиях участвовали:

1) эксперты – лица, имеющие опыт работы в качестве ЛПР;

2) новички – лица, не имеющие опыта работы в качестве ЛПР, – студенты высших учебных заведений г. Москвы. Исследования проводились с использованием оборудования отслеживающего траекторию движения глаз пользователя в процессе считывания информации, а также в процессе принятия решений. Параллельно проводились исследования когнитивного стиля импульсивный/рефлексивный, а также полезавимый/полнезависимый (Холодная, 2002). Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) определялся по методике В.И. Моросановой (Моросанова, Индина, 2011). Испытуемым предъявлялся некоторый документ содержащий текст, после прочтения, которого необходимо было принять решение о выборе из некоторого числа альтернатив (принять решение о сортировке документа). Испытуемым последовательно предъявлялись тексты, как прошедшие предварительную обработку системой поддержки принятия решений, так и без обработки. Обработка заключалась в определении структуры текста и проведении контент-анализа с использованием специально разработанного словаря (тезауруса). В результате обработки визуализировалась структура текста, а опорные слова выделялись цветом (Баканов, 2009). Последовательность предъявления текстов (с обработкой и без обработки) на мониторе компьютера менялась, чтобы нивелировать привыкание испытуемого. После прочтения текста испытуемый принимал решение. Экспериментатор наблюдал и фиксировал траекторию движения глаз испытуемого как в процессе чтения текста, так и в процессе принятия решения. На этапе принятия решения испытуемым предъявлялись (также на мониторе компьютера) вопросы двух типов. К вопросам первого типа относились вопросы, предъявляемые в следующем порядке:

1) Выберите альтернативы (из некоторого списка), к которым относится данный документ/текст.

2) Выберите альтернативы (из числа выбранных ранее), к которым данный документ/текст относится в наибольшей степени.

3) Выберите только одну альтернативу (из выбранных ранее).

Таким образом, в процессе ответов на вопросы первого типа в приведенном выше порядке выявлялась структура ментальных репрезентаций пользователя, сформировавшаяся по прочтении конкретного документа/текста. Необходимо отметить, что существует достаточное количество определений термина ментальная репрезентация (Брушлинский., Сергиенко, 1998), мы будем использовать следующее определение: ментальная репрезентация – субъективный образ объективной реальности, отражение внутреннего и внешнего мира в сознании человека. Или применительно к данному исследованию субъективный образ прочтенного документа/текста в сознании испытуемого.

На основе полученных предварительных результатов исследований можно сделать вывод, что задача на выявление структуры текста, в случае с предварительной обработкой текста, решалась значительно быстрее экспертами – среднее время решения 15 313 ms в случае с предварительной обработкой и 21 328 ms в случае без предварительной обработки текста. В то время как усредненные временные результаты у новичков составляют 24 322 ms и 25 757 ms соответственно. Результаты проведенных экспериментов подтверждают целесообразность использования предварительной обработки текстов в задачах на выявление структуры документа/текста.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №12-07-00490-а.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА

Блохина Л.Н., Аминов Н.А. (Москва)

lnblohina2004@mail.ru

Одной из актуальных и наиболее неразработанных проблем профессионально-психологического отбора является проблема выявления референтных и независимых критериев успешности деятельности. Без сопоставления критериев успешности и различных психологических показателей претендентов на ту или иную профессию или должность, сам процесс отбора теряет свой смысл и не может исполнять свои прогностические функции.

В психологической литературе (Маркова, 1996; Реан и др., 2006; и др.) существует два критерия успешности деятельности в какой-либо профессиональной области: 1) объективные, характеризующие степень успешности деятельности по показателям производительности, количества и качества произведенной продукции, несчастных случаев и т.п., указанные, как правило, в нормативной документации и не предполагающие субъективного оценивания; 2) субъективные, включающие в себя как оценочные суждения одного человека о другом (начальника о подчиненном и т.п.), так и самооценочные (степень удовлетворенности человека трудом, отношение к себе как к профессионалу, уровень притязаний и т.п.).

По данным ведущего эксперта по квалиметрии П. Мучинского (Мучински, 2004), в индустриальной психологии используются ряд объективных критериев, репрезентативность которых имеет, по мнению автора, некоторые ограничения:

1. Производительность труда – применим в том случае, если в организации выполняется однородный вид деятельности; в противном случае такие критерии, как правило, имеют различное основание и несопоставимы.

2. Уровень продаж – используется только в деятельности, связанной с оптовой или розничной торговлей.

3. Период пребывания на занимаемой должности или смена работы (либо частота смены работы) – не связан с содержанием профессиональной деятельности, но является показателем стабильности персонала и снижения затрат на рекрутирование, отбор и обучение новых сотрудников.

4. Абсентеизм (отсутствие на рабочем месте, за исключением планируемого отпускного периода – прогулы, заболевания) – так же как и предыдущий критерий, не связан с содержанием профессиональной деятельности, но является показателем стабильности персонала и финансовых затрат, не обеспеченных трудом (например, в случае заболевания).

5. Аварийные ситуации – редко используется, так как является крайне нестабильным и трудно прогнозируемым показателем.

6. Кражи – один из самых используемых в настоящее время критериев, но непрезентативен к содержанию деятельности (наличие явления воровства может не влиять на показатели результативности труда).

Таким образом, рассмотренные выше объективные критерии успешности работы далеко не всегда свидетельствуют о степени соответствия данных критериев содержанию профессиональной деятельности.

Еще более проблематичным в индустриальной психологии остается использование субъективных критериев успешности работы, получившей более широкое распространение в психологических исследованиях социологических профессий (Кричевский, Дубовская, 1991; Фернхем, Хейвен, 2001; и др.).

Субъективные критерии, как известно, отражают суждения об успешности работы сотрудника, в основе которых лежат рейтинговые оценки супервизоров. Однако разное понимание причин эффективности работы делает эти критерии также мало-прогностичными и уязвимыми для оценки степени выраженности, соответствующих профессиональной деятельности, способностей.

Таким образом, ни объективные, ни субъективные методы оценки вклада человека в результат труда не являются референтными для определения степени выраженности его потенциальных возможностей.

Попытка поиска причинно-следственной связи между способностями служащих и показателями эффективности деятельности для социологических профессий была осуществлена Институтом Гэллапа США (Бакингом, Коффман, 2010).

Основная гипотеза данного исследования состояла в том, что в любой организации существуют универсальные факторы условий труда, мотивирующие работника к успешной деятельности в организации. В течение 25 лет сотрудниками института проводились интервью по различным аспектам трудовой деятельности на более чем миллионной выборке служащих различных профессиональных групп, которые позволили обнаружить такие характеристики рабочего места, которые способны привлечь, заинтересовать и удержать на длительный промежуток времени наиболее нужных для организации сотрудников.

В результате количественной и качественной обработки данных были сформулированы двенадцать ключевых утверждений, отражающих главные мотивировки к работе наиболее успешного, с точки зрения экспертов, персонала. Затем ответы на данные утверждения были сопоставлены с объективными критериями деятельно-

сти организаций по показателям потребительской удовлетворенности, прибыльности, производительности, текучести рабочей силы. Результаты исследования показали статистически значимую связь между утвердительными ответами на эти утверждения и всеми показателями результативности деятельности организации, следовательно, именно эти обнаруженные показатели удовлетворенности трудом, или мотивационные аспекты труда, дифференцируют успешных и неуспешных работников.

И на последнем этапе, используя теоретические построения, развитые в школе менеджмента Института Гэллага, было обнаружено, что данные утверждения представляют собой мотивационную шкалу, отражающую четыре этапа достижения профессионального успеха: 1) ожидания от организационных ресурсов; 2) самооценка степени личного вклада в работу (или своей компетентности); 3) самооценка себя как члена команды; 4) оценка перспектив профессионального роста.

Таким образом, полученные эмпирические выводы позволяют предполагать, что условия труда, мотивирующие к достижению максимального успеха, могут открывать путь к поиску наиболее релевантных критериев эффективности деятельности персонала. Внешние по отношению к субъекту профессиональной деятельности критерии оценки его труда (объективные и экспертные) не являются объективной мерой успешности. Наиболее адекватным, с нашей точки зрения, подходом к исследованию релевантности критериев эффективности труда, в соответствии с уникальными исследованиями М. Бакингема, является психодинамический подход, который основан на анализе специфической мотивационной основы выполнения профессиональной деятельности.

В соответствии с теоретическими и экспериментальными исследованиями двух психологических метасистем – мотивации личности и мотивации деятельности (Рубинштейн, 1957; Леонтьев, 1983; Магомед-Эминов, 1998; и др.) и постулатом о единстве двух принципов детерминации (Леонтьев, 1975; Рубинштейн, 1982), мотивационные образования личности, сформировавшиеся в предшествующей деятельности, побуждают, направляют и регулируют актуально совершающуюся деятельность. В том случае, если они совпадают с той мотивацией, которая создается условиями труда, происходит максимальная активизация усилий по реализации ранее сформировавшейся мотивации личности, которая, в свою очередь, является индикатором и катализатором развития соответствующих деятельности, способностей. «Способности, – как утверждает Б.М. Теплов, – имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности... и не сводятся к наличию знаний, умений, навыков, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения» (Теплов, 1982). Следовательно, легкость освоения деятельности, благодаря наличию способностей, предопределяет и легкость, и быстроту формирования мотивации по реализации соответствующих способностей, постановку новых целей и разработку все более и более сложных когнитивных стратегий для того, чтобы работать на пике предельных возможностей.

Вышеописанные результаты исследования позволяют сформулировать гипотезу, согласно которой релевантность объективных показателей успешности определяется структурой ведущих мотиваций профессиональной деятельности, проявление которой может быть зафиксировано только в процессе работы человека на одном и том же рабочем месте в течение определенного промежутка времени. Следовательно, наиболее надежным и прогностичным объективным критерием эффективности труда из всех вышеперечисленных П. Мучински остается критерий стабильности пребывания в одной организации или отсутствие текучести кадров, а

также критерий наличия этапов профессиональной карьеры или совершенствования мастерства в одной организации.

ПРОБЛЕМЫ НЕРЕДУЦИРУЕМОЙ СЛОЖНОСТИ

Буров В.А. (Москва)

vladimir.burov@mail.ru

Развивая представление о недизъюнктивности психических процессов, когда редуцирующая дизъюнкция приводит к потере наблюдаемости их определяющих системных свойств, и обращаясь к проблемам развития современного общества, А.В. Брушлинский в духе собственного его учителю С.Л. Рубинштейну смелого конвергентного развития методологии психологической науки подошел к вопросам нередуцируемой сложности человека, современного мира и современного знания и трансдисциплинарного характера процессов научного познания и использования специального знания.

Сегодня понимание нередуцируемой сложности становится ключом к современному развитию экономики и общества.

Нередуцируемая сложность знания – это пороговая характеристика его сложности, ниже которой перестают наблюдаться основные системные свойства представляемой этим знанием реальности. То, что специалист находится ниже такого порога, легко идентифицировать по проводимым им профанным редукциям – отбрасыванию при решении очевидно значимых фактов опыта и аспектов рассматриваемой им задачи для приведения задачи к доступному ему уровню сложности.

Рассмотрение проблем становления экономики знаний, доступности человеку все более усложняющегося современного знания, производительности знания в этой модели экономики позволило нам выделить феномен возрастания нередуцируемой сложности современного промышленного, социального и гуманитарного (трансмодального) производства и обеспечивающего его знания. Ниже этого уровня сложности производство не выходит на необходимые для получения ожидаемых результатов основные системные свойства, становится невозможным его современное конвергентное развитие и переход к новым поколениям высоких технологий.

Одна из важнейших составляющих производства экономики знаний – управление ресурсами знаний. Управление ресурсами знания в образовании и науке является трансдисциплинарным процессом, в котором участвует множество субъектов: власть, бизнес, общество, научные и образовательные сообщества.

Такое управление – это пока еще больше слабо осознаваемая система культурных традиций и культурных кодов этих сообществ, а не система конвергентных высоких (гуманитарных и социальных) технологий современного трансмодального производства. Сегодня здесь работают управляющие культурные коды разных эпох и культур, которые не могут заменить требующееся для управления этой составляющей человеческого капитала и ресурсом современной экономики технологическое обеспечение. В процессе обучения и дальнейшего участия в производстве специалисты усваивают культурные коды и традиции профессиональных сообществ, но не получают необходимых для управления сложным современным знанием пакетов современных высоких гуманитарных и социальных технологий. Пакетов таких тех-

нологий для передачи студентам и специалистам нет. Управление знанием в образовании осуществляется через образовательные стандарты. Их выполнение контролируется едиными государственными экзаменами. В будущем здесь должна будет добавиться развитая система непрерывного образования и сертификация специалистов. Образовательные стандарты определяют реализуемые объемы и качество подготовки, которые должны обеспечить эффективность специалиста. Естественным ограничением таких объемов и качества являются сроки обучения. Происходит рост числа читаемых курсов, увеличиваются сроки обучения. Происходит переход к моделям непрерывного образования.

Но новым для системы образования и науки требованием инновационного конвергентного развития современной экономики и минимумом необходимой подготовки специалиста становится пороговая характеристика – возросшая нередуцируемая сложность знания. Специалист, подготовленный в действующей модели образования, которая пока не видит проблем нередуцируемой сложности, даже при максимальных учебных перегрузках уже не достигает этого уровня сложности, редуцирует знание к своему уровню доступной действующей модели специалиста сложности. В результате такой (профанной) редукции система знания теряет свои необходимые становящейся модели инновационного трансмодального производства основные системные свойства, не достигает требуемой эффективности и производительности.

В результате методологического и технологического отставания знание специалиста не выходит на уровень требуемой современной трансмодальной производительности нередуцируемой сложности. Как потеря системных свойств управления знанием под давлением возрастающей нередуцируемой сложности происходит потеря эффективности и производительности оказавшегося ниже этого системного уровня сложности доступного сегодня образования – выгорание качества образования и действующей модели специалиста. Оказавшись ниже уровня нередуцируемой сложности, знание специалиста становится не только малополезным, но и «вредным», приводящим к неправильным решениям и действиям. При этом специалист не понимает последствий профанных редукций, осуществляемых им в рамках традиций и принятых культурных кодов, остается уверенным, что он опирается на гарантирующее эффективность принимаемых им решений специальное знание. Профанную редукцию осуществляют все самые лучшие современные специалисты. С этой точки зрения, мы уже достигли пределов возможного знания для действующей модели специалиста и управляющих современным знанием культурных кодов и традиций образования и науки. Кризисы и катастрофы современного развития показывают нам, что действующая модель специалиста и профессиональных сообществ уже не обеспечивает решения важнейших проблем сегодняшнего дня. Даже самый лучший современный специалист уже не способен без специальных технологий адекватно интегрировать и использовать стремительно растущие объемы знаний.

Перед нашей исследовательской группой мы поставили задачу разработки нового поколения гуманитарных и социальных технологий управления знанием, обеспечивающих переход через этот предел возможностей. Задача состоит в подготовке вооруженного высокими технологиями управления знанием массового специалиста, который преодолевает порог нередуцируемой сложности и оказывается на порядки эффективнее действующих сегодня без такого инструмента работы со сложностью элит.

Выделим некоторые позиции нашего проекта:

1. Имеет место возрастание трансмодальной нередуцируемой сложности современного мира, экономики и знания, в том числе нередуцируемой к элиминирующим субъектную структуру моделям классического научного знания как знания объективного стороннего наблюдателя. Новый уровень представления этой трансмодальной нередуцируемой сложности в системе научного знания должны обеспечить: происходящая в настоящее время постнеклассическая научная революция, разработка гуманитарных (человекомерных) и гуманитарно-технологических оснований для этой модели научного знания, разработка постнеклассического научного метода, формирование развитых трансдисциплинарных и трансмодальных субъектных структур этой модели научного знания.

2. Вхождение в экономику знаний требует сборки полученных в разных отраслях науки знаний о знании в новые технологические пакеты работы с этой составляющей современного капитала – технологические пакеты знания второго порядка. Без таких пакетов управления знанием модель специалиста имеет непреодолимый потолок доступной сложности знания, который оказывается ниже растущего уровня сложности стоящих сегодня перед человеком и обществом проблем – ножницы сложности и кризис некомпетентности. У специалистов и профессиональных сообществ формируются защиты от перегружающей сложности возникающих во всех областях задач, осуществляются их технологически неоснащенные (профаные) редукции и происходит хорошо заметное во всех областях практики выгорание эффективности и производительности действующей модели специалиста и профессиональных сообществ. Выгорание эффективности и производительности знаний и развивающийся кризис некомпетентности создают угрозы не только для экономики, но и для дальнейшего существования цивилизации и человечества: под давлением нередуцируемой сложности происходит выгорание человеческого капитала европейской техногенной цивилизации. «Иными словами, нужен универсальный гений, каковых в реальной действительности практически не существует. Весь опыт существования человечества показывает, что в мире царит универсальная некомпетентность».

3. Цели и ценности субъектов современного трансмодального производства экономики знаний определяют пути и смыслы развития научного знания. Преодоление выделенного нами потолка эффективности, производительности и доступной сложности интеллектуального действия специалиста требует формирования соответствующих этой задаче новых определяющих целей и ценностей у всех субъектов трансдисциплинарных процессов.

4. Одним из ограничивающих доступную сложность знания факторов действующей сегодня модели специалиста является установка на биологический детерминизм – возможность работы со сложностью сегодня связывается не с технологиями подготовки специалиста и с развитием этих технологий, а с его природными способностями. Это приводит к отказу во всем мире от постановки задач перехода от отбора 0,2% способных (статистика ЕГЭ определяет число таких людей – всего в 0,2%) и международной конкуренции за эти 0,2% (как необходимой для экономики знаний высокопроизводительной части человеческого капитала) к производству более 20% таких выпускников и специалистов.

5. Еще одним фактором, ограничивающим доступную сложность знания, является сложившаяся (в науке и практике) норма профанного управления сложностью знания (профанной редукции) – без использования знания о знании и специальных гуманитарных и социальных технологий.

6. Переход к новой модели экономики возможен только при условии перехода к использованию сложного трансдисциплинарного и трансмодального, постнормального, постнеклассического знания о сложном современном мире значительной долей (более 20%) корпуса специалистов.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Величковская С.Б. (Москва)

velichkovskaya@gmail.com

В данном исследовании был проведен систематический анализ психологических трудностей, возникающих у будущих профессионалов, сталкивающихся при прохождении практики с особенностями практической деятельности в сфере своей специальности. Был выделен ряд закономерностей, касающихся факторов, определяющих психологические проблемы молодых специалистов, переживаемые ими в начале трудового пути.

В последнее время особое внимание в исследовательских работах стало уделяться проблеме профессионального становления будущих специалистов в связи с повышением требований к качеству профессиональной подготовки студентов вуза, решение которой будет способствовать достижению оптимальных результатов. Нахождение перспективных путей решения проблемы профессионального становления студентов в процессе вузовского обучения имеет и социальную, и педагогическую значимость (Бодров, 2008; Глушко, 2006; Зеер, 2004; Пряжников, 2002). На развитие теории профессионального становления оказали влияние многочисленные отечественные исследования, в которых отмечается, что профессиональное становление будущих специалистов представляет собой многоаспектное, многоплановое и чрезвычайно сложное явление (Климов, 1996; Маркова, 2005; Митина, 2004; и др.). Несмотря на различия в подходах к решению вопросов профессионального становления, общность мнений исследователей заключается в выводах о том, что, выбирая профессии, осваивая их, профессионально совершенствуясь, личность изменяется: обогащается направленность, формируется опыт и компетентность, развиваются профессионально важные качества (Величковская, 2013, 2011; Журавлёв, Крюкова, Сергиенко, 2008; Никифоров, 2006; Севостьянова, 2010; Сулова, 2007; Сыманюк, 2004; Толочек, 2004).

Проблемы, связанные с оптационным этапом профессионального становления будущего специалиста, важны и актуальны, в первую очередь, потому, что практика является для студента основным, а иногда и единственным способом получить исчерпывающее реальное представление о своей будущей профессии, а также профессиональной жизни в более широком плане. Так, на этом этапе усваивается новая модель социальных отношений, отличная от принятой в учебном коллективе (Зеер, 2004; Сыманюк, 2004; Толочек, 2004). Переключение с профессионально-познавательной на собственно профессиональную деятельность, перемещение из обстановки учебного заведения в атмосферу реального предприятия вполне способно спровоцировать изменения, в частности негативные, в психическом состоянии субъекта деятельности (Величковская, 2011, 2013; Зеер, 2004; Сыманюк, 2004;

Толочек, 2004). Учебно-производственная практика в вузе становится сегодня приоритетным направлением в учебно-воспитательном процессе. От эффективности организации и последовательности всех уровней учебно-производственной практики зависит профессиональный рост студентов как будущих конкурентоспособных специалистов. Кроме того, этот период является важным звеном профессионального самоопределения, чем и обусловлена актуальность исследований в области адаптации будущих специалистов к трудовой деятельности и ее влияния на личность профессионала (Величковская 2011, 2013; Глушко, 2006; Дикая, Крылова, 2007; Нечаев, 2005).

Многочисленные современные работы указывают также, что удовлетворенность трудом представляет собой важную психологическую характеристику, находящуюся в тесной взаимосвязи с процессами адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности (Бодров, 2008; Величковская, 2011, 2012; Ермолаева, Охотенко, 2009; Суслова, 2007). В наиболее разработанных теориях профессиональной мотивации проанализированы процессуальные механизмы влияния удовлетворенности трудом на динамику доминирующих мотивов и отношений субъекта к выполняемой деятельности. Оценка удовлетворенности трудом часто используется в психологических исследованиях как показатель соответствия актуализируемых в деятельности потребностей человека и степенью (или возможностью) их удовлетворения. В ней отражается, насколько притягательной для профессионала является его работа с точки зрения значимых для него мотивов и ценностей, в конечном счете определяя комплексную установку индивида к своему труду деятельности (Бодров, 2006; Величковская, 2006, 2011; Кондратьев, Ильин, 2007; и др.). Кроме того, было показано, что удовлетворенность трудом является комплексной характеристикой, которая включает разные аспекты отношения к труду – достигнутым результатам, материальному вознаграждению, социальному статусу, перспективам профессионального и личностного развития и др. Все это, в конечном итоге, определяет мотивационную включенность профессионала в деятельность и возможность ее полноценной реализации. Поэтому снижение удовлетворенности трудом традиционно рассматривается как одна из главных психологических причин развития стресса (Бодров, 2006; Величковская, 2006, 2011; Журавлёв, Крюкова, Сергиенко, 2008).

В этой связи в нашем исследовании специальное внимание было уделено анализу взаимосвязей уровня удовлетворенности трудом с проявлением субъективных и объективных факторов, могущих повлиять на специфику психологических трудностей у студентов в ходе прохождения практики. Согласно нашему предположению, уровень удовлетворенности трудом является одним из основных факторов возникновения профессионально обусловленных психологических трудностей у студентов и начинающих работать специалистов (Величковская, 2006, 2011).

Исследование проводилось в форме опросного обследования 117 студентов старших курсов факультетов ГПН и ФЭП ГОУ МГЛУ. Обследование было проведено среди студентов 4 и 5 курса во время прохождения практики. Испытуемые обучаются по следующим специальностям: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (73 чел.), «Маркетинг» (27 чел.) и «Психология» (17 чел.). Для проведения обследования использовался комплекс методических средств, позволяющий в общем виде оценить и сопоставить различия в характере психологических трудностей у студентов различной специализации в процессе реализации практической профессиональной деятельности (Величковская, 2011; Севостьянова, 2010). Исследование было проведено с применением современных психодиагностических

средств и методов статистической обработки данных. Результаты комплексного исследования различий в характере психологических трудностей у студентов различной специализации в процессе реализации практической профессиональной деятельности позволили установить, что студенты-практиканты разных специальностей различаются по ряду изученных характеристик. Студентам-маркетологам свойственны агрессивные модели совладающего поведения. Для студентов-психологов характерны агрессивные или избегающие стратегии. Их удовлетворенность трудом и мотивационная вовлеченность в него самая низкая из трех групп, а эмоциональный фон наименее благоприятный. Студенты-«педагоги» прибегают к поиску социальной поддержки в проблемных ситуациях. У них самая высокая удовлетворенность трудом и наименее выражены состояния сниженной работоспособности.

Для более глубокого и точного анализа субъективных и объективных факторов, могущих повлиять на специфику психологических трудностей у рассматриваемых групп студентов-практикантов в ходе прохождения практики, данная выборка была разделена на две группы согласно результатам методики «Удовлетворенность работой». Количество испытуемых составило 78 и 39 чел. соответственно. Нами было проведено сравнение этих двух групп с целью выявления значимых различий между ними.

Группа студентов с высоким уровнем удовлетворенности в целом является в психологическом плане более благополучной, чем группа студентов с низким уровнем удовлетворенности. У студентов первой группы наблюдается более высокая трудовая мотивация, слабее выражены состояния сниженной работоспособности и отрицательные эмоции. Кроме того, в проблемных ситуациях ими применяются более конструктивные копинг-стратегии. Студенты с высоким уровнем удовлетворенности находят свою трудовую деятельность более важной и имеют возможность получать информацию о ее результатах от трудового коллектива. Студенты с низким уровнем удовлетворенности чаще прибегают к агрессивным действиям, а студенты с высоким уровнем – к стратегии «поиска социальной поддержки». Также в группе неудовлетворенных сильнее проявлены все типы эмоций (блоки положительных, отрицательных, тревожно-депрессивных эмоций). Полученные результаты еще раз призывают обращать особое внимание исследователей и педагогов на проблему трудностей адаптации студентов к практической профессиональной деятельности в условиях сниженной удовлетворенности трудом, негативного отношения субъекта к выполняемой деятельности, отсутствия перспектив профессионального и личностного развития и др.

Также для групп студентов-практикантов с разным уровнем удовлетворенности трудом характерна различная структура психологических трудностей в реализации профессиональной деятельности. Для группы удовлетворенных трудом наиболее выраженным является фактор, соответствующий субъективной оценке деятельности как достаточно сложной, важной и значимой и общей мотивационной вовлеченности в нее. Фактор, наиболее нагруженный для студентов, неудовлетворенных трудом, представлен негативными состояниями, однообразием работы и недостатком обратной связи от коллег и начальства. Последнее может вызывать ощущение ненужности, малозначимости труда, связанное с отсутствием/редукцией мотивационного компонента деятельности. При этом данные обсуждаемого исследования наглядно демонстрируют, что и у этих студентов есть желание работать, выполнять осмысленную и значимую деятельность, быть полезными и нужными. Для них характерно желание включенности в трудовую деятельность, приносящую реальные

плоды и результаты. Задача профессионального становления, по всей видимости, действительно важна для них, с ней связано интенсивное переживание разнообразных эмоций, что напрямую свидетельствует об их равнодушии к выполняемой деятельности.

Обсуждаемые в данном исследовании результаты позволяют с большой долей уверенности утверждать, что фактор удовлетворенности/ неудовлетворенности трудом является самостоятельной психологической характеристикой субъекта, в котором преломляется влияние содержательных особенностей и социального контекста выполнения деятельности. Его влияние может значимым образом изменять структуру психологических трудностей у студентов в ходе прохождения практики, определяя продуктивную или деструктивную направленность психологической адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности.

ПРОЯВЛЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СТЕРЕОТИПНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Венцова Т.Б. (Ярославль)

vtb.52@bk.ru

Стереотипная трудовая деятельность – это деятельность, осуществляемая в условиях жестких алгоритмов выполнения технологических операций, при выполнении которых преобладает моторный компонент, причем небольшое разнообразие движений циклично и многократно повторяется за ограниченный отрезок времени.

Мы поставили перед собой задачу описать некоторые формы проявления мыслительной активности в стереотипной трудовой деятельности.

Исследование проводилось на предприятиях Ярославля, Рыбинска, Иванова на материале рабочих профессий (рабочие по обслуживанию полуавтоматов и станков с ЧПУ, слесари механо-сборочных работ на конвейерных линиях). Нами использовались такие методы, как наблюдение, беседа, анализ документации, трудовой метод.

Была разработана специальная методика для выявления степени осознания рабочими индивидуальных приемов выполнения технологических операций, подробнее изложенная в нашей работе (Венцова-Климина, 1984). В качестве экспериментального показателя осознанности приемов использовалась полнота вербализации элементов этих приемов в словесных отчетах испытуемых. Способность к самоотчету мы рассматривали как показатель протекания самоанализа на уровне сознания. Это не противоречит тому, что основой стереотипной трудовой деятельности являются навыки. Формирование навыка не исключает участия речевого мышления: «Высшей формой навыка являются те навыки человека, компоненты которых предварительно осознаются, осмысленно расчленяются и объединяются в системы, отвечающие обобщенным особенностям ситуации формирования навыка. Такие навыки формируются при обязательном участии речевого мышления. В таком случае субъект в процессе автоматизации навыка и в процессе его функционирования в известной мере сохраняет возможность сознательного контроля за своими действиями и по мере надобности может в известных пределах перестраивать навыки» (Пономарев, 1967).

Исходя из этого, мы предположили: если компоненты индивидуальных приемов сформированы в результате активного мыслительного поиска, то испытуемые смо-

гут вербализовать прием и объяснить причины выбора именно такого приема. Если же мыслительные действия, цель которых – поиск оптимальных индивидуальных приемов, отсутствовали, испытуемые не смогут описать детально характеристики приемов и аргументировать причины, в силу которых сложились именно такие приемы. Выявление осознаваемых и неосознаваемых компонентов индивидуальных приемов возможно на любом этапе профессионализации, благодаря закономерности непроизвольного запоминания, согласно которой «наиболее продуктивно запоминается материал тогда, когда он входит в содержание цели действия» (Зинченко, 1961).

Анализ словесных отчетов испытуемых проводился с помощью системы критериев.

1. Полнота, детализация словесного отчета при описании приемов выполнения производственных операций (выявляются осознаваемые и неосознаваемые компоненты приема).

2. Полнота, содержательность аргументации при объяснении причин сформированности именно таких приемов (выявляется осознание связей условий и приемов).

3. Знание приемов работы других работниц участка, умение сравнить их в каком-либо отношении, проанализировать (выявляется степень активности мыслительных действий, направленных на элементы приема).

4. Знание возможностей изменения условий деятельности, реализация этих возможностей (показатель активных мыслительных действий по преобразованию условий деятельности).

Опишем содержательно выявленные типы самоанализа индивидуальных приемов выполнения технологических операций.

1 тип (выявлен у 11% работников).

Работники дают подробное, детальное описание индивидуальных приемов, адекватное наблюдениям экспериментатора.

Работники одинаково уверенно отвечают на вопросы экспериментатора как во время выполнения операции, которую описывают (на рабочем месте), так и в другое время (не на рабочем месте). Обращает на себя внимание готовность ответов. Повидимому, особенности приемов продумывались не в момент словесного отчета, а ранее. В описаниях приемов отмечаются не технологические характеристики операции, а индивидуальные особенности ее выполнения: каким способом («слегка придерживая, как бы приподнимая»), какой рукой («в это время все в правой руке»).

Вербализация характеристик и элементов приемов – результат их осознания, оперирования этими элементами как объектами мысли.

Работники этой группы содержательно аргументируют причины предпочтительности выявленных у них индивидуальных приемов. В качестве таких причин указываются условия деятельности, свойства деталей, материалов, приспособлений. Следовательно, осознается зависимость содержания индивидуальных приемов выполнения технологических операций от условий деятельности.

Ни один элемент индивидуального приема не оказывается случайным, все продумано до мельчайших подробностей. При этом осознается цель: найти более эффективный прием, позволяющий работать быстрее, качественнее, с меньшими затратами сил.

Для работников этой группы характерно знание приемов работы других, умение сравнивать их в каком-либо отношении, оценивать. Это свидетельствует о наличии активной мыслительной деятельности, направленной на познание приемов. Однако работники, зная приемы работы других, не копируют их, а находят свои. Об этом

свидетельствует оригинальность приемов, а также осознание необходимости поиска своего приема. Например, на участке сборки авторучек одна из работниц замечает: «Я своей ученице говорю: “Пройдись, посмотри, как другие делают, подумай, как тебе удобнее” ».

Для работников данной группы характерен целенаправленный поиск индивидуальных приемов выполнения технологических операций. Выполняются умственные действия анализа условий, анализа элементов приемов, контроля соответствия индивидуальных приемов условиям деятельности. В результате достигается оптимальное соответствие индивидуальных приемов условиям деятельности как постоянным, так и изменяющимся, индивидуальным особенностям исполнителя.

2 тип (выявлен у 81% работников).

Для работников этой группы характерно менее детальное описание приемов, без указания на индивидуальные особенности. Осознается технология выполнения операции, а не индивидуальный прием.

Аргументация приемов отсутствует, причины выбора приемов не раскрываются: «Несколько раз получилось, потом стала так делать», «Для меня так удобнее», «Привычка».

Работники этой группы осознают, что существуют другие приемы выполнения технологических операций, но не могут их проанализировать, сравнить в каком-либо отношении. Цели поиска индивидуальных приемов работники не осознают. Анализ индивидуальных приемов, анализ условий деятельности не выражены. Работницы не видят необходимости поиска приемов («Норму и так можно выполнить»). Оригинальные приемы в этой группе не обнаружены, работницы копируют приемы работы других, изменяя их неосознанно. Осознаются только сравнительные эмпирические оценки: «Удобнее», «Быстрее». Индивидуальные приемы выполнения технологических операций в этом случае в меньшей мере отражают условия деятельности и индивидуальные особенности исполнителя.

3 тип (выявлен у 8% работников).

Работники этой группы дают крайне бедное описание индивидуальных приемов выполнения технологических операций. Нередко в ответ на наше предложение описать прием задумывались, пытались следить за своими руками. Иногда, если беседа проходила не на рабочем месте, говорили: «Не могу вспомнить, надо показывать». Пытались пройти на рабочее место. По-видимому, до исследования они не анализировали свои приемы, не задумывались над их эффективностью. Объяснить причины выбора именно таких приемов работницы не могут, хотя отношение к исследованию, как правило, положительное.

На вопросы о различиях приемов отвечают отрицательно: «Разве можно работать разными способами?», «Другие работают так же».

Факты изменения условий деятельности в этой группе не наблюдались (например, разложить детали «по рукам»). Организация рабочего места нерациональная. Сами индивидуальные приемы нерациональны. Например, одна из работниц выполняет много лишних движений, постоянно что-то ищет, хаотически переключается. Движения рук быстрые, а сборка идет медленно. Работница замечает: «Нормы большие, тяжело успеть».

Для данного типа характерно неосознанное формирование индивидуальных приемов без учета условий деятельности.

Выявленные типы поиска индивидуальных приемов оказываются достаточно устойчивыми, они обнаруживались у работников в разные периоды исследования, а также при переходе работников на другие операции.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ: КОНСТРУКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОХРАНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Вирна Ж.П. (Луцк, Украина)

annavirna@mail.ru

Проблема изучения профессионализма является одной из самых актуальных в современной психологии труда. Традиционно под профессионализмом понимают особое качество людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Также в профессионализме отражено приобретение человеком психологической структуры профессиональной деятельности, которое соответствует стандартам и объективным требованиям в обществе.

Что касается рассмотрения профессионализма личности в контексте конструктивной психологии, то именно в ее субординационной структуре четко прослеживается логика взаимодействия оптимального функционирования, восстановления и интегрального развития профессионала. Этим трем теоретико-технологическим уровням конструктивной психологии отвечают современные типы психологического знания.

Перед тем как перейти к более детальному психологическому анализу профессионализма, представляем центральные конструкты профессионального становления личности: конкретная личность имеет свое индивидуальное окружение, которое накладывает отпечаток на специфичность влияния социального бытия на личность; на личность влияет не только социальное окружение, но и общественное сознание; конкретная личность имеет свой индивидуальный и оригинальный внутренний мир, который существенно влияет на характер восприятия совокупности всех общественных отношений, на избирательность специфики появления или исчезновения потребности профессиональной самореализации. В таком контексте общим подходом, который объединяет указанные конструкты профессиональной реализации, а также демонстрирует центральную интенцию дальнейшей конкретизации психологического содержания профессионализации личности, является конструктивный подход, в котором локализируются теоретическое рассмотрение и эмпирическое изучение психических явлений и механизмов регуляции поведения человека на основе неограниченных возможностей усовершенствования человека в процессе прогрессивного развития общества.

Основные идеи конструктивной психологии могут быть сведены к таким положениям профессионального становления личности: 1 – конструирование нового в психике профессионала; 2 – эвристичность прецедентов несоответствия сконструированных ранее и существующих в настоящем психологических образований психики; 3 – гуманистическая направленность сконструированных психологических новообразований (Головаха, Кроник, 1980). Таким образом, возможности конструктивной психологии способствуют расширению потенций профессионала для его самоуправления, что выражается в увеличении вариативности психологических механизмов его саморегуляции за счет расширения условий индивидуализации психической жизни и защиты от массовых манипулятивных влияний, которые базируются, прежде всего, на стандартах, стереотипах и однотипных механизмах.

Конструктивный подход изучения профессионализма инвестирует структурно-иерархические параметры его изучения через описание состава создаваемых эле-

ментов (подсистем), их назначение, а также структуры связей между ними. Классически это выглядит следующим образом: профессионализм как акме, строится на знаниях, а на них «надстраивается» профессиональный опыт, профессиональная компетентность и профессиональная пригодность. Структура профессионализма как системы определяется совокупностью устойчивых связей между образуемыми элементами. Такими элементами являются профессиональная производительность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость.

Конструктивный подход позволяет определить и результативные признаки профессионализма, где фиксируется описание его функций и критериев. Так, основной функцией профессионализма является изменение субъекта труда, результативная сторона которой выражается в получении обобщенных и конкретных полезных результатов, которые удовлетворяют определенные социальные потребности человека. Конкретизация функций профессионализма дает возможность обратиться к анализу тех свойств (качеств) человека-профессионала, которые обеспечивают их реализацию. К ним относятся профессионально важные качества и отношение человека к профессиональной деятельности и профессии в целом. Следует отметить, что выполнение функций может сопровождаться получением не только полезных результатов, но и определенных расходов, которые могут быть как материальными, так и нематериальными (психологическими).

Результативная характеристика функций требует дифференциации их критериев оценки. Учитывая активную роль человека в процессе профессионализма, выделяются такие ведущие критерии: критерий профессиональной продуктивности, который характеризует уровень профессионализма человека и степень его соответствия социально-профессиональным требованиям; критерий профессиональной идентичности характеризует значимость профессии и профессиональной деятельности для человека как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса; критерий профессиональной зрелости, удостоверяющий умение соотносить человеком свои профессиональные возможности и потребности с профессиональными требованиями, которые к ней относятся (профессиональная самооценка, уровень притязаний и способность к саморегуляции).

Очерченные границы конструктивного изучения профессионализма человека позволяют более полно описать этот психологический феномен в различных видах профессиональной деятельности, способствуют практическому решению задач подготовки профессионалов. Одним из ракурсов представления интегративного подхода в профессиональной психологии является разработка жизненно-стилевого концепта мотивационно-смысловой регуляции профессиональной реализации личности (Вирна, 2003), в котором реализованы конкретные психологические факты профессионального становления специалистов разных специальностей.

В частности, в работе Т. Павлюк раскрыта суть и выяснена роль эмпатийной позиции медсестер как готовности к осуществлению профессиональной деятельности и представлена общая тенденция трансформации эмпатийной позиции адаптированных специалистов (морально-эмпатийная позиция, идентификационно-эмпатийная позиция, рефлексивно-эмпатийная позиция) на каждом этапе профессионального становления в соотношении с логикой формирования коммуникативно-деонтологических умений медицинского работника (Павлюк, 2007). В исследовании А. Зембы конкретизированы эффекты трансформаций (эффект повышения невротизации, эффект повышения критической оперативности, эффект повышения формальной директивности, эффект повышения неформального доминирования и эффект сохранения коммуникативных способностей) профессионально-статусного

модуса личностной требовательности (от адаптационно-интернального до стагнационного) на всех этапах профессионального становления государственного служащего центров занятости (Земба, 2010). З. Крыжановская разработала теоретическую модель структурно-функциональной организации профессиональной самореализации педагогов дошкольных учреждений и выделила такие структурные компоненты профессиональной самореализации (профессиональный опыт, профессиональное самосознание и профессиональное самосовершенствование), функциональное проявление которых происходит через профессиональную компетентность, стремление профессионально осуществлять педагогическую деятельность (Крижановська, 2011). Е. Шкарлатюк обосновала психологические условия альтернативной и смысловой организации прогностической деятельности будущего менеджера, а также познавательного-идентификационного и рефлексивно-идентификационного механизмы формирования профессиональных прогнозов будущих менеджеров (Шкарлатюк, 2010). А. Остапйовський описал закономерности трансформации содержания семантических конструкторов экономического сознания субъектами учебно-профессиональной деятельности в условиях развитости гностической рецепции в осознании предметного содержания семантических конструкторов и операциональной интеграции в понимании процессуального содержания объектов экономического сознания (Остапйовський, 2010). В диссертации И. Грицюк описано закономерности отображения психологического содержания социальных ориентаций в функциональной целостности их проявления через приобретение эмоционального равновесия, мотивационной ответственности и профессиональной релевантности, что происходит с помощью механизмов активности, интернализации и рефлексивности (Грицюк, 2012). А. Губина предложила рассмотрение мотивации достижения успеха в процессе профессионального самоопределения как побудительного механизма профессиональной активности личности, в которой совмещены социально-экономические и рефлексивно-целевые признаки мотивационной направленности эффективной профессионализации (Грицюк, 2012). Научная разработка В. Грандт заключается в совершенствовании положений о копинг-ресурсах специалистов экстренных служб как функциональных атрибутов профессионального здоровья, которые выполняют адаптационную, идентификационную и интегративную функции и как факторах сохранения профессионального здоровья специалистов экстренных служб (психофизиологический, личностно-ролевой и организационно-статусный), которые определяют их профессиональную надежность (Грандт, 2012).

Результаты комплекса проведенных исследований дают все основания для утверждения их актуальности в дальнейших научных интерпретациях.

ИНТРАСУБЪЕКТНЫЕ ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Водопьянова Н.Е., Назарян О.Н. (Санкт-Петербург)

vodop@mail.ru

Исследование профессионального выгорания преподавателей высшей школы представляется важным вследствие высокой социальной значимости профессии преподавателя, которая оказывает влияние на становление и развитие личности

студентов. Профессиональная деятельность преподавателей имеет ряд особенностей, которые позволяют отнести ее к группе риска возникновения и развития синдрома профессионального выгорания. Существуют различные точки зрения на природу возникновения выгорания: многие исследователи определяют выгорание как модель ответных реакций на воздействие хронических рабочих стрессов (Бодров, 2009); при этом следует учитывать, что выгорание не ограничивается только профессиональной сферой и может рассматриваться как следствие экзистенциальных кризисов (Гришина, 1997); некоторые авторы рассматривают выгорание как результат неудачно разрешенного профессионального кризиса, поскольку признаки выгорания отмечаются во всех профессионально обусловленных кризисах (Зеер, Сыманюк, 2005).

Профессиональное выгорание оказывает значительное негативное воздействие на работоспособность, эффективность (производительность, качество, надежность), качество жизни и состояние здоровья субъекта труда.

По мнению многих исследователей (Водопьянова, 2009; Орел, 2005; и др.), профессиональное выгорание должно рассматриваться в контексте профессиогенеза и связано с ресурсообеспеченностью субъекта труда на всех этапах профессионализации.

Проблема профессионального выгорания преподавателей приобретает особую актуальность в условиях реформирования высшей школы, которые вносят дополнительную напряженность в профессиональную деятельность.

Целью проведенного исследования являлось изучение роли интрасубъектных факторов в выраженности профессионального выгорания.

Объект исследования: преподаватели технических факультетов университета.

Основная гипотеза: существуют положительные корреляции между возрастным износом и выгоранием и отрицательные корреляции между самооффективностью и субъектно-личностной ресурсностью с профессиональным выгоранием – чем выше возрастной износ, ниже самооффективность и субъектно-личностная ресурсность, тем больше выражено профессиональное выгорание.

В исследовании приняли участие преподаватели Уфимского государственного нефтяного технического университета (УГНТУ) горно-нефтяного, технологического факультетов и факультета автоматизации технологических процессов. Общее количество участников исследования – 54 чел., из них 29 мужчин и 25 женщин. Уровень образования от высшего до доктора наук, возраст от 21 до 77 лет, стаж преподавательской деятельности составил от 1 года до 52 лет.

Методы исследования

1) Опросник потерь и приобретений персональных ресурсов Н.Е. Водопьяновой, М.В. Штейн – измерялись показатели интрасубъектных ресурсов ценностной сферы: оценка приобретений и потерь субъектных ресурсов, индекс ресурсности как частное от деления оценки приобретений на оценку потерь ресурсов.

2) Опросник «Профессиональное выгорание» для социономических профессий (Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) – оценивались показатели субфакторов профессионального выгорания (эмоционального истощения, деперсонализации и редукации персональных достижений) и интегральный показатель выгорания.

3) Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема – измерялся показатель самооффективности как интрасубъектного ресурса, выполняющего роль побуждающей функции субъекта труда.

4) Методика определения «биологического возраста» на основе анкетирования по В.П. Войтенко – оценивались «биологический возраст», индекс самооценки здоровья, индекс возрастного износа.

5) Методика определения психологического возраста Е.И. Головахи и А.А. Кроника – оценивались психологический возраст и его соотношение с календарным возрастом, которые позволяют говорить о зрелости личности, об адекватности опыта человека и его жизненных планов и определенным образом характеризуют интрасубъектный ресурс психического здоровья.

6) Анкета «Отношение к реформированию высшей школы» О.В. Гуревой, для выявления субъективных оценок ситуации реформирования: когнитивного оценивания информированности о ситуации, трудностей совладания, оценки личных перспектив и престижности профессии при реформировании, эмоциональной вовлеченности – переживания ситуации реформирования и оценки адаптированности к ней.

Результаты исследования

По мере увеличения стажа профессиональной деятельности наблюдается тенденция к снижению показателей интрасубъектных ресурсов ценностной сферы, она имеет «волнообразный» характер, что является подтверждением представлений о цикличности профессионального развития ресурсного регресса в процессе профессионализации. Аналогичная тенденция обнаружена для показателей выгорания: «волнообразного» увеличения показателей выгорания с увеличением стажа профессиональной деятельности. Данная динамика схожа по форме и обратна по знаку с динамикой субъектной ресурсности ценностной сферы, это может свидетельствовать об имеющейся обратной взаимосвязи показателей выгорания и субъектно-личностной ресурсности, которая отмечается во всех группах профессионального стажа.

Выявлено, что с ростом профессионального стажа увеличивается «биологический» и психологический возраст респондентов, однако группа со стажем 11–15 лет демонстрирует резкое увеличение расхождения между «биологическим» и психологическим возрастом, а именно: снижение «биологического» возраста и одновременно резкое увеличение психологического возраста. Это может свидетельствовать о том, что после 11–15 лет профессиональной деятельности появляется психологическая усталость и мобилизация интрасубъектных физиологических ресурсов, что может способствовать развитию процессов выгорания.

Обнаружено, что преподаватели с низкой выраженностью профессионального выгорания склонны оценивать изменения условий и предъявление новых требований к профессии как не вызывающие затруднений. Преподаватели со средней выраженностью выгорания лучше оценивают состояние своего здоровья, чем респонденты с крайне высокой выраженностью выгорания. Преподаватели с увеличением степени выраженности выгорания, ниже оценивают уверенность в эффективности своих действий и принимаемых решений (по методике самоэффективности).

В результате проведенного корреляционного анализа обнаружено, что: оценка потерь субъектных ресурсов положительно коррелирует с оценками престижности профессии и значимости проводимых реформ высшей школы, и степенью выраженности выгорания по интегральному признаку; устойчивость к эмоциональному истощению положительно коррелирует с ресурсообеспеченностью, уверенностью в самоэффективности и степенью адаптированности к проводимым реформам. Депersonализация положительно коррелирует с оценками потерь и приобретений субъектных ресурсов и отрицательно – с оценками эффективности и необходимости

проводимых реформ (дегуманизация отношений преподавателя с другими субъектами профессиональной деятельности в системе коммуникаций субъект деятельности – вуз – реформирование высшей школы). Чем больше «биологический возраст», возрастной износ, и чем меньше самооффективность, тем больше выражено выгорание по показателю редукции персональных достижений. Чем больше интрасубъектных ресурсов в виде самооффективности и степени адаптированности к реформам, тем ниже профессиональное выгорание по интегральному показателю. Чем больше уверенности в эффективности своих действий и принимаемых решений, тем выше преподаватели оценивают степень своей адаптированности к проводимым реформам.

В результате регрессионного анализа обнаружено, что на выраженность эмоционального истощения влияет самооффективность респондентов, оценивание личностных и профессиональных перспектив развития и оценка потерь субъектных ресурсов; на выраженность деперсонализации значимо влияет оценка потерь субъектных ресурсов; на выраженность редукции персональных достижений влияет самооффективность и показатель здоровья респондентов (как степень возрастного износа). Таким образом, регрессионный анализ подтверждает гипотезу о зависимости выраженности профессионального выгорания от показателей интрасубъектных ресурсов и возрастного износа.

Итак, устойчивость к профессиональному выгоранию связана с такими интрасубъектными факторами, как: позитивная установка на самооффективность и субъектная ресурсность ценностной сферы. Развитию профессионального выгорания способствует возрастной износ, выступающий показателем психосоматического старения субъекта жизнедеятельности. Меры по предупреждению развития синдрома выгорания должны быть направлены на уменьшение потерь и накопление ресурсов различных уровней психической регуляции, которые могут быть востребованы в стрессовых ситуациях.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Галлямова А.А., Лопухова О.Г. (Казань)

aliya.gallyamova@inbox.ru

Проблема профессионализации личности для своего успешного решения требует осмысления с позиций субъектного подхода, отвечающего последним требованиям перехода науки с неклассической на постнеклассический этап развития (Гусельцева, 2005), а также актуальным социально-экономическим, общественным запросам.

В анализе основных проблем нашего исследования мы опирались на выделенные Н.С. Пряжниковым (Пряжников, 1999) противоречия («парадоксы») категории «профессиональное самоопределение», которые непосредственно отвечают позициям субъектного подхода, структурируя логику исследования возможности и способов целенаправленного развития субъектности профессионального самоопределения студентов-психологов.

Первый парадокс указывает на снижение степени субъектности по мере познания себя, в силу самоманипуляции познанной частью себя. Согласно субъект-

ному подходу, по мере самопознания возрастает возможность саморегуляции, которая с автоматической переходит в рефлекслируемую осознанную, что помогает избежать самоманипулирования.

Второй парадокс заключается в том, что, несмотря на выделение многими психологами взаимосвязи между самоопределением личности и профессиональной деятельностью, смысл самого труда часто остается неясным для человека (за исключением представителей творческих профессий). Построение работы с профессиональным самоопределением, тем самым должно включать работу с рефлексией индивидуального смысла профессии и развитие навыков сознательного регулирования смысловых основ своей деятельности, чему отвечает субъектно-бытийный подход. Как отмечает В.В. Знаков: «Психология человеческого бытия... направлена на анализ смысловых и ценностных контекстов жизни субъекта, в которых формируются и проявляются его субъектные качества» (Знаков, 2010).

Третий парадокс говорит о том, что довольно часто фактором становления личностного самоопределения являются неблагоприятные условия жизни, а четвертый парадокс отмечает, что порой благоприятные условия и исторические эпохи являются препятствием для творческих людей. Соотношение влияний условий жизнедеятельности и личностного вклада в профессиональное самоопределение остается спорным и в большей мере зависящим от исследователя, контекста исследования, предмета исследования и т.п., однако требующим их взаимного учета, что и осуществляется в рамках субъектного подхода.

Шестой парадокс обращает внимание, что на стадии оптации, характерной для подростков, может оказаться и взрослый человек, что не соответствует классическим периодизациям Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Е.А. Климова, В.А. Бодрова, Дж. Сьюпер и др., связывающим этапы профессионального становления с возрастом (Пряжников, 1999). Субъектный подход акцентирует свое внимание не на временном интервале выбора, а на процессе выбора, поскольку субъектность, ее развитие – дело сугубо индивидуальное и достижение уровней субъектности не определено строгими временными рамками, что актуализирует задачи развития субъектности на любом возрастном этапе.

Следующие парадоксы отмечают неразвитую субъектность профессиональных деятелей. Так, седьмой парадокс обозначает проблему обесценивания квалифицированного труда, требующего длительного обучения, поскольку в других сферах можно заработать больше и быстрее. Восьмой парадокс свидетельствует о том, что нередко люди с недоразвитой ценностно-смысловой составляющей хорошо устраиваются в жизни. Эти проблемы изучают исследователи субъектного подхода. Приводя в пример исследования В.Е. Лепского и А. Вежицкой, Д.А. Леонтьев заключает, что особенностью российского менталитета является бессубъектность (Леонтьев, 2010). Тем самым в построении программы развития субъектности профессионального самоопределения студентов-психологов необходимо особое внимание уделить ценностно-смысловой саморегуляции личности, формированию ценности квалифицированного труда.

Девятый парадокс говорит о развитии субъектности с малых лет. Это подтверждается и в работах Е.А. Сергиенко, которая в качестве первого критерия проявления субъектности указывает на выделение ребенком себя из окружающего мира (Сергиенко, 2007). Таким образом, развитие субъектности профессионального самоопределения должно учитывать индивидуальную картину мира, а также индивидуально варьирующий уровень способности личности к реализа-

ции субъектных позиций, их ранней развитости, определяющие своеобразную «способность к субъектности».

Десятый и одиннадцатый парадоксы обозначают, что полноценное освоение профессии возможно, только когда в нее привносятся творчество, индивидуальный стиль, но многие психологи застревают и чувствуют себя комфортно на более низких этапах профессионального развития. Действительно, о высоком уровне субъектности говорит то, что человек, освоив профессию, привносит в нее творчество, собственный уникальный стиль деятельности, что указывает на необходимость включения в программу развития субъектности студента-психолога компонента развития креативности, навыков творческой деятельности.

Рассматривая схему построения личной профессиональной перспективы (ЛПП), разработанной Е.А. Климовым, Н.С. Пряжников отмечает, что «многие люди, совершенно с ней незнакомые, при серьезном самостоятельном решении своих профориентационных проблем все же реализуют многие компоненты данной схемы...» (Пряжников, 1999). Реализация компонентов ЛПП свидетельствует о том, что при ее построении человек активно рефлексировывает, учитывает собственные ресурсы и объективные возможности, что позволяет использовать полученные результаты при решении собственных профориентационных проблем. Тем самым можно предполагать, что усиление способности к антиципации и привитие навыков персонального менеджмента будет выступать важным фактором развития уровня субъектности психолога в своей профессиональной деятельности. Как отмечает Д.А. Леонтьев, субъектность «позволяет представить человека как автора и сценариста своих действий... способность к этому человеку обретает, лишь накопив определенный опыт взаимоотношений с окружающими и опыт использования собственных средств саморегуляции» (Леонтьев, 2010).

Тринадцатый парадокс заключается в том, что самоопределяющийся человек характеризуется сложноорганизованностью, разной степенью взаимовоздействия внешних и внутренних факторов субъектности. Сложноорганизованность субъекта, его содержание, границы, уровни, структурность или системность является предметом изучения психологии субъекта, в которой, согласно Е.А. Сергиенко, «субъект становится системообразующим фактором создания сложной многоуровневой системы психической организации» (Сергиенко, 2010). Четырнадцатый и пятнадцатый парадоксы говорят о том, что специалистам при оказании психологической помощи необходимо учитывать уровень субъектности клиента, непонимание этого свидетельствует о недостаточном уровне субъектности самого психолога, а порой, даже обладая некоторым типом самоопределения, субъект не реализует его в развитый уровень самоопределения. Это указывает на актуальность вопроса диагностики уровня субъектности личности в профессиональной деятельности, выделения критериев ее проявления.

Для решения задачи формирования профессионального самоопределения следует учитывать особенности становления студентов в современной России, для которой характерны бессубъектность (Леонтьев, 2010) и профессиональный маргинализм (Ермолаева, 2001). Первая проблема, очевидно, разрешается за счет развития субъектности, а вторая – с помощью развития профессиональной идентичности. Однако, на наш взгляд, профессиональная идентичность и есть проявление высшей степени субъектности личности. Это подтверждает исследование Н.Л. Ивановой, которая выделила 3 вида структуры социальной идентичности: базовую с мотивацией самозащиты, материальными и семейными ценно-

стями, индивидуально-личностную с мотивацией самоуважения и ценностями общения и профессионально-деловую (Иванова, 2004). Автором предполагается их иерархическое расположение, где профессионально-деловая идентичность является высшей ступенью в структуре социальной идентичности. Таким образом, профессионально-деловая идентичность, для которой характерны мотивации саморазвития, самоактуализации, ценности достижения автономности, соответствует высшему проявлению субъектности личности.

Важными нам представляются выделенные Г.Ю. Фоменко, на основе эмпирических исследований, два способа существования личности (модуса бытия): предельный и экстремальный (Фоменко, 2010). Для экстремального модуса бытия характерна неадекватная, стрессовая оценка профессиональных сложностей, которые в дальнейшем избегаются либо, при успешном их преодолении, не будут воспроизводиться; для предельного модуса бытия характерна оценка экстремальных ситуаций профессиональной деятельности как возможностей для самореализации и саморазвития, имеется потребность в дополнительном осложнении. Базовая структура идентичности, таким образом, соответствует профессиональному маргинализму, экстремальному модусу бытия и низкому уровню профессионального самоопределения, а профессионально-деловая идентичность соответствует профессиональной идентичности, предельному модусу бытия и высокому уровню профессионального самоопределения. Согласно Г.Ю. Фоменко, личностными характеристиками, определяющими выбор модуса бытия, являются: особенности мотивационно-потребностной сферы, ценностно-смыслового позиционирования личности, специфика планирования поведения и образа мира. Работа с обозначенными компонентами позволит двигаться с полюса профессиональный маргинализм в направлении профессиональной идентичности.

Все вышеперечисленные проблемы объединяет задача развития субъектности в профессиональном самоопределении уже на стадии обучения в вузе.

Опираясь на проведенный теоретический анализ, а также на результаты пилотажного исследования студентов, мы разработали технологию самопроектирования студентов-психологов, которая включает работу с ценностно-смысловым позиционированием личности, с саморефлексией студентов, с антиципирующим планированием, проработкой образа Я, образа себя в профессии. Для этого используются следующие методики и задания: эссе «Что я хочу за 10 лет профессиональной деятельности»; диагностика устойчивости профессиональной направленности личности О.Г. Лопуховой (Лопухова, 2003); блок опросников ценностных предпочтений; разработанный на основе технологии активизации профессионально-личностного самоопределения предложенного Н.С. Пряжниковым (Пряжников, 1997) опросник «Профессиональное самоопределение студента-психолога»; упражнения «Мне 70 лет» или «Я на пенсии»; разработка проекта своего жизненного пути на основе технологии персонального менеджмента, предложенного Ю.Н. Байковым, А.И. Блощинским, Д.Е. Егоровым (Байков, 2003); работа с «Я-концепцией».

Развитие субъектности личности в профессиональной деятельности, тем самым может быть не спонтанным, а целенаправленно организованным процессом. Апробация данной технологии является нашей задачей на ближайшее время.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОТРАНСПОРТА

Гаража М.В. (Харьков, Украина)

rdckonst@mail.ru

Украина занимает одно из первых мест по смертности от дорожно-транспортных происшествий (ДТП) в Европе. В 2012 г. в стране произошло 196 399 ДТП, что на 5,5% больше, чем в 2011 г. Смертность на украинских дорогах возросла за год на 3,8%: за прошлый год в результате ДТП погибли 5094 человека, в то время как в 2011 г. этот показатель составил 4908 чел. Известно, что одним из важнейших факторов, влияющих на возникновение ДТП, является человеческий фактор, физическое, психоэмоциональное, психофизиологическое состояние водителя во время управления транспортным средством.

Неуклонный рост количества автотранспортных средств, увеличение скорости и плотности транспортных потоков, низкая культура участников дорожного движения, несоблюдение норм труда и отдыха и проч. являются теми неблагоприятными условиями, которые приводят к возникновению у водителя негативных функциональных состояний, эмоционального стресса, нервно-психического напряжения.

В Украине на рынке пассажирских автоперевозок функционируют 20 тыс. предприятий, перевозящих ежегодно 3 млрд. 648 млн. пассажиров. Обязанностью перевозчика является обеспечение безопасности пассажиров, в том числе посредством обязательного контроля за состоянием водителя. Однако проведение предрейсовых исключительно медицинских осмотров в настоящее время малоэффективно, так как не позволяет выявить лиц, неготовых к выполнению деятельности по своему психофизиологическому и эмоциональному состоянию.

К водителю пассажирского автотранспорта как к субъекту труда предъявляются повышенные требования. Водитель автобуса вынужден выполнять одновременно несколько действий: управлять транспортным средством, следить за ситуацией на дороге, за исправностью технического средства, за количеством человек вошедших в автобус, совершать остановки согласно маршруту, собирать плату за проезд, наблюдать за показаниями приборов. Кроме того, зачастую водителю приходится действовать в условиях дефицита времени, когда человек вынужден работать в условиях быстрых изменений ситуации, высокой ответственности за принятые решения, значительной опасности для жизни и здоровья пассажиров.

В связи с вышеизложенным, одной из проблем обеспечения безопасности дорожного движения, решение которой лежит в том числе в плоскости психологической науки, является оценка готовности водителя к осуществлению профессиональной деятельности. В зависимости от подхода к определению понятия «готовность», разными авторами выделяются ее структура, основные компоненты, строятся пути его формирования (Крутецкий, 1963; Левитов, 1963; Платонов, 1972; Шуева-Филатова, 1975; Ананьев, 1980; Дьяченко, Кандыбович, 1986; Санжаева, 1998; Дейнека, 2000; Митраков, 2004; Конюхова, 2002; Окуневский, 2008; и пр.). Обобщенное понятие готовности к деятельности означает состояние мобилизации всех систем организма и психики человека, обеспечивающих эффективное выполнение заданных профессиональных действий. Состояние готовности определяется сочетанием факторов, харак-

теризующих его разные уровни, стороны: физическую подготовленность, психофизиологические и психологические условия готовности. В зависимости от условий выполнения действия, ведущей может стать одна из этих сторон готовности к действию. Несомненными показателями готовности, которые подлежат психологическому анализу, являются внимание, восприятие, память, процессы мышления, особенности протекания нервных процессов, скорость зрительно-моторных реакций. Кроме того, важными составляющими готовности к профессиональной деятельности является мотивационная сфера, личностные характеристики, эмоциональное состояние личности.

В ГУ «НПМ РДЦ МЗ Украины» проводилось исследование психофизиологических свойств и эмоционально-волевой сферы водителей автомобильного транспорта как показателей готовности к деятельности. Выборку составили 47 мужчин 25–60 лет, средний возраст – $38,8 \pm 8,4$ года, средний стаж вождения – $18,9 \pm 8$ лет.

Комплекс методик составили: исследование индивидуальных особенностей восприятия Т.П. Зинченко; таблицы Горбова–Шульте; «Запоминание 10 слов» С.Л. Рубинштейна; диагностика оперативной памяти «Шкалы» Б.Л. Покровского; диагностика лабильности–ригидности мыслительных процессов «Словесный лабиринт» А. Лачинса; метод цветовых выборов М. Люшера; методика диагностики нервно-психического напряжения Т.А. Немчина; опросник структуры темперамента В.М. Русалова; пятифакторный опросник личности «Большая пятерка» в адаптации А.Б. Хромова; компьютеризированная методика оценки скорости сложной зрительно-моторной реакции (ЗМР).

В результате диагностики определялся уровень развития анализируемых качеств, оценивалась степень их информативности, т.е. величины вклада в оценку готовности к водительской деятельности, проводилось ранжирование полученных оценок, выведение интегрального показателя готовности.

По результатам исследования обследуемые были распределены по уровню готовности в 3 группы: «готов», «условно готов», «не готов». При этом автор придерживался компенсационной стратегии (Козелецкий, 1979), исходя из которой предполагается, что показатели готовности могут быть взаимно компенсированы. Так, у водителей автотранспорта не исключается возможность компенсации ригидности мыслительных процессов за счет таких личностных качеств, как осторожность и ответственность, а недостаток опыта вождения – за счет высокой скорости ЗМР и переключаемости внимания и проч.

Интегральный показатель готовности к деятельности представлял собой сумму полученных оценок и состоял из 2-х блоков: личностной (эмоционально-волевой) и психофизиологической готовности.

По показателям личностной готовности в группу «готовых» к деятельности водителей вошли 33 чел. (70,2%), «условно готовыми» оказались 14 чел. (29,8%), «неготовые» водители не выявлены, что может быть обусловлено влиянием субъективного фактора при заполнении личностных опросников, когда может присутствовать намеренное искажение обследуемым результатов и придание ответам социальной желательности. По показателям психофизиологической готовности «готов» к деятельности 21 чел. (44,7%), «условно готовы» – 22 чел. (46,8%), «не готовы» – 4 чел. (8,5%). Полученные данные согласуются с результатами других исследователей (Псядло, 2011; Маслюк, 2012).

При распределении обследованных по показателю общей готовности установлено, что 33 чел. (70,2%) «готовы» и 14 чел. (29,8%) «условно готовы» к водительской деятельности.

Проводился статистический анализ значимости различий между группами «готовых» и «условно готовых» водителей с помощью t-критерия Стьюдента и W-критерия Вилкоксона (в зависимости от распределения).

Статистически значимые различия между группами «готовых» и «условно готовых» к деятельности водителей установлены по показателям возраста ($p = 0,030$), стажа вождения ($p = 0,012$), времени ($p = 0,036$) и ошибок ($p = 0,004$) при переключении внимания, кратковременной ($p = 0,018$) и долговременной памяти ($p = 0,021$), подвижности мыслительных процессов ($p = 0,011$), эмоциональности ($p = 0,021$) и социальной эмоциональности ($p = 0,021$). Эти результаты позволяют на данном этапе исследования выделить данные показатели в качестве ведущих в структуре готовности водителей к деятельности. По остальным показателям готовности к деятельности среди обследованных водителей статистически значимых различий между группами не установлено. Полезависимость/полenezависимость восприятия ($p = 0,168$), концентрация внимания ($p = 0,051$), оперативная память ($p = 0,245$), время сложной зрительно-моторной реакции ($p = 0,286$), уровень нервно-психического напряжения ($p = 0,451$), уровень эмоционального стресса ($p = 0,875$), предметная эргичность ($p = 0,126$), социальная эргичность ($p = 0,078$), пластичность ($p = 0,251$), социальная пластичность ($p = 0,635$), темп поведения ($p = 0,151$), социальный темп ($p = 0,170$), экстраверсия/интроверсия ($p = 0,401$), привязанность/отделенность ($p = 0,162$), контролирование/естественность ($p = 0,233$), игривость/практичность ($p = 0,804$).

Таким образом, проведенное исследование позволило установить среди обследуемых водителей «готовых» и «условно готовых» к профессиональной деятельности по личностным и психофизиологическим показателям. Водители, отнесенные нами ко второй группе, нуждаются в установлении причин сниженной готовности (утомление, низкая мотивация во время обследования и пр.) и их устранении путем оптимизации режимов труда и отдыха, проведения медико-психологических реабилитационных мероприятий.

Результаты исследования дают представление о наиболее информативных показателях готовности к деятельности водителей автотранспорта, полученных на анализируемой выборке. При этом автор отчетливо представляет многоаспектность проблемы готовности к деятельности, практическую трудность ее равнозначного освещения и не претендует на исчерпывающий ее анализ.

Перспективами дальнейших исследований по проблеме готовности к деятельности водителей автотранспорта является разработка систем оценки и экспресс-оценки готовности (предрейсовый и послерейсовый осмотр), проверка их валидности на более обширной и репрезентативной выборке. Конечной целью проводимых исследований должно стать закрепление на законодательном уровне, наряду с медосмотром водителей, обязательной оценки их готовности к деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА

Гаранина Ж.Г. (Саранск)

garanina23@mail.ru

Необходимым условием профессионального роста субъектов труда является стремление к самореализации, постоянному повышению уровня профессионально-

го мастерства. Поскольку профессиональное развитие осуществляется на протяжении всей профессиональной жизни и большую роль в данном процессе играют мотивы самосовершенствования, весьма актуальным является исследование особенностей, структуры и уровней профессионального саморазвития специалистов, позволяющих достигать им вершин профессионализма.

Анализ теоретических подходов к проблеме профессионального саморазвития показывает, что данный процесс протекает под влиянием не только внешних условий, но и внутренних факторов, когда профессиональные качества субъекта труда формируются исходя из потребностей самой личности, направленных на достижение определенного уровня самореализации. Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея детерминации развития личности как субъекта труда. В качестве основных методологических подходов к проблеме профессионального развития и саморазвития можно выделить субъектный, субъектно-деятельностный, синергетический и акмеологический подходы.

Субъектный подход, разрабатываемый А.Г. Асмоловым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, С.Л. Рубинштейном, рассматривает человека как субъекта профессиональной деятельности, способного творчески самосовершенствоваться, стремиться к саморазвитию, самоактуализации в своей профессиональной сфере. В частности, Л.М. Митина, анализируя соотношение профессионального развития и саморазвития, считает, что профессиональное развитие сопровождается осознанием человеком собственных потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста (Митина, 2004). В рамках субъектно-деятельностного подхода А.В. Брушлинский рассматривает активность субъекта деятельности в контексте саморазвития и самоопределения (Брушлинский, 1994).

С позиций акмеологического подхода под профессиональным саморазвитием понимается достижение высших стандартов в профессиональном развитии (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.). Так, профессионально-личностное саморазвитие А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин трактуют как процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий (Деркач, 2003).

С точки зрения синергетического подхода, профессиональное саморазвитие понимается как процесс, представляющий собой открытую целостную саморазвивающуюся динамичную нелинейную систему. В рамках данного подхода И.А. Шаршов разрабатывает концепцию профессионально-творческого саморазвития участников образовательного процесса вуза, в которой развитие обеспечивается взаимодействием дуальных условий: внутренних ресурсов и потребностей системы, а также возможностей внешней вузовской среды (Шаршов, 2005).

Обобщение теоретических подходов к проблеме саморазвития позволяет сформулировать ряд положений, наиболее полно отражающих особенности данного процесса. Мы считаем, что процесс профессионального саморазвития представляет собой целостную, интегративную, информационно открытую систему, основанную на деятельностном преобразовании личностью себя. Процесс саморазвития порождается потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляется в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение профессионально значимых целей.

Для исследования особенностей и структуры профессионального саморазвития нами проводилось эмпирическое исследование на различных этапах профессионального становления – на стадии высшего профессионального обучения, профес-

сиональной адаптации и профессиональной переподготовки. В исследовании принимали участие студенты всех курсов дневного и заочного отделения, проходящих профессиональное обучение по специальности «Психология» ФБГОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарева» в возрасте 18–21 год в количестве 90 чел., а также специалисты социально-экономического профиля, находящиеся на стадии профессиональной адаптации и переподготовки и получающие дополнительное профессиональное образование по специальности «Психология» в ФБГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», где объем выборки составил 70 чел. Средний возраст испытуемых данной группы – 25 лет.

Для исследования процесса профессионального саморазвития использовались следующие методы: авторская анкета, опросник «Способность к саморазвитию» И.В. Зверевой, тест «Готовность к самопознанию и саморазвитию» Т.М. Шамовой, опросник личностной ориентации А. Шострома (краткая форма, разработанная А. Джоунсом и Р. Крэндаллом), тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Обработка полученных данных проводилась методом корреляционного и факторного анализа.

Исследование процесса саморазвития на стадии первичного профессионального обучения показало, что среди студентов всех курсов данный процесс протекает достаточно интенсивно. С помощью анкетирования было выявлено, что 80% всей выборки испытуемых активно занимаются саморазвитием. Динамика изменений показала, что особенно интенсивно данный процесс осуществляется на первом и втором курсах, что объясняется резкими изменениями, происходящими в условиях и образе жизни испытуемых, связанными с переходом от школьного обучения к вузовскому. На старших курсах процесс саморазвития протекает менее интенсивно, его осуществляют 70% респондентов. При этом позитивно оценивают свое самоизменение за период обучения в вузе 100% студентов 2–5-го курсов.

По результатам исследования уровня саморазвития с помощью опросника «Способность к саморазвитию» И.В. Зверевой было выявлено, что средний показатель выраженности саморазвития у студентов всей выборки составляет 35 баллов, т.е. у большинства студентов не выработалась упорядоченная система саморазвития. Исследование мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию показало, что средний уровень готовности к самопознанию составляет 4,9, а готовности к саморазвитию – 4,5. В целом для всей выборки данные показатели свидетельствуют о высоком уровне сформированности мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию.

Результаты исследования процесса саморазвития работающих специалистов показали, что 93% испытуемых регулярно занимаются саморазвитием, оценка показателей уровня саморазвития по методике И.В. Зверевой (средний уровень = 37,7) позволяет сделать вывод о том, что у большинства испытуемых преобладает активное саморазвитие, которое происходит осознанно и целенаправленно. Причем готовность к самопознанию в среднем выражена сильнее (5,3), чем готовность к саморазвитию (4,4).

Корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые взаимосвязи в группе студентов между ценностью саморазвития и уровнем саморазвития ($r = 0,62$), а также готовностью к саморазвитию ($r = 0,337$). Данные взаимосвязи можно объединить в единый мотивационно-смысловой блок саморазвития, в котором уровень саморазвития определяется мотивационной готовностью к нему и осуществляется на основе имеющихся ценностей личностного и профессионального саморазвития. Выявлены также статистически значимые взаимосвязи между уров-

нем саморазвития и уровнем осмысленности жизни ($r = 0,409$) и самоотношением ($r = 0,468$). Данные соотношения могут означать, что саморазвитие определяется тем, насколько студенты осознают ценность собственной жизни, насколько они позитивно относятся к себе, уверены в своей профессиональной успешности.

В группе работающих специалистов результаты корреляционного анализа показали, что наибольшее количество статистически значимых корреляционных связей (при $p = 0,01$) выявлено между интегральным уровнем осмысленности жизни и показателями саморазвития ($r = 0,465$), готовностью к саморазвитию ($r = 0,489$), уровнем самоактуализации ($r = 0,53$). Статистически значимая взаимосвязь выявлена между уровнем саморазвития и самоотношением ($r = 0,417$).

На основании анализа полученных результатов можно сделать выводы о том, что процесс профессионального саморазвития специалистов обусловлен мотивационно-смысловыми компонентами, которые определяют как мотивационную готовность к саморазвитию, так и ценности и смыслы их жизни. Главным фактором, влияющим на процесс профессионального саморазвития, является уровень осмысленности жизни, который значимо связан с готовностью к самопознанию и саморазвитию и влияет на уровень саморазвития. Стремление к саморазвитию можно рассматривать как одну из личностных и профессиональных ценностей, дающую специалистам возможность чувствовать осмысленность жизни, удовлетворенность ее процессом и результатами, а также достигать поставленных профессиональных целей.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СУБЪЕКТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ»

Горбань Г.А. (Запорожье, Украина)

gorga@ukr.net

Сегодня общепризнанно, что осознанное принятие решения является основой любой целенаправленной деятельности и ее неотъемлемым компонентом. Способность к принятию решения является существенной составляющей личности, которая предопределяет характер ее социальной активности относительно выработки новых стратегий жизнедеятельности, адаптации к стремительным социально-экономическим изменениям в обществе. Значимость изучения процесса принятия решения в целом, а особенно в управленческой деятельности, сталкивается с размытостью трактовки понятий решение, управленческое решение, определения того, кто принимает решение, где оно реализуется, к каким последствиям приводит. Все это предопределяет постановку ряда вопросов и уточнений относительно анализа процесса принятия решения.

Необходимость анализа понятия предопределена объективным наличием некоторых противоречий в его употреблении, тут возникает необходимость выяснения категориального контекста и границ употребления этого понятия, в котором эти противоречия снимаются. Определение условий и границ употребления определенного понятия основывается на том, что любой научный закон описывает не эмпирические, а идеальные процессы и зависимости, которые совпадают с тем, что мы можем наблюдать лишь при условии выполнения заданных условий. Следовательно, научное понятие является адекватным и точным лишь в заданном категориаль-

ном контексте (Щедровицкий, 1997). Сложность исследования понятий связана, по мнению Н.В. Богданович (2004), с тем, что в рамках научного исследования они одновременно существуют в двух разных аспектах: как общечеловеческое средство фиксации и передачи опыта, который предшествует любому научному анализу; как результат определенного научного исследования (анализа). Иными словами, понятия играют особенную роль относительно восприятия проблем и перспектив их разработки, влияя на динамику теоретических убеждений, на переосмысление эмпирических данных, на поиск новых решений.

Ранее проведенный нами анализ разнообразных подходов относительно содержания процесса принятия решения (Горбань, 2012) дает нам возможность рассматривать этот процесс как определенную функционально-структурную организованность, основными элементами которой являются: ситуация неопределенности; субъект принятия решения; принятое решение; процесс принятия решения. Следовательно, для целостного и последовательного изучения процесса принятия решения первым и необходимым шагом, по нашему мнению, является анализ и характеристика его основных элементов, а также конструкция и определения базовых рабочих понятий, которые являются основным средством научного мышления.

Целью нашего исследования является обоснование целесообразности применения понятия «субъект принятия решения» как центрального функционально-структурного элемента этого процесса. Здесь основным вопросом, требующим анализа, является определение содержания того, что мы понимаем, применяя это понятие. Каждый раз, анализируя процедуру принятия решения, требуются определенные уточнения, которые предопределены тем, что структурное выделение этой составляющей в процессе принятия решения осуществляется обычно лишь в рамках исследования управленческих действий. Это можно объяснить тем, что в управлении процесс принятия решения, его реализация и последствия часто связаны с конкретным человеком, который принимает решение. В повседневной жизни вопрос о человеке, принимающем решение, возникает, как правило, в сложных ситуациях и при негативных последствиях, в большинстве же случаев четкое определение не имеет смысла. Следовательно, именно в ситуации управления все процедуры принятия решения зависят от ряда последовательных действий, в какие включены определенные личности. Здесь обычно используется общепринятое понятие: «лицо, принимающее решение» (ЛПР), которое понимают как:

- основное звено целостного процесса принятия решения;
- субъект управления, который наделен правом окончательного принятия решения;
- человек, который ответственен за принятие решения;
- эксперт, который осуществляет выбор из нескольких альтернатив;
- индивид, группа, команда или организация, которые осуществляют процесс принятия решения;
- лицо, которое осуществляет выбор варианта задачи и несет ответственность за свое решение.

Здесь возникает определенное противоречие относительно использования понятий: «лицо», «личность», «субъект». С позиций отечественной теории психологии, эти понятия дифференцируются относительно их психологического содержания. Мы считаем, что наиболее целесообразным является понятие «субъект принятия решения» (СПР). Ключевым здесь является понятие «субъект». Оно, безусловно, является основной общепсихологической категорией, следовательно, учитывая всю его сложность и многогранность, надо выделить то содержание, которое определяет

основу его применения в структуре СПР. Значимый вклад в развитие понятия субъекта, безусловно, сделал А.В. Брушлинский (1994), он способствовал тому, что в современной психологической науке категория субъекта вышла на передний план, именно с его именем связывают развитие отдельного направления психологии – психологии субъекта. Одной из главных характеристик субъекта, по его мнению, является целостность. Согласно его концепции, субъект является интегратором всех свойств человека, эта категория включает качества и личности, и индивида, и индивидуальности. Т.е. субъект является наиболее широким, всеобъемлющим понятием, которое обобщенно раскрывает единство всех качеств человека: естественных, социальных, общественных, индивидуальных. Он отмечал, что для категории субъекта присущее особенное проявление, связанное не только и не столько с отдельным человеком, сколько с человечеством в целом, которое является системным единством субъектов высшего уровня и масштаба (нации, этносы, социальные классы и группы), взаимодействующих друг с другом.

А.В. Брушлинский (2003) формулирует важную для этой категории проблему, которую можно представить как противоречие: субъект является свойством, присущим каждому человеку, или качеством, которого достигают лишь избранные люди. Он разрешает эту проблему, утверждая, что каждый человек является субъектом, но это онтологическое качество, и на каждом этапе развития человек находится на определенном уровне собственной преобразующей активности, определенном уровне субъектности. Тут, определяя значимость преобразующей активности, он связывает субъектность с творческим началом человека.

Анализ основных подходов к определению понятия «субъект» в современной психологии можно обобщить через определения ключевых слов, которые используются как основные его характеристики: целостность, активность, ответственность, творчество, самоинтеграция, сформированность представлений об окружающем мире, осмысленности жизнедеятельности.

Важными в контексте нашего анализа являются исследования социальных психологов под руководством А.Л. Журавлева (1998, 2007), направленные на построение понятия «коллективный (групповой) субъект». А.Л. Журавлев отмечает, что одним из теоретических достоинств понятия «субъект» является его интегральный характер, возможность использования для обозначения характеристик как индивида («индивидуальный субъект»), так и группы («групповой, коллективный субъект»). Это понятие дает возможность обнаруживать общее в психологических свойствах личности, малой и большой группы и общества в целом.

А.Л. Журавлев показал, что в современной социальной психологии практически не существует общепринятого понимания «коллективного субъекта», а также отсутствует любое его толкование, которое бы получило определенное распространение. Это предопределено, прежде всего, тем, что имеются значительные отличия понимания «коллективности», «коллективного». Разноплановое изучение этой проблемы дало возможность выявить основные признаки коллективного субъекта, которые соотносятся и базируются на основных свойствах (качествах) группы и, собственно, делают его коллективным субъектом. Он отмечает три важнейших свойства группы, которые являются необходимыми и фактически критериальными при описании коллективного субъекта: взаимосвязь и взаимозависимость членов группы; общая активность, которая проявляется в целостности относительно других социальных объектов или себя самой; групповая саморефлексивность. Выделяя три основных признака коллективного субъекта, он отмечает, что главной среди них является способность группы проявлять общие формы активности.

Процессы принятия решения всегда требуют активных действий, осознаваемых личностью. Следовательно, каждый человек, который активно строит свою жизнедеятельность, может быть признан субъектом принятия решения. Эта субъектность требует высокого уровня самоопределения, самоорганизации, саморегуляции. Активная и творческая позиция относительно снятия неопределенности ситуации и направленности действий относительно достижения цели, решения заданий и принятия ответственности обосновывает целесообразность применения именно понятия «субъект принятия решения». Следовательно, в любой системе социального взаимодействия человек в ситуации выбора, в большей или меньшей степени, должен занять позицию активного действующего субъекта, который сознательно и ответственно разрешает эту неопределенность.

Использование понятия «субъект принятия решения» в управленческой практике подчеркивает субъектную позицию управленца, которая предопределена спецификой управленческой ситуации, в которой принятие решения осуществляется как лично, индивидуально, так и группой. В большинстве управленческих ситуаций, ситуаций по принятию решений речь идет именно о коллективном (групповой) субъекте. Субъект принятия решения мы определяем так: это активно действующая личность или группа, осуществляющая выбор направления действий для снятия ситуации неопределенности и сознательно принимающая ответственность за выбранное направление действий и их последствия.

СВЯЗЬ УРОВНЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ЭКОНОМИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Губайдуллина Г.Г., Неверов А.Н. (Саратов)

gubaidyllina@mail.ru

Одной из наиболее актуальных проблем современной экономической психологии выступает выявление общих и специфических законов и закономерностей генерации инноваций в условиях современной стадии социально-экономической системы. Без решения данной задачи отечественная система образования и науки не способна обеспечить научно обоснованный и эффективный режим работы по обеспечению общественной потребности в кадрах с высоким инновационным потенциалом.

Принципиально важными на пути решения указанной проблемы выступают идеи, высказанные в работах выдающегося отечественного психолога А.В. Брушлинского. Именно субъектный подход к психике и ее развитию, опирающийся на базовые принципы исследования, заложенные в работах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова, позволяет выделять и строго научно изучать процесс становления субъекта инновационной деятельности (Неверов, 2008). Для становления психологии инновационной деятельности тезис А.В. Брушлинского о том, что поскольку компоненты деятельности (мотив, цель и т.д.) изучаются и в других науках, то для конкретизации предмета психологии необходимо сместить акцент в сторону анализа субъекта и его активности (Брушлинский, 1999), имеют огромное методологическое значение, позволяя выделить собственно психический пласт в экономических процессах, конкретизируемый в категориях экономической актив-

ности и экономического субъекта. Не меньшей эвристической способностью обладает и понимание отражения как «всеобщего свойства материальной действительности, проявляющегося в ходе взаимодействия вещей, процессов и событий и т.д. (физических, химических, физиологических и психических)» (Брушлинский, 1982, с. 5–49). Следование ему в конкретных исследованиях создает методологический фундамент для психологического изучения процесса генерации новых экономических благ, т.е. того, что в современной экономической науке называется инновационной деятельностью. В наших предыдущих работах мы посредством сопоставления достижений психологической и экономической наук, выдвинули предположение, что в основе сущностью инновационной деятельности является экономическое творчество, а субъектом инновационной деятельности выступает экономический субъект (Неверов, 2008). Экономический субъект при этом определяется как элемент «социально-экономической и природной среды, который способен к выходу за наличные возможности тем самым становясь единственным инициатором трансформации окружающей среды в направлении своих прогнозируемых потребностей» (Неверов, 2009). При этом, как известно, субъект, по А.В. Брушлинскому, имеет конкретное определение и обладает определенными свойствами, а также понимается как человек или группа людей «на высшем (для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д. ...этот высший уровень всегда индивидуализирован относительно каждого конкретного человека или группы людей (с учетом их мотивации, способностей и т.д. в реальных исторических условиях)» (Брушлинский, 1999).

Таким образом, сопоставление базовых принципов исследования выделенных в работах А.В. Брушлинского (принцип системности, модификация принципа детерминизма, принцип активности и т.д.) с существующим проблемным полем в выявлении закономерностей психической детерминации процесса генерации инноваций позволяет выделить общую гипотезу о том, что последний может осуществляться только человеком, достигшим уровня субъекта (т.е. обладающим высоким уровнем субъектности). В таком случае кардинальным отличием личностной структуры инноватора (т.е. субъекта, способного к эффективной генерации инноваций) от личностной структуры других участников экономического процесса должен быть более высокий уровень целостности (т.е. интегрированности) личности.

Исходя из вышеизложенных методологических положений, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование. В качестве базовых методов выступали лабораторный эксперимент и экономико-психологическое моделирование. Такой выбор был сделан в связи с тем, что это позволяет погрузить респондентов непосредственно в сам процесс деятельности и зафиксировать ее результативность, сведя независимые мешающие переменные к постоянным. Личностные характеристики измерялись при помощи комплекса методик, отражающих подструктуры личности.

Исходя из положений субъектно-деятельностного подхода в качестве главной независимой переменной в эксперименте была объективная задача деятельности, в рамках которой выступало требование подготовить и описать оригинальную бизнес-идею в форме полноценного инвестиционного бизнес-плана. При этом значения социального контекста, пространственные и антропометрические показатели выступали в качестве независимых мешающих переменных, поскольку в современной науке установлено, что они оказывают влияние на специфику и содержание деятельности, но пока нет однозначных данных о характере и направлении этого влияния. Кроме того, к независимым мешающим переменным нами были отнесены лич-

ностные и социальные факторы. Зависимой переменной выступил результат инновационной деятельности. Полученные бизнес-планы оценивались методом экспертных оценок пятью экспертами, имеющими опыт в сфере бизнес-планирования и предпринимательской деятельности. Оценки ставились по 10-балльной шкале по трем параметрам: оригинальность, обоснованность, реалистичность. После оценки вычислялась средняя от этих трех параметров, обозначенная нами как инновационность.

До и после эксперимента проводилась фиксация психометрических данных, с целью выявления максимально возможного количества личностных свойств.

Личностные характеристики в рамках эксперимента рассматривались в традиционной для отечественной психологии группировке (в рамках четырех основных подструктур): подструктура направленности и отношений личности; подструктура опыта (знания, навыки, умения и привычки, приобретенные в личном опыте путем обучения); подструктура характера (индивидуальные особенности отдельных психических процессов или психических функций, понимаемых как формы психического отражения: памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли); подструктура темперамента.

Из вышеперечисленных личностных факторов к постоянным независимым мешающим неизвестным переменным была отнесена подструктура опыта. Остальные компоненты личностных факторов определялись с помощью пакета следующих психометрических методик:

1. Для изучения подструктур характера и темперамента использовались 5-факторный личностный опросник и 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Данные этих методик были дополнены специальными замерами интеллекта (методика изучения структуры интеллекта Р. Амтхауэра) и уровня психоэмоциональной напряженности (методика экспресс-диагностики уровня ПЭН и его источников О.С. Копиной и др.).

2. При изучении подструктуры направленности и отношений измерялись структура самоотношения личности (опросник МИС С.Р. Пантелеева); структура смысложизненных ориентаций (СЖО Д.А. Леонтьева); субъективное благополучие личности (методика измерения СЭБ В.А. Хашенко); блок диагностики структуры и силы мотивации поведения (опросники на мотивацию достижения и избегания неудач Т. Элерса; самоактуализационный тест Л.Я. Гозмана; блок диагностики саморегуляции (ЛК Е.Г. Ксенофонтовой; методику определения уровня рефлексивности А.В. Карпова); тест на принятие экономических решений М. Алле.

Всего в пилотном этапе эксперимента приняло участие 39 чел., студентов социально-экономического университета 2–5 курсов, обучающихся по специальностям, относящимся к группе профессий «человек–человек».

По результатам исследования было выделено небольшое число качеств, влияющих на результативность деятельности, а уровень их связи с результативностью оказался невысоким (до 0,45), хоть и статистически достоверным. Для проверки базовой гипотезы исследования о более высоком уровне субъектности инноваторов, по сравнению с другими участниками экономической деятельности, был проведен расчет коэффициентов согласованности личностных характеристик для групп респондентов высокоэффективных в инновационной деятельности и низкоэффективных, по критерию когерентности В.А. Маркова – А.Н. Неверова (Марков, Неверов, 2011). После проведения вычислений были получены следующие результаты: уровень когерентности психологических характеристик у инновационно эффективных личностей – 866,47, у инновационно неэффективных – 577,98.

Соотношение уровней когерентности инновационно эффективных и инновационно неэффективных личностей составило 1,50. Таким образом, мы видим, что уровень согласованности личностных характеристик «инноваторов» в 1,5 раза выше, чем «неинноваторов», это позволяет нам предположить, что инноваторы имеют более организованную структуру личности.

По результатам исследования можно сделать следующие предварительные выводы о том, что личностные характеристики субъектов инновационной деятельности, показавших высокий результат, более согласованы, чем субъектов, показавших низкий результат.

Поставленные гипотезы нуждаются в дальнейшей статистической проверке. На данный момент ограниченность проведенного исследования заключается в нескольких моментах. Во-первых, это недостаточность выборки. Исследуемая выборка достаточно незначительна и требует увеличения в ходе дальнейших исследований. Во-вторых, для проведения комплексного исследования необходимо подобрать методики, закрывающие все подструктуры личности, для более достоверного результата определения согласованности личности. Данные факторы отражают необходимость проведения дальнейшего исследования инновационной активности и ее обусловленности уровнем организации, автономности и системности психики, т.е. экономической субъектностью.

Работа выполнена по проекту «Стратегия модернизации России и поведенческие факторы стимулирования инновационной активности» в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.».

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕСУРСЫ, ДИНАМИКА, ДЕСТРУКЦИИ

Денисова В.Г., Толочек В.А., Тимашкова Н.А., Шайтанова И.В. (Москва)

veronikadeny@gmail.com

Под ресурсами в психологической литературе понимаются физические, социальные и психологические возможности, которые использует человек для успешного решения задач своей жизнедеятельности. Использование человеком разных ресурсов чаще рассматривается как: 1) формирование новых «внутренних условий», в том числе систем саморегуляции поведения и деятельности, как интеграцию психологических систем на более высоком уровне; 2) «присвоение» («утилизацию») «внешних условий» жизнедеятельности посредством сформированных «внутренних» условий. Эти процессы чаще понимаются как последовательные, монотонно усиливающиеся вследствие активности человека как субъекта своей жизни, благодаря психологической помощи, поддержке близких, общества, как возрастание наличия и доступности использования ресурсов. Как правило, при анализе ресурсов выделяют альтернативные группы: внутренние (психологические) и внешние, экстернальные и интернальные, средовые и личностные. Профессиональное становление субъекта (ПСС) может рассматриваться как специфическая социализация человека. Такое понимание социализации отражено в работах И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина, Ю.П. Поваренкова и др. Исследования интеграции биологического, психического и социального, концентрированно отражающейся в динамике и ресур-

сах ПСС, могут рассматриваться как актуальные научные проблемы, разработка которых отвечает критериям научной новизны, теоретической и практической значимости. Целью было изучение закономерностей интеграции биологического, психического и социального в человеке; в качестве предмета выделены динамика и ресурсы профессионального становления субъекта педагогической деятельности. Базовый метод исследования был назван квазиизмерения. Испытуемыми были учителя средних школ г. Москвы (51 чел., женщины) и воспитатели детских дошкольных учреждений (34 чел., женщины), в возрасте 26–65 лет, которые привлекались в качестве экспертов динамики составляющих своей биологической, психической и профессиональной эволюции. Они оценивали динамику состояния здоровья, психических функций и психологических качеств на протяжении профессиональной карьеры – от 20 до 65 лет, в 5-летних интервалах. Динамика эволюции систем до их актуального возраста экспертов оценивалась ими как ретроспектива, последующая динамика – как перспектива, как прогноз.

Согласно разработанной В.А. Толочек модели динамики профессионализма субъекта (МДПС), предложенной для объяснения взаимосвязи интрасубъектных, интерсубъектных и внесубъектных ресурсов профессионального становления на протяжении профессиональной карьеры (20–65 лет), структурными блоками МДПС и, соответственно, составляющими профессионализма выступают следующие: 1. Общие предпосылки, дееспособность (здоровье физическое и духовное, работоспособность физическая, интеллектуальная, память произвольная и произвольная, обучаемость). 2. Профессиональный опыт (профессиональная компетентность, профессиональная интуиция). 3. Отношения (деловое общение, личностное общение, широта интересов, цельность интересов). 4. Саморегуляция, метаспособности (саморегуляция физического состояния, эмоционального состояния, интеллектуальной деятельности). 5. Негативные явления, сопровождающие становление профессионализма (профессиональные деструкции, заболевания, жизненные кризисы).

Соответственно, в список вопросов анкеты «Динамика стилей профессиональной деятельности» и анализируемых переменных входили: 1) произвольная память; 2) произвольная память; 3) обучаемость; 4) физическая работоспособность; 5) интеллектуальная работоспособность; 6) физическое здоровье; 7) здоровье духовное; 8) интуиция в профессиональной сфере; 9) саморегуляция эмоциональная; 10) саморегуляция интеллектуальная; 11) саморегуляция физического состояния; 12) профессиональная компетентность; 13) деловая коммуникабельность; 14) общительность; 15) широта интересов (интерес к разным явлениям жизни); 16) цельность интересов (их взаимосвязи, их взаимозависимости); 17) выраженность профессиональных деструкций; 18) выраженность профессиональных заболеваний; 19) жизненных кризисов; 20) социально-демографические характеристики человека и характеристики его родительской семьи; 21) «факторы профессионализма» (признаваемые внешних условий в становлении профессионализма); 22) профессионализм в целом. Анкетирование проходило в ситуациях профессиональной переподготовки специалистов.

Результаты исследований. Общая динамика составляющих ПСС, согласно оценкам экспертов, была такова. У учителей наиболее высокие значения профессионализма приходились на возрастные периоды 50 и 55 лет при минимальной вариации оценок в эти же годы; максимум профессиональной компетентности и минимум вариации – на 45–55 лет; профессиональной интуиции – на 40–50 лет. Наиболее высокие значения произвольной памяти и наименьшая вариации – на возраст 20–25 с последующим монотонным понижением; произвольной памяти – на 20–20 лет; обу-

чаемости – 20–30 лет. Наиболее высокие значения уровня эмоциональной саморегуляции и минимум вариации приходятся на 30–50 лет; интеллектуальной саморегуляции – на 30–50 лет и минимум вариации – на 30–45 лет; саморегуляции физического состояния – на 20–45 лет и минимум вариации – на 30–35 лет. Не выявлены выраженные изменения на протяжении всей профессиональной карьеры в динамике духовного здоровья, деловой коммуникации и фасилитивного общения.

Выраженное возрастание профессиональных заболеваний при высокой межличностной вариативности начинается с 40 лет; профессиональных деструкций – с 40 лет; наиболее выраженное снижение произвольной и непроизвольной памяти – после 45, обучаемости – после 40 лет; снижение широты интересов – после 60, цельности интересов – после 50 лет. Снижение физического здоровья отмечается после 35 лет; физической и интеллектуальной работоспособности – после 45 лет при высокой межличностной вариативности оценок. Обобщая, можно говорить о выраженном «переломе» динамики возрастной эволюции/ инволюции разных психологических систем, выступающих в качестве составляющих профессионального становления учителей, на рубеже 40–50 лет.

В выборке воспитателей имеют место те же возрастные изменения, но смещенные на 5–15 лет к более зрелому возрасту. Другими словами, выраженная возрастная инволюция у них начинается позже и протекает менее интенсивно, не «обостряясь» к пенсионному возрасту 55 лет или сразу после этого рубежа.

По возрасту, стажу работы, состоянию в браке и продолжительности семейной жизни (с учетом возраста), среднему числу детей различия между представителями двух групп незначимы.

В профессиональной деятельности сравниваемых двух групп – учителей средней школы и воспитателей детских дошкольных учреждений – мы выделяем один их различающий критериальный фактор – меру «жесткости внешнего контроля» (объем и жесткость формальных критериев деятельности и ее оценки, объем формальной отчетности, жесткость внешнего контроля, возраст воспитанников и др.), считая, что в работе учителя средней школы эта «жесткость» более выражена, чем в работе воспитателя детского дошкольного учреждения. Среди внесубъектных ресурсов – социальной макро- и мезосреды, интерсубъектных ресурсов, отражающихся в особенностях микросреды (контактных социальных групп: родительской и собственной семьи, рабочих коллективов и т.п.), различия установлены только в отношении особенностей родительской семьи – будущие воспитатели находились в более выгодных условиях.

В целом, полученные результаты подтверждают нами ранее полученные и имеющиеся литературные. Сравнительно быстро, к 35–45 годам, у субъектов педагогической деятельности снижаются темпы позитивных эволюционных изменений и активизируются инволюционные процессы, причем в отношении большей части рассматриваемых систем. В своей наиболее критичной интерпретации полученные результаты могут рассматриваться как проявления синдром психического выгорания. Мы видим отражение всех трех его составляющих: а) эмоционального истощения; в) редукции профессиональных достижений; с) деперсонализации. В менее категоричной интерпретации полученные результаты актуализируют вопросы профессионального здоровья и профессионального долголетия учителей. Возможности оптимизации условий деятельности представителей социомических профессий чаще рассматривается как проблема ресурсов, потенциала, как проблема саморегуляции и психологических регуляторных механизмов. У представителей обеих рассматриваемых нами профессиональных групп используемые ими ресурсы характе-

ризуются неполнотой, фрагментарностью; уровень развития систем саморегуляции оставляет желать лучшего. Динамику ПСС учителей можно характеризовать как неоптимальную; полноту использования ресурсов – ограниченную, фрагментарную, частичную; динамику ПСС воспитателей – оптимальную; но полноту использования ресурсов – более эффективную, но также частичную и фрагментарную. Значимыми для профессионального становления субъекта могут выступать разные условия социальной среды: особенности своей и родительской семьи, сензитивность к условиям социальной макро- и мезосреды, системы саморегуляции физического и психического состояния, интеллектуальной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В РОЛЕВОМ КОНФЛИКТЕ

Деревянко О.И. (Минск, Белоруссия)

o.derevianka@yandex.by

Современный этап развития общества характеризуется осознанием высокой значимости эффективно действующего руководителя. Как следствие, возрастает потребность в руководителях, владеющих современными организационно-управленческими технологиями, обладающих широким спектром профессиональных знаний и навыков, имеющих смежные квалификации, с точки зрения их будущих возможностей эффективно управлять. Однако содержание и характер управленческой деятельности способны вызывать психологические состояния, которые негативно влияют на развитие и становление руководителя как субъекта профессиональной деятельности.

Особое внимание заслуживают руководители социономических профессий, которое обусловлено содержанием труда. Оно характеризуется высокой эмоциональной напряженностью, наличием большого числа стрессогенных факторов, разнообразием рабочих перегрузок, повышенной ответственностью, высоким динамизмом, необходимостью осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействием с различными социальными группами и т.д. Следует отметить, что профессиональную деятельность осуществляют специалисты, которые отличаются как по характеру деятельности, так и по ее регламентации, по уровню образования, по юридическому оформлению своей деятельности. Как правило, подготовка таких специалистов заключается в получении профессиональных знаний, умений и навыков, а управленческие качества специалисты приобретают и развивают в процессе профессионального становления в условиях реальной профессиональной деятельности. В результате, возникают проблемы, вызванные асинхронностью профессиональной и управленческой ролей.

Одной из особенностей содержания профессиональной деятельности в профессиях социономического типа (например, здравоохранение, образование) является отдаленный результат. Именно поэтому педагогами и медиками уделяется огромное значение процессу их деятельности. От включенности в процесс зависит конечный результат их деятельности: состояние здоровья пациента, уровень образования и подготовленности учащихся. В здравоохранении и образовании руководитель не только выполняет свои профессиональные обязанности, но и занимается оперативным управлением, которое включает: планирование, организацию, мотивацию и

контроль. Данный факт, указывает на то, что управленческая деятельность по своему содержанию опосредована широтой ролевого диапазона, отсутствием однородности ожиданий к руководителю со стороны подчиненных, нескоординированностью отдельных субъектов деятельности, что однозначно приводит к расхождению в ожиданиях и к противоречивости требований к ролевому исполнителю. Обозначенные предпосылки создают условия для возникновения ролевого конфликта (РК) руководителя, под которым следует понимать состояние психологического конфликта, развивающееся в ходе выполнения социальной роли в условиях противоречивых или частично несовместимых требований, ожиданий к ролевому исполнителю (Ерина, 1982).

Таким образом, высокая степень мотивационной включенности, увлеченность своей профессией, препятствует развитию профессиональных деструкций субъекта профессиональной деятельности и способствует эффективному исполнению функциональных обязанностей, развитию личности в профессии. Эффективность мотивации в значительной мере зависит от того, насколько заданная цель, требуемый результат труда соответствует процессуальному моменту мотивации. Данные полученные И.Н. Бондаренко, свидетельствуют о том, что процессуальная мотивация связана с положительной установкой на качественное выполнение трудового задания и поддерживается воздействием положительных эмоций. При наличии процессуальной мотивации, неудачи и ошибки в работе способствуют актуализации у сотрудника стремления к поиску активных стратегий для их преодоления (Бондаренко, 2010).

На основании модели мотивации, предложенной Р. Хакменом и Г. Олдхемом, в качестве основных переменных анализа мотивационной деятельности следует выделять ряд конкретных переживаний, которые сопровождают процесс трудовой деятельности и оказывают влияние как на его качественно-количественный анализ, так и на удовлетворенность и общую мотивированность трудовой активности. Во-первых, это переживание значимости как степень субъективно осознаваемой ценности данной трудовой деятельности. Во-вторых, переживание ответственности как мера того влияния, которое может оказывать субъект на процесс и результаты своей деятельности. И наконец, переживание эффективности и продуктивности своей деятельности. Побуждение к деятельности, согласно данной модели, выступает как мультипликативная функция силы этих переживаний: чем выше уровень переживаний, а также их внутренняя непротиворечивость, тем выше удовлетворенность деятельностью, более адекватна оценка своего места в организационной среде, устойчивость мотивов трудовой деятельности. В качестве оценочного критерия уровня мотивированности трудовой деятельности авторы рассматривают «Мотивационный потенциал профессиональной деятельности» (МППД). Основу МППД составляют «ядерные» характеристики трудового задания: разнообразие профессиональных навыков, значимость задания, завершенность задания, автономия, обратная связь от самой работы, обратная связь от других, взаимодействие, осознаваемый смысл работы, осознание ответственности за результаты, знание реальных результатов работы, общая удовлетворенность, удовлетворенность руководством, удовлетворенность оплатой, удовлетворенность сотрудничеством с другими людьми, удовлетворенность отсутствием опасности потерять работу. Согласно предложенной модели, высокое оценивание работниками этих характеристик определяет развитие у них высокого уровня процессуальной мотивации.

Эмпирические исследования последних лет свидетельствуют о том, что: при высокой степени выраженности РК менеджеры не полностью используют свой потен-

циал, что, в свою очередь, влияет на удовлетворенность деятельности в целом (Ram, Khoso, Shah, Chandio, 2011); существующий РК может сделать руководителя более восприимчивым к различным мнениям, более гибким (Tang, Chang, 2010); руководители с низкой степенью выраженности РК успешны в профессиональной деятельности благодаря креативному поведению (Лисовенко, 2010). Становится очевидным, что процессуальная мотивация трудовой деятельности для профессий социономического типа является необходимой для поддержания оптимального уровня выраженности РК у руководителя.

Все вышеизложенное позволило определить целью нашего исследования выявление и описание специфики РК руководителя в профессиях социономического типа. В исследовании приняли участие 301 руководитель различного уровня управления сферы здравоохранения и образования. Возраст респондентов – от 25 лет до 66 лет. Общий стаж работы составил от 1 года до 48 лет. Стаж работы в должности руководителя составил от 1 месяца до 35 лет.

В ходе исследования было установлено актуальное состояние РК у руководителей обеих профессиональных сред. РК более выражен у руководителей образовательной профессиональной среды: 32% руководителей имеют высокую степень выраженности РК (у медиков 19%), 65% среднюю степень (у медиков 62%), низкую степень выраженности РК имеют 3% (у медиков 19%).

Анализ характера связи РК и МППД показал наличие значимой дифференцированной связи РК руководителя со шкалами процессуальной мотивации трудовой деятельности. Данные по шкалам «Разнообразие профессиональных навыков» и «Взаимодействие» говорят о том, что увеличение межличностных контактов, применение всего многообразия знаний, умений и навыков приводит к более высокой степени выраженности РК. В то же время выраженность РК опосредуется низким уровнем общей удовлетворенности трудовой деятельности, которая складывается из удовлетворенности: руководством, оплатой, сотрудничеством с другими людьми, отсутствием опасности потерять работу, потребности в росте. Выраженность РК руководителя определяется низким уровнем осознания смысла работы и ответственности за результаты деятельности.

Результаты дискриминантного анализа показывают, что наибольшей дискриминативной способностью (информативность канонической функции – 54%, $\lambda = 0,60$, при $p < 0,003$) обладают следующие ядерные характеристики МППД: общая удовлетворенность, автономность, удовлетворенность потребности в росте, интринсивная рабочая мотивация, удовлетворенность сотрудничеством. Выявленная совокупность «ядерных» характеристик определяет тип РК. Следует отметить, что наибольшую напряженность у руководителей образовательной профессиональной среды вызывают противоречия между сложившимися условиями и соблюдением ролевых требований руководителя, а также противоречия вызванные рассогласованиями во множественном ролевом диапазоне руководителя, что соответствует внутриролевому типу РК. В медицинской профессиональной среде специфику проявления РК руководителя сферы здравоохранения определяют противоречия между различными ожиданиями от разных групп «сверху» и «снизу», что соответствует межролевому типу РК.

Выявленный уровень процессуальной мотивации характеризуется консерватизмом, низким волевым самоконтролем, дипломатичностью, низкой эмоциональной чувствительностью. Следствием низких оценок «ядерных» характеристик трудовых заданий является постоянное волевое самопринуждение к выполнению ра-

боты, что определяет высокую психоэмоциональную цену деятельности и низкую удовлетворенность трудом.

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что чем выше степень выраженности РК руководителя, тем ниже его мотивационный потенциал профессиональной деятельности. Из этого следует, что выявление и описание специфики РК руководителя в профессиях социономического типа позволит обеспечить адекватное психологическое сопровождение руководителя, с учетом условий профессиональной среды, направленное на минимизацию деструктивных последствий РК.

МУЖСКОЙ И ЖЕНСКИЙ ВАРИАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Джанерьян С.Т., Солдатова И.А. (Ростов-на-Дону)

swetdjan@sfedu.ru

Государственная образовательная политика нацеливает выпускников вузов на самостоятельное вхождение в современный рынок труда и создание новых сфер занятости, внешне мотивируя молодых людей к предпринимательской деятельности. Специфика последней содержит предпосылки для проявления субъектности личности не только в плане самоинициирования и осуществлении деятельности, но и психологической готовности к ней. Однако готовность студентов к этой деятельности остается проблематичной как для преподавателей вузов, так и для самих студентов. Под психологической готовностью к предстоящей предпринимательской деятельности здесь понимается многокомпонентное образование, сформированное в результате осознания личностью особенностей ее психического облика в контексте сложившихся у нее представлений о специфике деятельности и предикторах ее продуктивности. Мотивационно-эмоциональный компонент готовности отражает содержание мотивов предпринимательской деятельности и эмоций в ее адрес, представления о ее престижности, поддерживающих или препятствующих ей факторах. Оценочно-характерологический компонент отражает наличие у субъектов представлений о личностных особенностях успешного предпринимателя и самооценку необходимых для продуктивности предпринимательской деятельности устойчивых личностных свойств. Компетентностный компонент отражает наличие у субъектов специальных знаний, опыта участия в реальной подготовке к предстоящей предпринимательской деятельности и самооценки вероятности стать предпринимателем после окончания обучения в вузе.

В исследовании, нацеленном на установление содержания компонентов психологической готовности студенческой молодежи к предпринимательской деятельности, приняли участие 53 мужчин и 47 женщин – студентов-выпускников вузов г. Ростова-на-Дону. Методы: анкетирование; тестирование (мотивы-ценности А. Маслоу; шкала дифференциальных эмоций К. Изарда); самооценивание личностных черт, характерных для предпринимателя (Попова, 2011; Хащенко, 2012), методы статистики (критерии Фридмана, Вилкоксона, Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена), квартилирование, биномиальное распределение.

Результаты исследования свидетельствуют о влиянии половой дифференциации студентов на специфику каждого из компонентов их психологической готовности к предпринимательской деятельности. Женский вариант психологической готовности к предпринимательской деятельности. Мотивационно-эмоциональный компонент. Большинство девушек высоко оценивают престижность и приоритетность предпринимательства для молодежи. Но только 38,3% девушек смогли в самом общем виде обозначить предпочитаемые ими виды будущей деятельности: торговля, сервис (включая фото услуги, образование, медицину, организацию праздников), строительство, ресторанный и гостиничный бизнес, реклама, банковское дело, производство. Лидируют в этом списке сервис и торговля. Ведущими мотивами предпринимательской деятельности девушек являются мотивы самореализации и удовлетворения физиологических потребностей. Мотивированная указанными стремлениями предпринимательская деятельность для девушек означает некий романтический, расширяющий опыт исследовательский проект; а для девушек, высоко оценивающих вероятность открыть собственное дело, последнее становится также и средством преодоления чувства одиночества. Девушки с высокой самооценкой вероятности стать предпринимателем нуждаются в таких формах государственной поддержки, как получение лизинг-оборудования, участие в торгах на выполнение госзаказа и образовательная поддержка. Препятствующими предпринимательству факторами они назвали административные барьеры, влияние экономического кризиса, высокие налоги.

Оценочно-характерологический компонент. У девушек в качестве эталона выступает успешный предприниматель, обладающий, в первую очередь, выраженными эмоционально-волевыми (энергичность, уверенность в себе, самоконтроль) и коммуникативными (общительность) свойствами личности, а также характеризующийся взаимосвязанностью мотивов самореализации, смелости и самостоятельности. Эти особенности характерны для представителей малого бизнеса (Попова, 2011), на которые и ориентируются девушки как на эталон. Высокие самооценки ведущих эмоционально-волевых и коммуникативных свойств в целом совпадают с оценками выраженности этих же личностных свойств у эталона, за исключением уверенности в себе.

Компетентностный компонент. В целом девушки демонстрируют низкую осведомленность относительно предпринимательских конкурсов и программ, проводимых в регионе. Однако 62,5% из них отметили высокую достаточность у них знаний для открытия собственного бизнеса, негативно переживая эту информацию; и только 46,8% девушек высоко оценили вероятность открыть собственный бизнес.

Психологический портрет девушки – будущего предпринимателя: выпускница вуза, специализирующаяся в области экономики или строительства, намеревающаяся вести малый бизнес в сферах услуг или торговли, стремящаяся раскрыть свою индивидуальность, обеспечить удовлетворение базовых потребностей, романтически настроенная на преодоление в деятельности одиночества; презентующая себя как энергичного, самоконтролирующего и общительного субъекта. Высоко оценивая и противоречиво переживая достаточность своих знаний для будущей деятельности, не имеет опыта практического участия в официальных мероприятиях по ведению предпринимательства, озабочена негативным влиянием на бизнес административных барьеров, экономического кризиса и высоких налогов, предпочитает, в первую очередь, получить в лизинг оборудование как форму государственной поддержки.

Мужской вариант психологической готовности к предпринимательской деятельности. Мотивационно-эмоциональный компонент. Практически все юноши высоко оценивают престижность предпринимательства, и особенно для молодежи. Но только 47,2% из них смогли в самом общем виде обозначить предпочитаемые ими виды будущего предпринимательства: торговля, строительство, высокие технологии, финансы, сервис, маркетинг, недвижимость, машиностроение, транспорт, нефть и газ, экспорт. Лидируют в этом списке торговля и строительство. Ведущими мотивами предпринимательской деятельности являются мотивы самореализации, удовлетворения физиологических потребностей, безопасности. Побуждаемая указанными мотивами деятельность для юношей означает средство снижения враждебности, тревожности, повышения чувства защищенности, безопасности и самооценки. Высоко оценивающие вероятность стать предпринимателем юноши мотивированы стремлением достичь признания и уважения в обществе на фоне романтических переживаний, сниженной враждебности и тревожности. Юноши с высокой самооценкой вероятности стать предпринимателем нуждаются, в первую очередь, в прямой финансовой поддержке со стороны государства. К ведущим факторам, мешающим предпринимательству, они относят административные барьеры, высокие налоги и отсутствие стартового капитала.

Оценочно-характерологический компонент. У юношей в качестве эталона выступает успешный предприниматель, обладающий, в первую очередь, выраженными эмоционально-волевыми (энергичность, уверенность в себе, настойчивость), коммуникативными (общительность) и интеллектуальными (сообразительность) свойствами личности. Включение юношами в предикторы предпринимательской деятельности интеллектуальных свойств личности косвенно свидетельствует об их ориентированности на личностный потенциал, характерный для успешного ведения среднего бизнеса. Юноши показывают себя как настойчивых, смелых, самоконтролирующих, уверенных в себе, энергичных (эмоционально-волевые свойства), общительных (коммуникативные свойства), высокообучаемых и критичных (интеллектуальные свойства). Высокие самооценки указанных личностных свойств в целом совпадают с оценками выраженности этих же личностных свойств у эталона, но при этом юноши оценивают себя как высокообучаемых и смелых.

Компетентностный компонент. Установлена низкая осведомленность юношей относительно предпринимательских конкурсов и программ, проводимых в регионе. Только 30% из них знали об этих конкурсах, не приняв фактического участия в каких-либо из них. Не имея реального опыта, 67,9% опрошенных юношей высоко оценили достаточность у них знаний для открытия собственного бизнеса, весьма положительно переживая эту информацию, а 60% юношей достаточно высоко оценили вероятность открытия собственного дела.

Психологический портрет юноши – будущего предпринимателя: выпускник, специализирующийся в области строительства, экономики или электромеханики, намеревающийся вести бизнес в сфере торговли или строительства, стремящийся раскрыть свою индивидуальность, обеспечить удовлетворение базовых потребностей, гарантированную жизненную стабильность; с низкой эмоциональной враждебностью и тревожностью, презентующий себя как энергичного, самоконтролирующего, настойчивого, смелого, уверенного в себе, общительного, высокообучаемого и критичного субъекта. Высоко оценивая и позитивно переживая достаточность своих знаний для будущей деятельности, не имеет опыта практического участия в официальных мероприятиях по ведению предпринимательства, озабочен негативным влиянием на успешность ведения бизнеса административных барье-

ров, высоких налогов и отсутствия стартового капитала, предпочитает в качестве формы поддержки прямую финансовую помощь со стороны государства.

Вывод: половая дифференциация студентов влияет на специфику содержания каждого из компонентов их психологической готовности к предпринимательской деятельности. В случае неуспеха в достижении цели у студенток-выпускниц возможно возрастание разочарования, переживания одиночества, а у студентов-выпускников – враждебности, тревожности, чувств незащищенности и низкого уважения со стороны других.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СУБЪЕКТА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Джумагулова А.Ф. (Санкт-Петербург)

aledjuna@gmail.com

Задача настоящего текста – показать палитру мотивов, способных активизировать человека в трудовой деятельности. На уровне индивида мы говорим о потребностях, обусловленных нашей принадлежностью к живым существам и сходством с ними. Потребности, возникающие на уровне индивида, – это потребности в активности: самосохранении и освоении окружающей среды. Главным способом их удовлетворения являются различные виды деятельности, такие как игра, познание, общение, а также такие виды активности, как избегание, агрессия, борьба. Естественные потребности в самосохранении и освоении нового пространства будут трансформироваться в конкретные потребности в процессе движения от уровня индивида к уровню субъекта деятельности.

На уровне личности потребности в активности являются первичными и обогащаются внешними или средовыми характеристиками: потребность в активности превращается в намерение и направленность личности. На уровне личности индивидуальные потребности находят условия и способ реализации, затем эти условия и способы сами превращаются в потребности, в «квазипотребности», по К. Левину (2001), во вторичные потребности, по Рубинштейну (1948), в «предмет потребностей», по Леонтьеву (1983).

Когда человек становится личностью, образующей потребностью является деятельность, удовлетворяющая общественные потребности. Наличие в окружающей среде других людей заставляет человека брать на себя удовлетворение части социальных потребностей. Здесь мы выделяем потребности, основанные на организационных отношениях между людьми, так как имеем дело с трудовой мотивацией, как реализацией широкого спектра человеческой мотивации в трудовой сфере. Трудовая мотивация начинается с выбора профессии, который также зависит от окружающего мира и от того, насколько этот человек проявил себя в мире, от его способностей и возможностей. На уровне личности потребностью является деятельность, а способом реализации этой потребности будет выбор профессии на основе формирующейся системы ценностей, способностей, общей и профессиональной направленности и стремления к достижению успеха. Соответственно, именно эти характеристики являются вторичными потребностями на уровне личности. На субъектном уровне они сами становятся первичными.

Потребности общностей, к которым принадлежит человек, в профессионально-трудовой мотивации также будут соотноситься с уровнем субъекта деятельности.

На уровне субъекта человек, с одной стороны, удовлетворяет посредством своей деятельности потребности общества, а с другой, достигает собственные цели, способы деятельности и, в конечном счете, вносит индивидуальный вклад в профессиональную деятельность, формирует новые потребности общества в новых средствах, способах, условиях реализации конкретной деятельности.

Уровень субъекта деятельности в своем названии включает в себе наличие определенной потребности; здесь реализуется потребность человека в деятельности, не только на основе взаимоотношений с другими людьми и естественной потребности в активности, но и на основе сформировавшейся к определенному времени собственной потребности человека в деятельности. То, что удовлетворяло другие потребности на более ранних уровнях, само стало потребностью на уровне субъекта, но также приобрело и новые качества. Деятельность здесь становится целенаправленной, имеющей ценный ожидаемый результат, появляется понятие ответственности. Деятельность на этом уровне зависит от ее содержания, если профессия выбирается в большинстве своем на основе социальных интересов, то субъект соотносится со способностями человека. Субъект выбирает в своей профессии то содержание, которое как можно полнее удовлетворяет его потребность в реализации своих способностей, в достижении личных целей, в собственном развитии и продвижении. Здесь речь идет об индивидуальной деятельности в системе производства, в отличие от социальной, которая изучается на уровне личности. «Если речь идет об индивидуальной деятельности, то для того чтобы разобраться в том, как связаны между собой ее мотивы и цели, нас, конечно, должно в первую очередь интересовать положение данного конкретного индивида, выполняющего данную деятельность, в этой системе» (Ломов, 1984, с. 208). В то же время мы можем говорить об индивидуальной деятельности, определяемой целями, которые не могут быть заданы извне, а являются проявлением свободы выбора человека. Эту функцию целеобразования в деятельности, продуцирования цели изнутри, и выполняет субъект деятельности. Таким образом, субъект определяет регуляцию и направление индивидуальной деятельности, как функции мотивационной сферы. Субъект творит деятельность, управляет ею. На уровне субъекта деятельность определяется целями, процессом, результатом, оценкой, вознаграждением. Субъект деятельности стремится к цели, к результату, оптимизирует деятельность, ищет способы ее выполнения. Субъект – активное, ведущее, управляющее начало в системах человек-техника, человек-труд.

На основе характеристик субъекта, выделенных Б.Г. Ананьевым (1968), Б.Ф. Ломовым (1984), А.В. Брушлинским, С.Л. Рубинштейном (1946, 1997), опишем мотивацию на уровне субъекта деятельности:

1. Первая характеристика – это активность. Субъект проявляется в своих деяниях, познается и познает себя. Мотивация не только возникает на основе потребности, но и развивается на основе условий, в которые поставлен субъект. Субъект здесь является объектом управления, когда познается его потребность и возможности руководителя удовлетворить их, и субъектом развития, когда познаются им самим предметы удовлетворения потребностей.

2. Единство личности и субъекта деятельности проявляется в плавном переходе от механизма формирования мотива к процессу мотивации в деятельности. Мотивация в деятельности есть мотивация как психическая деятельность. Она неразрывно связана с личностью. Иначе говоря, мотивация, как любая психическая деятельность, постоянно находится под влиянием личности.

3. Мотивация как процесс, во-первых, непрерывна, во-вторых, континуально-генетична. Это можно выразить в следующих характеристиках: 1) мотивация имеет

свое начало, высшую точку и завершение; 2) мотивация проходит ряд этапов, расположенных линейно во времени и идущих строго друг за другом; 3) мотивация имеет ряд признаков психического процесса, а именно: когнитивный и аффективный компонент, сознательный и бессознательный компонент, наследственный и средовой компонент; 4) каждый процесс в мотивации может быть описан с помощью предыдущего разделения, однако в каждом процессе есть ведущий компонент и детерминируемый им; 5) о чем бы мы ни говорили: о труде, о личности, о среде, об организации, об управлении, следует помнить, что мотивация есть единый процесс удовлетворения потребностей человека в среде.

4. Субъект деятельности проявляется в творческом труде, а не в неквалифицированном, монотонном, принудительном. Исходя из того, что работник всегда мотивируется как внутренними, так и внешними факторами, это не совсем так, потому что человек исполняет свою работу ради определенной цели, и эта цель может лежать за пределами его непосредственного труда. Однако задача мотивирования не только в том, чтобы предоставить стимул за пределами трудовой деятельности, а в том, чтобы этот стимул был релевантен той деятельности, которую выполняет работник, и исполнение этой деятельности непременно привело к вознаграждению. Таким образом, организации и общество в целом должны стремиться к тому, чтобы труд был содержательным, творческим, развивающим для работника, тогда не придется подбирать стимулы и внешние вознаграждения для каждого работника в каждой деятельности, учитывая быструю истощаемость мотивационного потенциала каждого стимула.

5. В трудовой деятельности существует приоритет общечеловеческих ценностей и изначальной социальной любого человеческого индивида. Деятельность тогда признается ценной, когда имеет ценность для всего общества. Если человек стремится к самореализации в профессиональной деятельности, то он должен подчиняться социальным и культурным нормам. Ценность каждого конкретного труда измеряется личным вкладом человека в общественную деятельность.

6. На уровне субъекта деятельности мы говорим о мотивации исполнения определенного труда. Выделяются следующие этапы мотивации: активация, поддержание, направленность, целеполагание, настойчивость, эквивалентность (направленность на определенный результат, удерживание представления о результате на протяжении всей деятельности). На уровне индивида выделяется блок энергитизации, а на уровне личности блок намерения. Это также описание тех процессов, из которых складывается единый процесс мотивации в течение деятельности. Мотивация на уровне субъекта деятельности; психическая система, элементами которой являются вышеперечисленные процессы. Сама мотивация является элементом более сложной системы трудовой деятельности. Результатами процесса мотивации в трудовой деятельности будут являться удовлетворенность трудом, производительность, а также некоторые другие показатели. В данном случае мы употребляем понятия блок, процесс и этап как равнозначные и указывающие на единый, законченный элемент системы мотивации. Из всего сказанного следует подчеркнуть, что на уровне субъекта деятельности, на уровне овладения профессией мотивация приобретает свой процессуальный компонент и становится психическим процессом, включенным в деятельность и реализующимся в деятельности.

Развитие человека в трудовой деятельности происходит от уровня к уровню, что указывает на то, что прохождение определенного этапа приводит к поднятию на следующую ступень развития мотивации. Мотивация иерархична, не только в том

смысле, что всегда существует ведущий мотив, но также и в том, что мотивация на каждом следующем уровне становится новой организующей структурой.

ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И НРАВСТВЕННЫХ ДЕТЕРМИНАНТ В СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛА

Дикая Л.Г. (Москва)

dikaya@psychol.ras.ru

А.В. Брушлинский в качестве основных направлений психологических исследований выделял психологию субъекта и субъективно-деятельностный подход. В своем целостном подходе к исследованию человека А.В. Брушлинский под субъектом понимал человека в единстве природного, социального и нравственного начал, которое проявляется во всех видах деятельности. Обобщая позиции Лесгафта, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинский пишет, что человек всегда выступает как субъект деятельности, социума, общества одновременно. При этом личность жестко не детерминирована структурой общества.

Проведенные нами с этой позиции исследования субъектной саморегуляции деятельности и состояния профессионала показали, что при включении в саморегуляцию социально-психологических качеств человека и социально-психологических ресурсов профессиональной организации, общества происходит взаимодействие внутренних систем саморегуляции деятельности и состояния с внешними системами и, как следствие, формирование субъектной саморегуляции на новом уровне. На этом уровне регуляторные системы внутри каждой системы, включенной во взаимодействие, испытывают воздействие как со стороны любой другой системы, так и со стороны внешнего мира в форме детерминант. Именно внешне системные взаимодействия обеспечивают взаимодействие субъекта с системой того же порядка или с системой более высокого порядка или метасистемой, в которую он входит как система (Карпов, 2007). В этом случае субъектная саморегуляция деятельности и функционального состояния (ФС), включающая ценностно-смысловые, социально-профессиональные и социально-психологический компоненты, становится метасистемой. В процессе субъектной метасаморегуляции раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств и обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность актуализации и самостоятельной независимой интерпретации субъектом окружающей действительности.

Именно субъектная активность профессионала как психологическое образование характеризует присущий личности способ самоактуализации и самореализации и выступает в качестве универсального механизма согласования активности субъекта с требованиями деятельности и преобразования этой активности в субъектную саморегуляцию личности.

В то же время А.В. Брушлинский, являясь ярким представителем гуманистического направления в отечественной психологии, к вершинным проявлениям психологии субъекта относил духовность, нравственность, свободу, гуманизм (вслед за К. Роджерсом, А. Маслоу, С.Л. Франклом), считая, что «гуманистичность психологии непрерывно связана с духовностью, духовной деятельности человека» (2003, с. 16). Поэтому дух, душу, духовность А.В. Брушлинский относил к качествам субъекта,

считая, что именно духовность, как важнейшее свойство психики, характеризует определенную иерархию ценностей, целей, смыслов.

Исследование духовно-нравственных детерминант саморегуляции профессиональной деятельности и психических состояний субъекта было проведено совместно с И.А. Кураповой на примере представителей помогающих профессий – учителей (2008). Выявлено, что ценностно-смысловая и духовно-нравственная сферы личности педагога отражают эту двойную локализацию детерминант: со стороны социума, как метасистемы, и личности учителя как субъекта профессиональной деятельности в качестве качественно-определенной системы. Было установлено, что интегрированные профессионалом ценности интегрируют целостность личности профессионала и определяют его отношение к работе, к ученикам, выступая в качестве ядра системной детерминации профессионального выгорания.

Подтверждено, что духовность представляет собой ту внутреннюю основу личности, через которую преломляется воздействие всех внешних факторов. Введено понятие духовно-нравственного потенциала личности педагога, определено его содержание, которое включает характеристики духовного профиля, предпочтение нравственных ценностей, отношение к работе, к учащимся. Выявлено, что ориентация педагогов на нравственно-духовные ценности способствует самоактуализации и удовлетворенности работой и препятствует развитию выгорания, а духовный кризис и переживание экзистенциального вакуума под влиянием современных условий приводят к деформации отношений педагогов в профессиональной деятельности (Курапова, 2008).

Выявленная в исследовании высокая связь личностных потенциалов с профессиональным выгоранием объясняется, на наш взгляд, тем, что выгорание также является метасистемным образованием, включающим в себя стрессовые проявления, защитную реакцию в форме экономии эмоций, изменения отношения к себе, окружающим и профессии, экзистенциальные проявления – потерю смысла, ценности профессии (Bredley, Freudemberger, Франкл, 1990, 1974; Maslach, 1982; Китаев-Смык, 2007).

Именно поэтому духовно-нравственный личностный потенциал субъекта, в интеграции с другими личностными характеристиками, определяет ресурсы и возможности человека по предотвращению или совладанию с профессиональным выгоранием, что соответствует представлению о личности как о «соцветии личностных потенциалов» (Б.Г. Ананьев).

Эти данные еще раз подтверждают, что личность как субъект деятельности является, прежде всего, субъектом социальной среды, общества. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентаций. Поэтому исходным моментом формирования индивидуальных характеристик профессионала как личности является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность.

Продолжая вслед за Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном разрабатывать проблему субъекта деятельности, А.В. Брушлинский поставил и перед психологией труда новые задачи. Это психологические проблемы возникновения конфликта между моралью и корпоративной культурой организации и нравственностью субъекта, определение своеобразия психологической структуры субъектов разных форм деятельности, работающих в опасных и социально ответственных организациях и другие. Исследования в этом направлении помогут обогатить представления о психологическом функционировании субъекта деятельности.

ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ КАК ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дьячук А.А. (Красноярск)

dzanna@mail.ru

Любая деятельность является процессом, который разворачивается во времени. Выделение временной плоскости описания деятельности предполагает, как отметил Э. Титченер, выделение двух измерений: последовательности и одновременно-сти. Представление деятельности в этих измерениях приводит к выделению объективной последовательности этапов ее осуществления, которые могут привести к требуемому результату. В таком случае деятельность рассматривается через алгоритм и технологию, что приводит к исчезновению психологической плоскости понимания деятельности, субъекта и его роли в осуществлении деятельности. Оторванные от субъекта технологии не могут быть основаниями, порождающими деятельность. А.В. Брушлинский, анализируя процесс мышления, подчеркивал, что «нет никаких заранее и полностью готовых стадий, элементов... все стадии формируются как новые, любая стадия формируется лишь в соотношении со всеми остальными <на основании того, как> субъект вычленяет основное отношение задачи и далее использует строго определенную операционную схему, избирательно направляющую его мысль на соотнесение именно таких, а не других условий» (Брушлинский, 2002, с. 30–31). Деятельность, осуществляемая субъектом, является первичной по отношению к любой последовательности, технологии, порождаемой субъектом в процессе деятельности. Рассмотрение временной плоскости деятельности необходимо изучать с того, как субъекту представлены последовательность и одновременно актов, действий и выделение образований (внутренних условий), которые обеспечивают переживание временных отношений, связей действий во времени.

Для осуществления деятельности субъекту необходимо переживание «ментальности сознания целого» ее как временного объекта, в понимании Ф. Брента-но, единой и удерживаемой целостно при реализации последовательности действий, в которой «субъект связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты и явления, придает им свою и цикличность и собственные временные параметры и ритм» (Абульханова, Березина, 2001, с. 22). Проводимые нами исследования показали, что цикличность и ритм процессов не задан как неизменное качество психики, а конструируется по-разному в различных ситуациях. При этом можно выделить основное отношение личности ко времени, которое определяет организацию ее активности во времени (Дьячук, 2005, 2011). Мы придерживаемся идеи, что можно выделить психологическое образование, которое определяет чувство времени, оформляет ощущения временности, представленности явлений в сознании как временных, специфическое содержание времени при взаимодействии с окружающей действительностью. Данное психологическое образование может быть рассмотрено как механизм, результатом функционирования которого являются переживания времени, на основании которых субъект регулирует деятельность. Таким образом, мы рассматриваем переживание времени как внутренние условия, которые детерминируют последовательность, динамические характеристики деятельности.

Для выявления соотношений между переживанием времени и деятельностью как временного объекта мы рассмотрели деятельность руководителя. В управлен-

ческой деятельности временные связи и последовательности играют значимую роль, так как предметом ее является конструирование будущего организации и достижения конкурентных преимуществ в перспективе. В исследованиях личностных качеств руководителей (Р. Акофф, Т. Коно, Л.А. Регуш, М. Вудкок, И. Ансофф, Б.М. Теплов, Г. Минцберг и др.) важная роль отводится психологическим образованиям, связанным с временным фактором: рефлексивное поглощение основных тенденций развития ситуации, умение предугадывать изменения, видеть будущее, прогнозирование, умение использовать инновации, управление собой и временем, умелое использование временного ресурса, чувство времени.

В исследовании приняло участие 40 руководителей различного уровня коммерческих организаций, стаж управленческой деятельности – от полугода до 17 лет.

Для изучения особенностей осуществления управленческой деятельности, на основании проводимых в данной области исследований, были выделены следующие характеристики: отношение к неопределенности, реализация поставленных целей, ориентация на будущее, риск, трансляция целей другим. Данные критерии были положены в основу биполярных шкал, построенных по типу психосемантического дифференциала. Руководители оценивали себя по данным критериям. Мы обратились к самооценке, чтобы с позиции руководителя увидеть его внутри деятельности.

Объективация переживания времени была осуществлена с помощью «Шкал переживания времени» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник). Респонденты оценивали степень согласия с представленными высказываниями.

Оценки по критериям описания деятельности были проанализированы с помощью кластерного анализа методом К средних (в программе STATISTICA v 6.0). В результате было выделено три группы руководителей, сходных по критериям оценки деятельности.

В первой группе руководителей ($n = 25$) отмечается важность развития, принятие решений, изменяющих ситуацию в будущем, уверенность в ситуации неопределенности, ориентация на получение результата в будущем, предпочтение, скорее, нерискованных решений, готовность изменить видение ситуации и выработать иное решение при новой информации. В данной группе ярко представлена ориентация на события, конструируемые как будущие, решение задач, направленных на становление желаемой ситуации в будущем, которая связана с неопределенностью. При этом противоречивым представляется выраженность нерискованных решений. Для понимания соотношения риска с другими показателями мы провели корреляционный анализ. В результате получили значимые связи со шкалой «Стабильность – Развитие» ($r = -0,46$, $p = 0,02$), а также со шкалой «Раздражение неопределенностью ситуации – Ощущение уверенности в ситуации неопределенности» ($r = -0,54$, $p = 0,005$). Таким образом, чем более выражена ориентация на развитие и чувство уверенности в ситуации неопределенности, тем больше возможность пойти на риск при принятии решений. Отмеченное предпочтение нерискованных решений связано, возможно, с пониманием необходимости риска в определенных условиях, а не как способа достижения поставленных целей.

Вторая группа ($n = 6$) характеризуется выделением важности стабильности в работе, ориентацией на решение, дающее результат в настоящий момент, раздражения неопределенностью, принятие, скорее, рискованных решений, при получении новой информации склонны не учитывать ее при несоответствии своему видению ситуации. Данная группа может работать в ситуации, которая понятна, задана, в связи с чем проявляется выраженность на получение результатов в настоящий момент.

Для третьей группы ($n = 9$) характерна важность развития, ориентация на принятие решений, дающих результат в настоящем, вариативным отношением к ситуации неопределенности, возможность пойти на риск, изменение видения ситуации при получении новой информации. Более выраженная ориентация на настоящее сочетается с возможностью работать с новой информацией и изменять решения.

Таким образом, наиболее значимые различия выделены по шкалам стабильность–развитие, ориентация на получение результата в настоящем или будущем, отношение к ситуации неопределенности, принятие решений, направленных на изменение ситуации в настоящий момент или будущем, риск при принятии решений, которые связаны с динамическими характеристиками деятельности.

Дальнейший анализ состоял в нахождении различий в переживании времени в выделенных группах. Различия находились при сравнении оценок по шкалам и выделения факторов с помощью факторного анализа шкал отдельно по каждой группе руководителей. Полученные результаты позволяют выделить характерные для всех групп переживания времени как быстрого, насыщенного, разнообразного, но и цельного, что можно предположить связано с особенностью осуществляемой деятельности. Существенные различия получены по шкалам: плавное – скачкообразное, непрерывное – прерывистое, растянутое – сжатое, беспредельное – ограниченное, т.е. по критериям связанности, дискретности, ограниченности.

Для первой группы ($n = 25$) характерно описание времени как плавного, непрерывного, растянутого, беспредельного, т.е. связанного и неограниченного. В структуре переживаний можно выделить следующие факторы: цельно-динамичное, ограниченно-наполненное, приятное, связанное с однообразностью, и насыщенность.

Вторая группа ($n = 6$) описывает время как скачкообразное, прерывистое, сжатое, ограниченное, т.е. дискретное и напряженное за счет наличия границ. Структура представлена такими факторами, как насыщенно-неструктурированное, в который входит переживание времени как неприятного, дискретно-ситуативное и отсутствие целостности переживания времени.

В третьей группе ($n = 9$) выделены переживания времени как скачкообразного, непрерывно-прерывистого, сжатого, ограниченного, т.е. связанного, имеющего определенные сроки, но при этом несогласованного, «скачущего». В результате факторизации выделены следующие факторы: преемственно-неорганизованное, напряженно-дискретное, неприятное и неструктурированное в силу многообразия задач.

Сопоставление результатов оценки деятельности и переживания времени позволяет указать, что при переживании времени как скачкообразного, сжатого, ограниченного представлена ориентация на принятие решений, дающих результат в настоящем, который более важен, чем получение результата в будущем, возможность пойти на риск при принятии решения. При оценке непрерывности времени более выражена уверенность в ситуации неопределенности, важность развития, большая оценка готовности изменить видение ситуации при получении новой информации. Чем более дискретным и напряженным оценивается время, тем больше выражен риск при принятии решения.

Полученные данные позволяют рассматривать переживание времени как внутренние условия, которые, в меру сформированности образований, отвечающих за чувство времени, определяют особенности осуществления деятельности как временного объекта.

МЕТОДЫ ПРЕВЕНТИВНОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МАРГИНАЛИЗМА СОТРУДНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

Ермолаева Е.П. (Москва)

ermlen@bk.ru

С позиции «концепции социальной реализации профессионала», основополагающие принципы которой – трехкомпонентная структура профессиональной идентичности, идентификационная модель «человек–профессия–общество», проективно-реконструктивные принципы исследования поведения профессионала в реальных условиях, – нами были обозначены пределы и резервы социальной адаптации профессионалов в условиях реформ и глобализации, изучены субъектные особенности и стратегии поведения профессионалов разных идентификационных типов; описано влияние гендерно-возрастных моделей жизни на выбор конкретных стратегий социальной реализации профессионалов разных сфер и статусов на тех или иных этапах их профессионального пути; выявлены перспективные тенденции преобразования психологии руководителей разных структур и уровней управления на основе принципов взаимной социальной ответственности (Ермолаева, 2008–2012).

В условиях частых реорганизаций, обусловленных нестабильностью законодательной базы, руководители заинтересованы в сохранении тех сотрудников, чей потенциал адаптации к переменам и приверженность организации наибольшие. Однако практикуемые в организациях методы психологической оценки сводятся к прямому анкетированию сотрудников на предмет лояльности или привязанности к организации, что не позволяет получать достоверные результаты. Поэтому для выявления реальной лояльности профессионала по отношению к организации и его потенциальной способности к переменам необходимо использование непрямых проективно-реконструктивных методов, а для построения наиболее вероятного сценария адаптации и социальной реализации профессионала в условиях дестабилизирующих сложившиеся организационные отношения, – превентивная оценка преобразования его профессиональной идентичности, опирающаяся на комплекс качественных и количественных методов (Ермолаева, 2011).

В организациях с повышенной социальной ответственностью возрастает вероятность того, что неадекватные действия профессионала могут обрести статус социально опасных, если они изменяют ролевую функцию профессии в индивидуальном или массовом сознании. Поэтому именно в таких организациях актуальным и перспективным направлением исследования является применение психологических моделей и методов превентивной оценки потенциалов профессиональной идентичности и маргинализма у претендентов на социально значимые профессии и руководящие должности.

Разработаны следующие превентивные методы оценки профессиональной идентичности/маргинализма.

1. Метод прогнозирования профессионального маргинализма у претендентов на социально значимые профессии. Суть этого метода составляет оценка индивидуальной совместимости психологических качеств претендента на профессию и «психологического портрета профессионального маргинала», составленного на основе обобщения типичных высказываний бывших представителей социально значимых

профессий, оказавшихся «не у дел». Необходимые и достаточные признаки «психологического портрета маргинала» взяты за основу как оценочные шкалы для превентивного тестирования идентичности/маргинализма будущего профессионала.

Первая шкала отражает характерные черты маргинального сознания, которые обуславливают его психологические механизмы, установки и менталитет. Параметрами шкалы являются: подмена понятий и оценок; самообман, когда заблуждение подсознательно принимается за действительный факт; самовнушение как осознанное целенаправленное приукрашивание действительности; безальтернативность, одномерность и узость мышления; амбивалентность самосознания, совмещающего элитарность с ущемленностью; закрытость как неспособность выйти за пределы собственного «Я».

Вторая оценочная шкала отражает признаки маргинального поведения в широком диапазоне, от полной отстраненности до откровенной агрессивности. Параметры этой шкалы: приверженность отжившим профессиональным установкам; замена профессиональной мотивации обывательской, политической, «целесообразной»; «потребление профессии» – отношение к ней не как к «конструктивной цели», а как к средству удовлетворения личных потребностей; имитация профессиональной деятельности (демонстрирование внешней атрибутики профессии) и профессиональных ценностей (смысловая трансформация и «двойная мораль»); признаки пограничного пребывания в профессии: безразличие–фанатизм, узость–глобализация, деидеологизация–сверхидеологизация, пассивность–агрессивность, косность–непрочность и т.д.

Статус этих свойств как необходимых и достаточных означает, что они должны быть учтены при создании «портрета профессионального маргинала» в любой социально-значимой сфере, разумеется, в адаптированных к оцениваемой профессии формулировках.

2. Методы прогнозирования профессионального маргинализма у действующих профессионалов.

1) Метод трехуровневой оценки идентичности/маргинализма позволяет связать проблему профессиональной идентичности/маргинализма, кроме качественных зависимостей (этап профессиогенеза, тип профессии, концептуальная основа деятельности, ведущий механизм идентификации), с более широким спектром параметров: зона профессиональной идентичности, диапазон приемлемого качества труда, диапазон непризнанного профессионализма, зоны ментального и функционального маргинализма.

2) Метод анализа феноменов поведения (профессиональных поступков) как проявлений профессионального маргинализма. Перечислим основные поведенческие признаки, по которым устанавливается наличие профессионального маргинализма:

– смещение целевой функции профессии с социально востребованной на индивидуально-корпоративную или индивидуально-целесообразную (дисфункция цели);

– трансформация социальных функций профессиональной роли, появление теневых функций (социальная дисфункция);

– смысловая инверсия индивидуальных и социальных ценностных ориентаций профессионала (дисбаланс целеобразующих смыслов);

– редукция профессиональных мотивировок: прагматизм, проекция обыденного и массового сознания;

– проекция внешних внепрофессиональных моделей поведения на профессиональную сферу (ожидания общества, прогнозы, политические интересы, абстрактные научные модели);

– субъективно-произвольное искажение трактовки социальных норм и требований к профессионалу.

3. Методы оценки субъектно-личностного потенциала маргинализма. В основу метода заложена схема, допускающая, что все потребности как мотиваторы – ключевые механизмы, «запускающие» ту или иную модель профессиональной идентификации, – могут быть обозначены либо как истинные потребности, либо как потребности, принимаемые за истинные, либо как потребности-имитации. Соответственно этому в поведении профессионала преобладает его «личность», «лицо» или «маска». Методика предполагает разделение этих трех типов потребностей и анализ удельного веса каждого из них в мотивации деятельности того или иного профессионала. Маргинальный профессионал с преобладанием третьего типа потребностей будет соответствовать требованиям профессии лишь до тех пор, пока это поощряет среда (т.е. в стабильном обществе и при удовлетворительной оплате труда); переломы эпох выявляют степень реального распространения профессионального маргинализма как социального явления.

4. Методы превентивной диагностики маргинализма по теневым функциям. Они основаны на проективной диагностике, ориентированной на выявление и интерпретацию теневой функции профессиональной роли как отражения распада профессиональной идентичности и степени маргинальности должностного лица или соответствующего профессионального слоя в целом. Параметрами оценки теневой функции выступают компенсация, замещение и защита. Основные психологические механизмы обеспечения теневой функции профессиональной роли — «отказ от власти» и «превышение полномочий». Выбор конкретных методов реконструкции мотивационной основы теневых функций зависит от психологической специфики профессии: публичности/закрытости, уникальности/массовости.

5. Методы прогнозирования маргинализма по профессиональным ошибкам.

1) Метод превентивного моделирования профессиональной ошибки направлен на профилактику перехода в теневую сферу и профессиональную реабилитацию «вынужденных» профессиональных маргиналов. Метод целесообразно применять в виртуальной профессиональной реальности: воображаемые ситуации, игровое моделирование ситуаций, провоцирующих ошибки, компьютерные модели профессиональных конфликтов.

2) Метод анализа социально значимых профессиональных ошибок используется в качестве индикатора нарушений в профессии, обществе и во взаимосвязях между ними и с профессионалом, а также индикатора перехода профессионала от выполнения требуемой социальной функции профессии к теневой. В основе метода лежит реконструкция мотивационно-ценностных установок профессионала, проекции которых встречаются в его социально неадекватных высказываниях или поступках.

Для наиболее значимых и типичных ошибок проводится поэтапная психологическая реконструкция поступка в целом: от мотивационно-ценностной основы до его реализации, т.е. строится психологическая модель социально неадекватного поступка. Это позволяет выявить основные зависимости между профессиональными ошибками и тенденциями преобразования социальных функций профессии.

Конкретные ошибки как адресное отражение «слабых мест» профессии и «сбоев» ее социальной функции служат основой для дифференциальной диагностики многочисленных явлений профессионального маргинализма.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫДАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГОВ

Есманская Н.Е. (Воронеж)

pslg36@mail.ru

Чтение художественной литературы для многих выдающихся психологов являлось не только источником психологических знаний о человеке, но и фактором, повлиявшим на формирование их профессиональной направленности в деятельности.

Примечательны в этом отношении книги: «Основы психологии» С.Л. Рубинштейна (1940), «Психология» Б.М. Теплова (1950) и «Психология искусства» Л.С. Выготского (1965).

Сергей Леонидович Рубинштейн использовал художественную литературу в качестве иллюстраций, для подтверждения своих теоретических положений. Он считал, что труд художника имеет специфический характер: «реализация замысла художника предполагает обычно длительное собирание и впитывание в себя многообразных впечатлений. В тех случаях, когда автору удастся композиционный замысел, художественное произведение оказывается как бы самостоятельным миром. Так действующие лица в силу внутренней необходимости, с которой развивается действие и раскрывается их характер, живут своей собственной жизнью, которая и самим художником воспринимается как независимая от него» (Рубинштейн, 1989).

Борис Михайлович Теплов в своей статье «Заметки психолога при чтении художественной литературы» впервые высказал мысль о том, что художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология. Установление принципов научно-психологического использования данных художественной литературы является важной задачей (Теплов, 1985). Свои теоретические размышления он проиллюстрировал двумя литературно-психологическими этюдами. В первом этюде автор анализирует «маленькую трагедию» А.С. Пушкина, «Моцарт и Сальери» (проблема «узкой направленности личности»). Второй этюд Б.М. Теплов посвящает Татьяне Лариной, ее темпераменту и формированию характера. Темы публикуемых этюдов не случайны: автора всегда интересовали проблемы жизненной, целостной психологии личности.

«Психология искусства» Л.С. Выготского – это психологическое исследование литературного произведения, не имеющее себе равных в психологии. «Избранный им метод является объективным, аналитическим. Его замысел состоял в том, чтобы, анализируя особенности структуры художественного произведения, воссоздать структуру той реакции, той внутренней деятельности, которую оно вызывает. В этом Выготский видел путь, позволяющий проникнуть в тайну непреходящего значения великих произведений искусства, найти то, в силу чего греческий эпос или трагедии Шекспира до сих пор продолжают, доставлять нам художественное наслаждение и в известном отношении служить нормой и недостижимым образцом» (Леонтьев, 1968). Л.С. Выготский использовал для психологического анализа басни И.А. Крылова, новеллу И.А. Бунина «Легкое дыхание» и трагедию У. Шекспира «Гамлет».

В зарубежной науке некоторые выдающиеся психологи обращались к художественной литературе как источнику познания внутреннего мира человека. Уже на

начальном этапе своей исследовательской и терапевтической деятельности Зигмунд Фрейд не только описывал клинические случаи, но и давал интерпретацию художественным произведениям. Интересен в этом отношении опыт психоаналитического прочтения произведений Ч. Диккенса («Дэвид Копперфильд», «Холодный дом»), У. Шекспира («Король Лир», «Леди Макбет»), И.Ф. Шиллера («Коварство и любовь»), У. Теккерея («Ярмарка тщеславия»), М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого.

Внимание З. Фрейда особенно привлекала литературная деятельность Ф.М. Достоевского. Он с интересом читал все его романы, написал введение к роману «Братья Карамазовы» и опубликовал работу «Достоевский и самоубийство». Неотделимой, органической частью профессиональной деятельности З. Фрейда было не только психоаналитическое чтение художественной литературы, но и собственное литературное творчество. Использованный З. Фрейдом психоаналитический подход к исследованию художественной литературы нашел свое отражение в работах, как его последователей, так и тех, кто критически переосмыслил выдвинутые им идеи.

Карл Юнг писал о том, что психологию можно и нужно связывать с литературоведением, так как основой здесь выступает душа, поэтому наука о ней способна описать и истолковать соотношение двух объектов: с одной стороны, психологическую композицию произведения искусства, а с другой – психологические предпосылки (Юнг, 1996).

Широко использовал художественную литературу выдающийся немецкий психиатр К. Леонгард. Он проанализировал в своей книге «Акцентуированные личности» 147 литературных произведений Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А.П. Чехова и др.

«Я намереваюсь проиллюстрировать и подкрепить свои соображения о структуре личности образами художественной литературы. В связи с этим будут процитированы многие произведения художников слова. Здесь я позволю себе небольшой упрек в адрес других специалистов. В художественной литературе мы в изобилии находим замечательные описания психологии человека, которые следовало бы уже давно использовать и в нашей науке. Великие писатели одновременно являются и великими психологами. Особенно убедительные результаты дает изучение психологии героев литературных произведений при анализе человека как индивидуальности. Таким образом, используя описания психологии человека в художественной литературе, я в какой-то мере наверстываю упущенное и в то же время получаю возможность значительно расширить реальную основу для выдвигаемых мной положений» (Леонгард, 2000).

Психологические знания в художественной литературе имеют образный характер, в силу чего литературные образы у писателей-психологов являются наглядными образцами описания психологии людей. Критерием истинности психологических знаний является узнавание читателем себя в литературных персонажах, что позволяет ему лучше понять свой внутренний мир.

Функция художественной литературы обусловлена, прежде всего, ее уникальным психологизмом, суть которого в полном и глубоком изображении внутреннего мира литературных персонажей: их ощущений, мыслей, чувств, переживаний, желаний, воспоминаний, мотивов поведения, характеров, психологических типов с помощью специфических средств художественной литературы (Есин, 2003).

В деятельности человека на основе его личного читательского и жизненного опыта формируются умения, навыки, способности психологического анализа внутреннего мира вымышленной личности – литературного персонажа.

Благодаря психологическому механизму переноса, эти умения, навыки и способности могут максимально использоваться читателем и в самостоятельном психологическом анализе внутреннего мира реального человека, конкретной личности.

В целях улучшения профессиональной подготовки в Воронежском государственном университете студентам-психологам читаются спецкурсы «Развитие психологической проницательности средствами художественной литературы» и «Художественная литература как источник психологических знаний о человеке». Преподавание этих курсов способствует развитию психологической проницательности будущих психологов и формирует у них целостное представление о личности и ее внутреннем мире.

Необходимо учить студентов-психологов вникать в характеры литературных персонажей, в различные психологические ситуации, видеть, осознавать общие закономерности жизни, отраженные в великих произведениях.

ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Жуков Н.В., Пищик В.И. (Ростов-на-Дону)

vladaph@yandex.ru

Развитие хозяйственной деятельности людей обусловлено особенностями их экономической ментальности. Экономическую ментальность мы понимаем как сложную систему совмещения ценностно-смысловых составляющих и социально-психологических характеристик, обусловленных доминированием в обществе либо религии, либо этноса, либо социума и реализуемых в хозяйственной деятельности поколений (Пищик, 2010). Сочетание составляющих ментальности позволило выделить ее типы: традиционную, переходную, инновационную и постинновационную ментальности. Экономическая ментальность людей приводит к формированию экономической модели, которая лежит в основе любого бизнеса. Основным потенциалом развития отечественной экономики является молодежь. Остается малоизученной проблема выявления особенностей экономической ментальности молодежи как ресурса построения эффективных экономических моделей.

Актуальность темы определила цель нашего исследования – изучить особенности экономической ментальности студенческой молодежи. Эмпирический объект исследования: 160 чел. (85 мужчин в возрасте от 18 до 24 лет, 75 женщин в возрасте от 19 до 22 лет), студенты различных специальностей. Для выявления социально-психологических характеристик ментальности применялся опросник, включающий различные аспекты экономического поведения (Лебедева, Татарко, 2011), и для выявления ценностно-смысловых составляющих экономической ментальности использовали методику определения жизненных смыслов В.Ю. Котлякова (2004), методику Шварца (Карандашев, 2004).

В результате исследования особенностей экономического поведения были получены следующие данные: 80% участников исследования не совершают спонтанных покупок, остальные 20% почти никогда не совершают таких покупок. 85% исследуемых очень редко совершают покупки с целью произвести впечатление на окружающих, 15% совершают покупки с этой целью довольно часто. 95% участников исследования никогда не используют деньги как оружие для того, что бы

управлять или запугивать других людей, и только 5% прибегает к такому поведению довольно редко; 20% участников исследования всегда знают точно, сколько денег у них в кошельке, еще 20% – почти всегда, остальные 60% – редко или очень редко; 87% респондентов всегда знают состояние своего счета в банке, 7% почти всегда владеют этой информацией, 6% почти никогда не владеют этой информацией. 90% респондентов всегда предпочитают расплачиваться наличными, если есть наличные, а остальные 10% всегда кредитными картами, если есть такая возможность; 90% респондентов считают возможным изменить свое финансовое положение, 10% предоставляется такое поведение затруднительным.

Таким образом, можно заключить, что экономическое поведение студенческой молодежи характеризуют следующие особенности: спонтанность покупок; покупка является способом произвести впечатление на окружающих; молодежь проявляет неточность в отношении карманных денег и нацелена на изменение своего материального положения.

Выявлены следующие взаимосвязи между ценностями, смыслами и экономическим поведением.

Респонденты с выраженной ценностью «достижение» считают зарабатывание денег одной из форм реализации этой ценности (0,684*).

Респонденты, предпочитающие ценность «власть», всегда точно знают, сколько у них наличных в кармане (0,685*) и всего денег в банке (0,664*), а также не чувствуют себя «ниже тех», у кого денег больше, даже если они знают, что эти деньги «незаслуженные» (0,692*).

Респонденты с преобладание ценности «Стимуляция» абсолютно уверены, что в деньгах нет «зла» (-0,690*); при этом в совершении денежных операции, в случае если замечают обман, всегда говорят об этом(-0,637*);совершенно не стесняются напоминать о долге (-0,692*).

Респонденты с преобладание ценности «Конформизм» абсолютно уверены, что в деньгах нет «зла» (-0,886**); предпочитают не откладывать денег на «черный день» (-0,635*), совершаю покупку, не руководствуются критерием стоимости товара (-0,729*), и деньги для них не являются предметом споров с партнером по отношениям(-0,647*).

Респонденты с выраженной ценностью «Традиция» всегда подают милостыню нищим (-0,701*).

Респонденты с преобладание ценности «Безопасность» всегда знают точно, сколько денег у них в кармане (0,670*), и вполне удовлетворены своим нынешним доходом (-0,768*).

Респонденты, предпочитающие ценность «Универсализм», считают, что денег всегда будет мало (0,693*), и при этом уверены, что их отношение к деньгам отличается от отношения к деньгам их родителей (-0,685*).

Выявлены следующие взаимосвязи между смыслами, по Котлякову, и экономическим поведением.

- Респонденты с выраженными экзистенциальными смыслами считают, что у большинства друзей денег меньше, чем у респондента (-0,765*); признаются в том, что часто покупают вещи с целью произвести впечатление (-0,751*); чувствуют себя «ниже тех», у кого больше денег (-0,749), предпочитают не давать в долг (-0,832**); уверены в том, что денег будет всегда мало(-0,686*).

- Респонденты, предпочитающие гедонистические смыслы, предпочитают понедельную оплату (-0,765**);испытывают тревогу, когда у них интересуются их материальным положением (-0,722); при этом уверены, что деньги могут решить все

проблемы (-0,796**). Относятся к деньгам с уважением и уважают тех, у кого их много (0,689*), ради денег готовы на все в рамках закона (-0,653*).

- Респонденты с преобладанием семейных смыслов, не совершают ненужных покупок (0,665*), не фантазируют о деньгах (0,687*), не испытывают дискомфорта, если дают в долг (0,732*), и уверены, что в России людей оценивают по финансовому положению.

- Группа, ориентированная на семейные ценности, смыслы и коммуникацию, обладает традиционной и переходной ментальностями. Тип, ориентированный на удовольствия и эстетику жизни, обладает постинновационной ментальностью. Активному, нацеленному на реализацию определенных целей, с ценностями власти, достижения и когнитивными смыслами типу присущи инновационная и переходная ментальности.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ (В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ)

Забелина Е.В., Кузнецова Д.К. (Челябинск)

katya_k@mail.ru

На современном этапе развития общества актуализация исследования проблем, касающихся научно-педагогических кадров – их мотивации и успешности, обусловлена многими причинами. Одной из главных является крайне ограниченная изученность аспектов этой важной проблемы.

Нынешнее развитие российского общества, в том числе система высшего образования, оказались мало адаптивными к действиям в условиях рыночной экономики, что повлекло кадровый дефицит, особенно молодых ученых. В целях повышения престижности научно-педагогической работы, улучшения условий труда сотрудников вуза, совершенствования системы мотивации научно-педагогических кадров предпринята попытка изучения мотивационных особенностей молодых научно-педагогических работников в контексте концепции личностной беспомощности-самостоятельности.

В данной концепции одним из конструктов, адекватно отражающих способность личности к успешному осуществлению профессиональной научно-педагогической деятельности, выступает самостоятельность (противоположный полюс – личностная беспомощность), которая рассматривается как одна из ключевых характеристик субъекта.

В контексте концепции личностной беспомощности Д.А. Цириг самостоятельность рассматривается как феномен противоположный личностной беспомощности, определяющий высокий уровень субъектности, т.е. высокую способность личности преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить цели и достигать их, обеспечивающий способность человека эффективно справляться с самыми разными задачами, возникающими в его профессиональной деятельности (Цириг, 2010).

Самостоятельность как системообразующее свойство рассматривается Д.А. Цириг а рамках субъектно-деятельностного подхода, что позволяет обогатить пони-

мание феномена. Данный подход позволяет изучить поведение, деятельность и сознание субъекта с самостоятельностью как опосредованное его особым внутренним миром, специфической организацией его психических особенностей, обуславливающий выбор различных вариантов поведения, проявления активности, которые, в свою очередь, находят отражение в деятельности, определяя ее успешность (Циринг, 2010). Данная трактовка открывает новые перспективы изучения феномена самостоятельности, обращает исследователя как к «внутренним условиям», которые опосредуют успешность деятельности субъекта, так и его деятельности, в которой проявляются психические характеристики (Овчинников, Забелина, 2012). Любое психическое свойство, согласно А.В. Брушлинскому, формируясь в ходе предшествующей деятельности, затем при определенных условиях влияет на последующую деятельность субъекта и развивается в ней» (Брушлинский, 1994).

Как показывают результаты проведенных в рамках указанной концепции исследований (Циринг, 2010; Веденеева, 2009; Забелина, 2009; Яковлева, 2010), самостоятельность проявляется в поведении и деятельности человека, в том числе более эффективных стратегиях и успешности деятельности, а также в благополучных взаимоотношениях с другими людьми.

Одной из составляющих самостоятельности является мотивационный компонент, который включает в себя высокий уровень развития ценностных ориентаций и мотивации достижения, высокий уровень притязаний, сочетание высокого уровня развития мотива стремление к принятию с низким уровнем страха отвержения, интэрнальный локус контроля (Циринг, 2010).

Целью исследования стало выявление различий показателей мотивационного компонента самостоятельности у молодых научно-педагогических работников с высоким и низким уровнем успешности профессиональной деятельности.

В исследовании применялись следующие методики. Для диагностики личностной беспомощности–самостоятельности использовалась методика «Тест на оптимизм» (адаптация методики ASQ, разработанной М. Селигманом и его коллегами) в адаптации Л.М. Рудиной, шкала депрессии А. Зунга (адаптация Т.И. Балашовой), 16-факторный личностный опросник Кеттелла, методика измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация Т.А. Норакидзе). Для диагностики мотивационного компонента использовалась методика А.А. Реана «Мотивация достижения»; опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинды; методика «Мотивация аффилиации» в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова; методика Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой «Тест жизнестойкости». Для диагностики успешности деятельности использовался метод экспертных оценок (по специально разработанным критериям), а также показатели результативности сотрудников (количество публикаций, участия в конференциях, работ в рамках грантов и др.).

Выборку для участия в исследовании составили 100 работников вузов Челябинска, Перми, Томска, Ярославля, Москвы (аспирантов и кандидатов наук в возрасте до 35 лет).

На основании данных диагностики степени успешности молодых научно-педагогических работников (вычислялся итоговый индекс успешности в результате суммирования показателей экспертных оценок и показателей результативности деятельности) выборка была разделена на три группы: испытуемые с высокими показателями успешности научно-педагогической деятельности (условно «более успешные») – 32 чел., со средними показателями успешности (условно «средние») – 40 чел., с низкими показателями успешности научно-педагогической деятельности

(условно «менее успешные») – 28 чел. Далее было проведено сравнение диагностируемых показателей в первой и третьей группах.

В результате сравнения диагностических показателей личностной беспомощности–самостоятельности в группах испытуемых с высокой и низкой степенью успешности научно-педагогической деятельности (по критерию Т-Стьюдента) было обнаружено, что у «более успешных» научно-педагогических сотрудников более выражены черты самостоятельности, а именно установлен более низкий уровень депрессии ($t = -2,545$, при $p = 0,014$), они более оптимистичны в оценке происходящих событий (показатель PsG $t = 2,292$, при $p = 0,026$; показатель G $t = 2,212$, при $p = 0,039$), их самооценка значимо выше, чем у менее успешных испытуемых ($t = 1,857$, при $p = 0,068$). Кроме того, они более общительны и дружелюбны (фактор А $t = 2,287$, при $p = 0,026$), более эмоционально устойчивы (фактор С $t = 2,229$, при $p = 0,03$), обладают более высоким уровнем самоконтроля поведения (фактор Q3 $t = 1,904$, при $p = 0,062$).

Сравнение мотивационных особенностей в данных группах показало, что у более успешных научно-педагогических работников в большей степени преобладает мотивация достижения успеха ($t = 3,034$, при $p = 0,004$), интернальный локус контроля ($t = 1,968$, при $p = 0,054$), они в меньшей степени боятся быть отвергнутыми другими людьми ($t = -1,69$, при $p = 0,096$).

Полученные результаты согласуются с данными, обнаруженными на других выборках (Циринг, 2010; Веденева, 2010; Забелина, 2009; Яковлева, 2011), что подтверждает статус самостоятельности как ключевой характеристики субъекта, отражающей способность личности к успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» (ГК № 14.740.11.1119).

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПРЕДПРИЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОМУ ПУТИ РАЗВИТИЯ

Захарова Л.Н. (Нижний Новгород)

zlnnov@mail.ru

Трансформационные процессы, идущие в экономиках многих стран, характеризуются целым комплексом проблем. Одни из них относятся к становлению новой национальной экономики, другие затрагивают мировую экономику в целом. Это – проблемы интеграции в глобальный мир, связанные с разной производительностью и качеством труда, качеством трудовых ресурсов и проч. Изучение проблем, сдерживающих модернизационные процессы в экономике, в том числе переход в инновационный формат развития, приводит к выводу о том, что часть этих проблем находится в поле действия психологических факторов.

Примером такой переходной экономики является экономика России. Уже более двадцати лет российское общество является неотъемлемой частью современного цивилизованного мира. Вместе с тем известно, что процессы модернизации идут

медленно и противоречиво. Это начиная с 2007 г. неоднократно подчеркивается на самых высоких уровнях государственного управления.

Анализируя причины трудностей модернизации российской промышленности, эксперты сходятся во мнении о том, что ключевой проблемой является несоответствие качества менеджмента сложности стоящих перед ним задач.

Традиционной задачей психологии труда и управления является поиск профессионально важных качеств эффективного руководителя. К настоящему времени проведено немало исследований, раскрывающих особенности личности эффективного менеджера. В исследованиях Р. Стюарт, С. Карлсона, Р. Сэйлса и др. выявлена специфика содержания управленческой работы, основных управленческих ролей менеджеров разного уровня, личностных характеристик и биографических данных, влияние на деятельность менеджеров условий и обстоятельств, связанных с особенностями компаний, связь результативности со спецификой выполняемой управленческой деятельности (Stewart, 1994). Результаты этих исследований относятся в основном к сферам ценностей, установок, личностных черт и стилей поведения, в которых ценности и личностные черты находят свое поведенческое воплощение у менеджера конкретного уровня в конкретной управленческой ситуации. Даны описания индивидуально-психологических качеств лидеров (Bass, 1998), (Turner, 2002) и др.: от лидерской мотивации и когнитивных способностей до приверженности моральным нормам, достигающей постконвенционального уровня.

В настоящее время проблемы управления стали настолько острыми, что кажется закономерным введение понятия трансформационного лидерства. Трансформационные лидеры видят возможности, обретаемые обществом или организацией в результате больших и даже великих изменений в будущем, и трансформируют общество или организацию в это принципиально новое качество, предпочитая большие изменения маленьким и постепенным приростам. В соответствии с исследованиями В. Бенниса (Bennis, 2009), поведение такого лидера и традиционного менеджера различается по 12 позициям, включающим такие пункты, как инновационное поведение лидера против управления в рамках принятых алгоритмов, ориентация на людей против ориентации на систему, ориентации на изменения против поддержания имеющегося состояния системы и пр. В последние годы активно исследуются характеристики персонала, способного быть агентами изменений (Gouras, 2013).

В контексте этих исследований трудно переоценить значимость идей А.В. Брушлинского о субъектности человека и специфике отношений между индивидуально-психологическим и социальным (Брушлинский, 2001, 2003).

Большая часть исследований, раскрывающих индивидуально-психологические особенности эффективных менеджеров, проведены в конкретных социальных и организационных условиях США и Великобритании, стран на время исследования, имеющих устоявшуюся рыночную экономику. Исследования, проведенные в СССР и России А.И. Китовым, А.Л.Журавлевым, А.Л.Свенцицким и др. исследователями, закономерно раскрывают психологические особенности руководителей и менеджеров в специфических условиях командно-административной модели управления, в крайнем случае, в условиях попыток трудного перехода к рыночным принципам управления. Обучение менеджеров во всем мире практически идет по результатам западных исследований. Не случайно один из первых российских и наиболее известных исследователей психологических особенностей менеджеров И.Д. Ладанов в 1992 г. в своем руководстве по подготовке менеджеров приводит два перечня качеств и черт характера менеджеров по материалам американских и английских исследований. В предисловии он прямо пишет о цели книги – дать менеджерам мето-

дику формирования навыков для осуществления основных управленческих функций (Ладанов, 1992) и не поясняет, в каких организационных условиях придется действовать этим менеджерам и будут ли их качества адекватны требованиям этих условий. С тех пор прошло почти двадцать лет, но проблема подготовки менеджеров остается не менее актуальной. До настоящего времени многие российские менеджеры, получающие образование по программам МВА, отмечают существенный разрыв между теми концепциями управления, моделями личностных качеств эффективного менеджера и реалиями производственной жизни, которые требуют иных подходов и иных личностных качеств для достижения успеха. Поэтому приобретенные знания часто остаются на уровне знаемых мотивов и не обеспечивают формирование мотивов смыслообразующих, воплощающихся в конкретном поведении.

Вместе с тем сам факт влияния условий на эффективность менеджера признается практически всеми исследователями управленческого поведения. Наиболее значимыми для такого анализа являются исследования организационных культур, поскольку именно организационная культура (ОК) является тем организационным и одновременно социально-психологическим контекстом, в котором реализуется трудовое и управленческое поведение. Как отмечал один из идеологов организационно-культурных исследований Э. Шейн, ОК содержит в себе установки, ценности, поведенческие образцы и ожидания членов организации. Культура определяет чувства, лежащие в основе поведения людей и их представлений о том, что они должны делать, сильная организационная культура во многом определяет успешность компании (Шейн, 1992). Не случайно эксперты указывают на то, что серьезным фактором сдерживания является несоответствие ОК предприятий современным условиям развития бизнеса (Дырин, 2006). Основным перспективным вектором развития ОК предприятий современной России является переход от кланово-иерархической и иерархически-клановой моделей ОК, характерных для дореформенной экономики, к рыночной и адхократически-рыночной моделям. Получены данные о том, что существуют серьезные различия в комплексах индивидуально-психологических особенностей менеджеров, успешных в разных типах ОК. Эти различия охватывают все уровни организации психологических особенностей человека: от психофизиологического до социально-психологического и нравственного (Захарова, Коробейникова, 2010, 2011, 2012).

Но для решения проблемы психологического обеспечения оптимизации темпа перехода предприятий к инновационному развитию недостаточно определить нужный вектор организационно-культурных изменений и руководствоваться выявленными качествами перспективного менеджера. В практике менеджмента выделяется определенный управленческий парадокс, состоящий в том, при оценке сотрудников исполнительского звена и менеджеров более высокие результаты, как правило, имеют те из них, чьи индивидуально-психологические качества соответствуют сложившейся на предприятии ОК. Именно они выдвигаются в управленческий резерв и на вакантные управленческие должности, что стабилизирует организационно-культурную отсталость предприятий. Перспективные же менеджеры часто не вызывают симпатии и у руководства, и у остального персонала. В основе этого парадокса лежат личностные качества перспективного менеджера (Захарова, Леонова, 2012). Так, он ориентирован на принятие открытых решений и реализацию поддерживающей модели организационного поведения. Эта модель ведет к доверию персонала и повышению его активности участия в организационных процессах. Но происходит это далеко не сразу. Российский работник долго не доверяет поддерживающей модели, требующей от него активности и личной ответственности. Такой

менеджер не избегает конфликтов и занимает в них активную позицию, соединяющую в себе стили соперничества и сотрудничества. Он полагает, что открытый конфликт ведет к прояснению управленческой ситуации и, следовательно, несет в себе позитивный потенциал. В архаичных ОК конфликты практически всегда воспринимаются и исполнительским персоналом, и руководством весьма негативно.

Безусловно, преодоление сопротивления, реакции отторжения и продолжение деятельности в выбранном направлении требует от менеджера, способного стать агентом изменений, особого качества субъектности – способности противостоять обстоятельствам (Брушлинский, 2003).

Таким образом, проведенный краткий анализ проблемы выявления менеджеров, способных стать агентами необходимых изменений в период перехода экономики на инновационный путь развития, показывает, что история исследования психологических качеств эффективного менеджера связана с принципиально разными организационными условиями деятельности, что обуславливает расхождения авторов в составлении перечней и оценке этих качеств. В настоящее время понимание зависимости оценки качеств как значимых от организационного контекста делает актуальными новые организационно-психологические аспекты исследования субъектности менеджера. Недостаток инновационной мотивации персонала, часто имеющий место на российских предприятиях, и архаичные формы организационной культуры требуют ее перестройки, источник которой лежит в трансформационном лидерстве. Поэтому в число профессионально значимых качеств трансформационного лидера входит способность к формированию организационной культуры предприятия как системного метода управления, обеспечивающего и поддерживающего мотивацию принятия инноваций персоналом. Для успешной реализации этих качеств необходимо преодолеть управленческий парадокс, состоящий в отторжении перспективных менеджеров архаичными типами ОК. Поэтому нельзя рассчитывать на успешность спонтанного процесса организационного развития без постановки конкретных целей и их критериальной обеспеченности. Прикладной аспект этой проблемы состоит в развитии технологий трансформации организационной культуры и использования для решения этой задачи субъектного ресурса агентов изменений.

ДИНАМИКА СУБЪЕКТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ

Захарченко Н.А. (Шахты)

zakharchenko-n@yandex.ru

Функции педагога определяют их основные субъектные характеристики, влияющие на качество обучения и личностное развитие субъектов образования. Под влиянием социокультурных, экономических, политических изменений происходит трансформация образовательных парадигм, которые существенно модифицируют содержание и условия труда педагога. При этом неизбежны определенные изменения структуры субъектных характеристик педагогов. Интерес к личности педагога имеет достаточно глубокие корни. Проблема научного осознания психологии российского учителя была поднята еще К.Д. Ушинским, особое внимание уделявшим нравственным сторонам его личности. В.М. Бехтерев приоритет отдавал

профессиональной подготовке педагога, указывая, что подлинный педагог не должен быть специалистом какого-либо предмета – он должен обладать передовым мировоззрением, быть педагогом-философом, возбуждающим интерес и стремление к познанию мира.

Определенные позиции относительно личности педагога озвучивались на съездах по педагогической психологии. Участникам съезда 1909 г. учитель, в первую очередь, виделся человеком образованным, имеющим «достаточную» педагогическую подготовку и потребность в образовании. Образ российского учителя начала XX в. можно представить также по исследованиям Ш.И. Ганелина, Д.И. Латышиной, Н.Н. Смирнова и др.

Приобретение педагогической психологией в XX в. значительной самостоятельности, развитие экспериментальной психологии, а также оформление потребности в учителе, способном направить свою профессиональную компетентность на развитие личности учащихся, послужило основой для актуализации исследований по проблеме развития личности педагога.

Значительно больше внимания стало уделяться эмоциональным и поведенческим аспектам педагогического труда – «целостной» и развивающейся психологической реальности, педагогической направленности, представляющей центральное звено в структуре личностной и профессиональной реализации и т.д. (П.П. Блонский, Н.Х. Вессель, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн и др.).

В начале прошлого века стали оформляться концепции и теории, уточнялся категориальный аппарат, а отсюда – требования к содержанию профессиональных качеств, структуры личностной сферы, особенностей психологической подготовки учителя. В целом, в ходе первых двух десятилетий XX в. был определен тот круг качеств педагога, который стал предметом дискуссий и научных разработок на протяжении столетия: изучалась профессия педагога как психологическая категория; его педагогическая индивидуальность; детерминанты профессионально-педагогической деятельности; педагогическая культура, компетентность, авторитет и механизм их влияния на развивающуюся личность учащегося. Благодаря усилиям российских исследователей, ориентированных на развитие проблематики педагогической психологии, сложился обобщенный образ, своеобразный психологический эталон педагога-практика, отличающийся направленностью на личностный рост ребенка, собственную культуру и профессионально-педагогическую компетентность (Лидак, 2000).

Исследования педагога, проведенные в XIX – начале XX в. создали мощную базу для дальнейшего изучения качеств педагога. Многие из выдвинутых в этот период положений относительно требований к его развитию послужили материалом для проведения последующих детальных исследований и обобщений.

К настоящему времени в психологии уже накоплен определенный исследовательский опыт выделения субъектных характеристик педагога (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.Ф. Спирин и др.). Содержательный анализ показывает, что при их рассмотрении исследователи, преимущественно, отталкиваются от содержания реализуемых педагогом профессиональных функций. Существенность объемов накопленных знаний о психологических особенностях педагога потребовал своей систематизации. В результате, наряду с продолжением изучения субъектных качеств педагога, была проделана значительная работа по построению их иерархических структур.

В силу необходимости адекватной передачи педагогом социального опыта, знаний в определенной сфере одним из ведущих компонентов структуры его субъект-

ных свойств достаточно традиционно называется профессиональная подготовка или компетентность (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, Н.В. Кузьмина, И.Б. Котова, А.А. Реан, Е.Н. Шиянов и др.). Будучи признаваемым в качестве важнейшего для обеспечения эффективности педагогической деятельности практически всеми исследователями на протяжении всего периода изучения соответствующей проблемы, данный компонент испытал определенные изменения своей содержательной трактовки. Данные изменения могут рассматриваться в контексте трансформаций образовательных парадигм.

На начальном этапе своего анализа (соответствующего «знаниевому» подходу к обучению) профессиональная подготовка педагога рассматривалась достаточно ограниченно как совокупность знаний и вытекающих из них умений эффективно организовывать передачу учащимся своего предмета. В частности, на заре зарождения интереса к данной проблематике соответствующий компонент в структуре субъектных свойств педагога П.Ф. Каптерев обозначил в качестве «научной подготовки учителя».

Данная позиция соответствует распространенному пониманию, согласно которому педагог, как и любой профессионал, должен, в первую очередь, обладать научными знаниями в той сфере, в которой он реализует свою деятельность. Педагог, если обобщить позицию П.Ф. Каптерева, должен обладать подготовленностью в сфере преподаваемого предмета и организации этого преподавания.

С научной подготовкой педагога, в трактовке П.Ф. Каптерева, тесно связан компонент и, собственно, в значительной мере «вытекает» из нее, обозначаемый как личный учительский талант. Специальные свойства учителя, профессиональная подготовка и личный учительский талант в своей совокупности могут рассматриваться как необходимые условия эффективного выполнения педагогом функции передачи учащимся социального опыта.

Утверждение в практике образования личностного подхода способствовало расширению требований к профессиональной подготовке педагога и, соответственно, усложнению предлагаемого содержательного наполнения его искомой характеристики. Примером в этой связи может выступить научная позиция Н.В. Кузьминой. Выделяя профессиональную компетентность в структуре субъектных характеристик педагога, исследователь увязывает ее с наличием не только профессиональных знаний и умений, устанавливаемых по предметному основанию ведущих для него наук (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), но и с достижением определенного уровня саморазвития педагога.

В итоге, в структуре профессиональной компетентности педагога были выделены: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность (Кузьмина, 1990). Нельзя не заметить, что предлагаемая структура, наряду с уже утвердившимися ранее компонентами, относящимися к знаниям, содержит умения и навыки, базирующиеся на подготовленности педагога в психологическом плане.

При этом именно профессиональная подготовка (или профессиональная компетентность) выделяется как приоритетное субъектное свойство педагога. Более того, оформился подход (А.К. Маркова) рассмотрения профессиональной компетентности в качестве родового понятия, включающего все субъектные свойства, проявляемые в деятельности педагога и являющиеся основой ее эффективности. Согласно А.К. Марковой, профессионально компетентен такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие ре-

зультаты в обученности и воспитанности школьников (Маркова, 1993). Выражая солидарность с данной позицией, признаем также оправданность логики структурирования субъектных характеристик педагога, предложенной А.К. Марковой. В соответствии с данной структурой, профессиональная компетентность интегрирует свойства учителя, проявляющиеся в педагогической деятельности (это «технология» труда учителя), в педагогическом общении (климат и атмосфера этого труда), в личности (ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя); обученности, воспитанности школьников, как результатах труда учителя. К профессионально важным качествам учителя относят: педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую интуицию, педагогическую импровизацию, педагогическую наблюдательность, педагогический слух, педагогический оптимизм, педагогическую находчивость, педагогическое предвидение, педагогическую рефлексивность (Маркова, 1993).

Повышение требований к педагогу как субъекту развития личности в обучении поставило вопрос об установлении психологических характеристик, лежащих в основе пригодности к педагогической деятельности. Отметим, что на современный момент развития психологической науки и практики профессиональная пригодность рассматривается в двух аспектах: 1) как совокупность исходных, индивидуальных качеств человека, предопределяемых успешность формирования пригодности к конкретной деятельности; 2) как систему наличных, сформированных и взаимосвязанных качеств субъекта деятельности (профессиональных, психологических) обеспечивающих эффективное выполнение конкретных профессиональных задач.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СУБЪЕКТОВ ТРУДА

Зеленова М.Е. (Москва)

mzelenova@mail.ru

Своеобразие и специфичность человека как субъекта жизни и деятельности, согласно А.В. Брушлинскому, определяется его способностью активно выбирать, преобразовывать и создавать определяющие детерминанты своего бытия. При этом «цели, текущие и конечные результаты, вообще вся детерминация выходят далеко за пределы наглядно-чувственных и заранее заданных соотношений», а «целостность субъекта означает прежде всего, единство, интегральность, его деятельности и вообще всех видового активности» (Брушлинский, 2002, с. 29). В этой связи изучение взаимосвязи негативных психических состояний и их регуляции в профессиональной деятельности представляется важным аспектом эмпирического обоснования теоретических положений А.В. Брушлинского.

Исследования последних лет показали, что эффективность профессионалов зависит не только от степени подготовленности, наличия специальных знаний и технических навыков, но во многом определяется индивидуально-личностными характеристиками, включая особенности саморегуляции, мотивационные и ценностно-нравственные установки, которые приобретают особую значимость в стрессовых ситуациях (Бодров, 2006; Дикая, 2003). Известно также, что для социальной и профессиональной успешности необходим определенный уровень психосоматического здоровья, а также наличие устойчивой идентичности как важного регуляторного

механизма функционирования индивида (Аронсон, Уилсон, Эйкерт, 2002). Именно внутренние составляющие системы совладания со стрессом в значительной степени зависят от самого человека, поддаются коррекции и могут быть использованы для сохранения здоровья и поддержания внутреннего благополучия. Масштабные социально-экономические преобразования последних лет сильно изменили социальную и профессиональную структуру общества. Люди были вынуждены адаптироваться к происходящим переменам, встраиваться в новые профессиональные и социальные структуры, что привело к распаду и трансформации важных аспектов идентичности и, прежде всего, затронуло социальную и профессиональную идентичность человека (Ермолаева, 2011). По мнению экспертов, количество заболеваний и психосоматических расстройств, вызванных воздействием негативных стрессоров, за последние годы достигает 60% случаев. Для современного человека становится обычным возникновение состояний, характеризующихся повышенным уровнем актуализации психофизиологических ресурсов, а нередко и превышающих возможности последних. Кроме того, воздействие многочисленных стресс-факторов окружающей среды влечет за собой значительный экономический ущерб, возникающий по причине снижения производительности труда, качества выпускаемой продукции, необходимости страховых выплат и т.д. Это касается не только профессионалов, работающих в высокотехнологичных и опасных сферах трудовой деятельности, но и специалистов, чья деятельность протекает в обычных, не экстремальных условиях среды. Статистический анализ возникновения несчастных случаев на производстве и транспорте показал, что более чем в 80% они происходят по вине самого пострадавшего, который не соблюдал правила техники безопасности либо находился в состоянии стресса или переутомления (Бодров, 2011).

В проведенном эмпирическом исследовании выявлялись взаимосвязи между уровнем психического дистресса, с одной стороны, и индивидуально-личностными особенностями субъектов труда, с другой. Под «психическим дистрессом» в данном исследовании понимается совокупность признаков негативных психических состояний, таких как депрессия, тревога, состояние нервно-психической напряженности и др., диагностируемых с помощью конкретных психологических методик. Индивидуально-личностные особенности (структура личностной, профессиональной и социальной идентичности, характеристики Я-концепции, индивидуальный стиль саморегуляции и др.) рассматриваются в качестве важнейших психологических переменных, способных противостоять развитию неблагоприятных психосоматических состояний, как внутренние (психологические) ресурсы индивида, позволяющие сохранять работоспособность и стрессоустойчивость в ситуациях повышенной напряженности на работе и за ее пределами.

Участники исследования: специалисты технического профиля, работающие на предприятиях машиностроительной промышленности. Средний возраст – 39 лет. Средний уровень образования – 11,2 лет обучения.

С целью выявления уровня психического дистресса и субъективной оценки здоровья обследованных специалистов были использованы шкала определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т.Х. Холмса, Р.Х. Райх и шкала психологического стресса PSM-25. Для выявления особенностей социальной, профессиональной и личностной идентичности применялись: 1) опросник А.А. Урбанович «Личностная и социальная идентичность» (ЛСИ); 2) опросник Е.В. Харитоновой, Б.А. Ясько «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ); 3) метод семантического дифференциала (СД).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ PASW Statistics 17 для Windows. Для оценки взаимосвязей между переменными и их структурной классификации использовались корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена), сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента) и факторный анализ (метод главных компонент).

1. Анализ результатов показал, что уровень стресса, при котором вероятность развития заболеваний составляет от 30% до 50% случаев, обнаружен у 34,1% обследованных специалистов. При этом обнаружено, что у обследованных машиностроителей признаки психосоматического неблагополучия, повышенным риском заболеваемости и снижением защитной функции иммунной системы, наблюдаются, прежде всего, на фоне повседневных стресс-факторов. Выявлено также, что события, имеющие отношение к профессиональной сфере, занимают среди других жизненных происшествий одно из существенных мест. Согласно полученным данным, у 52,3% специалистов в течение года наблюдалось изменение часов работы, вызванное сокращением рабочей недели, 9,1% обследованных «изменили место работы», еще 34% отметили «другие изменения, связанные с работой».

2. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи между показателями психосоматического статуса представителей машиностроительной промышленности и особенностями их социальной, профессиональной и личностной идентификации. Показано, что высокая самооценка и позитивная профессиональная Я-концепция находятся в обратной связи с уровнем общего дистресса и оценкой общего состояния здоровья.

3. Сравнение групп машиностроителей, имеющих низкий и высокий уровень стресса, позволило обнаружить статистически значимые различия по целому ряду параметров социальной и личностной идентичности, а также зафиксировать различия в структуре профессиональной востребованности. Установлено, что у индивидов, принадлежащих к группе с большей выраженностью симптомов психического дистресса, количественные показатели социальной и личностной идентичности (по тесту ЛСИ) имеют достоверно более низкие величины. Составляющие профессиональной самооценки, такие как «оценка результативности деятельности», «удовлетворенность реализацией профессионального потенциала», «отношение других», «самоотношение» и «общий индекс профессиональной востребованности» также значимо ниже в группе с более высоким уровнем стресса. Не обнаружено различий в характеристиках социально-демографического и профессионального статуса обследованных индивидов. Кроме того, группы не отличаются по количеству эмоционально значимых жизненных событий, имевших место в течение года. Т.е. результаты сравнительного анализа позволяют с большой вероятностью предполагать, что в процессе сохранения здоровья внутренние факторы (индивидуально-личностные особенности индивидов) играют ведущую роль. Специалисты-машиностроители с одинаковым уровнем стрессонаполненности жизни и не различающиеся по возрасту, образованию, наличию семьи, стажу и профессиональной квалификации реагируют на стресс в зависимости от личностных характеристик.

4. Результаты факторного анализа подтвердили существование тесной взаимосвязи между особенностями самоидентификации и уровнем стресса. Матричную структуру составили 7 значимых факторов, описывающих 76,85% совокупной дисперсии. Составляющие Я-концепции, характеризующие уровень профессиональной («моя работа»), социальной («Я и общество») и личностной («мой внутренний мир») идентичности, суммарный индекс «профессиональной востребованности» и удовлетворенности работой вместе с показателями стрессонаполненности жизни», «уро-

вень психического дистресса» и «самооценка состояния здоровья» с высокими факторными нагрузками объединились в первом факторе. Структурообразующей шкалой фактора выступила шкала опросника ЛСИ «моя работа».

Таким образом, проведенное исследование позволило получить структуру взаимосвязей между уровнем стресса, особенностями состояния здоровья и составляющими общей Я-концепции. Выявлено, что переживание профессиональной востребованности и степень удовлетворенности работой могут быть рассмотрены как важные внутренние ресурсы, позволяющие индивиду успешно справляться с развитием признаков психического дистресса, сохраняя внутреннее благополучие и психологическое здоровье. Показана роль характеристик профессиональной, социальной и личностной идентичности в структуре факторов, способствующих нейтрализации воздействий неблагоприятных жизненных ситуаций и поддержанию работоспособности технических специалистов.

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Казмиренко В.П., Савельева В.С. (Киев, Украина)

vpkazm@ukrpost.net

В психологии управленческой деятельности субъектный подход признан парадигмальным. Этот подход базируется на идее С. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, которая проявляется через потребность и способность совершенствования человека.

Исследования в области зависимости профессиональной успешности руководителя от выраженности его субъектности в управленческой деятельности приобретают все большую популярность. В своем исследовании мы разовьем эту идею и предложим модель становления личности руководителя, основанную на концепции субъектности.

Цель исследования – теоретически обосновать зависимость профессиональной успешности руководителя от выраженности его субъектности в управленческой деятельности, предложить модель становления личности руководителя как субъекта управленческой деятельности

Система становления субъектов управления в ее современном понимании (L. Seiwert, C. Reitschauer, H. Wey) интегрирует методологически-гибкий, проектно-ориентированный интеллект, способность к коммуникации позитивного типа, сформированность установки на социальную ответственность.

В зависимости от преобладания той или другой структуры В.Ф. Сафин (1981) выделяет следующие типы поведения в профессиональном становлении: интенциональный (под влиянием «хочу»); потенциальный (преобладает структура «могу»); поведенческий (ведущая структура «имею»); альтруистичный («нужно, требуют»); гармоничный тип (сбалансированное соотношение всех структур); самоотстраняющийся тип (устранение или враждебность по отношению к социальным нормам). Субъектов независимо от того, к которому типу они относятся, автор объединяет в группу тех, которые самоопределяются. Существует группа «определенных», что не задумываются о возможности самоопределения, которые верят в определяющую роль судьбы.

Субъектность личности руководителя отражена в его субъектной позиции, развитие которой описано в виде функционально-уровневой модели, указывающей на последовательность и взаимодействие блоков «НАДО», «ХОЧУ», «МОГУ», «ИМЕЮ», которая имеет следующий вид: ориентация на нормативные ориентиры управленческой профессии (НУЖНО) сравнения их со своими желаниями и устремлениями (ХОЧУ) – «возникновения потребности в личной интерпретации социальных и профессиональных возможностей» осознания базового потенциала общих и специальных способностей (МОГУ) – согласование их с наличным уровнем развития профессиональной компетентности руководителя.

Условием выбора эффективной стратегии субъектной позиции является гармоничность переходов между блоками «НУЖНО», «ХОЧУ», «МОГУ», «ИМЕЮ» (Учадзе, 2010).

Анализ разных подходов и имеющиеся экспериментальные данные позволяют допустить, что в рамках субъектности будет всегда храниться некоторое общее, базовое ядро. Однако, в зависимости от характера задания, которое реализуется, и условий, в рамках которых осуществляется деятельность, будут актуализироваться разные его составляющие. Под воздействием обозначенных факторов может изменяться и специфика взаимосвязей основных элементов в структуре субъектности. Эти закономерности будут свойственны субъектности как любой функциональной системе, которая рассматривается в рамках системного подхода. Таким образом, мы не можем анализировать субъектность безотносительного психологического анализа деятельности, в рамках которой она проявляется.

Кроме того, структура взаимосвязей между основными компонентами, которые характеризуют субъектность (субъектными качествами) и их вклад в итоговый показатель эффективности деятельности может зависеть от возрастных и индивидуальных особенностей субъекта. Обозначенные характеристики могут варьироваться и на разных этапах деятельности, при выполнении отдельных действий. Таким образом, качественное своеобразие структуры субъектности будут определять не только внешние (специфика задания, характер деятельности, условия ее реализации), но и внутренние (субъективные условия), и временные факторы. В результате, в каждом индивидуальном случае она будет приобретать свое качественное своеобразие.

Таким образом, мы должны говорить о субъектности руководителя как о живой и динамически развивающейся системе, при этом являющейся конгруэнтной в разные моменты времени, т.е. базирующейся на ряде постоянных наиболее существенных признаков.

Проведенный теоретический анализ, поиск новых возможностей и способов организации процесса становления руководителя позволил нам разработать структурно-функциональную модель, которая позволяет расширить знание о руководителе как о субъекте управления. В качестве оснований для ее разработки выступили принципы: системный, рассматривающий становление руководителя как целостный совокупный процесс, компоненты которого взаимосвязаны, взаимодействуют и их функционирование направлено на достижение цели; принцип детерминизма, предполагающий, что процесс развития является преломлением внешних воздействий на человека через его внутренние условия (Рубинштейн, 1922) функциональный, рассматривающий профессиональную деятельность руководителя как реализацию функций управления.

Переложение на другой уровень организации процесса становления и развития личности руководителей в рамках этой структурно-функциональной модели обеспечивается мобилизацией внутренних резервов личности руководителя.

Изложенное понимание структурно-функциональной модели позволяет нам не только систематизировать процесс становления руководителя, но и на практическом уровне организовать его в системе высшего образования.

Дидактический блок модели включает три компонента: мотивационно-целевой, функционально-содержательный и информационно-коммуникативный компоненты. Мотивационно-целевой компонент модели выделен в связи с особым значением мотивов и целей в управленческой деятельности. Становление руководителя как субъекта управленческой деятельности начинается на допрофессиональном этапе, но особое значение имеет этап обучения в вузе, когда осуществляется системное формирование профессиональной мотивации, допускающая, прежде всего, сдвиг мотива на цель трудовой деятельности (Леонтьев, 1977).

Мотивационно-целевой компонент включает:

- изучение начального уровня становления руководителя как субъекта управленческой деятельности;
- выявление проблем, противоречий в уровнях становления руководителя как субъекта управленческой деятельности;
- определение целей, заданий и путей решения проблем становления руководителя как субъекта управленческой деятельности.

Функционально-содержательный компонент модели в большей степени взаимосвязан с формированием управленческой компетентности руководителя как ядра профессионализма (компетентности). Функционально-содержательный компонент содержит следующие компоненты:

- стремление к самоактуализации, саморазвитие, самообразование руководителя;
- определение содержания процесса становления руководителя в управленческой деятельности;
- организация психологической подготовки, направленной на процесс становления руководителя как субъекта управленческой деятельности;
- усвоение и выполнение функций управленческой деятельности.

Информационно-коммуникативный компонент является совокупностью научно-теоретических знаний об управленческой деятельности в целом и о роли профессионального взаимодействия в ней.

Информационно-коммуникативный компонент выражается в способности общаться с сотрудниками, ясно выражать свои мнения, мотивировать и убеждать подчиненных. Включает компетенции: командное лидерство, управление конфликтами и директивность (власть и влияние).

Информационно-коммуникативный компонент включает:

- построение диалогических форм общения на основании выполнения совместной деятельности руководителя и персонала;
- становление открытой позиции в управлении бизнес-процессами;
- целостное миропонимание и научное мировоззрение, основанные на понимании единства основных информационных законов в природе и обществе, возможности их формального, математического описания;
- совокупность общеобразовательных и профессиональных знаний и умений, социальных и этических норм поведения людей в информационной среде;

– представление об информационных объектах и их превращениях в человеческой практике, в том числе с помощью средств информационных технологий, технических и программных средствах, которые реализовывают эти технологии.

В процессе становления, личность руководителя может находиться на следующих уровнях развития: нулевой, конвенциональный, интенциональный, потенциальный, пессимизационный, креативный.

Мы считаем, что переход от низшего к высшему уровню связан с переходом на новый качественный уровень, включающий возникновение у руководителя когнитивных, ценностных новообразований, переосмысления своего отношения к профессиональной деятельности и др.

Субъектность личности является условием достижения успешности профессиональной деятельности руководителя нового поколения. Функционально-уровневая модель процесса развития субъектной позиции руководителя имеет следующий вид: ориентация на нормативные ориентиры управленческой профессии (НАДО) – сравнение их со своими желаниями и устремлениями (ХОЧУ) – возникновение потребности в личностной интерпретации социальных и профессиональных предписаний – осознание базового потенциала общих и специальных способностей (МОГУ) – согласование их с наличным уровнем развития профессиональной компетентности руководителя (ИМЕЮ). Условием выбора эффективной стратегии субъектной позиции является гармоничность переходов между блоками «НАДО», «ХОЧУ», «МОГУ», «ИМЕЮ».

Субъектность «успешных» руководителей представляет собой тенденцию к объединению всех составляющих ее компонентов (мотивационно-целевого, функционально-содержательного, информационно-коммуникативного) в системно-структурное единство.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ПАРАМЕТРОВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Каракетов Р.А. (Карачаевск)

rasul.karaketov@mail.ru

Развитие субъектных свойств происходит в процессе профессиональной деятельности человека (Ананьев, 1998). В литературе много внимания уделяется проблемам формирования качеств профессионала, характеристикам его индивидуальных и личностных составляющих (Л.Н. Корнеева, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, В.А. Бодров и др.).

Для осуществления профессиональной деятельности необходимо обладать профессионально важными качествами, влияющими на эффективность осуществления труда по его основным характеристикам (производительность, надежность и др.). В основе сложного и динамического процесса формирования профессионально важных качеств лежат свойства индивидуальности. В качестве профессионально важных качеств могут выступать любые структурные компоненты индивидуальности, например особенности ее познавательной деятельности (высокая переключаемость внимания, скорость мыслительных процессов и др.), свойства темперамента, индивидуальный стиль поведения, черты характера и др. На каждом этапе профессиональная деятельность предъявляет определенные требования к психомоторике,

вниманию, памяти, мышлению индивида, под их влиянием формируются профессионально важные качества личности, обеспечивающие, в свою очередь, развитие необходимых компетенций, определяющих мастерство. Сочетание значимых качеств зависит от профессии, в которой находится человек, от ее требований и условий.

На современном этапе исследования взаимосвязи параметров индивидуальности и профессиональной деятельности отражены определения профессиональной пригодности как совокупности психофизиологических и психологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им приемлемой эффективности труда (Бодров, 2001). К профессионально значимым психофизиологическим функциям и качествам, задействованным в различных видах труда, исследователи относят двигательные (мышечная сила и выносливость, показатели координационных свойств), сенсорные (функции анализаторов), индивидуально-типологические особенности высшей нервной деятельности, аттенционные и мнемические свойства (Сухарева, 1989; Шубочкина, 1991; и др.).

Профессиональная пригодность по психофизиологическим показателям обеспечивает успешное освоение профессии, адаптацию к условиям и требованиям труда и овладение профессиональными навыками. Исследования отечественной школы психологии труда показывают, что свойства нервной системы играют существенную роль в целом ряде психологических и психофизиологических характеристик (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, Е.А. Климов, В.А. Бодров и др.). По мнению М.К. Акимовой (1999), О.А. Сиротина (2002) и др. исследователей, образование нейрофизиологических функциональных систем индивидуализируется в зависимости от сочетания свойств нервной системы.

Психофизиологические свойства индивида существенно влияют на динамическую и результативную деятельность человека (Русалов, 1979; Макаренко, 1984). В некоторых профессиях требования к динамическим характеристикам психики, обеспечивающим скоростные показатели выполнения разных видов деятельности, выступают на первый план и создают оптимальные условия для формирования профпригодности. «Подвижные» максимально используют свои скоростные ресурсы и способности переключения в отличие от «инертных», способных доводить до совершенства стереотипность и систематичность (Климов, 1996). В частности, значимыми психофизиологическими свойствами для индивидов с инертными нервными процессами являются медлительность, неторопливость, что обеспечивает успешность в профессиональной деятельности, требующей малых психомоторных, энергетических и функциональных затрат организма на однообразную, монотонную работу и работу в спокойном темпе и при отсутствии дефицита времени. В условиях монотонной работы индивиды со слабой нервной системой демонстрируют большую эффективность (Рождественская, 1980).

Свойства нервной системы проявляются в ситуациях, требующих напряженной и длительной работы, влияют на результат и успех профессиональной деятельности. Свойства силы-слабости проявляются в условиях профессиональной деятельности, в которой возможны аварийные, экстремальные, опасные для жизни ситуации.

Свойства нервных процессов являются условием формирования общих и специальных способностей, тесно связанных с профессиональной пригодностью. Обязательным условием для формирования профпригодности для ряда профессий является наличие сильной нервной системы, в других случаях лица со слабыми характеристиками способны работать качественно и эффективно. Высокие показатели подвижности и силы нервной системы, определяющие высокую работоспособность,

выносливость, функциональную подвижность, влияют, в частности, на овладение техническими специальностями. В любом случае, учет природных особенностей необходим для выработки оптимального индивидуального стиля деятельности, для формирования профессионально важных качеств.

Структурная и функциональная организация нервной системы определяет механизмы интеллектуального развития (Алейников, 2002). Свойство активированности нервной системы характеризует индивидуальный уровень реакции активации возбуждения и торможения, лежащих в основе мнемических способностей; величины латентного периода реакций на простые, комбинированные сигналы, а также наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных навыков определяют скорости оперативной памяти, возможности переключения внимания и решения словесно-логических задач. На индивидуальные характеристики оперативной памяти, концентрации внимания, скорости вработывания обращают работы В.А. Машина (2005).

Свойства нервной системы определяют работоспособность, устойчивость к воздействию сильных раздражителей, положительные реакции и дифференцировки, переключение действий, быструю смену возбудительного процесса тормозным и наоборот, следовательно, характер выполнения работы (И.В. Макаренко, 1991).

Влияние свойств нервной системы на уровень достижений в профессиях, где предъявляются высокие требования к точным и скоростным характеристикам реагирования, обнаружена в исследованиях К.М. Гуревича и В.Ф. Матвеева. Ученые обнаружили влияние высоких показателей подвижности и быстроты, сложных дифференцированных реакций на овладение профессией «человек-техника». Успешность обучения при решении студентами сложных профессиональных задач зависит от высокой работоспособности, выносливости, функциональной подвижности и помехоустойчивости – свойств сильной нервной системы (Гуревич, 2008).

Такие типологические свойства нервной системы, как скорость, лабильность, подвижность, создают ограничения для формирования профессиональной пригодности в процессе овладения специальностью в некоторых гуманитарных сферах, например финансово-экономической. Значимыми психофизиологическими свойствами здесь могут выступать такие, как медлительность, неторопливость в процессе выполнения работы, т.е. преобладания процесса возбуждения над торможением, а также длительная дифференцировка раздражителей при доминировании аналитико-синтетической деятельности мозга (обдумывание, систематизация, глубокий анализ) (Ходак, 2010).

Составной частью профессионального отбора выступает психофизиологический отбор, направленный на выявление профессионально значимых психофизиологических свойств личности. В исследованиях В.А. Бодрова (2000) среди таковых выделяют характеристики действий (скорость, точность, координация, требования к выносливости), роль индивидуальных качеств. В исследованиях В.Д. Небылицина (1976, 1996) показателем эффективности в профессии является функциональная надежность, определяемая через выносливость, помехоустойчивость, переключаемость.

Описанные свойства индивидуальности наполняют конкретным содержанием такие категории как профессионально важные качества, профессиональная пригодность, профессиональный отбор, а, следовательно, успех и результаты профессиональной деятельности способствуют его самореализации, задают основу и «материал» для развития субъектности человека.

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЙ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ)

Качановецкая Н.И. (Москва)

nataliwka_2009@mail.ru

Вопросы поиска профессионального призвания и профессионального становления человека всегда были актуальными в отечественной психологической науке. Интерес последних лет к данному аспекту личностного развития человека определяется усилением внимания к исследованию проблем самоопределения личности, ее профессиональному пути развития, связанному с развитием способностей и возможностей профессионального образования и роста. Важность решения всех этих вопросов связана с развитием общества, повышением требований к современному профессионалу.

При рассмотрении проблемы становления личности мы основываемся на методологическом положении Б.Г. Ананьева, согласно которому развитие личности, с одной стороны, «есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция – образование крупных «блоков», систем или структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее общая структура личности... С другой стороны, развитие личности есть и все возрастающая дифференциация ее психофизиологических функций, процессов, состояний и личностных свойств, соразмерная прогрессирующей интеграции» (Ананьев, 1977).

Решающее значение в становлении личности принадлежит ведущей деятельности. Признание личностно образующей функции ведущей деятельности неизбежно приводит к выделению в непрерывном процессе становления личности периода, связанного с выбором, подготовкой к выполнению и выполнением взрослым человеком одного типа деятельности – профессиональной. Превращение профессиональной деятельности в ведущую зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации, позиции личности. Этот период занимает большую часть жизни человека. Траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физическое и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней личности, уровнем профессиональных достижений. Профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Изменения, которые происходят с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к становлению личности как специалиста и профессионала. Ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества. Смена или перестройка способов ее выполнения, изменение отношения к ведущей деятельности обуславливают стадийность развития личности. Профессиональное становление предполагает использование

совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную и др.) с целью формирования у нее системы профессионально важных знаний, умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. Иными словами, профессиональное становление – это «формообразование» личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности.

Л.М. Митина выделяет две модели становления профессиональной деятельности:

– адаптивную модель, при которой в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний, алгоритмов решения профессиональных задач, правил, норм;

– модель профессионального развития, которая характеризуется способностью личности выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования и тем самым преодолеть пределы своих профессиональных возможностей.

Адаптивная модель отражает становление специалиста, который является носителем профессиональных знаний, умений и опыта.

Модель профессионального развития характеризует профессионала, владеющего профессиональной деятельностью в целом, способного к ее самопроектированию и совершенствованию. Движущими силами развития специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями.

Основная движущая сила развития профессионала – внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным». Переживание этого противоречия побуждает профессионала к поиску новых способов самоосуществления (Митина, 1998).

Исследование закономерностей профессионального становления в отечественной психологии привело к определению детерминации этого процесса, объективных и субъективных факторов. Активным, производящим началом признаются объективные обстоятельства – социально-экономические условия, а следствием отражения этих воздействий – изменения в субъектах. Положение о первичности социальной детерминации развития личности не означает полного игнорирования биологических особенностей человека. В отечественной психологии признается влияние биологической сущности человека на личностное развитие. Особо подчеркивается ее воздействие на темп и уровень развития.

На вопрос, в какой мере биологическое развитие определяет становление личности, отечественные психологи отвечают по-разному. Одни придают наследственности в детерминации психических свойств большее значение, другие – меньшее. А.В. Брушлинский, специально проанализировавший проблему предпосылок психического развития личности, пришел к выводу, что на ранних стадиях онтогенеза биологическое выступает в качестве внутренних условий развития. По мере становления личности усиливается влияние внешних (социальных) факторов. При этом внешние причины действуют опосредованно через внутренние условия (Брушлинский, 1974).

Следует подчеркнуть, что решающее значение в профессиональном становлении личности принадлежит ее профессиональной активности; важную роль играют социально-экономические условия; биологические факторы выполняют

функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, а также на профессиональную пригодность и результативность.

Таким образом, изучение научной литературы позволило определить профессиональное становление как формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека.

Жизнь человека в современном обществе предполагает его существование и развитие в условиях крайней неопределенности. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выработкой личностью эффективных стратегий преодоления напряженных ситуаций. Процесс преодоления человеком проблемных ситуаций в психологической науке принято обозначать как совладающее, адаптивное поведение (Анцыферова, 1994; Дикая, 2008; Крюкова, 2008; Посохова, 2008).

Можно отметить недостаток методического инструментария для изучения феноменологии поведения преодоления в условиях профессиональной деятельности и незначительное число прикладных работ, посвященных изучению феномена стратегий преодоления сложных ситуаций на разных стадиях профессионального становления на примере представителей социономических профессий, что и предопределяет актуальность настоящего исследования. Целью данного исследования является изучение особенностей взаимосвязи стратегий преодоления сложных ситуаций и компонентов коммуникативной деятельности на разных стадиях профессионального становления у представителей социономических профессий. Предполагается, что стратегии преодоления на разных стадиях профессионального становления имеют свои содержательные и структурные отличия и могут рассматриваться как психические регуляторы поведения в проблемной (напряженной) ситуации.

Полученные эмпирические данные могут быть реализованы в рамках работы соответствующих психологических служб с целью ознакомления представителей социономических профессий с особыми требованиями, проблемными ситуациями и типами повышенных психологических нагрузок, характерными для разных видов труда в рамках выбранной профессии, а также с целью овладения психологическими приемами адекватного преодоления затруднений, развития профессионально-значимых личностных качеств и выработки необходимых индивидуальных стратегий.

СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ И СОЦИОСРЕДОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РАБОТНИКОВ ВАХТОВЫХ ФОРМ ТРУДА НА КРАЙНЕМ СЕВЕРЕ

Корнеева Я.А., Симонова Н.Н. (Архангельск)

amazonkca@mail.ru

Заполярье и Арктика располагает более 30% прогнозных запасов топливных ресурсов страны, и именно на их основе формируется новая топливно-энергетическая база государства. Однако данные регионы являются экстремальной зоной и создают

неблагоприятные условия для работы и жизнедеятельности специалистов. Человек находится каждый день под влиянием климатогеографических, производственных и социально-бытовых факторах, которые неизбежны при добыче нефти и газа вахтовым методом в условиях Крайнего Севера и Арктики.

Профессиональная деятельность специалистов вахтовых форм труда в условиях Крайнего Севера предъявляет повышенные требования к созданию условий для физиологической, психологической и социально-психологической адаптации. Несмотря на большие усилия по снижению влияния негативных факторов, профессиональная деятельность в условиях Крайнего Севера остается одной из самых экстремальных в профессиональном плане видов деятельности. Поэтому внимание исследователей направлено не только на обеспечение необходимых условий, но и на изучение адаптационных ресурсов человека. Поскольку реакция организма и психики на негативные факторы отличается большим индивидуальным и индивидуальным разнообразием, одним из самых перспективных направлений снижения негативных последствий влияния Севера представляется подход, учитывающий это разнообразие не только на физиологическом, но и на психологическом уровне.

Наибольшее соответствие нашим задачам мы видим в обращении к субъектно-деятельностному подходу анализа профессиональной деятельности, который разработан Е.А. Климовым. При этом такое качество, как субъектная позиция, является ключевой компетенцией, универсальной характеристикой профессиональной деятельности всех работающих вахтовым методом в нефтедобывающей отрасли в условиях Крайнего Севера, а специфика субъектной позиции будет нести на себе отпечаток адекватности и эффективности выбираемых работником адаптивных стратегий. Субъектная позиция будет обладать всеми признаками системного многоуровневого образования и отличаться по структуре и организации у людей, находящихся на разных уровнях профессиональной состоятельности. Факторы, влияющие на формирование субъектной позиции, выделены в соответствии с пониманием эргатической системы и структуры трудового поста.

Понимание субъектной позиции как системы отношений, выступающих регуляторами труда, позволяет выйти на специфику субъектной позиции вахтовых рабочих. Она, в первую очередь, характеризуется отношением работающего к условиям трудовой деятельности, так как именно экстремальные условия определяют специфику трудового поста для любого типа профессии, принятием профессиональных задач и личностными качествами профессионала, которые определяют эти два типа отношений не только через систему ценностей, но и через всю систему саморегуляции, включающую уровни с физиологического до социально-психологического.

Важнейшими составляющими субъектной позиции являются отношенческие компоненты: отношение к цели профессиональной деятельности (прямая и косвенная мотивация выполнения); отношение к условиям выполнения профессиональной деятельности; самооценка собственных возможностей выполнения профессиональной деятельности.

Опираясь на мнение исследователей, выделяющих субъектную позицию как важную составляющую эргатической системы или профессиональной деятельности в целом, можно выделить основные психологические составляющие профессиональной субъектной позиции, которыми являются характеристики саморегуляции, выражающие отношение к профессиональным задачам, условиям их выполнения и способу их решения в этих условиях.

С учетом вышеизложенного структура субъектной позиции вахтового рабочего включает:

- отношение к цели профессиональной деятельности (прямая и косвенная мотивация выполнения);
- отношение к условиям выполнения профессиональной деятельности (система ограничений);
- самооценку собственных возможностей выполнения профессиональной деятельности.

В случае экстремальных условий выполнения профессиональных задач основной функцией субъектной позиции является выбор стратегии профессиональной социосредовой адаптации, которая понимается здесь как целостное управление работником своей эргатической системой, направленное на поддержание необходимого уровня работоспособности и функционального состояния в процессе выполнения профессиональных обязанностей в различных условиях (включая все составляющие среды – от физико-химических и физиологических до социально-психологических) с сохранением физического и психического здоровья работника, и рассматриваемое в течение длительного законченного периода времени (вахта, стаж профессиональной деятельности). Поэтому специфика субъектной позиции выражается в оптимальной структуре взаимосвязи психологических и физиологических факторов саморегуляции, меняющейся в ответ на изменение целей и задач профессиональной деятельности, ее условий, личностных качеств и состояния исполнителя.

Сформированность адекватной субъектной позиции вахтового рабочего характеризуется направленностью на поддержание требуемого уровня функционального состояния благодаря сохранению гомеостаза в эргатической системе за счет компенсаторного изменения структуры социосредовой профессиональной адаптации работающих.

Оптимальная стратегия социосредовой адаптации – сохранение необходимого уровня работоспособности за счет функционирования компенсаторных механизмов, преобладающего физиологического типа и преобладающего психологического типа, позволяющего в течение всей вахты не перейти на стадию истощения.

Таким образом, специфика субъектной позиции вахтового рабочего будет выражаться (проявляться) в выборе оптимальной стратегии профессиональной социосредовой адаптации, который формируется на основе системы отношений к цели и задачам профессиональной деятельности, условиям выполнения профессиональной деятельности (система ограничений) и самооценке собственных возможностей выполнения профессиональной деятельности.

КОНСТРУКТИВНАЯ КОНФЛИКТНОСТЬ ВРАЧА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коршунов Н.И., Яльцева Н.В., Филатова Ю.С. (Ярославль)

yuliaka@mail.ru

Вопросы психологии медицинского труда и профессионального развития личности врача стоят в ряду важных проблем теоретической и прикладной психологии в целом и психологии труда, в частности.

Принадлежа к профессиям субъект-субъектного типа, деятельность врача происходит в условиях повышенных социальных и психологических требований и свя-

зана с высоким уровнем умственного психоэмоционального напряжения. Активность врача в условиях профессионального стресса, особенности эмоционального и когнитивного реагирования на различные ситуации профессиональной деятельности, факторы, влияющие на профессионально-личностное развитие субъекта лечебного процесса – проблемы, требующие детального изучения.

Важными составляющими деятельности врача являются не только его знания и умения, особенности профессионального мышления, но и личностные качества, умение общаться с пациентом. Поэтому профессиональная компетентность врача включает не только специальную медицинскую подготовку, общечеловеческую культуру, но и социально-психологические аспекты его личности, его ценностные ориентации, коммуникативную грамотность

Целью исследования явилось изучение факторов, влияющих на формирования коммуникативной компетентности на разных этапах профессиональной деятельности.

Проведено обследование 92 врачей, проходящих обучение на кафедре терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии. В большинстве женщины 78 чел. и 14 мужчин. Средний возраст врачей составил 47,13 лет (от 28 до 69 лет). Средний стаж работы – 20,82 года (от 1 до 40 лет).

Им было предложено заполнить анкеты «Профессиональная коммуникативная компетенция врача» (Н.В. Яковлева, Л.П. Урванцев), «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), Уровень эмпатических способностей (В.В. Бойко).

Учитывая классификацию профессионального онтогенеза медицинских профессий Е.А. Климова врачи в исследовании были разделены на группы: 1 – врачи стажом до 10 лет (Адаптант), 2 группа – со стажем от 11 до 15 лет (Интернал), 3 группа – со стажем от 16 до 24 лет (Мастер) и 4 группа – врачи со стажем от 25 лет (Наставник).

При проведении корреляционного анализа в разных группах установлено:

– У врачей со стажем до 10 основным фактором, влияющим на формирование профессиональных коммуникативных умений (ПУ) является Агрессия (как тип реагирования в конфликте) ($R = 0,47$, $p < 0,005$). Т.е. чем более агрессивно в возникающих конфликтных ситуациях ведет себя врач, тем в большей степени совершенствуются профессиональные коммуникативные навыки. Также отмечается тенденция роста эмпатических способностей с возрастом ($R = 0,49$, $p < 0,05$). В связи с необходимостью адаптации в коллективе, к организационной среде лечебно-профилактического учреждения, становлением профессиональных ролей и приспособлением к сложностям профессиональных задач Агрессия выступает стимулирующим фактором развития навыков профессионального общения.

У врачей со стажем от 11 до 15 лет Агрессия как поведение в конфликтных ситуациях выступает отрицательным фактором, влияющим на формирование, влияющим на формирование коммуникативных идеалов (КИ) ($R = -0,49$, $p < 0,05$), коммуникативных умений на основании самооценки (КУ) ($R = -0,65$, $p < 0,05$) и профессиональных коммуникативных умений ПУ ($R = -0,52$, $p < 0,05$). Чему способствует низкий уровень развития рефлексии на фоне нервно-эмоционального напряжения, которое, в свою очередь, может привести к принятию нерациональных копинг-стратегий замене системе ценностей, разочарованию в профессии.

У врачей со стажем от 16 до 24 лет поведение в конфликте не является определяющим фактором выраженности коммуникативных навыков, но по мере увеличения общих коммуникативных (КИ) и профессиональных (ПИ) идеалов врачи этой

группы в большей степени предпочитают уходить от конфликтных ситуаций ($R = 0,53, p < 0,05$; $R = 0,47, p < 0,05$). Также чем выше общие коммуникативные идеалы, тем больше уровень эмпатии (ОУ) ($R = 0,74, p = 0,005$). С возрастом и по мере накопление профессионального стажа у врачей этой группы становятся выше профессиональные идеалы ПИ ($R = 0,61, p < 0,05$ и $R = 0,57, p < 0,05$) соответственно. Характерные для этого профессионального периода стремление к лидерству, неудовлетворенность нерациональным стилем руководства, конфликты внутри коллектива способствуют пересмотру профессиональных идеалов.

В группе врачей со стажем более 25 лет одним из ведущих фактором, определяющих выраженность общих коммуникативных идеалов, коммуникативных навыков на основании самооценки, профессиональных коммуникативных умений выступает Решение как поведение в конфликтных ситуациях ($R = 0,25, p < 0,05$; $R = 0,34, p < 0,05$; $R = 0,45, p < 0,05$ соответственно). Эмпатические способности способствуют росту коммуникативных навыков. Чем выше способность врача на этом этапе его профессиональной деятельности сопереживать пациенту, тем в большей степени развиваются его коммуникативные способности ($R = 0,39, p < 0,005$). Высокий уровень рефлексии, снижение толерантности к психотравмирующим ситуациям способствуют более конструктивному поведению, что приводит развитию профессиональных коммуникативных умений.

В проведенном исследовании принимали участие врачи разных должностей: участковые терапевты, врачи-терапевты стационаров, заведующие терапевтическими отделениями.

Проводя корреляционный анализ в этих группах, мы обнаружили следующие отличия:

– Участковые терапевты, по мере роста профессионального стажа и с увеличением возраста, предпочитают уходить от возникающих конфликтных ситуаций ($R = 0,24, p < 0,05$ возраст; $R = 0,23, p < 0,05$ стаж). Также со стажем у врачей этой группы снижается уровень эмпатических способностей ($R = -0,24, p < 0,05$). Важным фактором, определяющим развитие профессиональных коммуникативных способностей (ПУ), является Решение как тип реагирования в конфликте ($R = 0,31, p < 0,005$). А также росту коммуникативных умений на основании самооценки (КУ) способствует уровень эмпатических способностей ($R = 0,3, p < 0,05$). А также высокий уровень коммуникативных умений на основании самооценки (КУ) и профессиональных коммуникативных идеалов (ПИ) способствует росту профессиональных коммуникативных навыков (ПУ) ($R = 0,49, p < 0,05$; $R = 0,37, p < 0,05$). Учитывая рутинность работы участкового терапевта большое количество пациентов, приходящих за помощью, огромное количество медицинской документации, которую необходимо заполнить во время приема, врачи дистанцируются от пациента, предпочитают уходить от сложных коммуникативных ситуаций (в том числе и конфликтных), что не способствует развитию коммуникативных умений. Таким образом, проводя обучение техникам общения в группе участковых терапевтов необходимо делать акценты на умение находить решение в конфликтных ситуациях, а также сохранять уровень эмпатических способностей, что, в свою очередь, будет способствовать развитию коммуникативных навыков и умений.

Врачи терапевтических стационаров по мере увеличения стажа профессиональной деятельности и увеличением возраста в меньшей степени прибегают к Решению как типу реагирования в конфликте ($R = -0,56, p < 0,05$ возраст; $R = -0,60, p < 0,05$ стаж). Важным фактором, определяющим выраженность профессиональных коммуникативных навыков является способность к эмпатии ($R = 0,43, p < 0,05$). Учи-

тывая особенности работы врача стационара – возможность ежедневного общения с пациентом на протяжении его госпитализации – сопереживание больному, формирование определенного способа взаимодействия с каждым пациентом способствует формированию высокого уровня коммуникативных навыков. Таким образом, проводя обучение врачей терапевтических стационаров техникам общения необходимо делать акценты на разумное сопереживания больным не приводя к эмоциональному выгоранию, что будет способствовать росту коммуникативных способностей.

Врачи – заведующие терапевтическими отделениями по мере увеличения стажа профессиональной деятельности и с увеличением возраста прибегают к Решению как типу реагирования в конфликте ($R = 0,43$, $p < 0,05$ возраст; $R = 0,49$, $p < 0,05$ стаж). И чем чаще они предпочитают Решение как тип реагирования в конфликте, тем в большей степени у врачей это группы развиваются коммуникативные умения на основании самооценки. Учитывая особенности работы заведующих отделений – одной их существенных задач которых является решение сложных клинических, а подчас и конфликтных ситуаций по мере увеличения стажа работы, увеличивается опыт решения таких задач. При проведении обучению техникам общения необходимо делать акценты на способы конструктивного решения конфликтных ситуаций, тем самым сохраняя и обогащая их опыт.

На разных этапах профессиональной деятельности поведение в конфликте носит конструктивный характер и способствует развитию коммуникативных навыков, что оптимизирует отношения в диаде «врач–больной». Разрабатывая тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, так необходимые для оптимизации взаимоотношений в диаде «врач–больной», нужно учитывать стаж профессиональной деятельности и занимаемую должность врача.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 13-06-00707а).

ЗАВИСИМОСТЬ СУБЪЕКТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТ ВИДА ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Костин А.Н., Голиков Ю.Я. (Москва)

anatolykostin@gmail.com

Результаты анализа существующих концепций регуляции показали актуальную необходимость исследования взаимосвязей основных психических функций, их роли и места в процессе осуществления деятельности, а также практического решения проблемы ее целостного рассмотрения и комплексного анализа. Одно из главных свойств деятельности, которое отражает общую специфику психических процессов, актуализируемых субъектом в процессе целенаправленной активности, является ее субъективность. Основанием для такого положения является выделение А.В. Брушлинским активности как определяющего качества субъекта.

Качественная специфика актуализируемых в деятельности психических функций, прежде всего, определяется тем, насколько деятельность сложна для субъекта. Дело в том, что увеличение сложности деятельности, т.е. возникновение в ней все более масштабных проблемностей, т.е. неопределенностей, неоднозначностей и затруднений, неизбежно приводит к расширению спектра и возрастанию уровней разных видов психических функций. Именно поэтому субъективная сложность деятельности рассматривается нами как основное понятие, используемое для ее це-

лостной оценки. С субъективной стороны деятельность представляет собой процесс, в котором актуализируются все три основных психических функции – когнитивная, регулятивная и коммуникативная. Каждая из них специфическим образом проявляется в качественном содержании возникающих в деятельности проблемностей. Поэтому субъективную сложность деятельности будем рассматривать как суперпозицию трех компонентов: когнитивной, регулятивной и коммуникативной сложности.

Первый компонент – когнитивная сложность – отражает соотношение между знаниями разного вида, актуализируемыми при выполнении профессиональных функций по управлению техническим объектом. Данные функции разделяются на два класса сложности.

Функции первого класса заключаются в организации внутрисистемных взаимодействий и состоят в автономном, независимом управлении каждой из систем объекта в нормативных условиях и расчетных нештатных ситуациях. Относительная простота данных функций определяется наличием их описания в эксплуатационных инструкциях, а также согласованностью и предсказуемостью процессов взаимовлияния разных систем в этих условиях, которым можно пренебречь.

Функции второго класса состоят в организации межсистемных взаимодействий при возникновении нерасчетных и непредвиденных нештатных ситуаций и заключаются в контроле и управлении системами с учетом непредсказуемости и несогласованности их взаимовлияния. Высокая сложность этих функций определяется невозможностью их описания в эксплуатационных инструкциях, а также значительной неизвестностью и опосредованностью межсистемных взаимодействий в указанных ситуациях, что не позволяет управлять одними системами без учета состояния других.

Поэтому выполнение функций первого класса в основном может быть обеспечено конкретными видами знаний, а реализация функций второго класса основывается уже как на конкретных, так и на абстрактных видах знаний. И чем больше абстрактных видов знаний используется в деятельности, тем субъективно сложнее оказывается выполняемая деятельность.

Низкая когнитивная сложность деятельности определяется доминированием в ней знаний, актуализируемых при выполнении функций первого класса. Эти знания состоят, главным образом, из описания характеристик и особенностей функционирования систем, условий и правил выполнения операций по контролю и управлению отдельными системами в соответствии с эксплуатационными инструкциями и другой технической документацией. В состав этих знаний также входит и сведения, необходимые для обнаружения и выхода из расчетных нештатных ситуаций.

Высокая когнитивная сложность деятельности связана с доминированием знаний, актуализируемых при выполнении функций второго класса. Содержание таких знаний состоит в описании общих принципов и закономерностей функционирования и управления как отдельными системами, так и объектом в целом, позволяющих распознавать и преодолевать непредвиденные нештатные ситуации. Данные знания, прежде всего, основаны на материалах исследовательских научно-технических разработок и лишь в незначительной степени излагаются в эксплуатационных инструкциях и технической документации.

Второй компонент – регулятивная сложность – связан с характером процессов организации деятельности во времени и определяется как совокупность двух составляющих: организационной сложности, отражающей соотношение между разными уровнями регуляции при выполнении деятельности, и процессуальной слож-

ности, оценивающей продолжительность выполнения деятельности. Отметим, что связь субъективной сложности деятельности с процессами регуляции раскрыта нами ранее в рамках разработанной концепции проблемностей (Голиков, Костин, 1994, 1996, 1999). Поэтому описание регулятивного компонента будем осуществлять с помощью понятийного аппарата данной концепции.

Первая составляющая регулятивной сложности деятельности – организационная сложность – отражает степень включенности разных уровней регуляции. Ее можно оценивать по отношению временных интервалов включенности уровней регуляции, актуализируемых при выполнении деятельности. Каждый из указанных интервалов состоит из одного или нескольких циклов регуляции одного уровня. В связи с тем, что циклы регуляции отражают сложность процессов организации деятельности на разных уровнях, организационная сложность будет возрастать при увеличении длительности включенности более высоких уровней по отношению к нижележащим уровням.

Вторая составляющая регулятивной сложности деятельности – процессуальная сложность – оценивает степень нестационарности ее динамики. Можно полагать, что стационарная деятельность характеризуется последовательными переходами в основном между оперативными системами одного качества, т.е. между циклами регуляции одного уровня, а нестационарная деятельность – последовательностью оперативных систем разного качества, т.е. между циклами регуляции разных уровней. Поэтому данная составляющая будет отражать множественность и масштаб переходов между уровнями регуляции.

Низкая процессуальная сложность соответствует стационарной деятельности, в которой происходят переходы между циклами регуляции одного и того же уровня или наблюдается незначительное количество переходов между циклами регуляции соседних уровней.

Высокая процессуальная сложность связана со значительной нестационарностью деятельности и определяется большим количеством переходов между циклами регуляции на три-четыре уровня вверх или вниз.

Третий компонент субъективной сложности деятельности – коммуникативная сложность – вводится для оценки выраженности социальной направленности индивидуально-личностных отношений, отражающих социальную зрелость и профессионализм человека. Данный компонент субъективной сложности зависит от отношений человека к деятельности, другим людям, обществу, технике и природе, его высокой или низкой ответственности за результаты своей деятельности и за ее социальные последствия, строгости соблюдения им этических и нравственных норм при взаимодействии с другими людьми, степени выраженности социальной доминанты в мотивации, ценностно-смысловой сфере и мировоззрении.

Ответственность за результаты деятельности предполагает учет различных факторов и прогнозирование последствий своих действий, что является непростой задачей. В то же время, как известно, правила и законы соблюдать трудно (требуются специальные усилия по ограничению своего поведения и деятельности), а нарушать легко (деятельность не надо сдерживать, чем и объясняется распространенность недисциплинированности и различных правонарушений). Поэтому чем сильнее выраженность социальной направленности отношений (т.е. выше уровень социальной зрелости и профессионализма), тем большее количество факторов и социальных норм учитывается и соблюдается человеком, тем более трудным и неоднозначным является процесс организации деятельности, обеспечивающий ее приведение в соответствие с этими факторами и нормами, и, следовательно, тем субъек-

тивно сложнее осуществлять деятельность. Низкая коммуникативная сложность в деятельности характеризуется невысокой ответственностью человека за результаты и социальные последствия своей деятельности, нестрогостью соблюдения этических и нравственных норм межличностных взаимодействий, личностной направленностью мотивации, индивидуализмом в ценностно-смысловой сфере и мировоззрении. Тем самым при организации деятельности учитывается относительно небольшое количество действующих факторов, прогноз результатов своих действий является достаточно прямолинейным, а сама деятельность ограничивается далеко не всеми необходимыми правилами и нормами.

Высокая коммуникативная сложность определяется значительным уровнем ответственности за результаты и социальные последствия своей деятельности, тщательным соблюдением этических и нравственных норм межличностных взаимодействий, высокой степенью выраженности социальной доминанты в мотивации, ценностно-смысловой сфере и мировоззрении. Тогда в процессе организации деятельности человеком учитываются большое количество не только действующих, но и потенциально возможных факторов, а прогноз результатов действий осуществляется с учетом маловероятных ситуаций. В то же время человек не только подчиняет свою деятельность требуемым правилам и нормам, но и обоснованно выходит за их пределы для преодоления непредвиденных ситуаций.

Следовательно, специфика субъективной сложности деятельности существенно зависит от вида психических функций, которые определяют ее различное психологическое содержание. При этом введение трех компонентов субъективной сложности позволит практически подойти к целостному анализу деятельности и разработке структурно-функциональной модели взаимодействия всех трех основных психических функций.

ОПТИМИЗАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ВЛИЯНИЙ НА ЛИЧНОСТЬ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Кратинов В.А. (Донецк, Украина)

stive.86@mail.ru

Обучение в университетах закрытого типа сопровождается возникновением у курсантов, особенно начальных курсов, нервно-психических перенапряжений, негативных изменений в психике и существенным изменением в структуре личности.

Первоисточником этих изменений являются резкие изменения в их образе жизни, окружении и, в целом, в условиях существования. Разрыв с семьей, друзьями, круглосуточное пребывание в стенах университета, необходимость выполнения большого количества инструкций, распоряжений, приказов является для них мощным стрессогенным фактором.

Перечисленные и другие психотравмирующие факторы вызывают снижение их сопротивляемости, развитие предпатологических состояний, падение уровня адаптивности, усиление депрессии, тревожности, гипервозбудимости и других негативных проявлений.

В связи с этим следует считать актуальной проблему поиска путей оптимизации воздействий на структуру личности курсантов в процессе их становления как специалистов.

Анализ последних исследований и публикаций. Литературный анализ решений указанной проблемы свидетельствует о том, что она изучалась в значительном количестве исследований. Большинство авторов признают наличие повышенного уровня стрессогенности в университетах закрытого типа, по сравнению со студенческой средой (Трусь, 1998; Назаров, 2000; Сергиенко, 2005).

Ряд исследователей с целью ослабления влияния стрессогенных факторов обучения и особенно службы курсантов, предлагают увеличить количество воспитательных часов или проведение культурно-массовых мероприятий (Горлинский, 1997).

Существует также точка зрения некоторых авторов, заключающаяся в их убежденности в том, что наилучшим рычагом в воспитательной работе с курсантами является применение жестких и максимальных по интенсивности требований к новичкам (Кобзин, 1999).

Однако имеются исследования, в которых показано, что такая демонстрация всех «очаровательных» сторон казарменных условий и служебной деятельности для курсантов является основанием для формирования негативного отношения ко всей правоохранительной системе (Драчева, 2004).

Работ, в которых с целью воздействия на личность курсантов использовался бы специально разработанный комплекс профессионально-психологической подготовки в сочетании с занятиями добровольно выбранным видом спорта, мы не обнаружили, в связи с чем и было предпринято данное исследование.

Целью настоящей работы было выявление возможности оптимизации негативных изменений в психике курсантов в процессе их обучения.

В исследовании приняты участие курсанты первого курса ($n = 46$) Харьковского национального университета внутренних дел. Все они находились на казарменном режиме и не имели нарушений психики. Участники исследования были разделены на две группы: контрольную ($n = 23$) и экспериментальную ($n = 23$).

Первая группа обучалась по программе для соответствующих вузов, а вторая подвергалась экспериментальному воздействию. Последнее сводилось к проведению с курсантами специальной профессионально-психологической подготовки в комплексе с занятиями борьбой дзюдо. Указанная подготовка осуществлялась по разработанной нами программе, состоящей из трех этапов (общая, экстремальная и специальная профессионально-психологическая подготовка). Она осуществлялась на протяжении 10 недель и была нацелена на формирование у курсантов способностей к самоконтролю психических реакций и саморегуляции своих психических состояний.

Основной целью данной подготовки, которая проходила в виде лекций, бесед, семинаров, тренингов, было формирование у курсантов знаний, умений и навыков стрессоустойчивого поведения и психической устойчивости к психотравмирующим факторам их учебно-служебной деятельности.

Существенным моментом было использование, параллельно с данной подготовкой, занятий курсантов добровольно выбранным ими видом спорта (борьбой дзюдо).

Полученные результаты свидетельствуют о возможности влияния на индивидуально-психологические реакции, процессы и состояния курсантов указанным экспериментальным комплексом и получения гипотетически предполагаемых данных.

Так, использование методик многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла и Фрайбургского личностного опросника показало, что, по сравнению с курсантами из контрольной группы, их коллеги из экспериментальной группы после

проведения эксперимента имели существенные позитивные изменения в уровне проявления качеств личности. У них повысились показатели общительности, эмоциональной устойчивости, экспрессивности, социальной смелости, самоуверенности, независимости, уверенности в себе. Особенно важным, на наш взгляд, что у них снизилась степень проявления тревожности, нейротичности, спонтанной реактивности и депрессивности.

Диагностика результатов влияния применявшегося экспериментального комплекса на степень проявления агрессивности и конфликтности также убеждает, что у курсантов, использовавших его, снизился уровень вспыльчивости, бескомпромиссности, позитивной и негативной агрессии и конфликтности.

Наблюдения за первокурсниками, участвующими в эксперименте показали, что профессионально-психологическая подготовка и занятия борьбой дзюдо повысили у них интерес к учебе и службе; они стали более контактными и общительными; у них возникли дружеские отношения не только с однокурсниками, но и со старшими по возрасту. Негативное отношение к учебно-служебной деятельности практически не проявлялось и у большей части курсантов заменилось желанием совершенствоваться, становиться специалистом и офицером.

ВЫВОДЫ

Применение специальной профессионально-психологической подготовки в комплексе с занятиями борьбой дзюдо позволило курсантам первого курса преодолеть или значительно ослабить процесс формирования и степень проявления негативных изменений в структуре личности.

С целью оптимизации личностно-профессионального становления будущих офицеров МВД и целенаправленного формирования у них способности к саморегуляции, успешным может быть использование специальной профессионально-психологической подготовки, применяемой в комплексе с занятиями борьбой дзюдо.

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Кузнецов Д.И. (Москва)

dan-smith@yandex.ru

Согласно методологии деятельностного подхода, именно в деятельности и общении, а также других видах активности, человек становится субъектом (Брушлинский, 2002). Изучению развития личности в рамках отдельной деятельности посвящены многочисленные исследования, но схема исследований, при которой изучается отдельная особенная деятельность, а от остальных исследователь абстрагируются, является упрощением. Как отмечает А.Г. Асмолов, «...трудности в развитии деятельностного подхода в психологии связаны с тем, что его разработка долгое время как бы замыкалась в пределах «отдельной деятельности»: ее структуры, динамики и т.п. Такая абстракция затрудняла разработку психологии личности, роли поступков и деяний в развитии личности» (Асмолов, 2007).

По мнению Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, личность – производная не от отдельной, даже ведущей, деятельности, но от системы деятельностей. Л.С. Выготский прямо указывал, что «человеческая личность представляет собой иерархию дея-

тельностью, из которых далеко не все сопряжены с сознанием» (Выготский, 1983). А.Н. Леонтьев утверждал, что «...реальным базисом личности человека является совокупность его общественных отношений к миру, но отношений, которые реализуются, а они реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей» (Леонтьев, 1983). А.Г. Асмолов, обобщая представления Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.М. Бахтина, утверждает: «Человек в обществе – полидеятельностное, диалогичное, пристрастное существо» (Асмолов, 2007).

Вопрос о взаимосвязи деятельностей в системе А.Н. Леонтьев решает следующим образом: «в ходе развития субъекта отдельные его деятельности вступают между собой в иерархические отношения. ...Эти иерархии деятельностей порождаются их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности» (Леонтьев, 1983).

Остаются открытыми вопросы о том, как в процессе развития личности эти иерархии деятельностей складываются, как каждая из деятельностей, входящих в систему, оказывает влияние на развитие личности, каким образом человек становится субъектом не отдельной деятельности, но субъектом всей этой системы, и далее – жизненного пути в целом? Ведь отношения между деятельностями не всегда являются гармоничными. Механизмом соотнесения противоречивых жизненных отношений В.В. Столин называет самосознание личности (Столин, 1983). Реализуя близкий нам мультидеятельностный подход, К.В. Карпинский (Карпинский, 2010) определяет систему деятельностей личности как жизнедеятельность, личность – как субъект жизнедеятельности и шире – субъект жизненного пути. Изучая смысл профессиональной деятельности в структуре целостной жизнедеятельности, он строит типологию, включающую такие варианты: 1) профессиональная деятельность как смысл жизни; 2) позитивный смысл профессиональной деятельности; 3) негативный смысл профессиональной деятельности; 4) конфликтный смысл профессиональной деятельности. Нас же интересует вопрос о том, как в процессе профессионального пути личности другие, не профессиональные деятельности, оказывают влияние на развитие субъекта профессиональной деятельности.

Проблема неведущих деятельностей в развитии личности была поставлена Е.Л. Бережковской (Бережковская, 2003), однако требует эмпирического изучения. Правомерность такой постановки проблемы, на наш взгляд, показывает тот факт, что общество уделяет большое внимание организации дополнительной активности детей, подростков и юношей за рамками социально заданной ведущей деятельности, путем их привлечения к спорту, художественному и техническому творчеству и т.п. Поскольку такая воспитательная работа ведется и в вузе, то, очевидно, целью является не только содействие выбору профессии. Видимо, общество учитывает влияние этих неведущих деятельностей на развитие личности детей и юношей, и, предположительно, при исключении этих дополнительных активностей развитие личности будет нарушено.

Мы заинтересовались вопросом, при каких параметрах системы деятельностей (их количество, иерархия) и параметров каждой отдельной деятельности в этой системе (продуктивность, уровень самостоятельности, осмысленности и т.п.) получается оптимальное развитие личности или ее самореализация? Можно предполагать, что на разных этапах жизненного (профессионального) пути существуют наиболее оптимальные характеристики системы деятельностей (сам набор деятельностей, их иерархия, характеристики каждой из них). Следуя идеям Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, можно предположить закономерные этапы изменения не только самой ведущей деятельности, но системы деятельностей. Это соответствует идеям Л.С. Вы-

готского, что в первую очередь меняются не отдельные высшие психические функции, сколько их системы (соподчиненность, иерархия), меняется личность, а не мышление и т.д.

Отдельные ответы на эти вопросы мы получили в нашем предыдущем исследовании (Кузнецов, 2011), в котором мы изучали влияние системы деятельностей на развитие личности на этапе профессионального обучения. Для реализации исследования мы разработали методический прием изучения системы деятельностей. В качестве критерия оптимального развития личности мы использовали показатель уровня самоактуализации. В исследовании удалось эмпирически доказать, что состав и структура системы деятельностей определяет уровень самоактуализации студентов. Важнейшей характеристикой деятельности студентов с высоким показателем самоактуализации является ее продуктивность. Такие продуктивные занятия, как творчество, работа, занимают у них более высокие уровни в иерархии деятельностей. По разработанной нами методике изучения системы деятельностей выявлено, что у студентов с высоким уровнем самоактуализации система их деятельностей более интегрирована, что проявляется в том, что абсолютная согласованность занятий по важности, интересу и эмоциям у таких студентов выше в творчестве и работе, чем у студентов с низким уровнем самоактуализации. Важным является также то, что сочетание факторов согласованности деятельностей по важности, интересу, эмоциям, большего времени, желаемого для занятия этой деятельностью, наличия когнитивных и личностных изменений у испытуемого в процессе этого занятия, а также продуктивных достижений ведет к повышению уровня самоактуализации только при условии гармоничного соотношения социально заданной деятельности и увлечения. И наконец, интересным выводом является то, что студенты с высоким уровнем самоактуализации обозначают чтение художественной литературы более важным занятием, чем студенты с низким уровнем самоактуализации.

В указанном исследовании удалось провести первичную операционализацию теоретических конструктов «ведущая деятельность», «система деятельностей», «иерархия деятельностей». Поставлена и обоснована гипотеза о том, что спецификой развития в юношеском возрасте, в отличие от более ранних возрастов, является интеграция мотивационной и операционально-технической сторон развития, что ведет к завершению детского онтогенеза и переходу к взрослости через развитие личности как полноценного субъекта деятельности. Конструкт самоактуализации рассмотрен и исследован в контексте теории деятельности как критерий развития личности. Предложен метод изучения системы деятельностей и ведущей деятельности у студентов. С его помощью возможно определение ведущей деятельности у конкретного человека или группы, а также изучение недостающих моментов, необходимых для развития. Результаты данной работы могут быть использованы для более эффективной организации процесса профессионального обучения в высшей школе. Проведенное исследование показало продуктивность изучения влияния неведущей деятельности на профессиональное развитие личности на этапе профессионального обучения, и логично было бы продолжить исследование и на других этапах профессионального пути.

На основании теоретического анализа и проведенного исследования, мы предполагаем, что успешность (и другие параметры) неведущих деятельностей могут, во-первых, выполнять развивающую роль путем развития качеств субъектности (активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, рефлексивности, саморегуляции, навыков преодоления трудностей, в том числе коммуникативных и т.п.), тем самым способствовать повышению эффективности в ведущей дея-

тельности. Во-вторых, они могут выполнять компенсаторную роль, т.е. лично компенсировать неудачи (сохранять самоуважение, стабилизировать самооценку, повышать стресс-резистентность и т.п.), а также сохранять социальный статус в ведущей деятельности благодаря успехам в другой деятельности (примером может быть студент-спортсмен со слабыми способностями в учебе). Таким образом, успехи в неведущих деятельности могут способствовать сохранению психологического здоровья. Безусловно, возможны не только позитивные варианты соотношения ведущей и неведущих деятельностей. Мы также предполагаем третий вариант, когда различные деятельности или получаемые в них новообразования могут конкурировать между собой, вступать в конфликтные отношения. Внутренние противоречия в системе деятельностей могут приводить к различным нарушениям в конкретных деятельностях или личности в целом. Такое противоречие приводит к кризису и смене системы деятельностей (например, ее иерархии, вытеснению других деятельностей и т.д.).

По нашему мнению, приложение мультидеятельностного подхода к вопросам развития личности как субъекта профессиональной деятельности может позволить более подробно изучить ситуацию личностного развития, определить ресурсы повышения эффективности профессиональной деятельности, психологического здоровья и качества жизни.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ КАК МЕТАСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Лактионова А.И. (Москва)

apan@inbox.ru

А.В. Брушлинский писал: «...субъект, осуществляющий психическое как процесс,— это всегда и во всем неразрывное живое единство природного и социального... Природное и социальное – это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности людей» (Брушлинский, 2006). Таким образом, А.В. Брушлинский понимал понятие субъект предельно широко, по сути отождествляя его с понятием «человек», традиционно определяемым как биосоциальное целое (Кольцова, 2009).

Такая позиция определяет и наш поход к изучению жизнеспособности человека. Мы предположили, что жизнеспособность имеет уровневую структуру, совпадающую с уровневой организацией человека. Физиологический, психофизиологический, психологический и социально-психологический уровни должны характеризоваться собственной системой ресурсов, которые тесно взаимосвязаны между собой и входят во взаимодействие со средовыми ресурсами. При этом речь должна идти об оптимальном способе их индивидуальной интеграции, что и определяет высокий предел личностной адаптации. В ряде исследований (Richardson и др.,1990; Shaefer, Moos, 1992) показано, что жизнеспособность выступает не только как простое сохранение или возврат к норме, но предполагает позитивное развитие, которое превосходит состояние, в котором индивид мог бы находиться, если бы не подвергся влиянию стресса. В этом смысле, предполагается, что жизнеспособность охватывает спектр развития до его оптимального состояния (Linley, Joseph, 2004).

Ранее, в эмпирическом исследовании жизнеспособности и социальной адаптации подростков, мы показали, что жизнеспособность как ресурс социальной адапта-

ции связана с субъектной активностью подростков и с индивидуальной интеграцией ими таких собственных психических ресурсов, как саморегуляция, контроль поведения, совладающее поведение и психологические защиты. В свою очередь, недостаточность психических ресурсов и неоптимальный способ их индивидуальной интеграции приводит к низкому уровню жизнеспособности дезадаптивных подростков (Лактионова, 2010). Но если активность субъекта, ответственного за координацию регуляторных механизмов, обеспечивает его взаимодействие с внешним миром, его состояние и осуществление деятельности (Дикая, 2008), то что именно регулирует эту активность, направляя ее на развитие? Между ситуацией и тем способом поведения, который выберет для себя человек, лежит осознание ситуации и своих возможностей и способностей изменить ее или приспособиться к ней, и именно это осознание будет детерминировать направление активности. С точки зрения К.А. Абульхановой, сознание обнаруживает свою способность/неспособность обеспечивать тот или иной уровень развития личности и ее жизни в противоборствующих или содействующих этому социальных условиях (Абульханова, 2009). При этом важное, с нашей точки зрения, значение должна иметь способность к рефлексии как процессуальному аспекту сознания, его процессуальному содержанию. Так, с точки зрения синергетического подхода (Пригожин, 1985), активность нелинейных систем (в качестве которой можно рассматривать психику человека) как во взаимодействиях со средой, так и в межсистемных взаимодействиях проявляется в способности к самоорганизации. Эта способность осуществляется при помощи рефлексии.

Подходя к попытке создания иерархической структуры жизнеспособности с точки зрения методологии метасистемного подхода, наиболее полно представленного в работах А.В. Карпова, мы опирались на структурно-уровневую организацию психических процессов и способностей, выполненную А.В. Карповым (Карпов, 2004). Мы предположили, что жизнеспособность представляет собой систему со «встроенным» метасистемным уровнем, в которой рефлексия как процесс одновременно принадлежит и к метасистемному, и к общесистемному уровню организации психики. В качестве процесса рефлексивной регуляции она локализуется на общесистемном уровне, а в качестве своих результативных характеристик – на метасистемном, так как она лежит в основе всей феноменологии сознания. Метасистемный уровень является открытым, через него система взаимодействует с другими системами. Так, система «жизнеспособность» является компонентами более общих метасистем «психика» и «человек». При этом происходит взаимодействие двух классов процессов: внутрисистемные интегрируют систему в целостность, и внешнесистемные обеспечивают ее взаимодействие со средой. С другой стороны, включая в себя метасистемный уровень, жизнеспособность, с точки зрения метасистемного подхода, должна в целом иметь форму иерархии, включающей пять основных уровней организации – элементный, компонентный, субсистемный, системный и метасистемный.

Таким образом, с точки зрения связанных с жизнеспособностью психических процессов, структурно-уровневая организация жизнеспособности должна выглядеть, с нашей точки зрения, следующим образом: Метасистемное – сознание; Системное – процессы рефлексивной регуляции; Субсистемное – совокупность метакогнитивных процессов (разного типа), дополняющих собой метарегулятивные процессы и входящие в особую категорию метапроцессов как таковых. Направлены на построение, организацию и регуляцию активности (поведения и деятельности):

– интегральные психические процессы (Карпов, 1986), выступают в качестве операционных механизмов рефлексии как система метакогнитивной регуляции. Являются синтезом процессов когнитивных и собственно регулятивных. Это процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля. Направлены на организацию, регуляцию и координацию первичных когнитивных процессов. Когнитивны по механизмам, регулятивны по направленности. Процессы, принципиально гетерогенные по своему операционному содержанию; метарегулятивные процессы – саморегуляция; контроль поведения; жизнестойкость; совладающее поведение; психологические защиты; метаэмоциональные – регуляция эмоций; метамотивационные – мотивация достижения (как метамотивационное образование); метакоммуникативные процессы: эмоциональное понимание, идентификация, проекция, децентрация, аттракция и аффиляция и т.д.;

– Компонентное – основные классы психических процессов, направленных на ориентировку и познание (когнитивные процессы); на активацию и оценивание (эмоциональные процессы); на стабилизацию активности (волевые процессы) и на побуждение, инициацию этой активности (мотивационные процессы). Являются базовыми для формирования метапроцессов;

– Элементное – базовые саморегулятивные функции.

Поскольку, согласно функционально-генетической парадигме (Шадриков, 1995), психические процессы и способности взаимосвязаны, структурно-уровневая организация жизнеспособности как иерархическая структура способностей должна быть, на наш взгляд, представлена следующим образом:

– Метасистемное – сознание как способность;

– Системное – рефлексивность как способность;

– Субсистемное – метакогнитивные и метарегулятивные способности; способности метамотивационной регуляции и метаэмоционального контроля, метакоммуникативные способности и др. (Способность к адаптации и саморегуляции);

– Компонентное – частные, специальные способности: компоненты коммуникативных способностей: экстравертированность, открытость (в том числе и когнитивная), эмоциональность, проницательность, экспрессивность, адекватная социальная перцепция. Базируются на рефлексии как процессе и рефлексивности, как свойстве личности – как способности (Карпов, 2004); эмоциональность (интенсивность эмоций, эмоциональная лабильность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная активность, способность к сопереживанию, пониманию эмоций других и т.д.) (Сергиенко, 2007); способности к произвольной организации действий, волевых усилий, предполагающих организацию исполнительного компонента, гибкости реализации действий в зависимости от изменяющихся условий задачи, анализа результата исполнения (Сергиенко, 2007); психологическая устойчивость;

– Элементное – задатки, выступают носителями – биологических, физиологических, генетически детерминированных качеств.

Таким образом, мы можем представить жизнеспособность как метасистемное понятие (метаспособность). Компонентами, жизнеспособности являются индивидуальные способности человека к сознанию и рефлексии, выступающие в качестве метапроцессуального регулятора активности человека – деятельностной, поведенческой, коммуникативной, и определяющие оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов регуляции и регулирующих факторов социальной среды.

НЕРАСКРЫТЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАТЕГОРИИ «СУБЪЕКТ ТРУДА»

Леньков С.Л. (Москва)

New_psy@mail.ru

Понятие «субъект труда» получило широкое применение, в первую очередь, в рамках таких отраслей психологии, как психологии труда, инженерная психология и эргономика. При этом справедливо отмечается, что субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн и др.) получил здесь не только спецификацию, но и существенное развитие (Ломов, 1984; Брушлинский, 1996; Бодров, 2009; Дикая, 2007; Бодров и др., 2011).

Вместе с тем можно выделить ряд методологических проблем, связанных с применением и развитием субъектно-деятельностного подхода в психологии труда, на предметном поле которой мы сконцентрируем внимание в представленном исследовании. Актуальность данных проблем подчеркивает как возрождающийся интерес к психологической проблеме субъекта (Абульханова, 2007; Завалишина, 2005; Журавлев и др., 2009; Знаков, 2005; Карицкий, 2010; Осницкий, 2009; и др.), так и непреходящий интерес к теории деятельности, в том числе со стороны зарубежных авторов (Bharosa et al., 2012; Blunden, 2011; Edwards, 2011; и др.).

В психологии труда имеет место определенное, объективно обусловленное абстрагирование от философских проблем субъекта: здесь решаются, в первую очередь, практические задачи повышения эффективности деятельности, увеличения субъективной удовлетворенности трудом и т.д. Фактически, независимо от того, как именно тот или иной автор понимает категорию субъекта, в рамках психологии труда ему приходится выявлять разнообразные психологические свойства (индивидуально-типологические, когнитивные, личностные, социально-психологические и т.д.), способствующие либо препятствующие эффективному выполнению деятельности и/или профессионально-личностному развитию человека. Это позволяет сосредоточить внимание на разработке собственно психологической методологии изучения проблемы субъекта, специфицированного в форме субъекта труда.

Сказанное не означает отрицания важности исходной методологической позиции исследователя, а лишь подчеркивает объективную возможность (нередко реализуемую на практике) определенного разрыва между философской и конкретно-научной методологией. Аналогичная ситуация «разрыва» отмечена, например, по отношению к бихевиоризму: как философско-методологическая позиция, разделяемая лишь узким кругом наиболее радикальных сторонников, он вовсе не равнозначен нормативной, научно строгой методологии психологического исследования, нередко приписываемой к бихевиоризму лишь на том основании, что она в значительной степени разработана в ходе его развития (Айзенк, 2009).

Упомянутый разрыв усложняет задачи общепсихологического развития категории «субъект», но, с другой стороны, обеспечивает психологии труда определенные преимущества, позволяющие не умозрительно, а на основе реальной феноменологии выявить некоторые актуальные проблемы указанного развития. Выявление (а в перспективе – решение) подобных проблем характеризует нераскрытый методологический потенциал категории «субъект труда».

Не претендуя на исчерпывающую полноту, представим ряд подобных проблем, связанных с развитием не только субъектно-деятельностного подхода, но и научной

психологии в целом, в частности – с проблемами недизъюнктивности и процессуальности психического (Брушлинский, 2003).

1. Проблема взаимосвязи субъекта труда с базовыми формами субъекта отражает недостаточно определенный статус понятия «субъект труда» в общем категориальном строе субъектно-деятельностного подхода. Философская категория субъекта в психологии конкретизируется с помощью ряда форм субъекта, основными среди которых считаются формы субъекта предметно-практической деятельности, познания и общения (Ломов, 1984; Брушлинский, 2003). Но к какой из них относится субъект труда? Индивидуальный субъект труда – это человек, выполняющий профессиональную деятельность на определенном трудовом посту (Климов, 1988), но его субъектная активность не сводится к непосредственному выполнению заданной деятельности. Он нередко проявляет наддеятельностную активность, выходящую за рамки регламентированной цели труда, трудовых функций, задач, средств. Аналогичная над- и/или внедеятельностная активность имеет место в плане общения: далеко не все профессиональное (и тем более межличностное) общение строго регламентировано. Наконец, выполняя профессиональную деятельность, человек часто выступает и в роли субъекта познания. Таким образом, категория «субъект труда», хотя и имеет в качестве своей центральной, системообразующей формы категорию субъекта деятельности, но не сводится к ней, проявляясь недизъюнктивным образом в формах субъекта познания и субъекта общения.

2. Проблема процессуальности субъекта труда выражает, в частности, тот факт, что для данной формы субъекта имеет место определенная распространенность временных рамок. Субъект труда не ограничивается рамками конкретного цикла выполнения деятельности – от исходного объекта до итогового продукта. Но он, как правило, и не просто репродуцирует, тиражирует данный цикл. В течение своей профессиональной жизни человек как субъект труда непрерывно изменяется: профессионально и личностно развивается, либо, наоборот, деградирует, обрастает профессиональными деструкциями, профессионально «выгорает»; он также может находиться в разных функциональных состояниях, существенно влияющих на эффективность деятельности (Дикая, 1999). В целом в отечественной психологии сложилась традиция рассмотрения профессионального становления человека как непрерывного процесса овладения профессиональной деятельностью, начинающегося еще в подростковом возрасте. На ранних этапах такого становления (профориентации, профсамоопределения, профобразования) человек еще не является актуальным субъектом труда, но он получает данный статус уже с момента начала самостоятельной профессиональной деятельности.

Данные обстоятельства согласуются с положениями о процессуальности субъекта (Брушлинский, 2003). Но конкретные формы выражения процессуальности субъекта труда требуют дальнейшего изучения.

3. Проблема ценностно-смысловой амбивалентности субъекта труда состоит в том, что реальный субъект труда, по сути, амбивалентен по отношению к ценностно-смысловой основе человеческого бытия. Субъектом труда может быть человек, выполняющий назначенную деятельность на уровне эффективности как высочайшем, так и крайне низком. Более того, к субъектам труда относятся и люди (равно как и разномасштабные групповые субъекты), выполняющие профессиональную деятельность удовлетворительно с внешней, поверхностной точки зрения, но на самом деле – с целями, деформированными по отношению к нормативным для профессионального сообщества и/или противоречащими общечеловече-

ским ценностям. Такие субъекты труда в отечественной психологии получили наименование «профессиональных маргиналов» (Ермолаева, 2001, 2003, 2008, 2011), или, более точно, «негативных профессиональных маргиналов», что подразумевает наличие альтернативных «позитивных профессиональных маргиналов» (Леньков, 2002, 2009, 2010).

Таким образом, субъект труда как специальная форма субъекта заставляет задуматься о расширении понимания субъекта в целом от его нормативно-ценностной трактовки в качестве идеальной формы человеческого развития (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский и др.) до более полного понимания амбивалентности субъекта, включающего, наряду с «идеальной формой» и реального онтологического субъекта – в частности, отдельного человека, обладающего множеством слабостей и недостатков и далеко не всегда следующего лишь творчески-преобразующему (альтернативному адаптивному, приспособительскому) отношению к миру.

4. Проблема вариативности соотношения субъекта труда и личности, в зависимости от специфики выполняемой профессиональной деятельности, связана с фундаментальной проблемой соотношения категорий субъекта и личности и выражает, с одной стороны, недизъюнктивность данных модусов существования человека (Ананьев, 2001), а с другой – обусловленность их соотношения психологической спецификой выполняемой деятельности. Проявлением этого является разная значимость личностных свойств для различных психологических типов профессиональной деятельности (Рубцова, 2012).

5. Проблема многообразия форм субъекта, объекта и субъект-объектных отношений состоит в том, что в деятельности, выполняемой субъектом труда, реализуется множество качественно различных и недостаточно дифференцированных упомянутых форм. В обобщенном виде можно выделить три типа объектов в субъект-объектном взаимодействии: материальные объекты, информация и «субъектные» объекты (Леньков, 2002). В итоге общее субъект-объектное отношение может относиться к одному из трех психологически качественно различных типов: традиционному субъект-объектному, субъект-субъектному (Ломов, 1984; Шадриков, 1996; и др.) и субъектно-информационному (Леньков, 2002; Карпов, Леньков, 2006). Но качественная множественность форм имеет место и по отношению к субъекту. В частности, глубокого изучения требует вопрос о роли и месте «искусственной субъектности», связанной с реализацией все более широкого спектра традиционно человеческих функций с помощью технических средств.

Таким образом, практика применения и развития категории «субъект труда» заставляет пересмотреть некоторые традиционные взгляды на субъектность – не в плане их отрицания, а в плане их углубления, расширения и дополнения, что вполне согласуется с традиционным путем развития научного познания. Важно, что такой путь позволяет в полной мере сохранить отечественные традиции субъектно-деятельностного подхода, в известном смысле противопоставив их имеющему место (наряду с методологическим анархизмом и эклектикой) «ползучему», не всегда отрефлексированному и методологически обоснованному дрейфу в сторону зарубежных исследовательских парадигм.

ПСИХИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ложкин Г.В., Волянюк Н.Ю. (Киев, Украина)

lozhkin35@mail.ru

Педагогическая деятельность, как и любая другая, предполагает ее осознаваемую регуляцию, которая обеспечивает устойчивую направленность на достижение ожидаемых результатов. Посредством психических регуляторов преподаватель направляет свою активность, ориентируется в профессиональном пространстве, программирует, реализует, контролирует и корректирует свое поведение и действия.

Непостоянство психических регуляторов введет к изменениям результативных показателей деятельности, снижается или повышается ее интенсивность и в некоторых случаях может изменяться направленность усилий: деятельность может быть приостановлена либо превратиться в неуправляемую (и не всегда осознаваемую) активность.

В связи с этим значительный интерес представляет рассмотрение возможности влияния на психические регуляторы педагогической деятельности и их поддержание.

Необходимость влияния возникает в условиях устойчивого функционирования уже сформировавшихся психических регуляторов. Рассматривая такую возможность, мы неизбежно сталкиваемся с определением исходных представлений о том, какие или какими должны быть регуляторы по содержанию и структуре. Процесс формирования этих представлений опирается на научные знания, которые систематизированы в работах Е.А. Климова. Основываясь на концепции психического образа, он выделил следующие группы регуляторов, оказывающих влияние на профессиональную деятельность. Первая группа – «Образ объекта». Вторая – «Образ субъекта». Третья – «Образ субъект – объектных и субъект – субъектных отношений».

В целом он показал, что психические регуляторы характеризуются разной степенью осознанности и устойчивости.

В предлагаемом нами подходе в основе изучения регуляторов деятельности лежит предположение о том, что регулятивная роль психики должна раскрываться на основе изучения разнопорядковых явлений. В зависимости от уровня протекания регуляторных процессов выделены психические регуляторы первого, второго, третьего и четвертого порядка.

Для выполнения какого-либо действия человеку необходимо оценить окружающее физическое пространство. Люди в разной степени способны различать интенсивность воздействующих на них факторов среды (зрительных, акустических, тактильных, вкусовых, пространственных). Это отражается в особенностях сенсорной организации профессиональной деятельности: одному важно услышать, другому – увидеть, третьему – почувствовать предмет и средства труда. Как правило, внешние воздействия воспринимаются комплексно, но обычно природная предрасположенность и более высокая чувствительность к определенным характеристикам среды выступает системообразующим фактором профессионально значимых качеств. Характеристика перцептивного образа как регулятора основана на точности, полноте, дифференцированности отражаемого содержания. Своеобразие такого образа как регулятора состоит в оперативности. Образы – регуляторы первого порядка – это сигналы, необходимые для информирования субъекта о происходящих изменениях,

запуска управляющих действий и контроля над ними. В каждой профессиональной деятельности есть значительная доля неформализуемых образов – регуляторов, уровень владения которыми более всего присущ профессионалу. В психологии труда утвердились понятия «чувство скорости» (у водителей), «чувство высоты» (у верхолазов), «чувство времени» (у преподавателя), «вкусная чувствительность» (у дегустаторов). Эти образы хотя и не фиксируются сознанием, однако оказывают влияние на регуляцию деятельности.

В основе изучения регуляторов деятельности второго порядка лежит предположение о том, что смысловая организация сознания обуславливает избирательность выделения значимых составляющих бытия. Такой подход дает возможность иначе рассмотреть причинно-следственные механизмы выделения регуляторов, в которых ведущим звеном являются смыслы. Постигание смысла – это в значительной мере активный процесс, в котором участвуют эмоции и воля. Язык эмоциональных образов, эмоциональных «меток», как наиболее емкий, позволяет субъекту педагогической деятельности получить необходимую скорость интегрирования информации о динамике предметной стороны деятельности, обеспечивает быструю оценку актуальной ситуации, требующей волевой регуляции.

Сознание уравнивает бытие субъекта педагогической деятельности и обеспечивает смысловое принятие ситуации. Как элемент психологического тезауруса она представляет собой объективную совокупность событий, условий, обстоятельств, оказывающих стимулирующее, корригирующее воздействие на субъекта. Ситуация – это не весь объективный мир, а лишь та его часть, которая отражается субъектом на фоне актуальной потребности. Важным аспектом понимания ситуации является ее рассмотрение как сложно организованного субъективного образа объективной действительности, который конструируется и репрезентируется самим субъектом. В этом смысле определение ситуации происходит посредством придания значения объективному фрагменту окружающей действительности и тем самым она становится субъективной.

Человек непрерывно включен в ситуацию и постоянно выходит за ее пределы, что создает возможность ее репрезентации на самых разных уровнях психического отражения, в самых разных формах проявления психического. Изменение ситуации и ее составляющих приводит и к преобразованию влияния регуляторов деятельности. Необходимо отметить, что преобразование регуляторов возможно только в связи с активной позицией самого субъекта, т.е. его психологической готовности, имеющей потребностный характер. Именно потребности организуют взаимодействие субъекта с окружающим миром в виде актуальных условий и обстоятельств, связанных между собой определенным образом. Эти послышки составили исходные представления о том, какими должны быть регуляторы деятельности второго порядка.

Разумеется, мы опирались на научные знания о возможностях и механизмах психологического содержания регуляторов. В итоге, был определен перечень регуляторов, которые не существуют изолированно, а составляют системно-функциональную организацию с инвариантно-динамическими отношениями: профессиональное самочувствие, психологическое здоровье, благополучие и субъективно-экономический статус. Такое образование основано на интегрирующей функции психики, так как в качестве составляющих входят и психические процессы, и свойства личности, и социальная среда, и ситуации жизнедеятельности и многое другое.

Рассуждая о психических регуляторах деятельности первого и второго порядка, еще раз подчеркнем их действие как психических образов, влияющих на поведение.

Они отражаются в сознании субъекта как смысловые структуры, представленные в сознании в виде норм, правил, положений, которые существуют в виде идеологем, трансформирующихся в социальные установки и ценностные ориентации. Идеологемы могут существовать в сознании как в семантическом виде, так и в виде чувственных образов. Всегда ли они закрепляются в сознании? По-видимому, не всегда и не у всех одинаково.

Разного рода импровизации, коллажи, эзотерические техники вместо методически выверенных лекций, семинаров и практических занятий не всегда соответствуют требованиям высшей школы. Поэтому есть необходимость выделить регуляторы деятельности третьего порядка – социально-правового содержания. Они действуют как санкции за невыполнение тех или иных обязательных предписаний. К ним в педагогической деятельности следует отнести: контроль и обсуждение открытых занятий, расторжение контрактов, досрочные конкурсы.

Образ, имеющий обедненную или только чувственную основу, не может обеспечить эффективное регулирующее действие. Это значит, что в предметной деятельности необходима определенная мера сочетания регуляторов. Эффективность образа – в плане его регулирующей функции по отношению к деятельности субъекта – существенно определяется тем, насколько он обеспечивает антиципацию. Если опережающее отражение ограничено рамками актуального текущего действия, субъект не осознает последствий нарушения тех или иных правил, предписаний и может минимизировать свое напряжение. Например, вместо обсуждения сложных психологических конструкций, взаимодействий, механизмов, преподаватель может погрузиться вместе с аудиторией в эмоционально-комфортную среду воспоминаний о книгах, кинофильмах, выставках, конференциях и прочее. Не вдаваясь в детали, почему это происходит, отметим, что, в зависимости от степени упрощения профессиональных обязанностей, у преподавателя может возникнуть рассогласование субъектно-значимых жизненных целей с возможностью их реализации. Это вызывает интенсивные отрицательные эмоциональные переживания, что усугубляет психоэмоциональное истощение. А самый простой способ компенсации возможен путем погружения в эмоционально комфортную среду.

Сохранить высокую нравственность, совесть и свое предназначение в современных экономических и социально-психологических условиях, когда снижается качество жизни педагога, происходит падение престижа педагогической профессии, возрастает эмоциональная напряженность и развивается профессиональное выгорание, становится все сложнее. И конечно, внешние социальные механизмы оказывают значительное влияние на профессиональную деятельность, но, выделяя регуляторы третьего порядка, необходимо подчеркнуть и изучение роли регуляторов, связанных с нравственными и духовными особенностями личности и субъектной активностью педагога. Для педагогической деятельности данное замечание приобретает особую значимость. Формировать нравственность ученика может только тот педагог, у которого развито нравственное сознание. Уровень духовного развития личности, система ее ценностей также становится регулятором профессионального развития педагога и фактором, предотвращающим возникновение деструктивных изменений в его эмоциональном состоянии. Последнее замечание позволяет говорить о существовании регуляторов деятельности иного порядка. Однако этот факт нуждается в отдельном осмыслении.

В каждый момент деятельности человеком осознается только небольшая часть того предметного действия, которое представлено в образе. При переходе от одного действия к другому изменяется и осознаваемая часть содержания. Полноценный с

точки зрения регуляции деятельности образ подобен айсбергу – в каждый момент на поверхности видна лишь его небольшая часть. Проблема осознаваемого и неосознаваемого в психическом отражении принадлежит к числу сложнейших. Ведущая роль в действии психических регуляторов принадлежит вербально логическим процессам, прежде всего, осознается то, что включается в их сферу.

В ходе реальной деятельности в зависимости от конкретных условий соотношения между регуляторами изменяются, соответственно меняется и степень осознанности разных компонентов предметного содержания образа. Компоненты регуляторов третьего порядка формируются по законам работы стереотипов, и обычно они не осознаются. Однако они могут стать осознаваемыми при специальной активизации. Это еще раз подтверждает, что личность как субъект деятельности, является, прежде всего, субъектом определенной социальной среды.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОДИТЕЛЯ В ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ЕГО К СОВЕРШЕНИЮ АВАРИИ

Малик Я.К. (Харьков, Украина)

yasyamalik@mail.ru

Стремительное увеличение количества дорожно-транспортных происшествий (ДТП) и появление после этого экономических, юридических, социальных и медицинских проблем ставит на повестку дня необходимость поиска путей и методов объективного анализа причин роста аварийности. При анализе причин ДТП основное внимание уделяется решению юридических и экономических вопросов. В то же время, как известно, большинство ДТП происходит в связи с игнорированием водителем правил дорожного движения, рискованным поведением, способностью к риску и др. Следовательно, как поведет себя водитель в аварийной ситуации, зависит от его индивидуально-психологических качеств. Учитывая отмеченное выше, увеличение количества исследований и усиление внимания к анализу психологических факторов, детерминирующих предрасположенность водителей к совершению аварий, является актуальным и необходимым. В то же время анализ литературных источников по проблеме исследования роли психологических факторов в совершении водителями ДТП свидетельствует, что этим вопросам посвящены немногочисленные публикации (Будяк, 1991; Венда, 1993; Полянова, 1998).

Так, в работе В.В. Говорун (2002) подчеркивается весьма существенная роль психологического анализа, наряду с серьезными экономическими и медицинскими исследованиями, судебно-психологическая экспертиза, вносит ясность в вопрос виновности или невиновности водителя в совершении аварии. В связи с этим в настоящем исследовании поставлена цель установить роль психологической устойчивости водителя в предрасположенности его к совершению аварии.

В исследовании приняли участие 92 водителя, управляющие автопоездами, которые совершают международные рейсы. Участников исследования разделяли на две группы: «аварийщики» (совершавшие 2–3 аварии за 3 года) и «безаварийные» (не участвовавшие за этот период времени ни в одном ДТП). В нашем исследовании мы использовали методику диагностики психологической устойчивости А.П. Марковой (1996) и одновременно в список шкал ввели опросник Ю.П. Голованова (2001), который позволяет оценить степень склонности субъекта к риску. Дело в том,

что склонность к риску в значительной степени обусловлена наследственно и является врожденной, а способность к риску, главным образом, формируется в течение онтогенеза человека и, прежде всего, в его профессиональной деятельности. Т.е., используя эти две шкалы, мы пытались выявить природу риска «водителей-аварийщиков».

Результаты исследования. Результаты оценки компонентов психологической устойчивости исследуемых водителей свидетельствуют о достаточных отличиях между группами «аварийщиков» и «безаварийщиков». Так, по шкале «самообладание» разница между сравниваемыми группами равна 2,0 балла (у «аварийщиков» уровень проявления этого качества меньше). На наш взгляд, низкий уровень проявления самообладания должен значительно усложнять поведение водителя в предаварийных ситуациях.

Значительно меньше разница в показателе «уверенность в своих силах». У «водителей-аварийщиков» этот показатель меньше всего на 0,88 балла, и эти данные недостоверны. Хотя следует заметить, близкие оценки по этому фактору могут означать, что водители обеих групп действительно имеют почти одинаковую уверенность в своих силах. Но, вероятно, «аварийщики» свои возможности преувеличивают. Важным качеством для суждения о профессиональной надежности является эмоциональная устойчивость. Поэтому из литературных источников известно, что субъекты, которые имеют низкие показатели по этому фактору, не демонстрируют надежности в деятельности. В нашем исследовании это подтверждается. У «водителей-аварийщиков» эмоциональная устойчивость меньше, чем у «безаварийщиков» (на 2,20 балла), т.е. изначально эти водители имели существенно меньшую способность к удержанию своих эмоциональных всплесков, к саморегуляции и торможению действий, вызванных ими. Другими словами, при таком низком уровне эмоциональной устойчивости, профессиональные действия водителя, безусловно, будут мало надежными. Показатель по шкале «способность к риску» у «аварийщиков» больше, по сравнению с «безаварийщиками» (на 1,18 балла), т.е. совсем незначительно. Однако оценки по шкале «склонность к риску» удивляют, потому что этот показатель у «аварийщиков» больше на 13,06 балла. Это означает, что по генетическим признакам «водители-аварийщики» имели значительно большую склонность рисковать, чем их коллеги («безаварийщики»). В связи с этим у первых изначально есть потребность к риску в виде нарушений правил дорожного движения.

Этот факт необходимо учитывать в процессе профессионального отбора водителей, потому что склонность к риску значительно больше превышает приобретенную в профессиональной деятельности способность к риску. Иначе говоря, следует подчеркнуть, что выявление наследственно обусловленного качества (например, склонность к риску) может быть маркером для лиц, которые, сидя за рулем автомобиля, будут стремиться к риску, что и приводит к совершению ДТП.

Показатель «трудолюбие в экстремальных условиях» у «аварийщиков» меньше (на 0,67 балла), чем у «безаварийщиков». Это также негативный факт, который подчеркивает уменьшение профессиональной надежности водителей данной группы.

Выводы

Установлено, что водители, имеющие низкий уровень проявления компонентов психологической устойчивости, и особенно способность к риску, потенциально предрасположены к совершению аварии. Способность к риску можно рассматривать маркером в процессе прогнозирования надежности профессиональной деятельности водителей.

При отборе водителей на сложные маршруты (в частности, на международные рейсы, совершаемые на автопоезде) необходимо учитывать уровень их психологической устойчивости и способности к риску.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА НА ВЫБОР СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПРИ НАЙМЕ СОТРУДНИКОВ НА РАБОТУ

Маслова Е.С. (Шахты)

maslovaket@mail.ru

Наем сотрудника на работу является важнейшим аспектом профессиональной деятельности менеджера. Выступая одним из звеньев глобального процесса управления человеческими ресурсами, профессиональный найм позволяет решить вопросы повышения эффективности деятельности организаций и предприятий различных форм собственности, с одной стороны, а также повышения уровня благосостояния субъектов профессиональной деятельности, с другой стороны. Обе стороны соответствующей проблемы, как представляется, обладают существенной социальной значимостью, которую нельзя игнорировать и которая создает практический стимул для проведения научных исследований в сфере профессионального найма.

Повышенная востребованность организациями и предприятиями найма именно высококвалифицированных специалистов, на личностном уровне в максимальной степени соответствующих требованиям профессиональной отрасли, специальности и конкретного рабочего места, умножает требования, предъявляемые к личности и деятельности менеджера по работе с персоналом.

Являясь относительно новой на рынке труда, профессия менеджера по работе с персоналом интегрировала в себе требования, предъявляемые к личности управленца и специалистов, работающих в различных по форме агентствах по подбору кадров и поиску рабочих мест. Вместе с тем, «впитав» в себя особенности и тех, и других, профессия менеджера по работе с персоналом обрела свою собственную специфику, вызванную необходимостью совмещать функции управленца, решающего проблемы выработки стратегических направлений и организации реальной деятельности своей организации, а также специалиста, способного на высоком профессиональном уровне реализовать все стадии найма сотрудника на работу.

Изучение особенностей выбора менеджерами стратегий поведения при найме сотрудников на работу требовало установления их соответствия уровню их психологической компетентности. В исследовательском поле оказались следующие особенности стратегий поведения менеджеров: тактики построения взаимодействия – «шок» (I), «поглаживание» (II), «нейтральная объективность» (III); ориентация менеджера на объективное (А) или субъективное (В) изучение качеств кандидата на вакантное место работы; стратегии временной локализованности предоставления им полной информации о вакантном рабочем месте – в начале (а), по ходу (b) или в конце (с) процедуры профессионального найма.

Избираемая менеджером стратегия «шока» или «эмоционального оглушения» кандидата (I), согласно результатам опроса экспертов и экспериментальному наблюдению, состоит в том, что менеджер избираемой манерой общения или содержанием вопроса создает ситуацию взаимодействия, при которой кандидат на

вакантное место должен проявить способности поддержания позитивности общения при нарушении собеседником норм приличия, контроля своих негативных эмоциональных реакций, сохранения невозмутимости, нормативности взаимодействия в нестандартных коммуникативных ситуациях и пр. Тем самым менеджер на практике проверяет развитие у претендента соответствующих черт личности, составляющих основу ее адаптационного потенциала.

Стратегия «эмоционального поглаживания» (II) состоит в том, что в ходе взаимодействия с кандидатом менеджер по персоналу активно демонстрирует свое позитивное отношение, выраженную симпатию к нему, сигнализирует о его предпочтительности среди прочих и т.д. Тем самым менеджер по кадрам создает предпосылки для эмоционального и поведенческого раскрепощения кандидата на вакантное место работы, при котором у последнего в большей или меньшей степени утрачивается адекватность восприятия ситуации и формируется соблазн перехода рамок дозволенных границ официального взаимодействия.

Стратегия «нейтральная объективность» (III) реализуется менеджером по персоналу таким образом, что взаимодействие с кандидатом на вакантное рабочее место выстраивается строго на официальной основе. Данная стратегия создает условия для реализации всех этапов профессионального найма наиболее оптимально, без «перекосов» в ту или иную сторону.

Следующая группа параметров стратегии найма сотрудников на работу, используемой менеджером по работе с персоналом, представляет собой ориентацию его или на выделение объективных характеристик личности кандидата на вакантное место работы, или на рождающиеся у менеджера субъективные ощущения соответствия / не соответствия этого кандидата выдвигаемым требованиям. Если первый обозначенный полюс данного аспекта стратегии найма сотрудника на работу (А) связан с планомерным выполнением менеджером всех этапов профессионального найма, включая психологическое обследование кандидата в рамках его подбора или отбора в соответствии с конкретными требованиями, то второй из данных полюсов проявляется в полном или частичном игнорировании этапа психологического обследования кандидата и априорной уверенности в своей проницательности в оценке его профессионального соответствия / не соответствия вакансии (В). Вторая стратегия, в силу обозначенных особенностей, способна стать источником ошибок в отборе и подборе сотрудников на работу.

Третья группа параметров используемой менеджером по работе с персоналом стратегии найма сотрудника на работу связана с установлением временного интервала предъявления кандидату на работу исчерпывающей информации об имеющейся вакансии. Стратегия предоставления такой информации до начала процедуры профессионального найма (а) дает менеджеру экономию времени, отсеивая кандидатов, которых не устраивают условия деятельности на вакантном месте работы. Стратегия предоставления обозначенной информации по ходу процедуры профессионального найма (b) позволяет через дозированную ее выдачу сгладить некоторые ее особенности, способные «отпугнуть» подходящего кандидата. Применение стратегии предоставления информации после завершения процедуры профессионального найма (с) рассчитано на то, что прохождение всех ее этапов формирует некоторое «эмоциональное утомление» претендента, препятствующее его отказу от полученной работы даже в случае неудовлетворенности некоторыми ее деталями.

Предполагая, что выбор стратегии поведения менеджера по персоналу при найме на работу связан с уровнем развития у него психологической компетентности, нами было проведено выявление поведенческих стратегий, используемых в данной

профессиональной ситуации менеджерами экспериментальной выборки. По результатам использования комплекса обозначенных методов поставленная задача была решена и получены следующие данные, характеризующие связь уровня психологической компетентности и выбора менеджером стратегии поведения при найме сотрудников на работу:

– у менеджеров с высоким уровнем психологической компетентности при найме сотрудников на работу преобладают стратегии выбора поведения, основанные на соблюдении «нейтральной объективности», ориентации на объективные качества кандидата и предоставление ему информации до начала процедуры профессионального найма;

– у менеджеров со средним уровнем психологической компетентности при найме сотрудников на работу преобладают стратегии поведения, основанные на ориентации на объективные качества кандидата при предоставлении ему информации до и в процессе процедуры профессионального найма;

– у менеджеров с низким уровнем психологической компетентности при найме сотрудников на работу преобладают стратегии поведения, основанные на достижении психологического «шока» кандидата на вакантное рабочее место, ориентации на его субъективные качества и предоставление информации после процедуры профессионального найма.

Как было показано, стратегии поведения менеджера при найме сотрудника на работу зависят от того, насколько соотнесены для него задачи достижения практических результатов процедуры найма и личностного самоутверждения при ее реализации.

Проведенное исследование позволило выявить три группы параметров, образующих стратегии поведения менеджеров при найме сотрудников на работу. У менеджеров с разным уровнем психологической компетентности были установлены доминирующие стратегии поведения при найме сотрудников на работу и установлена разнородность этих стратегий, подчиняющихся делению в зависимости от проявленности у менеджера желания самоутвердиться и ориентации на результативность выполняемой деятельности найма, отражающих разные целевые ориентиры реализации профессиональной деятельности.

Установленная нами зависимость поведенческих стратегий найма сотрудников на работу, имеющих у менеджеров по работе с персоналом, от уровня развития у них психологической компетентности открывает перспективы совершенствования профессиональной деятельности данной группы специалистов.

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Муравьева О.И., Синдеева Ю.А. (Томск)

muravey59@mail.ru

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) представляет собой «ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций» (Maslach, 1986, р. 3). Состояние эмоционального выгорания наиболее типично для представителей профессий типа «человек–человек», к которым относится и профессия медицинских работников. По мнению Т.В. Большаковой (Большакова, 2004),

важной областью изучения СЭВ, имеющей большое практическое значение, является раскрытие тех особенностей личности, которые делают медицинских работников более уязвимыми или, напротив, более толерантными к развитию симптоматики эмоционального выгорания. Полагая, что такая характеристика личности, как активность, является одним из существенных факторов развития СЭВ, наше исследование было направлено на выявление взаимосвязей между симптомами «выгорания» и теми параметрами личности, которые отражают ее активность.

В психологии имеются два понятия, которые охватывают признаки активности. Первое, более традиционное, понятие субъекта было введено в отечественную психологию С.Л. Рубинштейном и приобрело «логически завершенную форму в психологии субъекта А.В. Брушлинского» (Знаков, 2005). По мнению Л.И. Анцыферовой, в нем отражается способность «человека быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т.д.» (Анцыферова, 2000). Второе понятие – это понятие личностного потенциала (ЛП), активно разрабатываемого в последние годы в группе Д.А. Леонтьева. Под ЛП понимается «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» (Леонтьев, 2005).

Основным вопросом нашего исследования стал вопрос о том, какое понятие – «субъект» или «личностный потенциал» – и соответствующие им эмпирические признаки – является более прогностичным для подтверждения тезиса о том, что активность личности является существенным фактором СЭВ. В качестве эмпирических характеристик, в которых конкретизируются данные понятия, нами были выбраны следующие: с одной стороны, субъектные или объектные ориентации в жизненных ситуациях (введено Е.Ю. Коржовой, опирающейся на субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна), с другой стороны, диспозиционный оптимизм (Ч. Карвер и М. Шейер) и жизнестойкость (С. Мадди), являющиеся, по представлениям Д.А. Леонтьева, структурными компонентами ЛП (Личностный потенциал..., 2011). Заметим, что основанием того, что из девяти составляющих ЛП нами было отдано предпочтение двум указанным выше, является контекст нашего исследования. Медицинская (врачебная) деятельность входит в группу профессий с постоянным присутствием выраженных стрессоров, а «выгорание», как уже говорилось, рассматривается как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте. Именно поэтому нами были отобраны именно те параметры ЛП, которые могут быть интерпретированы как проявление активной личностной позиции именно в стрессовых ситуациях (Леонтьев, Рассказова, 2006; Гордеева, Сычев, Осин, 2010).

Исследование проводилось на базе городской поликлиники № 1 в г. Северске Томской области. В исследовании приняли участие 28 врачей и 34 медицинские сестры (40 женщины и 22 мужчины), средний возраст составил 39,9 лет.

Для сбора первичной информации были использованы следующие методики:

– Опросник «Профессиональное выгорание» К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой (Водопьянова, 2009);

– Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях Е.Ю. Коржовой (Коржова, Семенова, Волохонская, 2009);

– Тест диспозиционного оптимизма Ч. Шейера и М. Карвера в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (Гордеева, Сычев, Осин, 2010);

– Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Статистическая обработка выполнена с помощью пакета SPSS 19.0, использован коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты корреляционного анализа позволили прийти к следующим выводам.

Суммарные показатели всех трех методик, отражающих активность личности – Общий показатель субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях («Эмоциональное истощение» – $r = -0,640$; $p < 0,05$; «Деперсонализация» – $r = -0,681$; $p < 0,05$; «Профессиональная успешность» – $r = 0,500$; $p < 0,05$), Суммарный показатель жизнестойкости («Эмоциональное истощение» – $r = -0,649$; $p < 0,01$; «Деперсонализация» – $r = -0,503$; $p < 0,01$; «Профессиональная успешность» – $r = 0,322$; $p < 0,05$) и Общий показатель оптимизма («Эмоциональное истощение» – $r = -0,479$; $p < 0,01$; «Деперсонализация» – $r = -0,566$; $p < 0,01$; «Профессиональная успешность» – $r = 0,444$; $p < 0,01$) – взаимосвязаны со всеми параметрами эмоционального выгорания на уровне статистической достоверности. Этот результат позволяет сделать первый содержательный вывод: пассивная жизненная позиция человека делает медицинского работника уязвимым для развития симптомов эмоционального выгорания.

Второй существенный вывод, соотносимый с основной целью нашего исследования, заключается в том, что эмпирические характеристики личностного потенциала (в нашем случае – это жизнестойкость и оптимизм), по сравнению с эмпирическими характеристиками субъектных или объектных ориентаций в жизненных ситуациях, обладают большим потенциалом в исследовании и прогнозировании эмоционального выгорания у медицинских работников. Этот вывод основан на том, что между шкалами методики «Профессиональное выгорание» и отдельными субшкалами опросников, выявляющих уровень жизнестойкости и диспозиционного оптимизма обнаружено большее количество статистически значимых взаимосвязей, чем между шкалами методики «Профессиональное выгорание» и субшкалами Опросника субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях.

Третий вывод заключается в том, что отдельные психологические свойства, характеризующие степень активности личности, вносят разный вклад в развитие симптоматики эмоционального выгорания у медицинских работников. Самый большой вклад дают параметры контроля (в опроснике Е.Ю. Коржовой – это шкала «Трансситуационный локус контроля», в тесте Жизнестойкости – это шкала «Контроля») и оптимизма (шкалы «Позитивные ожидания» и «Негативные ожидания» в Тесте диспозиционного оптимизма). Показатели по этим шкалам оказались взаимосвязаны со всеми показателями шкал опросника «Профессиональное выгорание», а именно: между шкалой «Трансситуационный локус контроля» и такими шкалами методики «Профессиональное выгорание», как «Эмоциональное истощение» ($r = -0,405$; $p < 0,05$) и «Деперсонализация» ($r = -0,545$; $p < 0,05$) выявлена отрицательная связь, а со шкалой «Профессиональная успешность» ($r = 0,720$; $p < 0,05$) – положительная. Шкала «Профессиональная успешность» является инвертированной. Между шкалой «Контроль» и такими шкалами методики «Профессиональное выгорание», как «Эмоциональное истощение» ($r = -0,692$; $p < 0,01$) и «Деперсонализация» ($r = -0,556$; $p < 0,01$) выявлена отрицательная связь, а со шкалой «Профессиональная успешность» ($r = 0,375$; $p < 0,01$) – положительная. Отрицательная связь также выявлена между шкалой «Позитивные ожидания» и такими шкалами опросника Про-

фессиональное выгорание, как «Эмоциональное истощение» ($r = -0,731$; $p < 0,01$); «Деперсонализация» ($r = -0,744$; $p < 0,01$) и положительная связь – со шкалой «Профессиональная успешность» ($r = 0,479$; $p < 0,01$). Между шкалой «Негативные ожидания», которая является инвертированной шкалой, и такими параметрами опросника «Профессиональное выгорание», как «Эмоциональное истощение» ($r = -0,672$; $p < 0,01$); «Деперсонализация» ($r = -0,611$; $p < 0,01$) выявлена отрицательная взаимосвязь, а со шкалой «Профессиональная успешность» ($r = 0,321$; $p < 0,05$) – положительная взаимосвязь. Опираясь на интерпретацию, предложенную авторами используемых методик, мы можем утверждать, что чем больше медицинские работники верят в то, что большинство событий в их жизни зависит от них самих («Транситуационный локус контроля»), чем сильнее их убежденность в том, что борьба позволяет влиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован («Контроль»), чем более они склонны придерживаться позитивных ожиданий относительно будущего, верят в свои силы и успех, предпринимают активные действия, для того чтобы добиться желаемых целей («Позитивные ожидания», «Негативные ожидания»), тем менее у наших респондентов выражены симптомы и эмоционального истощения (сниженный эмоциональный фон, равнодушие или эмоциональное перенасыщение), и деперсонализации (или повышенная зависимость от окружающих, или усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к реципиентам: пациентам, клиентам и т.п.), и редукции персональных достижений (тенденция негативно оценивать себя, преуменьшать собственные достоинства, занижать свои профессиональные достижения и успехи, негативизм по отношению к служебным обязанностям и возможностям).

Четвертый вывод заключается в том, что такая характеристика личности, как активность–пассивность, по-разному взаимосвязана с отдельными симптомами эмоционального выгорания. Сильнее всего эта связь – с эмоциональным истощением. Менее всего параметр активности связан с редукцией персональных достижений. Что касается последнего, то здесь, скорее всего, подключаются когнитивные факторы, а также факторы профессиональной компетентности, которые могут выступать в качестве компенсаторного механизма, препятствующего развитию этого симптома. Понятно, что проверка этого предположения требует дополнительных эмпирических исследований.

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Найдьонов М.И., Григоровская Л.В., Товстокопа Ю.В.
(Киев, Украина)

grigorovska@ispp.org.ua

Анализ статистических данных по рынку труда в Украине фиксирует значительный дисбаланс в системе «спрос–предложение», а исследования по престижности профессий последних лет (Найдьонов, Григоровська, 2008–2012) выявляют причины проблемы, которые лежат на стороне субъектных характеристик участников процесса трудовых отношений.

По определению А.В. Брушлинского, «субъект – качество, определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности» (Брушлинский, 1999).

Эмпирические данные, полученные в исследовании престижности профессий, обнаруживают определенные «разрывы» субъектности в виде несогласованности «внешних и внутренних условий осуществления деятельности» как некоординированности притязаний в области профессионального самоосуществления и определяемых внешними условиями (а именно: рыночным механизмом регуляции трудовых отношений и конкуренцией как его сущностной составляющей) ограничений, следствием чего становится возрастающий риск пребывания человека на рынке труда в позиции ищущего работу.

Указанная проблема находит свое проявление, в частности, в мотивации выбора профессии, одним из значимых составляющих которой выступает ориентация на престижность профессии. Оценка профессии как престижной является аргументом ее выбора для почти каждого третьего (31% опрошенных) взрослого жителя Украины (после интереса к профессии – 51,7%; наличия соответствующих способностей – 47,6%; высокой зарплаты – 42% и возможности трудоустроиться по специальности, всегда иметь работу – 36%) и почти для половины (47,9%) старшеклассников, значительно опережая при этом мотивирующую значимость такого аргумента как возможность, благодаря профессии, стабильно иметь работу 32,2%.

При этом понимание престижности профессии, прежде всего, как обеспечиваемых ею возможностей материального благополучия (этот признак считают главным 72,1% учащихся и 76,2% взрослых, а среди категории респондентов в возрасте 18–29 лет он еще выше – 80,6%) и свободы («ни от кого не зависеть», второй по значимости признак для школьников со значением 40,7% и третий – для взрослых со значением – 45,6%) дают возможность предполагать наличие в субъекте труда (наемном работнике) свойств, которые могут вступать в противоречие с возможностями и потребностями бизнеса (работодателя). Основной риск нам видится в неотрефлексированности работником позиции бизнеса как позиции управления людьми как ресурсом, которая предполагает частичное востребование свойств целостной личности.

Таким образом, и преодоление указанных противоречий лежит, по нашему мнению, в плоскости освоения субъектом труда позиции трудового ресурса. В групп-рефлексивной психологии (Найдьонов, 2008) различают две логики содержательного наполнения понятия «ресурс» применительно к деятельности (производству): экономическую, в которой ресурс понимается как потенция (запас, резерв, предпосылка) и основа воспроизводства; и психологическую, в которой человеческий ресурс как средство производства рассматривается со стороны его экологических, темпоральных характеристик в рамках модели статусно-ролевых трансформаций субъекта в процессе трудовых отношениях (найма).

Таким образом, ресурсность понимается как качество субъектности, определяющей характеристикой которого выступает способность к профессиональному самоосуществлению в отграничивающих личность пределах статусно-ролевого взаимодействия, устанавливаемых (имплицитно или в явной форме) потребностями и возможностями нанимающей стороны.

Определяя ресурсный подход как методологическую основу формирования субъекта профессиональной деятельности, мы опираемся на понимание закономерности его появления и реализации в практике трудовых отношений, вытекающей из противоречия, свойственного использованию человеческих ресурсов в производстве материальных и духовных благ: с одной стороны, человек в производственном процессе востребован в своей частичной функции (не как целостная личность), причем с установкой на отождествление себя с этой частичностью; с другой стороны, воспроизведение человека как ресурса (производства, бизнеса) возможно только в формате воспроизведения целостности личности (Найдьонов, 2008). В подавляющем большинстве социоэкономических процессов в условиях рыночной конкуренции, где одной из главных тенденций является тенденция экономии, использование человеческих ресурсов также осуществляется в логике упрощения, редуцирования, отчуждения. Воспроизведение же человеческой личности как целостности, обеспечивающей и воспроизводство ее ресурсной составляющей, происходит преимущественно за пределами производства в логике уникализации, смыслообразования.

Для работника (носителя трудового ресурса) представление о себе как о средстве (ресурсе), будучи не отрефлексированным, снижает привлекательность профессиональной деятельности как в пределах самих трудовых отношений, так и их социальной инфраструктуры.

Ответной реакцией на ограничение целостности личности в трудовых отношениях может быть борьба за право целостностной самореализации на рабочем месте. Такая стратегия работника содержит риски получения оценки себя работодателем как несостоявшегося трудового ресурса, неоднократность которой ведет, как правило, к увольнению. Прогноз последующего развития имеет два аспекта: пессимистический – самореализация в протестном поведении, оптимистический – самореализация на поприще, например, профсоюзной деятельности.

Другим направлением реагирования на ограничение целостности личности в ресурсном подходе является добровольная идентификация нанимаемого с отчуждаемой личностью формой трудового ресурса. Возможны два способа реализации данной позиции: «минимальная отчужденность», при которой работником сознательно резервируется время на рекреацию и целостное жизнеосуществление вне производственных рамок с целью поддержания себя в функциональном ресурсном состоянии; «полная отчужденность», при которой необходимость нахождения возможностей для восстановления личностной целостности определяется как задача «второй очереди» («на потом»), уступая приоритет необходимости повышения уровня доходности, достижение которого ставится в зависимость от полной самоотдачи, поглощенности работой. При этом не осознается, что сокращение времени, предназначенного для воспроизводства личности в ее аутентичности, целостности, увеличивает риск обеднения личности и вместе с ней снижение ресурсной стоимости работника. Решение проблемы лежит в области установления баланса и своевременной смене ролевых позиций целостности и ресурсности.

Возможные стратегии бизнеса (работодателя) в отношении воспроизводства трудовых ресурсов: а) добровольная уступка в обслуживании баланса ресурсности для субъекта, пребывающего в ресурсном состоянии без рефлексирования основ ресурсности (тип – советский рабочий); б) добровольное содействие воспроизводству целостности личности по мере получения рыночных возможностей (корпоративное обучение, корпоративная рекреация и т.д.).

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПОЛИГРАФОЛГОВ

Николайко Ю.А. (Москва)

universalsw@gmail.com

Феномен саморегуляции тщательно изучался как отечественными учеными (А.Г. Асмолов, М.Е. Бобнева, В.П. Бояринцев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Моросанова и др.), так и зарубежными исследователями (М.А. Аpter, А. Bandura, L. Pulkkinen и др.). В последние годы проблема структуризации психологической саморегуляции профессионала в значительной мере изучена с позиций теоретико-методологических знаний. Как правило, личностная саморегуляция подлежит осмыслению, с точки зрения «специфической активности субъекта, направленной на преобразование своего состояния, т.е. как действие» (Бояринцев, 1989). В более общем смысле понятие «психологическая саморегуляция личности» определяется высшим уровнем регуляции «поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности» (Дикая, 2003).

Термин «саморегуляция личности специалиста», как правило, трактуется более узконаправленно, предполагая «рассматривать профессионала с позиции субъекта деятельности, ищущего, создающего и успешно творящего» (Шляпников, 2006).

В настоящее время ускорение ритма жизни в нашей стране диктует необходимость адекватной оценки и контроля защитных механизмов личности по отношению к изменяющимся условиям окружающей действительности. Особую роль в данном контексте играет феномен саморегуляции специалистов в профессиях, связанных с постоянными высокими психологическими нагрузками, требующими значительной выдержки и самообладания (Моросанова, 2000).

Данное исследование посвящено изучению отдельной области выбранного направления – саморегуляции специалистов по оценке достоверности информации (полиграфологов) в условиях профессионального развития.

В исследовании принимало участие 52 чел. (18 женщин и 34 мужчины). Возрастной состав участников варьировался от 29 до 56 лет. Профессиональная принадлежность респондентов – специалисты по оценке достоверности сведений (полиграфологи) государственных организаций и коммерческих структур.

В исследовании были применены: профессиографический анализ, опросники Г. Айзенка (ЕРІ) и мотивации достижений Т. Элерса, тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева, Миннесотский многоаспектный личностный опросник (ММРІ) и методика оценки уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, самоотчет респондентов о динамике их состояния в течение исследования.

Наше исследование было многоэтапным. На первом этапе респонденты заполнили методический материал и прошли первичное собеседование, направленное на регистрацию субъективного описания условий профессиональной деятельности. На втором этапе был проведен профессиографический анализ профессии «специалист по оценке достоверности информации» (Князев, Варламов, 2012). По итогам второго этапа работы были выделены и изучены:

– теоретические знания: владение психолого-психофизиологическим понятийным аппаратом, юридической терминологией, знаниями ТК РФ, УК РФ, УПК РФ и др.;

– практические свойства: работоспособность, выносливость, способность нести личную ответственность за свои действия и др.;

– профессиональные особенности специалистов: способность анализировать, обобщать, критически оценивать полученную информацию; преобладание абстрактно-логического мышления; интеллектуальные, прогностические свойства личности и т.д.

В ходе данного этапа работы было отмечена значительная динамика профессионального развития специалистов выбранной нами области согласно изменению их профессионального стажа. В этой связи по данному принципу на третьем этапе работы были выделены следующие группы респондентов: стаж от 0 до 1,5 лет (9 чел.), от 1,5 до 5 лет (17 чел.), от 5 лет и выше (26 чел.).

В дальнейшем изучению подлежала динамика изменения структуры мотивационно-ценностной сферы участников исследования в зависимости от профессионального стажа. Результаты анализа представлены ниже.

У специалистов со стажем от 0 до 1,5 лет ведущими являются познавательные, творческие потребности, потребность в саморазвитии (мотивационный блок); принятие ответственности за результаты своей работы (ценностно-смысловой блок); адекватная неудовлетворенность достигнутыми результатами работы, умение самостоятельно ставить цели и задачи (целевой блок); признание успехов профессиональным сообществом, достижение успеха (результативный блок).

У специалистов со стажем от 1,5 до 5 лет преобладают потребности коммуникативные, в самореализации, в профессиональном общении; интерес к исследовательской деятельности (мотивационный блок); наличие профессионального осознания себя, осознания нравственного облика своей профессии (ценностно-смысловой блок); наличие и регулярная постановка жизненных целей (целевой блок); признание успехов профессиональным сообществом, достижение успеха (результативный блок).

У специалистов со стажем свыше 5 лет как «значительно выраженные» отмечены: потребности в саморазвитии, коммуникативные, убежденность в правильности избрания профессии (мотивационный блок); оценка себя как «профессионала своего дела», способность выстраивать образ своего профессионального развития (ценностно-смысловой блок); адекватная неудовлетворенность достигнутыми результатами работы, нацеленность на будущее время (целевой блок); признание успехов профессиональным сообществом, удовлетворенность достигнутыми результатами (результативный блок).

На четвертом этапе были исследованы те черты личности специалиста, которые оказывают наиболее весомый вклад в его профессиональное развитие. Анализ полученного в ходе диагностических процедур материала позволил выделить общие для всех групп (по стажу) характеристики и ранжировать их по принципу «положительного» или «негативного» влияния.

«Негативно» влияют на профессиональное развитие (препятствуют):

- легкомысленность, некритичность (интеллектуальные свойства);
- безразличие, бесцеремонность, грубость, предвзятость, презрительность, язвительность (нравственные черты);
- безответственность, небрежность, рассеянность, формализм (деловые качества);
- безрассудство, инертность, нерешительность, уступчивость (податливость), торопливость (особенности волевой регуляции).

Оказывают «положительное» воздействие на развитие профессионала выбранной нами деятельности:

- гибкость/недогматичность, здравомыслие, компетентность, находчивость, рассудительность, эмоциональный интеллект (интеллектуальные свойства);
- вежливость, деликатность, порядочность, совестливость, сострадательность, эмпатия (нравственные черты);
- аккуратность, внимательность, добросовестность, наблюдательность, ответственность, собранность, старательность (деловые качества);
- дисциплинированность, инициативность, самоконтроль, самоорганизованность, сдержанность, упорство, целеустремленность (особенности волевой регуляции).

На заключительном этапе было проведено вторичное собеседование с респондентами, в ходе которого обсуждались результаты данной работы, а также была принята обратная связь. Большинство участников исследования, чей стаж превышал 5 лет, было отмечено, что на успешность волевой саморегуляции, контроля своей профессиональной деятельности также значимо влияет социальная обстановка: психологический климат в рабочем коллективе, семейное благополучие и поддержка членами семьи, здоровье самого специалиста и его близких.

Проведенное нами эмпирическое исследование профессии «специалист по оценке достоверности информации» позволило выделить адекватную неоднородность в структуре изменения личностных характеристик специалистов, описать структуру саморегуляции профессионалов согласно изменению их профессионального стажа. Таким образом, проведенный анализ позволил охарактеризовать основные составляющие компоненты в системе «успешного» или «деструктивного» регулирования самой личностью своей деятельности, что позволит в дальнейшем применить полученные знания в разработке профилактики разнообразных деструктивных тенденций, сопутствующих выбранной профессии.

ЧЕЛОВЕК-ОПЕРАТОР КАК ОТВЕТСТВЕННЫЙ СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭРГАТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Обознов А.А. (Москва), Чернецкая Е.Д. (Обнинск)

aao46@mail.ru

Любые технические объекты и технологии должны отвечать критерию контролируемости со стороны использующих их специалистов. В ином случае возникает реальная угроза для жизни людей. Требование контролируемости в полной мере относится и к функционированию эргатических систем – энергетических, производственных, транспортных. В этой связи выделим две позиции в понимании роли человека-оператора в этих системах.

Согласно одной позиции, управление эргатической системой отводится техническим устройствам, а человек-оператор выполняет функцию резервного звена. Его основная задача состоит в контроле технических устройств, а непосредственное включение в процесс управления происходит при поступлении экстренных сигналов о сбоях техники. В этих случаях от человека-оператора требуется выполнить хорошо заученную последовательность действий в ответ на поступивший сигнал. При данном понимании на первый план выходят инженерно-психологические ис-

следования возможностей человека-оператора по длительному поддержанию бдительности и сохранению эмоциональной устойчивости при отработке экстренных сигналов. Согласно другой позиции, на которую всегда ориентировалась отечественная инженерная психология, человеку-оператору отводится в эргатической системе роль ответственного субъекта (Ломов, 1966; Зинченко, Мунипов, 1979; и др.). Это означает, что в пределах возлагаемых на человека-оператора полномочий за ним признается право и возможность принимать самостоятельные решения по оценке обстановки и выбору управляющих воздействий с одновременным принятием на себя ответственности за их последствия. Важнейшим фактором психологического порядка, обеспечивающим реализацию роли ответственного субъекта, является наличие у человека-оператора концептуальной модели эргатической системы, т.е. совокупности знаний и сведений о функционировании системы, возможных проблемных ситуациях, параметрах рабочей среды, правилах принятия решений, программах управляющих действий и их последствиях. При данном понимании роли человека-оператора на первый план выходят исследования его возможностей создавать и эффективно использовать концептуальные модели эргатических систем.

Познание концептуальных моделей, как и ментальных репрезентаций вообще, развивается от научного описания их функций и содержания к выявлению ментальных структур, т.е. способов организации содержащихся в данных моделях знаний и сведений. Эти способы вызывают большой интерес психологов, так как ментальные структуры влияют на познавательные возможности человека, на то, как он приобретает, хранит, передает и использует сведения (Андерсон, 2002; Величковский, 2006). Есть основания полагать, что будучи сформированной, структура концептуальной модели начинает оказывать влияние на прогнозирование человеком оператором изменений в состоянии эргатической системы и эффективность выполняемых им действий. Причем структуры не являются застывшими образованиями, они формируются, строятся и могут видоизменяться в опыте человека (Холодная, 2012).

Задачи наших исследований заключались, во-первых, в выявлении особенностей структур концептуальных моделей у операторов с различной профессиональной успешностью и, во-вторых, установлении взаимосвязей между структурами концептуальных моделей и индивидуально-психологическими характеристиками операторов.

В исследованиях приняли участие 43 оператора атомных станций, работавших в должности ведущего инженера по управлению реактором. Применялись: для определения профессиональной успешности операторов (высокая, средняя и низкая) – метод экспертных оценок (Абрамова, Мельницкая, Седин, 2002); для выявления структур концептуальных моделей – психосемантическая методика (Петренко, 2009); для диагностики индивидуально-психологических характеристик операторов – 16-факторный опросник Р. Кеттелла, форма С (Капустина, Мургулец, Чумакова, 1972, 2007), «Опросник отношений» (Абрамова, 1988), опросник ММИЛ (Березин, Мирошников, 1969, 2011).

Полученные результаты позволили нам сформулировать следующие выводы.

Во-первых, выявлен общий принцип, по которому структурируются сведения, содержащиеся в концептуальных моделях у всех операторов независимо от их профессиональной успешности. Общую структуру концептуальных моделей образуют две оси. Вдоль одной оси структурируются сведения о течении основного технологического процесса, вдоль другой оси – о вышестоящем руководстве и подчиненных

специалистах энергоблока атомной станции. Во-вторых, установлены особенности группирования операторами с разной профессиональной успешностью содержащихся в их концептуальных моделях одних и тех сведений о технических системах и подсистемах, видах оборудования, их параметрах, должностях и функциях оперативного персонала. У операторов со средней успешностью отмечено порядка 12 таких групп, тогда как у операторов с высокой успешностью – порядка 8 групп, или в 1,5 раза меньше. Образование более крупных групп сведений означает создание операторами более взаимосвязанных представлений о функционировании энергоблока атомной станции. Благодаря такой «укрупненной» структуре концептуальной модели, операторы с высокой успешностью получают возможность быстро создавать и поддерживать целостное представление о технологических процессах в энергоблоке, предвидеть тенденции и принимать упреждающие решения, т.е. выполнять роль ответственного субъекта управления энергоблоком. В-третьих, установлены определенные взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик операторов с особенностями структуры концептуальной модели. Такие индивидуально-психологические характеристики операторов, как подверженность аффективным переживаниям, выраженные колебания настроения и активности в течение дня, субъективизм, селективность отбора информации и ригидность, предпочтение избегания неопределенных ситуаций связаны со структурами концептуальных моделей, отличающимися менее крупными группами сведений. Вместе с тем меньшая выраженность аффективных переживаний, точность, аккуратность и тщательность исполнения, пластичность мышления, отсутствие субъективизма при восприятии информации, высокая поисковая активность, интерес к содержанию труда, профессиональным проблемам, преобладание мотивации достижения связаны со структурами концептуальных моделей, отличающимися более крупными группами сведений. Наличие указанных взаимосвязей позволяет полагать, что индивидуально-психологические характеристики операторов связаны с успешностью их профессиональной деятельности опосредствованно, за счет влияния на способы организации сведений, содержащихся в концептуальных моделях.

Таким образом, результаты проведенных исследований позволяют сделать шаг в переходе от решения исследовательских вопросов типа: «Какими бывают концептуальные модели?» к постановке вопросов проектировочного типа: «Какими должны быть концептуальные модели для реализации человеком-оператором роли ответственного субъекта профессиональной деятельности?», а также последующей разработке методов целенаправленного формирования у операторов требуемых концептуальных моделей.

СВЯЗЬ СУБЪЕКТНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМИ СОСТАВЛЯЮЩИМИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Орлов А.В. (Нижний Новгород)

orav@mail.ru

Субъектность, как свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, активно изучается в последнее время. Эта научная категория была введена в психологию С.Л. Рубинштейном и детально раскрыта в работах А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, А.Л. Журавлева, В.В. Знако-

ва, Е.А. Сергиенко, М.В. Ермолаевой, М.А. Щукиной, В.И. Слободчикова, Н.В. Богданович и др. Субъектный подход все больше находит применение в психологии профессиональной деятельности. Ставятся задачи исследовать роль субъектности в проявлении различных составляющих организационного поведения. Основной задачей нашего исследования была попытка исследовать связи субъектности с различными профессионально значимыми характеристиками работников. Для этого мы исследовали с помощью корреляционного анализа взаимосвязи субъектности с трудовой мотивацией, удовлетворенностью трудом, лояльностью работников к организации и другими характеристиками человека труда. Исследование проводилось на работниках различных организаций общим количеством 116 чел. Использовались методики: «Оценка мотивационной готовности» А.В. Орлова, «Удовлетворенность работой» В.А. Розановой, «Опросник поведения и переживания, связанного с работой» У. Шааршмидта и А. Фишера в адаптации Т.И. Рогинской, «Шкала организационной лояльности» Дж. Мейера и Н. Аллен в адаптации В.И. Доминяка.

Диагностика субъектности осуществлялась с помощью авторской методики «Опросник диагностики субъектности». При этом под субъектностью понимается качество личности, выражающееся в долгосрочной внутренней активности направленной на саморазвитие и самосовершенствование по отношению к себе и своим отношениям с другими людьми. В основу методики заложена модель, согласно которой, субъектность по характеру направленности может проявляться в двух формах: а) Интраличностная субъектность, или «Я-субъектность», – устремленность на внутренние изменения, развитие себя как личности; а также б) Интерличностная субъектность, или «Мы-субъектность», – устремленность на прогрессивные изменения отношений личности с кем-либо, развитие себя как участника межличностного взаимодействия. Методика состоит из двух опросников, предназначенных для оценки этих форм субъектности, каждый из которых описывает составляющие субъектности: 1) Устремленность к саморазвитию (готовность к самосовершенствованию и совершенствованию отношений с другими людьми); 2) Индивидуализация (принятие уникальности себя и других); 3) Стремление к свободе (независимость и самостоятельность, принятие принципа свободы выбора для себя и других людей); 4) Внутренняя устойчивость (внутренняя целостность, гармоничность); 5) Совершенствование жизни (активная деятельностная позиция по отношению к внешней стороне жизни); 6) Самопознание. Данные составляющие субъектности измеряются соответствующими шкалами опросника, которые характеризуют субъекта в его понимании себя как личности и в понимании характера своих отношений к другими людьми как участников межличностного взаимодействия. Опросник построен по принципу самооценивания. Методика прошла психометрическую проверку на разных выборках.

Основной задачей нашего исследования было исследование взаимосвязи субъектности с различными характеристиками организационного поведения. Был проведен корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Установлены достоверные ($p < 0,01$) корреляции субъектности с трудовой мотивацией, удовлетворенностью трудом, лояльностью к организации и др.

Достоверные отрицательные корреляции имеют место между субъектностью и трудовой мотивацией. При этом можно отметить следующее: в основном выраженность Я-субъектности и Мы-субъектности и их составляющих отрицательно сказывается на проявлениях мотивационной ответственности, готовности прилагать усилия для выполнения работы, стремления к взаимодействию в профессиональной и социальной среде. Вместе с тем можно отметить и положительные достоверные

корреляции, которые установлены между устремленностью к саморазвитию Я-субъектности, внутренней устойчивостью и карьерными ожиданиями. Это говорит о том, что люди склонные к саморазвитию, а также имеющие на основе внутренних убеждений и ценностей выраженное ядро личности, стремятся к достижению карьеры в той организации, к которой принадлежат или в той сфере, которой занимаются; у них есть намерения развиваться профессионально и достигать определенных успехов.

Также мы исследовали связи Я-субъектности и Мы-субъектности с удовлетворенностью работой. Установлено, что различные составляющие субъектности разнонаправлено связаны с разными параметрами удовлетворенности работой. В отношении физических условий труда такие факторы Я-субъектности как устремленность к саморазвитию, индивидуализация, стремление к свободе, внутренняя устойчивость, самосовершенствование, самопознание, связаны положительными достоверными корреляционными связями, которые указывают на то, что чем выше субъектность, т.е. чем больше работники стремятся к саморазвитию, самосовершенствованию, тем меньше их интересуют, беспокоят физические условия труда. С другой стороны, установлена отрицательная связь субъектности с удовлетворенностью стилем руководства. Так же отрицательные корреляционные связи имеют место быть между устремленностью к саморазвитию, стремлением к свободе в проявлениях Я-субъектности и восприятием профессиональной компетенции начальника. Исходя из этого, можно сказать, что чем выше субъектность работников, тем меньше их удовлетворенность профессионализмом и организационной деятельностью руководителя. Возможно, это критическое отношение к руководителю связано с завышенной собственной самооценкой, или с более высокой планкой, которую предъявляют работники с высокой субъектностью к личности руководителя. Также можно отметить обратную зависимость между Мы-субъектностью и удовлетворенностью стилем руководства начальника. Т.е. чем больше работники стремятся к развитию межличностных отношений с окружающими, тем меньше их удовлетворенность стилем руководства начальника. Возможно, это связано с тем, что руководители, как правило, не настроены на развитие этих отношений. Но это может говорить и о том, что чем меньше у работников Мы-субъектность, тем больше они удовлетворены стилем начальника, т.е. они готовы подчиняться, готовы принимать руководителя таким, какой он есть, не задумываются о саморазвитии и развитии отношений и ситуация их удовлетворяет в той или иной степени.

Также мы исследовали связи Я-субъектности и Мы-субъектности с лояльностью работников к своим организациям. Различные проявления лояльности связаны с субъектностью по-разному, имеют разную направленность. Аффективная и нормативная лояльность в основном связана отрицательно, и это имеет отношение к устремленности к саморазвитию и индивидуализации, как применительно к Я-субъектности, так и к Мы-субъектности. Под аффективной лояльностью понимается эмоциональное отношение работников к организации, их интегрированность в нее, идентичность с организацией. Под нормативной лояльностью понимают стремление следовать нормам и правилам, которые сложились, существуют в организации. Таким образом, чем больше субъектность работника, тем меньше он интегрирован в организацию, меньше он ощущает связи с ней и меньше хочет стремиться следовать нормам и правилам, традициям, принятым в организации. На основании этого можем заключить, что стремление человека к совершенствованию как себя, так и своих отношений с окружающими, нацеленность на внутренние аспекты саморазвития

делает его менее зависимыми от внешних аспектов, от организационной системы, культуры организации и от существующих в ней норм и правил.

В то же время необходимо отметить, что некоторые составляющие Я- и Мы-субъектности имеют положительные корреляционные связи с продолженной лояльностью. Продолженная лояльность – это стремление работника работать в организации, основанное на чувстве долга, на понимании необходимости этого, на ощущении собственной ответственности за работу именно в данной организации. Установлено, что продолженная лояльность выше у тех людей, у которых больше стремление к свободе, к совершенствованию в жизни, к творческому преобразованию в жизни, и у тех людей, у которых больше внутренняя устойчивость, больше убеждения относительно развития взаимодействия с окружающими и самопознания своих отношений с другими людьми.

Мы исследовали связь субъектности с различными характеристиками организационного поведения. Я-субъектность положительно сказывается на профессиональных притязаниях работника, стремлении делать карьеру, достигать успеха, развиваться в профессиональной сфере, на способности сохранять дистанцию по отношению к работе, т.е. уметь отключаться от работы в нужный момент, заниматься другими делами, отдыхать, не перенапрягаться. Также Я-субъектность положительно связана с активной стратегией решения проблем, т.е. люди с высокой субъектностью стремятся решать проблемы быстро и не откладывать их в долгий ящик. В целом можно сказать, что субъектность положительно сказывается на различных сторонах профессиональной деятельности работников, она дает возможность работникам проявлять себя в большей степени, ориентироваться на раскрытие себя в профессии. На основании наших данных утверждать, что такое качество, как субъектность личности, способствует профессионализации работников и формированию у них эффективного организационного поведения.

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Петраш М.Д. (Санкт-Петербург)

mp.07@bk.ru

Проблема изучения субъекта профессиональной деятельности не теряет своей актуальности, и связано это с необходимостью изучения феноменов и закономерностей развития взрослого человека. Профессиональное развитие субъекта деятельности можно рассматривать как длительный прогрессивный процесс, имеющий вполне определенную структуру и продолжающийся до тех пор, пока осуществляется профессиональная деятельность. В процессе профессионального развития человек сталкивается с определенными трудностями и профессиональными кризисами (Зеер, Сыманюк, 1997; Пряжников и др., Климов, 2005). Следует отметить недостаточное количество исследований, рассматривающих психологическое содержание и факторы кризисов профессионального развития. Также остается открытым вопрос относительно диагностических возможностей их изучения. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения факторов профессионального развития и профессионального функционирования личности, которые можно рас-

смаатривать в качестве индикаторов психологических ресурсов и профессиональных кризисов. В связи с этим нами были поставлены задачи, направленные на изучение факторов профессионального развития, а также факторов профессионального функционирования личности.

В данной статье представлены результаты двух исследований. Первое исследование посвящено изучению психологических факторов возникновения кризисов профессионального развития в период ранней зрелости (молодые люди в возрасте 20–28 лет, представители разных профессиональных сред, N = 123) (Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00490а). Во втором исследовании (пилотажное) рассматриваются психологические факторы профессионального развития в периоды средней (25–45 лет) и поздней зрелости (45–60 лет), выборка представлена медицинскими работниками (N = 105).

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики: Методика М.Р. Гинзбурга «Изучение привлекательности профессионального будущего». Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой, 2008); «Анкета кризисных событий и переживаний» В.Р. Манукян (Головей, Манукян, 2003). Для изучения социальных факторов, использовалась специально составленная анкета. Изучение индивидуально-личностных характеристик проводилось с помощью следующих методик: самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома; опросник Big-5; «Интегративный тест тревожности» (Бизюк., Вассерман., Иовлев, 2010); «Копинг-тест» Р. Лазаруса.

Выраженность профессионального кризиса изучалась с помощью опросника «Факторы профессионального развития» М.Д. Петраш. В качестве критериев успешности преодоления профессиональных кризисов выступили шкалы опросника «Факторы профессионального развития». В опроснике выделены 2 группы параметров. Первая группа – это показатели профессионального развития личности: удовлетворенность профессиональной деятельностью и направленность на самореализацию. Вторую группу составляют факторы, влияющие на показатели профессионального развития (показатели профессионального функционирования личности) – это параметры психофизиологического восстановления; а также ряд социально-психологических факторов: целеустремленность, самоконтроль поведения и межличностное взаимодействие. При этом учитывалось, что низкие показатели профессионального развития указывают на кризисный характер профессиогенеза.

«Удовлетворенность профессиональной деятельностью». Высокие значения по параметру отражают степень удовлетворенности своим профессиональным развитием, то насколько человек нашел себя в профессии и доволен работой.

«Самореализация в профессии» (смысл профессиональной деятельности). Высокие показатели указывают на наличие устоявшихся жизненных взглядов и жизненных целей, на наличие смысла в профессиональной деятельности.

Фактор «Психофизиологический потенциал» (Способность к восстановлению психофизиологического потенциала) отражает уровень резервных возможностей, способность к восстановлению своего потенциала (связанного с оценкой здоровья).

Фактор «Целеустремленность». Выраженность параметра отражает наличие активной жизненной позиции у человека, проявляющаяся в стремлении к профессиональному росту, совершенствованию профессиональных знаний и навыков.

Фактор «Самоконтроль поведения». Выраженность фактора характеризует способность человека к организованности, высокому самоконтролю поведения.

Фактор «Межличностное взаимодействие» выявляет коммуникативные способности профессионала: умение устанавливать контакты с разновозрастными колле-

гами, умение сотрудничать, делиться своим опытом и знаниями с коллегами, склонность к конфликтам. В ходе проведенных нами исследований, при помощи кластерного анализа, были выявлены группы с разной ситуацией профессионального развития: «кризисная», характеризующаяся низкими значениями, как по показателям профессионального развития, так и по показателям профессионального функционирования личности и «благополучная», характеризующаяся позитивной оценкой профессионального развития, средне-высокими показателями профессионального функционирования личности.

Данные, отражающие особенности профессиональной ситуации развития на этапе начала профессиональной деятельности показали значимость фактора «профессионального выбора» (Петраш, 2011), который, в свою очередь, предопределяет отношение к профессии, удовлетворенность профессиональной деятельностью, стремление к самореализации, а также эмоциональное отношение к профессиональному будущему. При кризисной ситуации профессионального развития (низкая выраженность параметров профессионального развития) на фоне доминирования положительных модальностей выявлено повышение тревожности, страха и индифферентного отношения к своей будущей профессиональной жизни.

Рассмотрение специфики кризисных переживаний показало доминирование в «кризисной» группе кризиса бесперспективности и кризиса идентичности. Выявлено, что бескризисному пути профессионального развития способствуют такие личностные факторы как: самоуважение, самопринятие, креативность, ориентация во времени, познавательные потребности, копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы».

Результаты пилотажного исследования также подтвердили кризисный характер профессионального развития в группе испытуемых с низкой выраженностью параметров профессионального развития. Так, в «кризисной» группе отмечено значительное снижение удовлетворенности профессиональной деятельностью ($p \leq 0,001$), стремления к самореализации ($p \leq 0,001$), целеустремленности ($p \leq 0,001$), самоконтроля поведения ($p \leq 0,001$) и удовлетворенности межличностным взаимодействием ($p \leq 0,001$). Отмечается снижение социальной активности, а также склонность к аффективным вспышкам, активное использование копинг-стратегий бегство–избегание, дистанцирование. Отмечается повышение выраженности параметров синдрома «эмоционального выгорания»: эмоционального истощения ($p \leq 0,05$), деперсонализации ($p \leq 0,01$) и редукции личных достижений ($p \leq 0,01$).

Корреляционный анализ выявил обратную взаимосвязь параметров профессионального развития «удовлетворенность профессиональной деятельностью» и «направленность на самореализацию» со всеми параметрами тревожности ($0,001 \leq p \leq 0,05$). Личностные факторы: «экстраверсия», «самосознание», «эмоциональная стабильность», «сотрудничество» и «открытость опыту» положительно взаимосвязаны с параметрами профессионального развития и профессионального функционирования ($0,001 \leq p \leq 0,05$). Т.е. можно говорить о том, что профессиональное развитие способствует повышению социальной активности, волевому усилию, а также умению сохранять контроль над эмоциональными реакциями и поведением в целом. С другой стороны, перечисленные личностные характеристики могут выступать в качестве факторов, способствующих конструктивному пути профессиогенеза.

Были выявлены факторы, способствующие позитивному направлению профессионального развития, в качестве которых могут выступать: высокий уровень психофизиологического функционирования, самоконтроль поведения, целеустремленность; позитивное межличностное взаимодействие; продуманность плана профес-

сионального выбора; осмысленная временная перспектива личности; самопринятие, творческая направленность личности, активно-преобразующие стратегии совладающего поведения.

Такие характеристики, как: высокий уровень психофизиологического функционирования, самоконтроль поведения, целеустремленность; позитивное межличностное взаимодействие; продуманность плана профессионального выбора, самореализация в профессии; заинтересованность, уверенность, оптимизм; эмоциональная устойчивость, самоуважение, самопринятие, творческая направленность личности; стратегии совладающего поведения: планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки можно рассматривать в качестве психологических ресурсов, способствующих снижению интенсивности кризисных переживаний и способствующих продуктивному функционированию в профессиональной деятельности.

Обобщенные данные, отражающие особенности профессиональной ситуации развития в разные периоды взрослости показали, что низкие значения факторов профессионального развития и профессионального функционирования указывает на кризисный характер профессиогенеза. Высокая выраженность факторов, предположительно, позволяет их рассматривать в качестве ресурсов профессионального развития.

Для создания более ясной картины прогностических и диагностических возможностей оценки профессионального развития и профессионального функционирования, необходимо более дифференцировано подойти к исследованию данной проблемы. Что и предполагается осуществить в рамках гранта, посвященного «Комплексному изучению потенциалов и ресурсов личности в разные периоды взрослости и старения».

Исследование поддержано грантом РФФИ, проект № 13-06-00837а.

ВЕДУЩИЕ ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА ТРУДА

Поварёнков Ю.П. (Ярославль)

rov@yspu.yar.ru

Разрабатываемый А.В. Брушлинским субъектный подход к изучению психической сущности человека позволяет подойти к решению проблемы выделения, анализа и классификации форм профессиональной активности субъекта труда.

Традиционно, в качестве основной, а чаще и единственной формы активности субъекта труда рассматривается его трудовая или профессиональная деятельность как единственный источник потребительской стоимости.

Надо признать, что такой утилитарный подход к пониманию роли человека труда долгое время оставался непререкаемым как в зарубежной, так и в отечественной психологии. И только в 50–60 гг. XX-го столетия монофункциональный подход к изучению профессиональной активности субъекта труда стал постепенно преодолевать. Во многом этому способствовали целостные концепции профессионализации, которые разрабатываются отечественными и зарубежными психологами.

Благодаря этим концепциям в поле внимания исследователей оказались различные формы активности субъекта труда. Не претендуя на окончательное решение вопроса, рассмотрим два основания для выделения специфических форм про-

фессиональной активности субъекта труда. Первое и исходное основание – типология профессиональных задач. Понятие профессиональной задачи ввел в психологию Д. Сьюпер (Super, 1957). В рамках отечественной психологии профессиональная задача рассматривается как вид общественной задачи (Абульханова-Славская, 1980).

Профессиональные задачи делятся на две группы, которые порождают и две специфические формы активности субъекта труда. Первая группа задач решается в рамках профессиональной деятельности и ориентирована на создание конкретных потребительских стоимостей. Вторая группа задач связано с организацией и регуляцией процесса профессионального становления и реализации личности.

Активность, которая обеспечивает решение первой группы задач, называется профессиональной (или собственно профессиональной), она, фактически, сводится к профессиональной (или трудовой) деятельности субъекта.

Активность, которая обеспечивает решение второй группы задач, может быть названа метапрофессиональной (Mirvis, Hall, 1994) и проявляется она в форме профессионального самоопределения, профессионального обучения, профессиональной самореализации, профессионального самоутверждения, профессиональной адаптации и т.д. Основная функция метапрофессиональной активности субъекта труда заключается в планировании, организации, контроле и регуляции процесса профессионализации личности.

Метапрофессиональная активность реализуется субъектом профессионализации, в соответствии с содержанием задач профессионального развития, на основе учета своих возможностей и желаний, а также объективных условий профессионализации.

Второе основание – готовность к решению профессиональных задач. По данному основанию можно выделить три основные формы профессиональной активности субъекта труда: функционирование (реализация), формирование (становление) и саморегуляция функционирования и формирования.

В процессе функционирования субъект труда решает профессиональные задачи и задачи профессионального развития с использованием тех ресурсов, которыми он обладает на данный момент времени. Функционирование направлено на преобразование внешних по отношению к субъекту объектов, на взаимодействие с ними, на оценку готовности субъекта к решению профессиональных задач.

Формирование – это форма активности, которая направлена на изменение потенциала и ресурсов самого субъекта труда. В процессе профессионализации данная форма активности реализуется как профессиональное научение и профессиональное развитие и обнаруживает как конструктивные, так и деструктивные тенденции. Исходя из сказанного, более правильное название данной формы активности субъекта труда – самоформирование.

Регуляция, а точнее говоря саморегуляция, по отношению к формированию и функционированию выступает как метаактивность, которая обеспечивает их оптимизацию в рамках данного уровня развития, сенсбилизацию функций, отладку взаимодействия компонентов структуры профессиональной активности.

Обобщая сказанное, отметим следующие моменты.

1. Несмотря на все многообразие видов профессиональной активности субъекта труда, все они имеют принципиально общую архитектуру (Шадриков, 2004), которая может быть представлена в форме психологической функциональной системы деятельности, ориентированной на решение конкретной профессиональной задачи или задачи профессионального становления. Выделяется два базовых уровня ее психологического анализа: операциональный и функциональный.

2. На операциональном уровне описывается психологическая структура профессиональной активности субъекта труда в терминах мотива и мотивации; цели, целеполагания и целеосуществления, плана и планирования, контроля, коррекции, принятия решения и т.д. Поэтому, например, можно говорить о мотивах профессионального самоопределения, профессионального самоутверждения и т.д., об их целях, способах планирования, технике контроля за процессом и результатом соответствующих форм активности и т.д.

3. Для каждой формы профессиональной активности субъекта труда характерны свои специфические профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые качества (ПЗК). Они изучаются на уровне функционального анализа. Поэтому можно говорить о ПВК-ПЗК профессионального самоопределения, учебно-профессиональной деятельности, профессионального функционирования, формирования, саморегуляции т.д. В рамках системогенетического подхода (Поварёнков, 2008) в качестве ПВК-ПЗК рассматривается профессиональный опыт, профессиональная одаренность, профессиональная направленность, профессиональное самознание и ряд др.

4. Выделенные формы активности являются ведущими для конкретных стадий, периодов и фаз профессионализации. Они обеспечивают формирование соответствующих новообразований субъекта труда и, обеспечив решение конкретной задачи, последовательно сменяют друг друга. Однако такая форма активности как планирование, выстраивание и регуляция профессиональной карьеры возникнув на начальных этапах профессионализации, реализуется и на всех последующих, параллельно с ведущими или парциальными формами профессиональной активности, и вступает с ними в иерархические отношения. Психологическую основу данной формы активности субъекта труда составляет профессиональное самоопределение, ее исполнительские компоненты связаны с различными формами профессионального поведения (текучесть кадров, увольнение, смена места обучения и работы и т.д.), а контрольные – с общей и парциальной, реальной или прогнозируемой удовлетворенностью трудом.

5. В ходе решения профессиональных задач функционирование, формирование и саморегуляция как специфические формы активности определенным образом взаимодействуют между собой. Решение любой профессиональной задачи начинается с попыток использования накопленного профессионального ресурса, т.е. с функционирования. Если задача не решается или ее решение требует сверх нормативных затрат, то включаются механизмы саморегуляции функционирования, как средства оптимизации данной формы профессиональной активности. Если и это не приводит к желаемому результату, субъект труда переходит в режим научения и развития, т.е. в режим преобразования своего ресурса в соответствии с имеющимися профессиональными требованиями. Переход субъекта труда от функционирования к саморегуляции, и особенно к формированию, требует специальных усилий и особых качеств личности.

6. Психологический анализ активности субъекта труда как специфическая процедура не может ограничиваться лишь изучением профессиональной деятельности. Он должен быть ориентирован на изучение всех форм профессиональной активности, на их взаимодействие, развитие и реализацию на всех этапах профессионального пути. Выделяются следующие уровни психологического анализа форм профессиональной активности: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, информационный, структурно-функциональный, индивидуально-психологический, психофизиологический и генетический (Шадриков, 2007).

УПРАВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТЬЮ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Попова Л.С. (Екатеринбург)

lida-popova@list.ru

В современных исследованиях профессионального развития личности одним из основополагающих теоретико-методологических подходов остается субъектный подход, согласно которому основным механизмом, обуславливающим динамику и направленность профессионального развития, является система саморегуляции деятельности, собственная творческая активность личности (Зеер, 1997; Сыманюк, 2004; Климов, 1988; Митина, 1998; Ермолаева, 1998; и др.).

Исследования профессионального развития как творческого процесса с позиций субъектного подхода делают актуальными для современной психологии ряд вопросов, касающихся способности человека быть субъектом или творцом своей жизни, в том числе, и в мире своей профессии. А также особую значимость приобретает и вопрос о том, каким образом, исходя из рассмотренных позиций, осуществляется управление процессом профессионального развития (Глуханюк, 2005).

Так как процесс профессионального развития всегда связан с достижением не только качественных изменений внешних характеристик деятельности субъекта (изобретения, новые или усовершенствованные формы и методы работы), но обязательно предполагает и внутриличностные его изменения, а именно формирование новых профессиональных качеств, умений, смыслов, нового уровня профессиональной идентичности, изменений в системе Я-концепции (Зеер, 1997; Сыманюк, 2004; Шнейдер, 2007; Митина, 1998; Ермолаева, 1998; и др.), то процесс профессионального развития с позиций субъектного подхода мы можем рассматривать как творческий процесс, направленный на самого себя как субъекта профессиональной деятельности, т.е. как творческое самосозидание личности в профессии.

Необходимо отметить, что творческая составляющая профессионального развития всегда неразрывно связана с репродуктивной его составляющей (усвоение и воспроизведение усвоенного опыта, действие по четким инструкциям). Психологической основой творческой компоненты профессионального развития является креативность, как общая способность к творчеству (Дружинин, 1999), как состояние человеческой психики, характеризующее готовность и способность личности к усмотрению и производству нового (Новосёлов, 1999). При этом основным содержанием творческой компоненты профессиональной деятельности является поиск новых идей, профессиональных смыслов, новых целей профессиональной самореализации, т.е. прогнозирование и проектирование траектории дальнейшего профессионального развития, определение путей творческого саморазвития.

В компонентах же репродуктивных, преобладают процессы усвоения и воспроизведения опыта, механизмы адаптации (восприятие, воспроизведение алгоритмов мышления и деятельности). Важно отметить, что взаимодействие творческой и репродуктивной компонент обеспечивается аналитическими и рефлексивными процессами. Так как процесс профессионального развития представляет собой ряд последовательных этапов (Зеер, 1997; Климов, 1988; и др.), на каждом из которых может быть востребована в большей степени либо творческая, либо репродуктивная компонента, то управление профессиональным развитием может рассматриваться как процесс регулирования степени активности (преобладания) в целостной про-

фессиональной деятельности либо творческой, либо репродуктивной компоненты, т.е. управление их взаимодействием. В психологии труда и профессиональной психологии уже достаточно разработаны подходы к управлению репродуктивной компонентой профессионального развития, затрагивающие такие проблемы, как профессиональное обучение, и профессиональная адаптация работников, оптимизация профессиональной деятельности и увеличение производительности труда (Толочек, 2005; Климов, 1988; Зеер, 1997; Маркова, 1996; и др.). В психологической практике также существуют многочисленные формы и методы сопровождения профессионального развития на различных его этапах (Сыманюк, 2005; Пряжников, 1996, 1999; и др.), но в них не используются возможности оптимизации этого процесса, раскрывающиеся при его рассмотрении как процесса творческого самосозидания личности в профессии. И как следствие, до сегодняшнего дня не получила теоретического обоснования проблема управления творческой компонентой профессионального развития (саморазвития) личности.

Однако, на наш взгляд, управление креативностью в процессе профессионального развития становится необходимым для повышения результативности известных (и, возможно, для нахождения новых) способов и форм организации его психологического сопровождения, а также способов саморазвития в профессиональной деятельности. Это особенно важно в ситуациях профессионального кризиса, когда работнику необходимо отказаться от прежних стереотипов мышления, от ставших неактуальными и неадекватными новой ситуации профессиональных установок, и перейти на новый уровень выполнения деятельности.

В связи с этим мы пришли к необходимости введения и обоснования термина «управление креативностью» в контексте содействия профессиональному развитию личности. Подытоживая все вышесказанное, в самом общем виде данный термин может быть определен следующим образом. Управление креативностью субъекта профессионального развития – это процесс организации этим субъектом такого целенаправленного воздействия на механизмы актуализации собственной креативности, в результате которого она переходит в требуемое (целевое) состояние, предполагающее регулируемое, контролируемое выполнение двух основных функций:

- 1) поиска (усмотрения) и формулирования творческой задачи саморазвития в конкретной профессиональной ситуации, включая поиск новых идей, профессиональных смыслов, новых целей профессиональной самореализации и творческого саморазвития (при этом сама профессиональная ситуация начинает осознаваться как ситуация нового вида);

- 2) обеспечения оптимального взаимодействия творческой компоненты профессионального развития с его репродуктивной компонентой, включая своевременное овладение необходимым в конкретной ситуации новым опытом (новыми знаниями и умениями), его репродукцию и адекватное его применение.

Признание личности субъектом своей жизнедеятельности, позволяет трактовать развитие субъекта (в том числе и профессиональное) как саморазвитие (Брушлинский, 1994; Петровский, 1996; Рубинштейн, 1989; и др.) и, соответственно, переводит исследование механизмов профессионального развития в плоскость изучения самосознания личности, а именно ее профессиональной Я-концепции.

Важную роль профессиональной Я-концепции и профессионального самосознания в профессиональном развитии субъекта отмечают многие исследователи профессионального развития (Деркач, 2004; Климов, 1988; Митина, 1997, 1998; Кулюткин, 1984; Глуханюк, 2003, 2004; и др.). Согласно данным исследованиям,

самосознание личности выступает в качестве одного из центральных показателей профессионализации, что дает нам основание предположить, что регуляция профессионального развития за счет механизмов управления креативностью может осуществляться опосредованно через участие креативности в процессах самосознания.

Таким образом, для раскрытия и описания сущности креативного механизма профессионального развития мы произвели наложение моделей двух феноменов – профессиональной Я-концепции и творчества как деятельности по созданию нового. Результатом данного наложения стала гипотетическая модель профессионального развития личности как процесса творческого преобразования ее профессиональной Я-концепции (Попова, 2012).

Согласно данной модели, мы предполагаем, что креативность (при условии ее регулируемости самим субъектом) может быть сознательно направлена им на структуры своего самосознания как на «объект» творческих усилий, результатом которых становится желаемое преобразование профессиональной Я-концепции в согласованном взаимодействии с условиями актуальной профессиональной ситуации, прошлым опытом профессионала и его творческим потенциалом, обеспечивая тем самым творческую адаптацию субъекта к профессиональной среде, предполагающую и собственное профессиональное развитие и соответствующее развитие самой профессиональной среды.

Таким образом, рассмотренный процесс обеспечивает оптимизацию развития субъекта профессиональной деятельности и позволяет конструктивно преодолевать профессиональные кризисы, предотвращая возможные «перекосы» либо в сторону «излишней» креативности в профессиональном поведении (недопустимые нарушения организационных и этических норм профессиональной деятельности, нарушение адаптации в профессиональной среде, неоправданно частая смена профессии и места работы и т.п.), либо в сторону излишней стереотипности профессионального мышления и поведения, приводящих к профессиональной стагнации.

Учитывая тесную взаимосвязь творческих механизмов саморазвития с глубинными личностными структурами субъекта, необходимо отметить значимость рассмотрения возможностей управления креативностью субъекта в его профессиональном развитии также и с позиций духовно-нравственных основ. Важность учета духовно-нравственного аспекта в работе по развитию творческих способностей и одаренности личности отмечают многие современные исследователи творчества, в частности, данные представления получили свое отражение в «Рабочей концепции одаренности» (Богоявленская, Шадриков и др., 2003). Таким образом, механизмы влияния духовно-нравственных качеств субъекта на процесс управления креативностью и результаты самого творческого процесса саморазвития в будущем также должны быть учтены в рамках рассмотренной гипотетической модели.

Представленные в данной работе положения требуют дальнейшей разработки и экспериментальной проверки и в перспективе могут послужить основой для разработки методов и техник сопровождения профессионального развития личности, базирующихся на управлении творческой активностью субъекта как важнейшей движущей силой развития личности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СКЛОННОСТИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТА

Пошехонова Ю.В. (Ярославль)

yskvo@mail.ru

Полноценное и безопасное функционирование производства обуславливается уровнем качества деятельности субъектов труда. В свою очередь, профессионально обусловленные стрессоры могут серьезно повлиять на трудовую деятельность, затрудняя или делая невозможным ее выполнение, угрожая появлением профессиональных деформаций и выгорания. Анализ показателей профессиональной субъектности и особенностей их содержания в зависимости от класса профессии, требований, предъявляемых профессией к субъекту деятельности, а также в зависимости от стадии профессионального развития позволит определить возможные пути повышения эффективности профессиональной деятельности.

Появление в отечественной психологии таких категорий, как субъект и субъектность, прежде всего, связано с трудами К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, А.В. Карпова, О.А. Конопкина, В.И. Морсановой, С.Л. Рубинштейна, В.В. Селиванова, Е.А. Сергиенко, В.Д. Шадрикова и др. Рассмотрение проблем профессионального самоопределения, становления, самореализации, развития профессионально-личностного потенциала через призму субъектного подхода было реализовано А.А. Деркачом, А.Н. Гусевым, Ю.М. Забродиным, М.М. Кашаповым, Е.А. Климовым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.Е. Орлом, Ю.П. Поварёнковым и др. В нашей работе мы опираемся на подход к процессу профессионализации как становлению и развитию субъектности человека.

Понимая субъекта как личность, взятую в контексте реальной жизнедеятельности, А.В. Брушлинский рассматривал субъектность как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека, – психических процессов, состояний, свойств его сознания и бессознательного (Брушлинский, 1996). Категорию «профессиональная субъектность» можно интерпретировать как субъектность, реализуемую и развиваемую посредством внутренне детерминированной активности в среде профессиональной деятельности. Профессиональная субъектность характеризуется направленностью на решение профессиональных задач и профессиональное саморазвитие. Акмеологический смысл понятия профессиональная субъектность (и один из критериев ее сформированности) отражается в способности субъекта оптимальным образом разрешать противоречия, возникающие в процессе его профессиональной деятельности, обеспечивая возможность саморазвития и самореализации в ней.

Рассматривая структурно-динамическое содержание профессиональной субъектности, можно выделить в нем два компонента (Мионов, 2010; Сыромятников, 2007): 1) потенциально-статический компонент. Он проявляется в профессиональной субъектной позиции, субъектном опыте, отношениях и субъектных качествах личности сотрудника, являющихся важными стилообразующими и ценностно-ориентирующими предпосылками его субъектной активности; 2) действенно-реализационный аспект, отражающий субъектную активность профессионала. Данный компонент включает самоопределение в ситуации нормативной неопределен-

ности, самодетерминацию, самоактуализацию, самоорганизацию и регулирование собственной профессиональной активности. Пилотажное изучение динамики частных показателей структурно-динамической модели профессиональной субъектности, осуществленное А.А. Фирсовой и Е.О. Кузьмичевой под нашим руководством, проводилось в контексте соответствующей периодизации, предложенной В.А. Бодровым (Бодров, 2001). Исследование охватывало четыре стадии профессионального становления: стадии профессионального обучения (студенты вуза и техникума), профессиональной адаптации (от 19–21 до 24–27 лет), развития профессионала (от 21–27 до 45–50 лет), реализации профессионала (от 45–50 до 60–65 лет). Исследования проводились на представителях двух профессий – диспетчерах железнодорожного транспорта и экономистах (данные профессии относятся к типу «человек – знаковая система», диспетчер является профессией исполнительского, а экономист – творческого класса). Общий объем выборки – 68 чел., из которых по 8 чел. находятся на стадии профессионального обучения (железнодорожный техникум и классический вуз), 9 диспетчеров и 8 экономистов – на стадии профессиональной адаптации, соответственно 13 и 12 чел. – на стадии развития профессионала, 10 экономистов – на стадии реализации профессионала (выборка диспетчеров – представитель данной стадии – отсутствует).

В качестве показателя потенциально-статического компонента профессиональной субъектности была выбрана выраженность направленности индивида на определенную деятельность (профессиональная склонность). Действительно-реализационный аспект профессиональной субъектности был представлен предпочитаемыми субъектом стратегиями совладающего поведения. Выбранные показатели исследовались, соответственно, с помощью опросника «Определение профессиональных склонностей» (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной) и методики «Стратегии совладающего поведения» (ССП) (Л.И. Вассермана, Е.А. Трифоновой). Методика Л.А. Йовайши диагностирует 6 типов склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности (1. Сфера искусства «человек – художественный образ». 2. Сфера технических интересов «человек – техника». 3. Сфера работы с людьми «человек – человек». 4. Сфера умственного труда – склонность к умственной деятельности. 5. Сфера физического труда – склонность к подвижной (физической) деятельности. 6. Сфера материальных интересов – производство и потребление материальных благ). Методика Л.И. Вассермана, Е.А. Трифоновой направлена на выявление характерных способов преодоления стресса и описывает основные виды копинг-стратегий, выделенных авторами: 1. Конфронтация. 2. Дистанцирование. 3. Самоконтроль. 4. Поиск социальной поддержки. 5. Принятие ответственности. 6. Бегство-избегание. 7. Планирование решения проблемы. 8. Положительная переоценка.

Анализ профессиональных склонностей показал, что диспетчеры на стадии профессионального обучения ориентированы, прежде всего, на сферу материальных интересов и сферу работы с людьми. У диспетчеров на стадии адаптации над другими склонностями доминирует сфера работы с людьми (выбор которой у диспетчеров на стадии профессионального развития принимает наименьшее значение, $p = 0,006$), а склонность к сфере искусств, по сравнению со студентами, существенно ниже ($p = 0,016$). Диспетчеры на стадии профессионального развития ориентированы на сферу материальных интересов, при этом все остальные профессиональные склонности выражены в значительно меньшей мере. Экономисты характеризуются более сглаженными профилями профессиональных склонностей. Динамика их профилей характеризуется изначальным предпочтением сфер работы с людьми и ум-

ственного труда (на стадии профессионального обучения), которые сменяются склонностями к сферам материальных интересов, искусства и умственного труда (профессиональная адаптация), а затем останавливаются на сферах искусства и материальных интересов (профессиональное развитие, профессиональная реализация). Таким образом, профессиональные склонности как частный показатель потенциально-статического компонента профессиональной субъектности характеризуются тенденцией к постепенному (у экономистов) или даже резкому (у диспетчеров) снижению склонности к сфере работы с людьми (для обеих профессий) на стадии профессионального развития, и к повышению склонности к сфере материальных интересов, которое достигает максимального значения на стадии профессиональной реализации. При этом можно добавить, что у экономистов с возрастом стабильно увеличивается интерес к сфере искусства, тогда как у диспетчеров этот интерес значительно падает на стадии адаптации и вновь поднимается на стадии профессионального развития.

Рассмотрение предпочтений выбора стратегий совладающего поведения на разных стадиях профессионального развития позволило выявить значительные различия между выборками. Обучающиеся (как диспетчеры, так и экономисты) значительно чаще, чем специалисты на стадии профессионального развития, прибегают к использованию стратегии конфронтации (соответственно $p = 0,007$ и $p = 0,003$), обучающиеся (диспетчеры) также обращаются к стратегиям бегства-избегания ($p = 0,004$) и поиска социальной поддержки ($p = 0,004$). Стратегия дистанцирования у диспетчеров на стадии адаптации выражена существенно меньше, чем у обучающихся ($p = 0,001$) и специалистов на стадии развития ($p < 0,001$). Любопытно, что у диспетчеров на стадии профессионального развития показатели стратегии бегства-избегания выше, чем на стадии профессиональной реализации ($p = 0,035$). У экономистов на стадии обучения показатели стратегии бегства-избегания выше, чем на всех остальных стадиях ($p = 0,004$). Стратегия принятия ответственности у студентов – экономистов выше, чем на стадии профессионального развития ($p = 0,035$). Обобщая результаты, можно отметить, что диспетчеры и экономисты, находясь на стадии профессионального обучения, наиболее склонны к уклонению от решения проблем и активному противостоянию трудностям (вплоть до недостаточной целенаправленности и рациональной обоснованности поведения – неадаптивный вариант реагирования), а обучающиеся-диспетчеры склонны еще и к поиску социальной поддержки. По мере профессионализации на первый план начинают выходить другие стратегии. Так, у диспетчеров на стадии развития ведущую роль играет стратегия планирования решения проблем и вновь, как и у студентов, оказывается выраженной стратегия дистанцирования, что означает субъективное снижение значимости проблем, степени эмоциональной вовлеченности в них. У экономистов на стадии профессиональной адаптации наиболее выраженной оказывается стратегия планирования решения проблем (одна из адаптивных стратегий), которая сохраняет ведущую позицию на всех остальных стадиях, а на стадии профессиональной реализации к ней добавляется стратегия поиска социальной поддержки.

Знание и понимание системы эмпирических показателей профессиональной субъектности позволит разработать способы оптимизации профессиональной деятельности субъекта.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 11-06-00738а).

ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Ракитина О.В. (Ярославль)

soratnic@yandex.ru

Целью компетентностного подхода в системе высшего образования является формирование конкурентоспособного, эффективно работающего специалиста. Научно-исследовательская работа (НИР) – один из видов профессиональной деятельности, а ее субъектами являются преподаватели вуза и обучающиеся на ступенях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Целью НИР в новых условиях обучения является формирование научно-исследовательской компетентности как психологического новообразования субъекта. Первоочередной задачей в этой связи является определение системы научно-исследовательских компетенций (НИК).

Эта задача решалась в ходе реализации в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009–2011). Работа над проектом позволила разработать структуру и определить содержание НИК для разных ступеней образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и научно-педагогической деятельности (Мазиллов, Ансимова, Золотарева, Ракитина и др., 2009), изучить условия формирования НИК (Ракитина, 2011), а также исследовать проблему эффективности НИР (см.: Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект, 2012).

В работе над проектом мы основывались на концепции системогенеза деятельности (Шадриков, 2007), в соответствии с которой были выделены следующие блоки НИК: личностно-мотивационные компетенции, компетенции в области целеобразования, в области программы деятельности, в области информационной основы деятельности, компетенции в области принятия решений, компетенции в области коррекции и оценки результатов НИР. Для изучения эффективности НИР в плане формирования компетентности субъекта нами была разработана система критериев, включающая в себя мотивационно-ценностные, процессуально-деятельностные, результативные, презентационные, а также интерактивные, позволяющие изучить эффективность взаимодействия обучающегося и научного руководителя. В блок интерактивных критериев вошли: удовлетворенность взаимодействием обучающегося с научным руководителем; участие в НИР руководителя либо кафедры; наличие совместных с руководителем публикаций; участие в научных проектах; совместная научная работа студентов и аспирантов с другими обучающимися; учет замечаний и предложений научного руководителя; баланс вклада в научную работу участников взаимодействия (обучающегося и научного руководителя). Последний частный показатель практически не используется в существующих системах критериев НИР (Бордовский и др., 2008), но если исходить из понимания эффективности НИР как соотношения полученного результата работы, отвечающего определенным (заданным) требованиям, и совокупности затрат, становится очевидным необходимость введения данного критерия.

На основе системы критериев были разработаны методики исследования эффективности НИР обучающихся, в частности, эффективности взаимодействия субъектов НИР на ступенях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. В исследовании принимали участие студенты бакалавриата и магистратуры ($n = 114$), аспиранты ($n = 12$), а также научные руководители ($n = 23$), доктора и кандидаты наук.

Следует отметить, что интерактивный критерий является наименее значимым для всех участников исследования (студентов, аспирантов, преподавателей), имеет по их оценкам самый низкий рейтинг по сравнению с остальными (мотивационно-ценностным и прочими).

На ступени бакалавриата только треть студентов (27%) полностью устраивает характер взаимодействия со своим научным руководителем; 37% оценивают взаимодействие в целом как удовлетворительное, но при этом не лишённое недостатков; 28% опрошенных недовольны взаимодействием и 10% оценивают отношения с руководителем как совершенно неблагоприятные.

Треть научных руководителей (26%) полностью удовлетворены сотрудничеством со студентами, почти 40% в целом положительно оценивают взаимодействие, отмечая некоторые недостатки, 34% недовольны совместной работой.

Две трети студентов (67%) считают, что их вклад в научно-исследовательскую работу значительно больше, чем вклад научного руководителя. Научные руководители отмечают, что таких работ гораздо меньше – 21%. Соразмерность вклада научные руководители отмечают в 40% случаях, а студенты – только в 20%. Существенный вклад научного руководителя в работу признают 10% студентов, а по мнению преподавателей таких работ больше – 23%.

Чуть больше половины студентов бакалавриата (56%) считают, что учитывают все замечания и предложения, а по мнению преподавателей это делают только 42%. Треть студентов учитывают только часть замечаний научного руководителя, незначительное количество студентов (5%) признаются, что замечания и предложения научного руководителя практически не учитывают.

На ступени магистратуры ни студентами, ни научными руководителями интерактивные критерии не рассматриваются как важные, ни один из них не вошел в десятку рейтинга показателей.

Большинство магистрантов (около 70%) полностью удовлетворены взаимодействием с научным руководителем, 15% оценивают взаимодействие в целом как удовлетворительное, но имеющее недостатки; только 8% магистрантов недовольны взаимодействием.

Большинство научных руководителей магистрантов (58%) частично удовлетворены взаимодействием, считая, что оно могло быть более продуктивным, 33% очень довольны сотрудничеством с обучающимся, только в 8% случаях взаимодействие с конкретными студентами научных руководителей совершенно не устраивает.

Магистранты не считают важным соотношение вклада в НИР обучающегося и руководителя, но этот критерий является значимым для научных руководителей, которые более заинтересованы в том, чтобы их вклад в работу был сбалансирован с вкладом самого обучающегося. Треть студентов считают, что их вклад в научно-исследовательскую работу и вклад научного руководителя соразмерны. Соразмерность вклада со студентом отмечается научными руководителями гораздо чаще (67%). Треть студентов оценивают свой вклад в НИР как значительно более существенный, чем вклад научного руководителя. По мнению самих руководителей, таких работ мало (всего 8%). Больше трети студентов признают, что вклад научного руководителя в работу значительно больше, чем их собственный. По оценкам пре-

подавателей таких работ существенно меньше – всего 17%. В половине случаев магистранты привлекаются к участию в работе научного руководителя/кафедры (50%), реже привлекаются к работе по научным проектам (грантам) (в 10% случаев). В магистратуре студенты начинают очень внимательно относиться к замечаниям и предложениям научного руководителя, по максимуму учитывают их в своей работе (80% случаев). Частично учитывают замечания только 8% магистрантов. Таким образом, взаимодействие магистрантов и научных руководителей осуществляется на более высоком качественном уровне, удовлетворенность участников взаимодействием достаточно высока.

На этапе аспирантуры взаимодействие субъектов НИР осуществляется более эффективно, фиксируется высокая согласованность их оценок. Абсолютное большинство аспирантов (100%) удовлетворены взаимодействием с научным руководителем. Для аспирантов показатели удовлетворенности взаимодействием с научным руководителем входят в пятерку важнейших показателей эффективности НИР (4-е место в рейтинге). Что касается научных руководителей, то картина несколько иная: очень довольны взаимодействием только 18% руководителей, 65% в целом удовлетворены совместной работой, около 20% руководителей имеют существенные претензии к своим аспирантам.

Аспиранты чаще привлекаются к научной работе руководителя (более 70%), к работе над проектами и грантами (более 50%). Треть аспирантов сами руководят научной работой студентов младших курсов и треть осуществляет совместные исследования с будущими бакалаврами и магистрами.

Абсолютное большинство аспирантов (100%) внимательно относятся к замечаниям и предложениям научного руководителя, стараются максимально учитывать их в своей работе. Хотя сами руководители считают, что четверть аспирантов не полностью учитывает высказанные им замечания.

Вклад руководителя и самого аспиранта в научно-исследовательскую работу, по мнению 60% аспирантов и 76% преподавателей соразмерен, порядка 33% аспирантов и 18% преподавателей признают более значительный вклад аспиранта в работу над диссертацией, и только 8% аспирантов отмечают собственную безынициативность, считают, что успех их работы больше зависит от руководителя, нежели от них самих.

Все вышеизложенное позволяет заключить следующее:

1. Эффективность взаимодействия субъектов НИР повышается от бакалавриата к аспирантуре. Но на всех ступенях образования существуют рассогласования в оценках эффективности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности.

2. На всех ступенях обучения интерактивный критерий эффективности НИР недооценивается обучающимися и преподавателями.

3. НИР не становится совместной (субъект-субъектной) деятельностью обучающегося и преподавателя, что требует пересмотра ее психологического содержания.

4. Определение психологического содержания образования необходимо осуществлять на основе исследований психологии индивидуального и группового субъекта научно-исследовательской деятельности в образовательном пространстве современного вуза.

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ЖИЗНЕННОГО УСПЕХА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Редя Г.П. (Пенза)

Redya58@yandex.ru

Важнейшим аспектом общей проблемы развития личности в современном обществе является проблема отношения человека к собственному успеху и успешным людям в целом. В жизни каждому человеку требуется положительная оценка другими людьми его личных действий, начинаний, свершений. Признание достижений субъекта его родственниками, коллегами по работе, знакомыми воспринимается как успех. Современный темп жизни в условиях постоянной конкуренции еще более утилизировал принцип достижения успеха, связав его напрямую с финансовой выгодой, и рассматривая его как экономический результат деятельности субъекта.

Концепт «успех» занимает высокую ступень в иерархии концептов и обладает высокой частотностью вербализации в речи. Понятие «успех» прочно вошло в нашу культуру, огромное количество информации об успешных людях: артистах, певцах, политиках – культивируется средствами массовой информации, так или иначе оказывая влияние на сознание личности. Один из признаков жизненной философии современных людей и на Западе, и в России – это их стремление к успеху.

В современных исследованиях обыденного сознания, социальных стереотипов и представлений личности обнаружен феномен неоднозначного восприятия успеха. Как показали исследования целого ряда авторов, на уровне социальных представлений личности семантика восприятия образа успешного человека характеризуется тем, что его образ воспринимается как противоречивый - достойный уважения, но при этом не вызывающий симпатию, причем вне зависимости от социально-культурных детерминант (Абульханова-Славская, 1991).

В ряде отечественных и зарубежных психологических исследований успешность личности рассматривается в рамках психотерапевтической практики: как проблема личностного роста, развития самоидентичности, способности адаптироваться к изменяющимся внешним условиям жизни и т.д. (Василук, 2007; Леонтьев, 2011; и др.).

В нашем исследовании была предпринята попытка изучить отношение представителей разных профессиональных групп к собственному жизненному успеху. Выбор профессиональных групп был обусловлен их статусом в обществе. Так, по опросам социологов, две трети россиян хотели бы попробовать себя в малом бизнесе. Профессия предпринимателя в обществе ассоциируется с неиссякаемой энергией, оптимизмом и жизненным успехом. С другой стороны, в соответствии с перечнем антирейтинговых профессий, одной из наименее привлекательных оказалась профессия сотрудника органов внутренних дел. Поэтому в исследовании принимали участие группа индивидуальных предпринимателей, зарегистрированных на территории Пензенской области, 58 чел.) и группа сотрудников органов внутренних дел одного из подразделений МО МВД России (49 чел.).

Анализируя демографические характеристики сравниваемых групп, необходимо отметить, что в группе индивидуальных предпринимателей подавляющее большинство имеет высшее образование (95%). Стоит отметить, что эти данные согласуются с результатами социологических опросов по всей стране, согласно которым

более 80% бизнесменов в России на сегодняшний день имеют высшее образование. Во многих публикациях отмечается, что на вопрос о том, какими деловыми навыками должен обладать человек, чтобы стать успешным предпринимателем, респонденты указывают на необходимость высокой общеобразовательной и профессиональной подготовке. Что касается сотрудников органов внутренних дел, в ней процент испытуемых, имеющих высшее образование, ниже, чем в первой группе, и составляет 60%. Это может быть связано с тем, что наличие высшего образования не является обязательным условием трудоустройства в систему МВД России.

По результатам опроса выяснилось, что подавляющее большинство испытуемых обеих групп в школе учились на «хорошо» и «отлично». Однако интересно, что каждый четвертый из группы предпринимателей отметил, что они всегда демонстрировали отличные успехи в учебе, что достигать наилучших результатов во всем является их жизненным принципом. В группе полицейских перфекционистов не выявлено. Следует подчеркнуть, что, по мнению практикующих психологов, работающих в сфере бизнеса, многие предприниматели страдают от внутренних барьеров, мешающих им реализовать свой потенциал. Среди таких блокировок, наряду со страхом поражения, негативным образом своего «Я», многие из них называют перфекционизм, который отнимает слишком много душевных и физических сил, которые перфекционист в любое начинание вкладывает с избытком.

Представителям выбранных профессиональных групп было предложено оценить свой уровень жизненного успеха по 10-балльной шкале. Средний уровень жизненного успеха у сотрудников органов внутренних дел, по их собственной оценке, составил 7,5 балла. У индивидуальных предпринимателей этот показатель оказался равным 6,7 балла.

В исследовании выяснялись также критерии оценки уровня жизненного успеха. В группе предпринимателей основными критериями жизненного успеха были названы: достижения в профессиональной деятельности, замечательная семья, самореализация. Сотрудники правоохранительных органов сделали акцент на такие показатели как: замечательная семья, прекрасные друзья, возможность заниматься любимым делом, продемонстрировав тем самым приоритетность для них межличностных отношений, тогда как для предпринимателей определяющим критерием стали профессиональные достижения.

Анализ определений понятия «жизненный успех», которые были даны респондентами, показал, что для подавляющего большинства опрошенных сотрудников органов внутренних дел (70%) это понятие неразрывно связано с семейным благополучием. В 20% ответов акцент был сделан на достижения в профессиональной сфере и самореализацию, лишь 10% респондентов ассоциировали жизненный успех с первенством в той или иной сфере. В группе предпринимателей 40% респондентов соотнесли определяемое понятие с лидерством, первенством, победой над другими, подчеркнув мотивацию конкуренции, 30% указали, что жизненный успех связан с достижением поставленной цели; 25% предпринимателей связали жизненный успех с такими философскими категориями, как внутренняя гармония, понимание смысла жизни, состояние удовлетворенности своей жизнью, и лишь 5% отметили, что жизненный успех – это благополучие близких людей.

Было установлено, что большая часть испытуемых из обеих профессиональных групп связывает жизненный успех с возможностью реализовать себя. Поэтому на втором этапе исследования испытуемым было предложено ответить на опросник САМОАЛ для оценки уровня самоактуализации личности. Общий уровень самоактуализации в группе полицейских несущественно превышает этот показатель в груп-

пе предпринимателей. Однако существенные различия (с помощью Т-критерия Стьюдента) выявлены по шкалам «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании». Первая шкала выявляет, насколько испытуемый верит в людей, в могущество человеческих возможностей. Показатели в группе полицейских по этой шкале значительно выше. У них намного больше предпосылок для создания искренних и доверительных межличностных отношений, они больше, чем предприниматели, склонны доверять людям, испытывать к ним симпатию, более честны и доброжелательны. Показатели по шкале «Потребность в познании» выше в группе предпринимателей.

Различия по остальным шкалам оцениваются на уровне тенденций, анализируя которые можно сделать вывод о том, что, вопреки негативному отношению большей части населения к полиции, сотрудники органов внутренних дел в большей степени разделяют такие ценности самоактуализирующейся личности, как добро, истина, красота, порядок, простота, самодостаточность, справедливость, стремятся к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми. Они более сензитивны к собственным желаниям, менее склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. В то же время предприниматели более креативны, спонтанны, контактны.

Таким образом, принадлежность к той или иной профессиональной группе сказалась на предпочтении их представителями тех или иных базовых ценностей, определяющих субъективную оценку ими жизненного успеха. В профессиональной группе полицейских межличностные отношения, семья, друзья, близкие люди являются приоритетной ценностью, по сравнению с работой и профессиональными успехами, которые являются наиболее значимыми в группе предпринимателей. Субъективная оценка уровня жизненного успеха предпринимателями в большей степени обусловлена не столько уровнем самоактуализации личности, сколько отождествлением себя с профессиональной группой и своей реализованностью в сфере бизнеса, в котором действуют достаточно жесткие нормы и правила, регламентирующие межличностное общение. Предпринимателям более свойственны закрытость и недоверие к людям, они более ориентированы на персону, т.е. социальную роль, которую индивид играет в соответствии с требованиями, обращенными к нему со стороны окружающих.

СФЕРА РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА И СЕРВИСА В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Ренев М.В. (Сочи)

Loo.astr@yandex.ru

Сфера ресторанного бизнеса и сервиса относительно недавно стала предметом научно-психологической рефлексии (А.И. Аппенянский, Л.В. Бабаева, Г.Л. Воронин, Ж.М. Грищенко, В.М. Дюков, В.В. Зотов, Т.И. Заславская, Т.В. Корнилова, И.Б. Котова, О.С. Канаркевич, М.И. Мелия, М.В. Розин и др.). Ресторан рассчитан на то, чтобы быть экологическим, досуговым, сервисным центром жизнедеятельности представителей различных социальных групп. Сегодня такой функционал не является чем-то необычным для ресторанной сферы. Вместе с тем следует отметить, что в течение длительного времени «ресторанное дело» характеризовалось лишь с позиций сфе-

ры гостеприимства, т.е. возможности удовлетворения гастрономических и питательных потребностей представителей тех или иных стран или народов.

Дихотомия рассмотрения либо сервисных, либо предпринимательских аспектов ресторанной деятельности является наиболее типичной и традиционной. Это объясняется тем, что деятельность специалистов ресторанной сферы недостаточно исследовалась в различных областях науки: в социологии, философии, экономике, менеджменте, маркетинге, психологии и т.д. Вместе с тем наработки, реализованные за последние годы в психологии по смежной проблематике, позволили создать научно-исследовательскую базу, необходимую для проведения в сфере бизнеса и сервиса более «прицельных» изысканий с использованием психологического инструментария.

Ресторанный бизнес начала XXI в. отличается быстрыми темпами роста, укреплением ресторанного рынка, снижением экономических рисков, более качественным сервисом, высокой профессиональной квалификацией персонала (В.В. Жданов, В.П. Осипов, Р.А. Лабаева, М.А. Пелерман).

В ряде работ последних лет (Н.И. Кабушкин, И.Б. Котова, О.С. Канаркевич, Г.Г. Геворкян и др.) делается попытка осветить современное состояние, основные направления и ресурсы развития ресторанного бизнеса и сервиса. Развитию ресторанного бизнеса во многом способствовало внедрение в него инноваций, которые оказались жизненно важными для него. Появление в данной сфере новых идей, научных знаний, технологий, видов продукции и т.д. в области производства, управления и труда способствовало расширению в ней круга «своих клиентов» и повышению экономической эффективности отрасли.

В настоящее время ресторанные заведения претерпевают изменения, которые сказываются на расширении диапазона оказываемых услуг, на создании новых типов ресторанов, на реализации новых идей сервиса и времяпровождения. Современный человек становится все более мобильным, совершая частые и достаточно длительные переезды, нуждаясь в услугах туристических, ресторанных и гостиничных учреждений. Массовые и частые переезды людей – одна из основных причин столь быстрого развития ресторанного бизнеса и сервиса. Это закономерно, так как процветание ресторанов невозможно без постоянного притока массового потребителя.

Среди характерных особенностей современного ресторана называется также сохранение ориентации на западный стиль ресторанного бизнеса, что ведет к усилению значимости его маркетинга. Существенные трансформации претерпел к настоящему времени и социальный статус ресторана. В основе изменения статуса ресторана как учреждения сферы гостеприимства лежит изменение отношения к богатству, деньгам, карьере, власти. Теперь быть богатым и успешным стало престижно, а посещение элитных ресторанов является атрибутом высокого социального статуса человека. Ресторан утратил прежние признаки социальности, как места, которое ставило под сомнение нравственную ценность личности. Представления «массового россиянина» о ресторане стали более позитивными, демократичными и реалистичными.

Эффективность функционирования ресторана как сервисного и предпринимательского заведения зависит от многих причин (экономических, экологических, менеджерских, маркетинговых, социально-психологических, рекламных, кадровых и др.), которые обычно обобщаются в специально разработанной для каждого ресторана концепции.

Наряду с объективными характеристиками, сфера ресторанного сервиса имеет и психологический подтекст. Посещение ресторана может иметь глубокий психологический смысл, так как оно способно создать у посетителей ощущение удовольствия, комфорта и более высокого качества жизни. К субъективным ощущениям добавляется и экономический статус, который складывается из классности ресторана, уровня сервиса, качества кухни. Высокое качество жизни придают ей наполненность и позитивное ощущение смысла бытия и благополучия. Объективными индикаторами благополучия являются: удовольствие, комфорт, душевное равновесие, психическая устойчивость, хорошее самочувствие и настроение, чувство защищенности и уверенности в себе и др.

Посещение ресторана может способствовать личностному и профессиональному росту человека, возрождению интереса к себе, развитию честолюбия, удовлетворению тщеславия и появлению амбиций. Посещение ресторана сегодня является нормой жизни не только для взрослых, но и для детей. Оно уже не несет негативной оценки, не имеет «шлейфа» нарушения моральных норм. Этому в значительной мере способствовало расширение сферы туризма. Чем более массовым становится туризм, тем более массовым становится ресторанный бизнес. В течение достаточно длительного времени средства массовой информации формировали и распространяли представления о том, что во многих странах мира рестораны являются широко доступным местом, посещение которого является удобным, престижным и желанным. Именно с их помощью в массовое сознание проникли идеи, которые постепенно привели к созданию образа типичного ресторанного посетителя. Информация о возможности проведения досуга вне дома, в условиях ресторана, кафе, бара, кофейни, чайной, быстро была импортирована в сознание российского человека извне.

Признанием значимости разворачивающихся в этой сфере процессов явилась характеристика ресторанного бизнеса, данная современными теоретиками и практиками предпринимательства (И.А. Данилов, А.А. Корнеев, А.Е. Орехов, В.П. Осипов и др.). Он был определен в качестве одного из значимых и быстро развивающихся направлений бизнес-деятельности, связанных с организацией и управлением предприятиями сферы гостеприимства (ресторанов, кафе, клубов и т.д.).

К настоящему времени выявлены специфические особенности создания и функционирования ресторанного бизнеса, состояние и перспективы развития российского рынка ресторанных услуг, методики эффективного управления рестораном, включающие стратегические, организационные и финансовые аспекты, и условия их последующего внедрения. В значительной степени они являются результатом экстраполяции общих требований менеджмента на сферу организации и управления ресторанным бизнесом.

Согласно подходу, разработанному А.И. Пригожим, эффективность системы управления рестораном, как и любой современной организации, основывается на трех базовых ценностях: управляемости, клиентской базе и инновационности. Управляемость характеризуется согласованностью целей и действий, а клиентность – соответствием потребностям и тенденциям рынка и привлекательностью продуктов для клиентов. Инновационность трактуется как открытость изменениям, способность породить новшества.

Исследование специфики деятельности российских тематических ресторанов показало, что лишь незначительному количеству рестораторов удается соблюсти всю логику единых требований концептуального замысла: от бренда, интерьера, места расположения, меню, развлекательной программы до форм и методов обслуживания. Лонгитюдные исследования, проведенные зарубежными психологами (М.

Альберт, М.Х. Мескон, Б.З. Мильнер, М. Портер, А.Дж. Стрикленд, А.А. Томпсон, Ф. Хедоури), позволили сделать вывод о том, что концепция ресторана сохраняет свою актуальность и оказывается эффективной на протяжении 25–30 лет. Согласно полученным данным, после названного срока наступает спад и угасание тематического ресторана. Наличие подобных закономерностей обостряет стремление понять и объяснить причины отставания по темпам роста, по экономической эффективности, по качеству предоставляемых услуг российской ресторанной индустрии от индустрии европейской и американской. В качестве основных причин ею и другими авторами (В.П. Бугаковым, В.В. Ждановым, М. Коробко, Р.А. Лабаевой, В.В. Прищепенко, М.А. Перельманом, Н.В. Сумцовой) были названы: перенос зарубежных моделей и методов гостеприимства, недостаточный опыт работы российских специалистов в данной отрасли, недостаточный уровень развития культуры сервиса, низкий уровень подготовки специалистов, сохранившееся традиционно-негативное отношение к ресторану, отсутствие общепринятых стандартов обслуживания, несовершенство законодательной базы, высокие ставки налогов, рэкет.

Интенсификация проведения психологических исследований в сфере ресторанного бизнеса и сервиса востребована и тем, что в последнее время появились нормативные документы, регламентирующие деятельность предприятий ресторанного бизнеса, которые обеспечивают его правовое существование, позволяют более квалифицировано решать вопросы подбора кадров и управления персоналом. Эти документы обеспечивают более точные формулировки психологических задач, решаемых в отрасли. В ней сохраняется потребность в информационном обеспечении, раскрывающем психологические аспекты деятельности ресторанных предприятий, что объясняется слабым включением психологической науки в разработку тем, адекватных задачам ресторанной практики.

Роль психологических исследований ресторанного бизнеса возрастает и в силу того, что изучение психологических детерминант его успешности, может содействовать повышению эффективности соответствующей сферы (В.В. Знаков, В.В. Мешалкин, А.И. Пригожин, В.П. Поздняков, В.В. Радаев, С.К. Рощин, В.А. Толочек, Г.В. Турецкая, Е.Б. Филинкова и др.). Повышение эффективности функционирования ресторанного бизнеса и сервиса требует также изучения влияния на нее культуры и этики рестораторов, их этнических и ментальных особенностей (Р.Н. Мосеев, А.Г. Чернышев, А.Е. Чирикова и др.).

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рубцова Н.Е. (Москва)

Raoupravl@yandex.ru

Актуальное состояние и тенденции дальнейшего развития современной сферы профессионального труда свидетельствует о том, что существующие классификации профессиональной деятельности не в полной мере отражают и учитывают специфику современной сферы труда.

Виды профессиональной деятельности, выделяемые по ее формальным признакам (профессии, специальности, должности и т.д.), в психологическом плане часто являются неоднородными. Так, в ходе наших исследований установлено, что про-

фессия «строитель» включает в себя, по крайней мере, восемь различных психологических типов профессиональной деятельности. Аналогичная неоднородность встречается в рамках формально эквивалентных должностей. В силу всего этого психологической классификации подлежат не профессии, специальности, специализации, должности, а разновидности профессиональной деятельности, соответствующие конкретным трудовым постам. При таком подходе каждой формальной профессии, специальности, специализации, должности соответствует не единственный психологический тип профессиональной деятельности, а определенный спектр таких типов. Одни из них встречаются в данной, например, профессии, чаще и являются для нее более характерными, другие могут быть распространены меньше.

Такой подход определяет соответствующий метод интегративно-типологической классификации профессиональной деятельности, а итоговым результатом применения данного метода является обобщенная психологическая классификация профессиональной деятельности. Данная классификация представлена в виде трехмерной иерархической системы, основанной на разноуровневых механизмах интеграции, состоящей из 21-го обобщенного психологического типа, объединяемых в метатипы, соответствующие базовым отношениям деятельности.

Операционализация ключевых признаков, определяющих психологическое содержание профессиональной деятельности и соответствующих построенной интегративной типологии, выполнена в рамках авторской методики «МИТК» («Методика интегративно-типологической психологической классификации трудовых постов профессиональной деятельности»). Эта методика позволяет определить семь ключевых психологических признаков профессиональной деятельности на конкретном трудовом посту. Данные признаки фактически использованы при выделении метатипов по базовым отношениям профессиональной деятельности, а в итоге – при построении ее трехмерной классификации. К ним относится выраженность: управленческого и, соответственно, исполнительского характера труда; долговременной и, соответственно, оперативной организации и регуляции деятельности; соответственно, «чувственного», «межсубъектного» и «информационного» типа операционально-процессуального состава деятельности.

В результате научных исследований, посвященных поиску новых подходов к психологической классификации профессиональной деятельности, также разработан личностный опросник «ИНЛ» («Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»), который предназначен для диагностики профессиональной направленности личности испытуемых психологическим типам обобщенной интегративно-типологической классификации профессиональной деятельности. Наиболее целесообразным и эффективным является применение опросника «ИНЛ» в ходе комплексного психодиагностического обследования испытуемых, осуществляемого с целью выявления как профессиональной направленности личности, так и профессиональной пригодности к тем или иным видам профессионального труда. В этом случае применение опросника создает необходимую основу для последующей коррекции сферы личностных профессиональных предпочтений и самосознания личности испытуемых.

Анализ психологических аспектов интегративной типологии профессиональной деятельности решался в следующих направлениях:

– в направлении определения объективных психологических характеристик разнородных конкретных трудовых постов профессиональной деятельности, соот-

ветствующих различным типам и метатипам интегративно-типологической классификации; в этом направлении была разработана авторская методика «МИТК»;

– в направлении определения субъективной профессиональной направленности личности, характеризующей степень предпочтительности для конкретного человека тех или иных типов и метатипов интегративно-типологической классификации профессиональной деятельности; именно это направление реализует опросник «ИНЛ».

Таким образом, методика «МИТК» позволяет адекватно оценить сферу труда в сложных современных социальных и экономических условиях, при этом по отношению к опроснику «ИНЛ» является необходимым дополнением, поскольку позволяет определить фактические психологические характеристики реальных трудовых постов. Исследование необходимо продолжать, более того – вывести в режим постоянного мониторинга высоко динамичной современной сферы профессионального труда.

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИЕЙ

Рыбникова М.Н., Писаренко Ю.Э. (Москва)

m-ribnikova@mail.ru

Работа машинистов железнодорожного транспорта является чрезвычайно напряженной и ответственной. Она предъявляет повышенные требования к некоторым психическим свойствам и качествам. Это означает, что не каждый практически здоровый человек после соответствующей подготовки может успешно овладеть данной профессией и обеспечивать в дальнейшем необходимый уровень профессиональной надежности и безопасности на железнодорожном транспорте.

Общими для всех видов движения психофизиологическими качествами, обеспечивающими профессиональную пригодность работников локомотивных бригад, являются:

- готовность к экстренному действию, бдительность;
- высокий уровень устойчивости внимания и скорости его переключения;
- эмоциональная устойчивость (помехоустойчивость)

Эти качества, во многом обусловленные природными задатками, являются относительно постоянными и мало тренируемыми.

Профессиональная деятельность работников локомотивных бригад предъявляет повышенные требования и к некоторым другим психическим свойствам, которые оказывают на нее влияние. В отличие от основных, они могут развиваться и тренироваться, но для успешной работы требуют определенного исходного уровня. К таким свойствам относятся стрессоустойчивость, объем и концентрация внимания.

Специфика требований к перечисленным психофизиологическим качествам в зависимости от вида движения и условий работы (работа в условиях монотонии или интенсивного движения, работа без помощника машиниста, скоростное движение и т.д.) выражается как в критериях профессиональной пригодности, так и в модификациях проводимых тестов, и будет изложена ниже.

В связи с этим характеристики стрессоустойчивости лиц этой профессии очень важны как для эффективного выполнения деятельности, так и, как следствие, для удовлетворенности их своей работой.

Настоящее исследование было проведено с целью оценки влияния стресса на профессиональную деятельность машинистов. Было обследовано 50 чел. – машинистов железнодорожного транспорта. Возраст испытуемых варьировался от 25 до 45 лет, стаж работы составил от 5 до 16 лет.

Прежде всего, определялся уровень стрессоустойчивости каждого обследуемого. Для этой цели были использованы две методики. Первая – Методика определения уровня стрессоустойчивости (СТР.). Испытуемый должен как можно быстрее реагировать в ответ на предъявление ему световых сигналов различной модальности. Характер реакции на конкретный сигнал определяется инструкцией испытуемому. Процедура проведения обследования предполагает предъявление сигналов в 4 сериях, в каждой из которых инструкция, регламентирующая порядок работы испытуемого, меняется. Это в последней четвертой серии вызывает интерференцию инструкции. Кроме того, в четвертой серии инструктивно создается повышенный уровень мотивации тем, что скорость ответной реакции в этой серии оценивается как показатель профессиональных способностей, и наличием отрицательного подкрепления.

Вторая примененная методика для измерения стрессоустойчивости – «Эмоциональная устойчивость». Она представляет собой модифицированный вариант методики «Отыскивание чисел с переключением» («Черно-красная таблица»). Обследуемому предлагается отыскивать на плакате (таблице 7 на 7 квадратов), называть вслух и показывать попеременно черные и красные числа, при этом черные нужно называть в возрастающем порядке, а красные – в убывающем (можно наоборот). Черные числа изображены от 1 до 24, а красные – только нечетные, от 1 до 49. Дополнительным фактором, создающим стрессовые условия, является то, что одновременно звучит записанный на магнитофоне текст с перечислением чисел в случайном порядке. Результат считается тем лучше, чем меньше времени (в секундах) затратил обследуемый на прохождение всего теста.

На основании полученных по этим двум методикам результатов все обследованные машинисты были разделены на две группы. В первую вошли специалисты с высоким уровнем стрессоустойчивости (всего 28 чел.), во вторую – с низким (всего 22 чел.).

Для определения уровня вовлеченности обследуемых в профессию использовался опросник «Удовлетворенность профессией» предложенный В.А. Ядовым (Ядов, 1979). Удовлетворенность профессией фиксировалась по согласию (несогласию) с 10 из 15 суждений, относящихся к различным уровням положительных и отрицательных оценок выбранной профессии. Оценки подсчитывались по ключу в 10-балльной шкале.

Определение эффективности деятельности обследованных машинистов осуществлялась на основании экспертных оценок.

Методика экспертных оценок широко известна как эффективный исследовательский метод, однако требует адаптации к конкретному виду деятельности. Была проведена работа по использованию данного инструмента оценки персонала для анализа успешности и эффективности деятельности машинистов железнодорожного транспорта.

Суть метода сводится к получению оценки успешности и эффективности различных сторон профессиональной деятельности на основе учета мнений некоторо-

го числа экспертов, т.е. людей, хорошо знающих аттестуемого по совместной работе. Эффективность метода определяется тем, что мнение экспертов, с одной стороны, объективно детерминировано требованиями деятельности, а с другой стороны, формируется на основе субъективных представлений об особенностях оценивания успешности трудового процесса. Т.е. фиксируются наиболее значимые, имеющие непосредственное отношение к производству аспекты деятельности.

Разработка признаков описания объектов оценивания проводилась путем выявления значимых качеств, исходя из представлений специалистов о важных аспектах профессиональной деятельности работников железнодорожного транспорта. Экспертный метод позволяет сравнить между собой различных лиц по степени выраженности качеств. Экспертам в количестве 3–5 чел. предлагается оценить ту или иную характеристику профессиональной деятельности по предложенной шкале. При этом оценка данной характеристики опирается на разработанную систему показателей, представляющих собой описание типичных проявлений данной характеристики профессиональной деятельности. Выполнение этой работы не требует от экспертов специальных знаний. Психологическую интерпретацию их суждений дает психолог. Полученные баллы от каждого эксперта усредняются путем подсчета среднеарифметической оценки.

Была разработана специальная пятибалльная шкала, оценивающая следующие качества: надежность работников в плане безопасности движения; уровень их технической и теоретической подготовки; работа по управлению локомотивом; эмоциональная устойчивость; коммуникативность, конфликтность. На основе этой шкалы заполняется «Экспертный бланк» соответствующего образца.

Этот метод эффективно использовался для психодиагностического прогнозирования успешности деятельности машинистов локомотивов (или их помощников). Успешность и эффективность производственной деятельности выявлялись с использованием метода экспертного оценивания пяти различных сторон трудовой деятельности машиниста. В качестве экспертов выступали: машинист-инструктор, машинист-наставник, заместитель главного инженера по эксплуатации и старший нарядчик.

Далее было проведено сравнение эффективности деятельности и удовлетворенности профессией в первой (стрессоустойчивые) и второй (неустойчивые к стрессу лица) группах.

Полученные результаты показали, что у машинистов с высоким уровнем стрессоустойчивости отмечаются более высокие показатели эмоциональной устойчивости (–25,7 и +23 соответственно). Так как эмоциональная устойчивость – это, прежде всего, способность к преодолению эмоционального возбуждения возникающего при выполнении сложной деятельности, то для машиниста и его помощника это качество является одним из важнейших.

Данные экспертных оценок показали, что у стрессоустойчивых машинистов эффективность работы, по мнению их коллег, несколько выше. Особые различия между стрессоустойчивыми и неустойчивыми наблюдаются по показателям надежности (4,59 и 3,7 балла соответственно), технической подготовки (4,37 и 3,69 балла соответственно) и управлении локомотивом (4,5 и 3,7 балла соответственно). А именно эти три качества являются наиболее важными в успешной работе локомотивной бригады. Надежность понимается здесь, как некое доверие, способность не подвести своего коллегу. Именно надежность, умение доверять своему напарнику несет в себе залог хорошего психологического климата в коллективе. Железнодорожный транспорт является зоной повышенной опасности, машинисты и их помощники несут

ответственность не только за себя, но и за пользователей железнодорожного транспорта, именно поэтому очень важную роль играют такие качества, как техническая подготовленность и управление составом.

Данные удовлетворенности профессией (8,64 и 7,32 балла соответственно) показали, что взаимосвязь между стрессоустойчивостью и удовлетворенностью профессией незначительна. Это говорит о том, что в большинстве случаев удовлетворенность профессией не зависит от уровня стрессоустойчивости у машинистов локомотивных бригад.

При сравнении групп стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых машинистов выяснилось, что у машинистов и помощников машинистов локомотивных бригад, являющихся стрессоустойчивыми специалистами, показатели эффективного труда намного выше.

Для выявления связей в группах был проведен статистический анализ средних значений по Т-критерию Стьюдента. Статистический анализ показал, что различия достоверны с точностью до $p \leq 0,001$ для следующих шкал:

- эмоциональная устойчивость;
- управление;
- надежность;
- тех поддержка;
- эмоциональная устойчивость;
- коммуникативность.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что стрессоустойчивые машинисты работают более эффективно. Анализ удовлетворенности профессией показал также статистически достоверные различия между группами, хотя и несколько ниже ($p \leq 0,05$). Исследование показало, что машинисты, имеющие высокий уровень стрессоустойчивости, имеют высокую удовлетворенность профессией. А это является немаловажным для успешной работы, ведь если работнику нравится его работа, он будет стремиться выполнить ее как можно лучше.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что экспертные оценки эффективности деятельности стрессоустойчивых специалистов оказались значительно (статистически достоверно) выше, чем у лиц, неустойчивых к стрессу. Кроме того, стрессоустойчивые машинисты с большим интересом относятся и к своей профессии, что также является немаловажным фактором, влияющим на формирование благоприятной и безопасной обстановки на железнодорожном транспорте. Поэтому на это следует обратить особое внимание при проведении профессионального психологического отбора кандидатов на обучение профессии машиниста локомотива.

ОБЪЕКТИВНОЕ И СУБЪЕКТИВНОЕ КАЧЕСТВО ТРУДОВОЙ ЖИЗНИ

Рябов В.Б. (Москва)

v.gyabov@aog.ru

Понятие качества трудовой жизни (КТЖ) введено в трудах западных ученых и специалистов в области теории и практики менеджмента (О'Брайен и др., 1991; Лютенс, 1999; Гибсон и др., 2000). Нами были проанализированы существующие

разработки в области качества трудовой жизни и разработана и нормативная модель оценки КТЖ человеком (Рябов, 2006, 2007, 2010, 2011). В исследованиях качества жизни Т.Н. Савченко и Г.М. Головина предложили различать объективное и субъективное качество жизни (Савченко, Головина, 2006). В своих исследованиях качества трудовой жизни мы также различаем объективное и субъективное КТЖ. Ниже рассматривается наше понимание специфики объективного и субъективного КТЖ, а также рассматривается метод измерения характеристик субъективного КТЖ.

По нашему мнению, объективное КТЖ включает в себя наиболее распространенные на достаточно большой выборке людей характеристики и факторы трудовой жизни. Эти характеристики и факторы могут потенциально влиять на оценку конкретным человеком своего КТЖ (а могут и не влиять). Больше того, реально этот человек, субъект, может использовать в этих своих представлениях и другие субъективно важные для него характеристики, которые априорно не были учтены в модели объективного качества жизни.

Поэтому при анализе КТЖ в конкретной ситуации и для конкретного контингента людей требуется эмпирически определить список условий и факторов, которые для них составляет реальную, лично значимую структуру психологического пространства КТЖ. Этот список, который может быть получен только эмпирически, и лежит в основе субъективного КТЖ.

Заметим, что изучение объективного КТЖ (так же как и изучение объективного качества жизни) соответствует задаче социологического исследования, в то время как изучение субъективного КТЖ соответствует задаче психологического исследования. При этом характеристики объективного КТЖ могут быть эффективно использованы при разработке методического инструментария в исследованиях субъективного КТЖ.

При решении задачи организации исследования субъективного КТЖ возникает две основные методические проблемы:

- 1) определение перечня характеристик и показателей, описывающих субъективное пространство представлений конкретных людей о своей трудовой жизни;
- 2) измерение оценок субъективной значимости характеристик и показателей КТЖ и их анализ.

Характеристики и факторы объективного качества трудовой жизни представляют собой усредненные и обобщенные параметры трудовой жизни, потенциально способные оказывать влияние на реальную оценку КТЖ. Перечень основных этих характеристик и факторов разработан в фундаментальных исследованиях в области социологии и психологии труда и представляет собой знания, которые можно считать хрестоматийными. Для формулирования основных факторов объективного КТЖ рассмотрим некоторые из этих исследований.

В работе В.А. Ядова и Ф.Г. Здравомыслова (Ядов, Здравомыслов, 2003) авторы выделили следующие факторы рабочего, влияющие на его отношение к труду:

- условия труда;
- организация труда;
- содержание труда;
- система оплаты труда;
- отношения в трудовом коллективе.

В.А. Бодров проводит обзор работ, отражающих концепции удовлетворенности трудовой деятельностью (Бодров, 2011). На основе анализа ряда работ В.А. Бодров формулирует ряд факторов, определяющих удовлетворенность работой:

- 1) содержание и автономность выполнения работы, ее оптимальную сложность, интерес к ней;
- 2) социальный статус работника, престиж работы;
- 3) оплату труда – в первую очередь, прямые выплаты, а также дополнительные поощрения;
- 4) продвижение по службе – перспективы служебного и профессионального роста;
- 5) руководство: а) ориентацию руководителя на сотрудника, заинтересованность в его благополучии; б) возможность участия работника в принятии решений по организации отдельных процессов труда и т.д.; уровень ответственности;
- 6) рабочие группы – психологический климат, групповые нормы, межличностные отношения;
- 7) условия и организация работы – эргономичность рабочего места, экологичность среды обитания, рациональный режим труда и рабочая нагрузка и т.д.

Джон Равен разработал опросник качества трудовой деятельности, в который включил следующие блоки вопросов:

- факторы гигиены;
- предпочитаемый вид работы;
- организационный климат;
- взаимоотношения с коллегами;
- общие вопросы;
- ситуации, которые следует избегать.

Обобщая результаты вышеназванных фундаментальных работ и аналитических обзоров, мы сформулировали следующий перечень объективных факторов и условий труда, которые определяют удовлетворенность трудом разных людей в разных ситуациях, а следовательно, составляют объективное качество трудовой жизни:

- условия труда;
- организация труда;
- содержание труда;
- оплата труда;
- неформальные отношения в трудовом коллективе (по вертикали и горизонтали), психологический климат;
- престиж работы;
- перспективы роста;
- эффективность делового взаимодействия (по вертикали и горизонтали).

Возможно, этот перечень не является исчерпывающим, но в большинстве случаев он достаточно полно описывает структуру факторов КТЖ.

Теперь рассмотрим вопрос о том, каким способом можно, используя структуру объективного КТЖ, построить структуру субъективного КТЖ при исследовании индивидуального субъективного КТЖ. Для диагностики индивидуальных представлений конкретного человека о его трудовой жизни, субъективного образа его трудовой жизни, требуется применять специальные методы, разработанные в экспериментальной психологии для изучения когнитивных образов. К числу таких методов относится метод персональных конструктов, разработанный американским психологом Дж. Келли (Франселла, Баннистер, 1987).

В основе метода лежит предположение о том, что человек дифференцирует свое субъективное представление об окружающем мире, свое субъективное пространство в какой-либо предметной области на основе логической операции сходства–различия между элементами, составляющими это субъективное пространство. Этим

признаки сходства-различия и составляют значимые характеристики или персональные конструкты, описывающие в совокупности соответствующую предметную область. На основе полученных от человека персональных конструктов строится оценочная матрица, моделирующая целостное представление этого человека об изучаемой предметной области. Эта матрица называется репертуарной решеткой, поэтому метод называется еще методом репертуарных решеток.

Построение репертуарной решетки, представляющей исходную модель индивидуального психологического пространства в некоторой предметной области, предполагает на первом этапе определение обследуемым человеком перечня значимых для него элементов, которые, по его мнению, достаточно полно определяют его персональное психологическое пространство, соответствующее исследуемой предметной области.

На следующем этапе осуществляется извлечение персональных конструктов, описывающих рассматриваемую предметную область. Для извлечения формулировок персональных конструктов, обычно, применяется процедура определения испытуемым характеристик сходства-различия между предъявляемыми ему исследователем парами (диадами) или тройками (триадами) элементов.

Рассмотрим процесс получения списка элементов, который мы использовали при построении репертуарной решетки КТЖ. Для этой цели мы использовали пять смысловых групп, определяющих возможные значимые элементы репертуарной решетки:

- Мой профессиональный путь (перечень мест работы, начиная с самых ранних и заканчивая настоящим местом работы);
- Работа близких мне людей;
- Работа других значимых для меня людей;
- Работа, одобряемая современной культурой (престижная в современном обществе работа);
- Мои ценности (работа, о которой я мечтал в юности; работа, которая в настоящее время была бы наиболее приемлемой; работа, которая была бы для меня идеальной через 5 лет; работа, на которую я не соглашусь ни при каких условиях; работа, которую я выбрал бы для себя, если бы только начинал свою карьеру).

На основе этого списка обследуемый человек составляет перечень значимых для себя элементов репертуарной решетки, моделирующей исследуемую предметную область. Эти элементы составляют список столбцов репертуарной решетки.

При работе с конкретным обследуемым человеком список групп и список элементов, входящих в каждую группу, может несколько изменяться. При формировании списка элементов обследуемому человеку предлагается конкретизировать предложенный ролевой список элементов. Он при этом дает имена конкретным местам работы, непосредственно связанным у него с соответствующей позицией из списка элементов.

Второй этап построения репертуарной решетки, как уже было сказано, заключается в получении от испытуемого формулировок персональных конструктов, описывающих изучаемую предметную область (КТЖ). Для этой цели мы использовали следующую процедуру, основанную на использовании метода «диад». Испытуемому предъявлялись два элемента (два места работы) из числа сформулированных им ранее и ему предлагалось назвать характеристики, по которым работа в этих местах различается. После того, как он исчерпает свои возможности по формулированию характеристик различия, мы предлагали ему конкретизировать свои представления о различиях на этих местах работы последовательно по отдельным смысловым

компонентам представлений о работе. Эти компоненты соответствовали перечисленным выше компонентам объективного КТЖ. Сформированная таким образом репертуарная решетка может быть использована для последующего математического анализа, в результате которого могут анализировать детерминационные связи между конструктами и между элементами, анализироваться основные субъективные факторы оценки КТЖ и проч.

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Сапего Е.И. (Минск, Беларусь)

miltcom@tut.by

Профессиональные деформации являются распространенным явлением в сфере преподавательской деятельности (Безносков, 2004; Ильин, 2008). На степень и форму деформированности специалиста оказывает влияние и преподаваемый предмет.

Занятие психологией и освоение данной дисциплины оказывает значительное воздействие на личность и мышление студента уже на этапе обучения в вузе. Могут проявляться и закрепляться такие особенности, как: стремление к отнесению людей к тому или иному типу; формирование стереотипов и штампов мышления; некоторая степень превосходства; когнитивные искажения восприятия (дихотомичное мышление, максимизация или минимизация, сверхобобщение, произвольные умозаключения); оценочность суждений, негативизм, категоричность и догматизм.

На последних курсах вуза в период прохождения практики и адаптации на будущем рабочем месте описанные качества имеют тенденцию гипертрофироваться. Могут возникнуть следующие негативные личностные изменения будущих специалистов: избирательное эмоциональное реагирование и абстрагирование; деперсонализация; чрезмерное самонаблюдение и рефлексия; перфекционизм, а иногда и профессиональный снобизм; излишняя психологизация фактов и событий, вызванных совсем иными причинами; идентификация с проблемными ситуациями и состояниями. Наличие иллюзорного представления и фантазийных ожиданий от будущей профессии может привести к разочарованию при столкновении будущих преподавателей психологии с реальными рабочими ситуациями и обстоятельствами.

Предпрофессиональное развитие и становление личности – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Студент не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает специальные способности, но может испытывать на себе отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие может привести к появлению различного рода предпрофессиональных деформаций (от лат. *deformatio* — искажение, изменение формы, размера, конфигурации свойств рассматриваемого предмета в результате действия внешних или внутренних сил) личности, снижающих будущие профессиональные успехи.

Понятие «предпрофессиональной деформации» можно обозначить как изменение личности студента, вызванное вхождением в мир избранной профессии на стадии обучения в результате высокой специализации, возникающее в психике и приобретающее со временем стойкий характер негативных психических качеств. Такие предпрофессиональные деформации выступают в качестве своего рода предпосы-

лок возникновения профессиональных деформаций в будущей деятельности. Среди основных причин возникновения предпрофессиональных деформаций будущих преподавателей психологии можно выделить следующие: деструкции иллюзорных ожиданий от будущей профессии; высокая эмоциональная включенность в негативные аспекты деятельности; стереотипизация обучения и мышления; неумение регулировать собственные когнитивные и эмоциональные состояния; неадекватный уровень самооценки; информационный дефицит (Безносов, 2004; Водопьянова, Старченкова, 2008).

Развитию предпрофессиональных деформаций также способствует наличие у студентов личностных особенностей, обуславливающих их предрасположенность к таким деформациям (Маркова, 1996; Полякова, 2008):

1) искаженный и недостаточный уровень самопринятия, который проявляется в авторитарности, наличии завышенных требований к себе и своей будущей профессиональной деятельности, идеалистических установок в отношении себя и мира, абсолютизации норм и правил социальной жизни;

2) высокий уровень психической ригидности, что проявляется в стремлении почитать, подчинять, критиковать, упрощать;

3) чрезмерная чувствительность к отвержению, высокий уровень тревожности, раздражительность, эмоциональная неустойчивость, неразумный эгоизм, замкнутость, невротичность, невысокая способность к эмпатии;

4) мотивация избегания неудач.

Формирование тех или иных характеристик личности как профессионально важных качеств может осуществляться на неосознаваемом уровне. Студент может не замечать изменений, которые происходят в его личности. В процессе профессионализации изменятся многие свойства личности, отмечено изменение даже наиболее стабильных характеристик, таких как свойства темперамента, эмоциональная реактивность (Вайнштейн, 2008). Например, в речи еще недавно импульсивного и непосредственно ведущего себя абитуриента в процессе обучения преподаванию психологии могут незаметно для него появиться сдержанность, менторский тон, категоричность суждений, ощущение того, что он знает и видит больше, чем другие. Из личностных качеств быстро развиваются внимательность, проницательность, стремление предугадывать мысли, чувства и поведение других людей даже по одному их взгляду или слову. Нужно ли говорить, что такой студент зачастую в своих поспешных суждениях допускает неверные, искажающие действительность трактовки.

К признакам предпрофессиональных деформаций личности будущего преподавателя психологии также можно отнести: излишнюю самоуверенность и безапелляционность, назидательность, отсутствие гибкости, невосприимчивость к новому опыту, игнорирование индивидуальных особенностей окружающих; демонстративность и социальное лицемерие, стремление манипулировать людьми и закрытость в общении, сверхбдительность при выборе ближайшего окружения, пресыщение общением; эгоцентричность, доминантность. Возможно, постулирование *idea fixe* – «работа над собой».

Необходимо отметить, что с освоением специальности «преподаватель психологии» связан ряд дополнительных трудностей. Во-первых, психологические понятия сложны для восприятия и понимания, во-вторых, специфичность содержания предмета создает определенные когнитивные барьеры. Не каждый человек может и хочет познать себя (пусть даже это студент психологического факультета, выбравший данную специальность для обучения). Некоторые люди руководствуются стерео-

типным утверждением: чем меньше знаю о себе, тем лучше себя чувствую. Как следствие – возникновение сопротивления обучению, опасения узнать о себе нежелательные, скрытые вещи, что может выступать фактором снижения самооценки и позитивного самовосприятия. Возникает вопрос включения получаемых психологических знаний в жизненное пространство студента в связи с имеющимися у него ранее познаниями (будь то житейские или околонучные). Наличие таких имплицитных знаний может вызвать противоречия в мышлении студента, когнитивный диссонанс и связанное с этим несоответствием ощущение психологического дискомфорта.

В связи с этим студенту приходится сталкиваться со значительной неопределенностью возникающих проблем, неоднозначностью их последствий как для себя лично, так и для учебного процесса и будущей деятельности. Будущему специалисту необходимо затрачивать дополнительные, иногда немалые усилия, чтобы преодолеть собственные ментальные противоречия, поверить в научность преподаваемых знаний, принять необходимость самопознания как первичное условие для полноценного овладения профессией преподавателя психологии.

При проведении дальнейших исследований возникает вопрос о том, какие недостающие или не в полной мере развитые личностные качества следует развивать и усиливать у будущих преподавателей психологии, какие средства и методы для этого привлекать? Целесообразнее ли проводить предварительный профотбор при поступлении в вуз на обучение данной специальности, или же вводить необходимые мероприятия, программы уже на этапе освоения профессии?

Напрашивается также вывод о том, что некоторые виды предпрофессиональных деформаций студентов вызваны желанием самоутвердиться как лично, так и профессионально. Актуальным остается вопрос о том, каким образом можно удовлетворить данную потребность студентов, чтобы у них отсутствовала необходимость прибегать к таким способам утверждения, которые в дальнейшем приводят к появлению личностных деформаций.

Таким образом, представляется возможным еще на этапе выбора профессии «преподаватель психологии» и при последующем освоении данной специальности выявлять, устранять или предотвращать дальнейшее развитие и укоренение в психике студентов вышеуказанных деформаций. Также возможно производить при наличии целесообразности изначальную психодиагностику профессионально важных, необходимых личностных и деловых качеств еще при самоопределении абитуриентами своего будущего профессионального пути.

Своевременное проведение профилактических и реабилитационных процедур, адаптационных тренингов позволит значительно сократить появление возможных искажений мышления, возникновения неврозов не только у студентов – будущих преподавателей психологии, но и в дальнейшем уже у тех студентов, которых они будут обучать.

Полностью избежать встречи с феноменом предпрофессиональной деформации студентам вряд ли возможно, но и игнорировать его не следует. С целью профилактики возникновения данного явления необходимо ввести в программу обучения будущих преподавателей психологии специально разработанный комплекс методик, служащий задаче по информированию и предотвращению развития предпрофессиональных деформаций личности студентов.

Таким образом, постижение выбранной профессии на этапе обучения в вузе может существенным образом менять характер студента, приводя как к положительным, так и отрицательным его изменениям (Безносков, 2004). Будущим преподава-

телям психологии необходимо знать о возможных последствиях этого явления и более объективно относиться к проявлениям личностных психологических особенностей в процессе взаимодействия с другими людьми в повседневной и предпрофессиональной жизни. Благоприятным представляется своевременное получение информации о возможных путях профилактики развивающихся деформаций, повышение уровня психологической культуры общения и взаимопомощи, прохождения необходимых программ психологической коррекции и обучение методам самокоррекции.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ УСПЕШНОЙ МОЛОДОЙ ЖЕНЩИНЫ – БАНКИРА (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Светлакова В.П. (Омск)

vsvetlakova@yandex.ru

С началом создания коммерческих банков (конец 80-х – начало 90-х годов) в них пришли люди разного уровня компетентности и опыта банковской работы, по своей философии отличающиеся от бывших банковских работников. Австрийский экономист Й. Шумпетер характеризует банкира как «феномен развития, впрочем, лишь там, где социально-экономическими процессами не управляет командная сила. Банкир делает возможным осуществление новых комбинаций и, выступая от имени народного хозяйства, выдает полномочия на их осуществление» (Шумпетер, 1992). Когда создавались первые российские коммерческие банки, процент женщин-банкиров был ничтожно мал, особенно в Москве и Петербурге. В провинции их было больше, поскольку они возглавили коммерческие банки после реорганизации специализированных банков, имели первоначальное экономическое или финансовое образование и являлись профессионалами. По прошествии более чем двадцати лет положение женщин-банкиров несколько изменилось.

Во всем мире банковский бизнес традиционно мужской. Среди председателей правлений 100 крупнейших российских банков – 92 мужчин. Их средний возраст – около 45 лет. Но сейчас в банковском бизнесе немало женщин, добившихся высоких постов. Образ женщины-банкира обладает особенными чертами – это ум, обаяние, выдержка и настойчивость. Оставаясь в рамках довольно сухой и консервативной профессии, она должна сохранить обаяние и женственность. Журнал «Банковское обозрение» в 2011 г. составил первый список успешных молодых банкиров в возрасте до 35 лет (Алиева, 2011). Данный проект раскрывает некоторые секреты быстрой карьеры в банковской сфере.

Главный секрет быстрого успеха заключается в том, что быстрого успеха, как это ни парадоксально, не бывает. К большим достижениям всегда ведет многолетний путь. Мудрый человек заметил: «Люди всегда переоценивают то, что можно сделать за год, и недооценивают то, что можно сделать за десять лет». Успешные молодые банкиры стали успешными именно потому, что рано выбрали свой путь, поэтому к 35 годам успели пройти больше, чем сверстники. Также гораздо проще быть талантливым и успешным, если ты родился в «правильной» семье.

Американский психолог Дж. МакКлелланд, исследовав «жажду успеха» как психологическую черту, вывел, что она складывается из таких компонентов, как готовность нести ответственность за свои решения; умение поставить цель и достичь ее соб-

ственными силами; склонность к умеренному риску, ставка на собственные знания и умения, а не на случай; умение за каждым решением видеть конкретный результат. Личность – это неповторимое для каждого человека сочетание антропологических (наследственных), психических, культурных, интеллектуальных, социальных черт, находящихся в неразрывной связи с конкретной ситуацией жизни данного индивида. А активность есть важнейшее общее свойство личности, и проявляется оно в деятельности, в процессе взаимодействия с окружающей средой. В результате исследования А.С. Готлиб «Социально-экономическая адаптация россиян: факторы успешности–неуспешности» – были выявлены три группы факторов, определяющих успешность: социальные, личностные и индивидуально-психологические (Готлиб, 1998). Одним из наиболее значимых оказывается социальный фактор – уровень и качество образования, которые выступают важнейшими составляющими социального капитала личности, давая определенные преимущества тем, кто ими владеет. При этом важен, конечно, не столько сам факт наличия диплома об образовании, сколько уровень развития способностей, умения и готовности учиться, осваивать новое, уровень интеллектуальной трудоспособности, уровень знаний, развитие тех ресурсных составляющих личности, которые достигаются качественным образованием. Для продвижения по карьерной лестнице необходима определенная доля успеха. Чтобы стать хорошим руководителем в банковской сфере, нужны амбиции, стратегическое мышление и готовность долго и напряженно работать. Быстрые карьеры в банковском секторе делают целеустремленные выпускники лучших экономических вузов. Но для того, чтобы карьера была не просто быстрой, но и головокружительной, нужны еще и хорошие связи.

В рамках данной статьи рассмотрим несколько портретов успешных молодых женщин-банкиров. Успешными они стали именно потому, что рано выбрали свой путь, поэтому к 35 годам успели пройти больше, чем сверстники.

Надия Черкасова – self-made-woman на 100%, Председатель правления Национального Банка «Траст». Она единственная женщина – руководитель банка, которая заняла четвертое место в Топ-50 деловых женщин страны (по версии журнала «Компания»). Также она вошла в Топ-10 первого рейтинга журнала «Банковское обозрение», рейтинг назывался «100 самых успешных женщин-банкиров». В 2007 г. журнал World Business включил Н. Черкасову в число 35 самых выдающихся женщин планеты в возрасте до 35 лет, добившихся больших успехов в реализации бизнес-проектов. Надия Черкасова не москвичка, начинала свою блестящую карьеру в Нижнем Новгороде. Приехала в Москву в 2000 г., а уже через девять лет возглавила НБ «Траст». На выбор ею сферы деятельности большое влияние оказала мама, которая заведовала холдингом. Отец умер, когда ей было 4,5 года, а брату – всего две недели. Мама своим примером показала, что «ты можешь всего достигать сам, главное – это хотеть, и не просто об этом говорить».

Александра Волченко (родилась 26 июля 1976 г.) – первый вице-президент Промсвязьбанка, банкир в третьем поколении, причем по женской линии. Ее бабушка работала в Сбербанке, а мама занималась кредитованием в Промстройбанке. Вопрос, куда пойти учиться, у нее не возникал. В 1997 г. с отличием она окончила Санкт-Петербургскую государственную инженерно-экономическую академию по специальности «экономическая информатика и АСУ»; в 2004 г. окончила юридический факультет Уральской академии государственной службы при президенте РФ; в 2008–2010 гг. проходила обучение в Лондонской школе бизнеса (London Business School) и бизнес-школе IMD (Швейцария). Она также не москвичка, с 1997 по 2004 г. А. Волченко работала в Уральском транспортном банке, пройдя путь от экономиста

отдела управления ресурсами до руководителя службы риск-менеджмента. Среди основных навыков, позволивших ей сделать карьеру, в первую очередь, Александра Волченко называет знание английского языка и постоянное желание учиться новому. Также, по ее мнению, сыграло роль то, что она никогда не отказывалась от новой работы, даже если та не была оплачиваема, поскольку, по ее мнению, если постоянно участвовать в различных инициативах, это не останется незамеченным. Александра Волченко утверждает, что никогда не испытывала проблем в продвижении по служебной лестнице из-за принадлежности к женскому полу. Каждый год Европейский банк реконструкции и развития награждает женщин, занимающих топовые позиции за выдающиеся достижения в трех направлениях – банковском секторе, предпринимательстве и промышленности. Александра Волченко получила награду «Woman in Business» за выдающиеся достижения в банковской сфере.

Мария Росляк – председатель правления банка «Огни Москвы», родилась 26 января 1979 г. в городе Москве. Отец – Юрий Витальевич Росляк был первым заместителем мэра Москвы в Правительстве города и руководителем Комплекса экономической политики и развития города Москвы. Известность отца, на ее взгляд, «помогала мне в ином смысле: я знала, что не могу подвести такого человека, ведь я всегда равняюсь на него». Она окончила Финансовую академию при Правительстве РФ, факультет кредита. На ее взгляд, сильное влияние на формирование ее как личности огромное влияние оказала семья. «Родители всегда убеждали меня в том, что всего в жизни человек должен добиваться сам. Мне прививали такие черты, которые, в конце концов, воспитывают сильный характер. Основное из моих личных правил, которые привили мне еще с детства, – быть честной как с собой, так и с окружающими. Без честности невозможно завоевать авторитет, а значит, и руководить людьми». На ее взгляд, самое сложное для руководителя – умение быстро принять правильное решение, поскольку каждый его шаг «предполагает огромную ответственность и перед людьми, которыми руководишь, и перед нашими клиентами, которые доверили нам свои финансы». Чтобы быть успешным, на ее взгляд, «у человека всегда должна быть цель, в достижении которой ему следует проявлять упорство, желание и стремление. Но одна единственная цель не может стать смыслом всего существования. Так не должно быть. Человек должен быть разносторонним. При этом цели должны быть таковы, чтобы их возможно было реализовать».

Галкина Дарья (родилась 20 июня 1981 г.) – заместитель Председателя Правления Московского кредитного банка. Она москвичка, в 2003 г. окончила Московскую академию экономики и права. Дарья Галкина вошла в число самых успешных женщин-банкиров по итогам 2011 г. Обобщая биографии молодых женщин – банкиров, можно сделать вывод, что:

– прежде всего, это личности, ориентированные на достижение успеха; они амбициозны, обладают стратегическим мышлением и готовностью долго и напряженно работать; общей тенденцией является тот факт, что все они получили экономическое/финансовое образование в ведущих вузах страны; многие из них начинали свою карьеру в банках с рядовых позиций; они инициативны, не боятся братья за дополнительную работу, не входящую в круг функциональных обязанностей; демонстрируют высокий мотивационный уровень своей деятельности; на выбор профессии в банковском секторе некоторых из них повлияла мама или бабушка, а на карьерный рост – родственные связи, прежде всего, в государственных структурах.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Семенова Е.А. (Иркутск)

artemiss09@rambler.ru

Неуклонное увеличение числа профессий в современном обществе повышает важность изучения возможностей и способностей человека в отношении разных видов трудовой деятельности. В последние годы в психологической науке большое внимание уделяется культурологическим, общемировоззренческим и философским аспектам труда человека (смысл трудовой деятельности, ценностно-смысловые аспекты труда, самореализация личности в труде, рефлексия субъектом труда своего развития в профессиональной деятельности, профессиональное самоопределение молодежи и т.д.), что вполне оправдано в существующих социально-экономических и политических условиях развития общества (Асеев, 2005).

В психологии труда проводятся комплексные научные исследования профессиональной деятельности, благодаря которым разработаны основные положения профессио-генетического подхода, основанного на изучении закономерностей развития субъекта труда на различных этапах профессионального пути (В.Д. Шадриков, В.А. Бодров и др.); структурно-функциональный подход к изучению психической регуляции профессиональной деятельности человека, предполагающий выделение компонентного состава регуляции и взаимосвязей отдельных компонентов (Б.Ф. Ломов, Л.Г. Дикая, О.А. Конопкин, А.А. Обознов и др.); психофизиологические аспекты организации трудовой деятельности (В.Г. Асеев); концепции профессионального становления человека как субъекта труда (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков и др.); теория коллективного субъекта, раскрывающая основные признаки и различные уровни проявления субъектности группы (А.Л. Журавлев); основные подходы к пониманию профессионализма как характеристики субъекта труда (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.).

К ключевым проблемам современной психологии труда относятся развитие человека как субъекта труда, психология профессионального развития личности, психология группового субъекта труда, теоретические и методологические исследования социальных и нравственных аспектов деятельности профессионалов, социально-психологических качеств личности, регуляции профессиональной и социальной активности субъекта труда; разработка социо-ориентированного подхода к организации профессионального обучения специалистов (Дикая, 2007) и ряд др.

Популярным современным направлением исследований является изучение обыденных представлений людей, а также имплицитных концепций личности. В основном ученые опираются на работы Дж. Брунера, Р. Тагиури, Р. Стернберга (имплицитные концепции интеллекта и креативности), Дж. Келли (теория личностных конструктов), С. Московичи (теория социальных репрезентаций). Российскими учеными были выполнены некоторые исследования представлений и репрезентаций: изучение представлений о порядочном человеке (М.И. Воловикова, Л.Л. Гренкова), представлений студентов о профессионально важных качествах преподавателя (В.А. Толочек, С.Ю. Жданова), социальных представлений о женщине – научном работнике (Т.П. Емельянова, М.А. Щавелева), кросскультурные исследования представлений (Н.Л. Смирнова (Александрова), М.И. Воловикова, Л.М. Соснина, Н.Д. Елисеева), динамика и структура ментальных репрезентаций (А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко,

Т.А. Ребеко, М.А. Холодная и др.). На наш взгляд, эта область исследований требует дальнейшего анализа и разработки.

Обзор литературы по теме исследования (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К. Левин, С. Московичи, С.Л. Рубинштейн и др.) показал, что, проблема репрезентаций является междисциплинарной и традиционно рассматривается в философии, физиологии, когнитивной и социальной психологии. К ее исследованию было приковано пристальное внимание многих ученых: Ф. Гальтона, В. Вундта, М. Вергеймера, Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля, А. Мейнонга, Ж. Пиаже, Ч.С. Шеррингтона, К.Г. Юнга. Большой вклад в разработку этой проблемы внесли труды отечественных физиологов и психологов: Б.Г. Ананьева, Н.А. Бернштейна, Б.Ф. Ломова, Д.А. Ошанина, И.М. Сеченова, С.Д. Смирнова и др.

Как отмечают А.В. Брушлинский и Е.А. Сергиенко, слово «репрезентация» означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», т.е. речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в котором представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя. Когнитивные структуры – это не копии образцов, а обобщенно-абстрактные репрезентации схемы, включающие возможность не только получения знаний, но и способ их получения (Брушлинский, Сергиенко, 1998).

Концепция ментальных репрезентаций позволяет обнаружить содержание и организацию вербальных и образных представлений человека (А.В. Брушлинский, Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Т.А. Ребеко, М.А. Холодная и др.). Ментальная репрезентация (mental representation) – ключевое понятие когнитивной науки, относящееся как к процессу репрезентации мира в голове человека, так и к единице подобного представления, стоящей вместо чего-то в реальном или вымышленном мире и потому замещающей это «что-то» в мыслительных процессах. В отечественной психологии ментальная репрезентация изучается, прежде всего, как результат отображения, система сложившихся представлений, субъективное описание имеющегося опыта. Взгляд на ментальные репрезентации в таком ракурсе близок позициям психосемантического подхода, в рамках которого личность рассматривается как носитель сложной картины мира, включающей представления о внешних объектах и психических явлениях (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев).

Анализ различных философских и психологических подходов к определению, содержанию, структуре репрезентаций позволяет рассматривать профессиональную репрезентацию как интегральное личностное образование, включающее совокупность образов, обладающих мотивирующей, регулирующей и прогностической функцией. Такой подход строится на выделении в профессиональной репрезентации трех взаимообусловленных структурных компонентов: репрезентации профессии и личности профессионала (обобщенный образ специальности, доминирующий в обыденном сознании и своеобразно отображенный субъектом, дополненный его собственными впечатлениями о данной профессии, а также образ идеального профессионала); репрезентации себя как будущего профессионала («образ Я», «идентифицированный» с данной специальностью и личностью профессионала); репрезентации возможного профессионального будущего (образ вероятного будущего, связанный с прогнозируемым материальным, социальным положением, карьерным ростом, возможностью профессионального и личностного роста (Семенова, 2012).

Психологические исследования свидетельствуют, что профессия влияет на восприятие и понимание субъектом мира и самого себя в этом мире (Е.Ю. Артемьева, А.А. Бодалев, Ю.Г. Вяткин, Ю.Г. Кукасян и др.). Профессионалы, как правило, воспринимают себя и окружающий мир через призму своей профессии. По мнению Е.Ю.

Артемьевой и Ю.К. Стрелкова, мир профессии представляет собой групповой инвариант субъективного отношения человека к миру и является неотъемлемой частью субъективной модели образа мира у профессионалов (Артемьева, Стрелков, 1988). Люди, воспринимающие свою профессию как образ жизни, отражают объективную действительность и самих себя в соответствии с опытом пережитых деятельностей, что находит отражение в их профессиональных репрезентациях.

Поскольку репрезентации профессии детерминируют развитие субъекта профессиональной деятельности и являются необходимым компонентом ее успешности, особое значение приобретает изучение психологических особенностей репрезентации у студентов и определение возможностей их формирования в процессе обучения в вузе.

Профессия специалиста по рекламе, «рекламиста», считается одной из самых «молодых» на рынке труда. И.М. Кыштымова обращает внимание на то, что «важно понять, какова категориальная система, на основе которой осуществляется оценка профессионала-рекламиста... а также организация процесса подготовки специалистов в области рекламы» (Кыштымова, 2009). Анализ профессиограммы специалиста по рекламе показывает, что рекламист выполняет ряд функций, а именно: занимается планированием и осуществлением рекламных кампаний; разрабатывает концепцию рекламы, придумывает основную идею, выбирает средства для ее реализации; решает все организационные задачи, связанные с проведением рекламной кампании; на каждом этапе проводит оценку соответствия замысла и реакции аудитории; исследует эффективность рекламы; заботится о соблюдении закона о рекламе и т.д. Поэтому специалист должен обладать рядом профессионально-важных качеств. Можно выделить основные качества, служащие базовыми для развития всех остальных, на наш взгляд, это коммуникативные и организаторские способности; настойчивость, работоспособность, ответственность; самообладание, жизнерадостность и чувство юмора; уверенность в себе; инициативность; гибкость ума, критические способности; креативность, творческое мышление и т.д. (Феофанов, 2000).

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью», у специалиста по рекламе должны быть сформированы следующие компетенции: быть готовым к кооперации с коллегами, работе в коллективе; вести переговоры, устанавливать контакты, урегулировать конфликты; проявлять инициативу, находить организационно-управленческие решения и нести за них ответственность; стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; уметь критически оценивать свои личностные качества, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков; осознавать социальную значимость своей будущей профессии, иметь высокую мотивацию к выполнению профессиональной деятельности; использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; быть готовым к социальному взаимодействию в различных сферах общественной жизни, к сотрудничеству и толерантности и ряд других компетенций.

Ключевые компетенции, профессионально важные качества начинают формироваться в образовательном пространстве вуза. На ведущую роль образования в повышении конкурентоспособности нации обращают внимание ученые А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков (Журавлев, Ушаков, 2009). В.И. Панов рассматривает образовательную среду как педагогически организованную систему условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает актив-

ную позицию учащихся в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие (Панов, 2007). Главное требование к современной образовательной среде: она должна стать гуманистически ориентированной, рассматривать человека как основную ценность, быть направленной на развитие личности. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности, для его успешной социализации (Карнышев, Иванова, 2011).

Как показывают результаты исследований, профессиональные репрезентации у студентов отличаются определенными особенностями в зависимости от направления подготовки, этапа обучения в вузе. Вместе с тем можно сделать вывод, что профессиональные репрезентации студентов находятся на среднем уровне сформированности и недостаточно связаны с будущей профессиональной деятельностью. Это свидетельствует о том, что без специальных психолого-педагогических воздействий процесс становления репрезентаций идет замедленно, стихийно, что делает необходимой и актуальной задачу разработки специальной системы педагогических воздействий, направленных на формирование профессиональных репрезентаций у будущих специалистов.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ТРУДА В ТЕХНОГЕННОМ МИРЕ

Сергеев С.Ф. (Санкт-Петербург)

ssfpost@mail.ru

Труд в жизни человека занимает одно из важных мест. Он является не только средством, обеспечивающим существование и жизнедеятельность, но и способом познания и преобразования окружающего мира, условием развития личности, целью, потребностью и смыслом жизни (Бодров, 2001).

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др., посвященные рассмотрению общепсихологических проблем деятельности, заложили основы и развили представления о психологическом строении деятельности, ее морфологии, структуре, механизмах регуляции и принципах изучения. Системный подход явился основной методологией при рассмотрении поведения человека в процессе реализации трудовой задачи.

Разработаны прикладные аспекты психологии трудовой деятельности, связанные с решением задач профориентации, профотбора, профподготовки, профдифференциации, проектирования деятельности (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, Н.Д. Завалова, Г.М. Зараковский, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, С.А. Конопкин, А.А. Крылов, А.А. Обознов, Д.А. Ошанин, В.А. Пономаренко, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков, и др.).

Проблема субъекта труда в классических представлениях психологии труда рассматривалась как проблема создания субъекта деятельности и формирования личности профессионала. Она решается как задача поиска методов и средств эффективного сочетания психофизиологических свойств человека с орудиями труда (в том числе и сложными управляемыми эргатическими системами и комплексами). Изучались соотношения между требованиями профессий и особенностями личности,

формой деятельности и типом личности, процессом труда и работоспособностью. Рассматривались категории «способность» и «индивидуальность», их связь с профпригодностью. Развивались методы профессиографии и психологического анализа деятельности, ставилась задача обоснования процедур психологического отбора и клинико-психологической экспертизы и т.д. (Бодров, 2002).

Основными в классической психологии труда считались задачи приспособления человека к условиям труда и проектирование техники адаптированной к свойствам субъекта деятельности. При этом считалось, что личность профессионала формируется, главным образом, в процессе профессионального обучения и деятельности и представляет собой достаточно стабильный конструктор, обладающий свойством профессиональной пригодности.

Сопровождающая проблему адаптации оператора к эргатической системе задача инженерно-психологического проектирования постепенно перешла в техническую область проектирования эффективных интерфейсов «человек–машина».

Системный подход и теория деятельности породили понятие о психологической системе деятельности (Шадриков, 1980). Это совокупность психических свойств, качеств субъекта в своей целостности, единстве, организованная для выполнения функций конкретной деятельности.

Классический подход к проблеме формирования субъекта труда отражает формы классической рациональности (Степин, 2009), сильно упрощающие реальные свойства и отношения, возникающие в сложноорганизованных эргатических системах. Однако на практике этого было вполне достаточно для создания инженерных приложений, использующих алгоритмические формы взаимодействий между оператором и управляемым объектом. Человек при этом выполнял функции управляющего элемента в технической системе управления.

Переход человечества к новым формам технологического уклада, и особенно к пятой и шестой, связанным с интенсивным развитием технологий НБИКС-конвергенции (Лепский, 2012) и развитием методов искусственного интеллекта, показал ограниченность классических представлений о субъекте деятельности, которые не учитывают возникновение тотальной интеграции психофизиологической системы человека с техногенной средой. В результате возникают особые формы симбиотических и межсистемных объединений, требующие замены субъект-объектных отношений на иные формы описаний.

Классический системный подход перестал удовлетворять психологов труда, так как в нем не учитывается динамический и целостный характер отношений «человек – среда профессиональной деятельности». Выделение системы из среды, постулируемое в классическом подходе, без потери ее свойств возможно только для ограниченного класса систем. Попытки ряда авторов расширить понятие «система» за счет введения метаописаний и дополнительных уровней рассмотрения (Карпов, 2008) превращают среду деятельности в конгломерат взаимодействующих систем, число которых, так же как и уровней их рассмотрения, в известной мере произвольно и растет в нарастающей прогрессии.

Современный человек стал объектом активной манипуляции и модификации со стороны наделенных искусственным интеллектом элементов техногенной среды (Сергеев, 2012). Возникающий в процессе погружения субъекта труда в техногенную среду новый класс систем относится к системам с переменной структурой и элементами, но с фиксированной организацией. Эти системы, относящиеся к классу аутопоэтических систем (Матурана, Варела, 1996), обладают особыми механизмами конституирования себя и отношений со средой и мало представлены в психологиче-

ских текстах и описаниях. Именно в результате сборки субъекта деятельности, представленного в виде цепи конституирующих данное единство рекурсивных отношений, можно говорить о появлении субъекта труда как динамического самоорганизующегося процесса. Необходимо отметить особый характер его взаимодействий со средой. Благодаря круговой природе своей организации, субъект располагает самореферентной областью взаимодействий (является самореферентной, наделяющей внутренними смыслами свое поведение системой). Сохранение субъекта профессиональной деятельности в качестве динамического единства взаимодействий обеспечивается тем, что его организация функционально значима только по отношению к сохранению ее кругообразности и соответствующим образом определяет область ее взаимодействий.

Предлагается рассматривать субъекта профессиональной деятельности в виде активной самоорганизующейся системы, вовлекающей в процессе самоорганизации различные ресурсы окружающей среды. При таком подходе система деятельности является временным и переменным конструктом, границы и состав которого формируются под задачу. В докладе рассматриваются особенности субъекта профессиональной деятельности, включенного в техногенную среду, проявляющую интеллектуальное поведение.

Показана эвристичность введения в понятийный состав инженерной психологии и психологии труда описаний активных агентов в техногенной среде (субъектов профессиональной деятельности) в рамках системных представлений о кибернетических системах второго рода (фон Фёрстер, 1974), сетевых и средовых представлений. Методология работы с данными системами в психологии труда практически не разработана и ждет своих исследователей.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГЕНДЕРНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

Сергеева Т.С., Чекалина А.А. (Москва)

sergeevasergeeva@gmail.com

Функциональное назначение самосознания заключается в регуляции психической активности в объективных и субъективных условиях жизнедеятельности (Рубинштейн, 2003; Брушлинский, 1997). Функциональное значение самосознания и гендерного самосознания совпадают, однако гендерное самосознание реализует свое назначение в контексте межличностных отношений, в контексте профессиональной деятельности субъекта.

Функции гендерного самосознания заключаются в осмыслении личностью себя как представителя гендера, своей позиции в профессиональной деятельности в соответствии с определенным ценностным отношением к ней, что обеспечивает гендерное и профессиональное развитие. Гендерное самосознание регулирует интеграцию гендерных и профессиональных представлений, межролевые конфликты (между гендерными и профессиональными ролями), внутриличностные конфликты (гендерных представлений), межличностные конфликты (Чекалина, 2013).

Содержательная составляющая гендерного самосознания раскрывается через категории «маскулинность–феминность», являющиеся ценностями личности. В зависимости от их содержания личность осмысливает себя в целом и свои отдельные

свойства (личные и профессиональные), что и обуславливает специфическое содержание и структуру ее гендерного самосознания. Как взаимосвязаны особенности развития гендерного самосознания с аспектами профессионального самосознания? Что в личности профессионала обусловлено его гендерной природой? Как изменяются гендерные характеристики личности под влиянием ее профессионального развития? Актуальным является уточнение представлений о том, как соотносятся гендерное и профессиональное самосознание.

Эмпирическое исследование поставленных вопросов проводилось на выборке студентов 3–4 курсов среднего профессионального образовательного заведения – ГБОУ СПО Педагогический колледж № 18 «Митино» г. Москвы, получающих специальности «Преподавание в начальных классах» и «Физическая культура». Выборку составили 150 чел. (50 юношей и 50 девушек отделения физической культуры и 50 девушек отделений дошкольного и начального образования). В качестве диагностических средств для сбора информации о компонентах гендерного самосознания были избраны тест «Определение психологического пола личности» О.Г. Лопуховой (2001), опросник «Мое гендерное сознание» А.А. Чекалиной (2013). Информация анализировалась путем сопоставления результатов представителей одной гендерной принадлежности, но разных профессий – феминизированных и маскулинизированных, а также путем сопоставления результатов представителей одной маскулинизированной профессии, но разной гендерной принадлежности. В качестве основного статистического метода использовался дисперсионный анализ.

Вербализация студентами представлений о своих личностных качествах имеет гендерные и профессиональные различия. Расхождения относятся к показателям и феминных, и маскулинных шкал по опроснику определения психологического пола. Заметим при этом, что если расхождения между значениями у девушек находятся в пределах единицы измерения, то у юношей они больше. Исследователи компонентов Я-концепции (Демидов, 2000; и др.) считают такое соотношение механизмом саморегуляции личности, влияющим на уровень адаптированности и проблемной нагруженности личности. Сформированное представление об образе Я оказывается у юношей гораздо более женственным и менее мужественным, чем они вербализовали. Данная тенденция может свидетельствовать либо об индивидуальных особенностях отражения психического мира юношами, о степени скоординированности и интегрированности составляющих Я-образа, либо о реальных процессах социального взаимодействия, диктующих внешние оценки и нерелевантные стереотипы.

В моногендерной группе студентов с разной профессиональной направленностью обнаружены различия в субъективных оценках девушками собственной мужественности ($F_{эмп} > F_{кр} = 1,651 > 1,607$). Более высоко ее оценивают представительницы отделения физической культуры. Отличаются также суммарные показатели параметров феминной шкалы – при практическом равенстве средних значений наблюдаются значимые различия в мерах рассеивания результатов, что свидетельствует о различиях генеральных совокупностей ($F_{эмп} > F_{кр} = 1,65 > 1,607$).

F-критерий Фишера также сигнализирует о различиях по сумме результатов восприятия своих маскулинных черт у девушек разных профессий ($F_{эмп} > F_{кр} = 2,149 > 1,607$).

Таким образом, сравнение результатов показало значимые различия между представителями одной гендерной группы, имеющими разную профессиональную направленность. Восприятие собственной женственности у девушек выборки феминизированных профессий и девушки маскулинизированной профессии не различа-

ются. Различается субъективное видение своей мужественности, а также значимо различными оказались суммарные показатели их женственности и мужественности.

В полигендерной, но монопрофессиональной группе также обнаружены значимые различия субъективного восприятия собственной женственности ($F_{эмп} > F_{кр} = 2,469 > 1,607$), что вполне закономерно для представителей разных гендеров. Однако по другим интересующим параметрам – суммарному показателю женственности и суммарному показателю мужественности – восприятие девушек и юношей, обучающихся на факультете физической культуры, не отличается. Т.е. юноши и девушки одной, маскулинизированной профессии воспринимают собственные инструментальные и экспрессивные качества без значимых различий. Восприятие гендерных характеристик, компонентов гендерного самосознания, скорее всего, испытывает влияние общей профессиональной направленности и требований профессии.

Обследование уровня гендерного самосознания позволило уточнить характеристики женских выборок, избравших феминизированную и маскулинизированную профессии, а также женской и мужской выборок, избравших маскулинизированную профессию. Девушки и юноши по-разному репрезентировали осознание гендерных проблем, продемонстрировав как реалистичное, так идеалистическое и конформное отношение к ним.

В женской выборке представительницы феминизированной профессии оказались наиболее реалистичными ($F_{эмп} > F_{кр} = 1,648 > 0,622$), продемонстрировав больше признаков гендерно-рефлексивного самосознания, по сравнению с девушками маскулинизированной профессии. Реалистичность гендерного сознания проявляется, прежде всего, в объеме знаний о себе как о представителе определенного гендера (Чекалина, 2013). Для высказываний реалистичных респондентов характерны элементы интерпретаций, умозаключений, примеры личного опыта, самостоятельное открытие свойств, связей и отношений. Описание можно отнести к полным и точным, выходящим за пределы непосредственных половых стереотипов. В высказываниях звучит интерес к теме, желание глубже ее изучать, рефлексия и анализ опыта.

В высказываниях можно обнаружить экстраполяцию осознания фактов гендерного происхождения, перенос анализа гендерной природы на профессиональную почву. Человек, реалистично оценивающий собственные гендерные особенности, демонстрирует чувство ответственности, самоуважения и уважения к партнерам, их индивидуальностям и возможностям, осмысленное знание о возможностях самоуправления собственными ресурсами.

На противоположном полюсе – агендерно-нерефлексивный уровень, который выявляется в скептических, циничных либо нигилистических высказываниях о гендерном устройстве человека и мира.

Одновременно девушки феминизированных специальностей более идеалистично смотрят на гендерную природу человека, чем девушки маскулинизированной специальности ($F_{эмп} > F_{кр} = 2,474 > 0,622$). Идеалистичность гендерного сознания часто проявляется в завышенной оценке значимости информации о гендерно-психологических возможностях личности, причем объем информации в данном случае может быть неадекватным для объективной оценки своих возможностей (Чекалина, 2013). В высказываниях представителей этого типа гендерного сознания (агендерно-рефлексивного) ощущаются эмоции и выраженное отношение к половой природе человека. Возможен вариант фетишистского отношения к значимости гендера, когда научные знания отсутствуют, субъект опирается на информацию эзотерического толка, в частности, о природе и предназначении Женщины и Муж-

чины на Земле. Дисперсионный анализ не показал различий в проявлениях конформности в женских выборках, однако средние результаты девушек значимо различаются (по t-критерию Стьюдента).

Обращаем внимание на сравнение результатов девушек и юношей маскулинизированной специальности, значимо различающихся по показателям реализма и конформизма. Девушки оказались менее реалистичными, чем юноши ($F_{эмп} > F_{кр} = 0,777 > 0,622$) и более конформными ($F_{эмп} > F_{кр} = 1,624 > 0,622$).

Конформное сознание свойственно гендерно-нерефлексивному типу, маркерами которого являются определенный информативный объем, но формальное, либо свернутое, либо фрагментарное изложение информации. Знания представителей такого типа нередко ограничиваются половыми стереотипами. Ресурсы гендерно-психологического потенциала при таком типе сознания не учитываются, человек, как правило, ориентируется на пример других людей, демонстрируя гендерный конформизм. Гендерные представления не проанализированы, отсутствуют интерпретации, наблюдается индифферентное отношение к проблематике гендера и его возможностей.

Итак, поиск ответов на вопросы об особенностях гендерного самосознания профессионала позволяет сделать следующие заключения.

Уровни гендерного самосознания представителей одного пола, но разных профессий, отличаются. Высказывания девушек «феминизированных» профессий среди всех респондентов наиболее идеалистичны и конформны по отношению к гендерной природе человека, но и более реалистичны, чем высказывания девушек «маскулинизированной» профессии. Такие результаты можно объяснить степенью соответствия между гендерными стереотипами и представлениями об избранной профессии, которые у девушек второй выборки больше расходятся.

Уровни гендерного самосознания представителей одной профессии, но разного пола также различаются. Юноши высказываются наиболее реалистично и наименее конформно, чем девушки. Данные результаты мы объясняем влиянием тех компонентов гендерного самосознания, которые определяют приоритеты межличностного общения именно для феминных субъектов (Знаков, 2003).

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ УСПЕШНОСТИ СУБЪЕКТА КАРЬЕРЫ

Ситдикова С.Н. (Шахты)

sitdikova-s@mail.ru

Современная жизнь требует от каждого человека максимальной личной отдачи вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности. Повышение требований, которые предъявляются как к обществу в целом, так и к составляющим его субъектам, делает проблему успеха актуальной для всех. Как следствие, в науке обострился интерес к вопросам содействия успеху человека во всех сферах его жизнедеятельности и, в первую очередь, в сфере его профессиональной карьеры.

Проблема успеха не нова для мировой психологии в целом, а сейчас уже и для отечественной психологии. Успех изучался на уровне его структуры и содержания (Паршикова, 2006; Тульчинский, 1990; Швальбе, 1993) представлений о нем (Артамошина, 2008), детерминант (Решетова, 2006), средств и технологий его достиже-

ния (Кауфман, 1993; Поляков, 1993; Хизрич, 1991; Шевченко, 2007; Энкельманн, 2000), феноменов, препятствующих его обретению (Турецкая, 1998) и т.д. В качестве наиболее широко используемого в современной практике понимания успеха является его рассмотрение как непосредственного результата достижения субъектом поставленной цели, превышение им своих результатов и норм, полученных ранее. Если успех в исследовательских работах рассматривается как некоторое объективное состояние, то для обозначения его проекции на субъективном уровне используется понятие «успешность».

Проведенные на базе различных предметных областей исследования позволили выявить характерные особенности успешности в сфере профессиональной деятельности (Бодров, 2001; Маркова, 2006; Зеер, 2003).

Исследования проблематики успеха, реализованные в рамках трудовой деятельности человека, способствовали выделению в ней нового ракурса. Значительный импульс приобрела разработка проблемы профессиональных или служебных достижений, обозначаемых как карьера, карьерные достижения или карьерные продвижения, карьерный рост. Современные исследователи в своем большинстве предпочитают рассматривать карьеру как осуществление ее субъектом некоторого комплекса действий по наиболее полной реализации своего личностного и профессионального потенциала (Бондарева, 2006).

В силу того что большая часть жизни человека посвящена трудовой деятельности и именно в ее рамках человек в большей степени самореализуется, значительная часть внимания исследователей оказалась сосредоточена на изучении детерминант успешности в профессиональной сфере, т.е. карьерной успешности.

В качестве детерминант достижения человеком успеха выделяются различные внешние (объективные) и внутренние (субъективные) обстоятельства. Если внешние обстоятельства носят во многом вероятностный характер, то внутренние детерминанты более подконтрольны человеку и в большей степени поддаются целенаправленному воссозданию. Это обусловило повышенный интерес к изучению именно внутренних детерминант успешности человека.

Говоря о карьерной успешности человека, в современной психологии имеют в виду достижение им успеха как повышения своего профессионального мастерства, расширение связанного с этим профессионального признания (горизонтальная карьера) или карьерное продвижение, рост по служебной лестнице (вертикальная карьера). В силу того что в основе карьерного продвижения в значительной мере лежит расширение субъектом своего профессионального опыта, наиболее изученными оказались внутренние детерминанты именно горизонтальной карьеры человека.

Как установлено на сегодняшний день, внутренняя детерминация карьерной успешности достаточно обширна. В нее включаются различные индивидуальные, субъектные и личностные характеристики человека. В последние годы наибольшее внимание сосредоточивалось на личностных детерминантах карьерной успешности человека, что позволило в качестве таковых выделить широкий спектр его качеств, относящихся к разным аспектам личности.

Систематизация психологических детерминант карьерной успешности проводится на основе их изучения у представителей различных типологических групп. Наиболее широко изучена психологическая детерминация карьерной успешности у представителей разных профессиональных групп – психологов, педагогических и торговых работников, военных, управленцев и т.д. Было установлено, что каждой профессии соответствует свой комплекс психологической детерминации успешности, среди которого можно выделить систематизирующую детерминанту. Данная

детерминанта в наибольшей степени соответствует специфике требований, предъявляемых к субъекту определенной профессиональной группы. Значительно меньше в современной исследовательской практике распространено изучение психологической детерминации успешности субъектов, относящихся к различным возрастным и половым группам. Вместе с тем они вносят значительный вклад в общую организацию процесса построения карьерной успешности человека.

Проведенный анализ научных источников способствовал выявлению нескольких противоречивых свидетельств в отношении влияния половой принадлежности субъектов на комплекс детерминант их карьерной успешности. Согласно одним данным, психологические детерминанты карьерной успешности носят универсальный характер, согласно другим, они характеризуются некоторыми различиями. Наличие свидетельств, подтверждающих вторую позицию, заставляет проводить более глубокие исследования, посвященные выявлению специфических детерминант карьерного успеха представителей обеих групп половой принадлежности. На сегодняшний день значительная часть данных о психологических детерминантах карьерного успеха получена на субъектах мужского пола (военнослужащих, руководителей, предпринимателях и т.д.). Это связано с тем, что карьера считается привилегией в большей мере мужчин, чем женщин. Между тем, в силу социально-экономических условий, женщины все более стремятся к самореализации и к материальному самообеспечению. Все чаще им приходится сочетать семейные и профессиональные роли. Стремясь достичь успеха, все активнее они вовлекаются в динамику карьерного продвижения.

Таким образом, проведенный анализ научных источников показал, что среди ряда внешних и внутренних детерминант карьерной успешности исследователи выделяют в качестве таковых профессиональные представления субъекта карьеры. В частности, выделяются такие взаимообусловленные компоненты успешности, как складывающиеся представления о профессии и личности профессионала, представления о себе как будущем профессионале, представления о возможном профессиональном будущем. По мнению психологов, важнейшими детерминантами, определяющими достижение профессионального успеха, являются личностные характеристики субъекта труда.

СУБЪЕКТ ТРУДА МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сулейманов Р.Ф. (Казань)

souleimanov@mail.ru

А.В. Брушлинский (1996) оставил нам в наследство концепцию механизма познания: открытие нового посредством анализа через синтез. По сути, этот механизм проявляется в любом творческом процессе, в том числе, и в музыкальной деятельности. Музыкальная деятельность имеет свою специфическую особенность, проявляющуюся в ее разных видах, формах. При этом для всех видов музыкальной деятельности общим является музыкальное восприятие. В других случаях творчество связано с созданием музыкальных произведений (сочинительство) и ее реализацией (исполнительство). Рассмотрим особенности становления субъекта музыкально-исполнительской деятельности.

Музыкант-исполнитель, формируясь, как профессионал, осваивает разные формы музыкально-исполнительской деятельности. Это: 1) сольное исполнение выученной по нотам пьесы, музыкального произведения (концертной программы); 2) сольная импровизация; 3) игра в оркестре, ансамбле; 4) аккомпанирование; 5) коллективная импровизация. Основой для этих форм деятельности являются: 1) умение читать с листа музыкальные произведения; 2) умение транспонировать с листа музыкальные произведения; 3) умение играть по слуху; 4) умение транспонировать по слуху (Сулейманов, 2005).

Нередко среди педагогов-музыкантов дискутируется вопрос: с чего начинать обучение музыке – с игры по нотам или игры по слуху?

Показательна в этом отношении «западная» и «восточная» системы обучения.

Во многих не западных культурах процесс обучения основан не на указаниях и объяснениях, а на прямой имитации поведения учителя. Как пишет Уолтер Кауфман (Kaufmann, 1967), в Индии «...ученик, сидящий лицом к лицу с учителем, и сейчас должен, как это было всегда, повторять снова и снова то, что показывает ему учитель» (с. 4).

Данный процесс обучения требует обладания «хорошим ухом» и предъявляет большие требования к способности «схватывать» песни на слух и посредством подражания.

Названия, классификации, концепции, теории и словесно формулируемые правила не занимают почти никакого места в процессе обучения. Они сообщаются учащемуся, когда тот уже стал законченным музыкантом, как заключительные штрихи.

Это прямая противоположность тому, как музыке учат и обучают на Западе. Здесь процесс начинается с объяснений, которые ученик, студент обязан понимать: он должен знать наперед, что ему предстоит делать. Таковы требования, диктуемые самой природой западной музыки. Каждая пьеса представляет собой великое множество отдельных элементов – нот, иерархически организованных формальными схемами и структурами от мельчайших (мотив) до наиболее масштабных (соната, симфония, месса и проч.). Ясно, что такое здание может быть построено только путем последовательной «сборки» частей, а эта задача выполнима только при помощи «чертежа», «технологической карты» – нотации, представляемой композитором.

Как показано Ю.А. Цагарелли (1989), работа над музыкальным произведением требует вначале создания идеального музыкального образа, т.е. целостной композиции произведения, затем идет работа над деталями и наконец, сборка деталей в единое целое.

Анализируя систему обучения на Востоке, Г.А. Орлов (1992) пишет, что в отсутствие технических советов, письменных инструкций и словесно сформулированных заданий ученик может рассчитывать только на свою наблюдательность и способность следовать образцу, подражать своей модели – учителю и своей музыке. На сторонний взгляд этот метод может показаться бездумной зубрежкой, натаскиванием. Но за этой обманчивой внешностью происходит нечто чрезвычайно существенное.

Ученик может не суметь в точности воспроизвести показанное ему учителем, но это и не требуется. Да и сам учитель не слишком озабочен точностью повторения того, что должны освоить его ученики. Цель здесь не в затверживании раз и навсегда установленного порядка нот, а в выработке поведения, порождающего музыку нужного типа. А поскольку каждый тип музыки (каждая пьеса) обладает возвышенным индивидуальным смыслом, овладение им оказывает глубокое влияние на личность музыканта: «Верная координация ума и тела не только производит ясный,

красивый тон, но и позволяет человеку найти соответствующее место в симфонии жизни» (Khan, 1971, с. 123). Такое обучение представляет собой один из важнейших путей освоения культуры: овладевая искусством активного участия в создании различных типов музыки, ученик вырастает в ткань духовной жизни своего народа, проникается его отношением к окружающему миру и природе. Это всеобъемлющее отношение к миру начинается с возникновения особой связи между учеником и учителем – первым «другим» в жизни будущего музыканта, с которым тот стремится отождествиться: «Для нас на Востоке отношение между Муршидом (Учителем) и учеником таково, что оно не может быть нарушено; эта связь неразрушима и простирается в вечность. Фана-фи-шейк – это мистический союз, который соединяет две души таким образом, что они живут и чувствуют почти как одна» (там же, с. 61).

Однако интересен и парадоксальный подход к развитию креативности через подражание, описанный В.Н. Дружининым (2001). Подражание как бы возводит индивида на последнюю ступеньку развития социокультурной среды, достигнутой людьми: дальше только неизвестное. Индивид должен и может шагнуть в неизвестное, лишь оттолкнувшись от предшествующей ступени развития культуры.

Это имеет самое непосредственное отношение к музыкально-исполнительской деятельности. Как правило, в начале обучения ученик пытается подражать услышанным мелодиям, исполнителям.

Переход ученика от подражания к собственно творческой фазе сопровождается освобождением от идентификации с личностью педагога-образца, резким снижением числа подражательных действий и возрастанием числа творческих.

Очевидно, считает В.Н. Дружинин, подражателями остаются те, кто подражает плохо. Для того чтобы выйти на уровень творческих достижений, нужно, чтобы творчество стало личностным актом, необходимо, чтобы потенциальный творец вжил в образ другого творца (образец), и это эмоциональное приятие другой личности в качестве образца является необходимым условием преодоления подражания и выхода на путь самостоятельного творчества.

Интересные факты связаны с великими исполнителями. Так, Лучано Паваротти в одном из интервью признался в том, что не знает нот. На вопрос корреспондента «Как же вы тогда поете с листа?», он ответил: «... Мне кажется, всякое искусство – это, прежде всего, какое-то чутье. Ференц Лист ноты называл знаками настроения: здесь музыкант радуется, здесь огорчается. Вот крик его боли. Вот стон любви. На нотных листах я ставлю свои знаки – знаки движения моей души. Эту тайнопись мой голос читает безупречно» («Аргументы и факты», № 11 (1116). Март. 2002 г.).

Практика показывает, что существует целая армия любителей-исполнителей, которые, не зная нот, мастерски овладевают игрой на музыкальном инструменте.

Таким образом, можно констатировать, что такая форма музыкально-исполнительской деятельности имеет право на существование как самостоятельная. Можно ли использовать данную форму исполнения в учебном процессе в начальных учебных музыкальных заведениях? Думается, что можно. В частности, мы поставили такой эксперимент, в котором обучение построили, опираясь только на игру по слуху.

Итак, существуют два прямо противоположных вида обучения: восточный и западный. Как показала многолетняя практика, они хорошо сосуществуют вместе. При этом в первом случае обучение опирается на умение играть по слуху (восточный вид), во втором – на умение читать с листа (западный вариант). Выбор вида обучения обусловлен музыкальными способностями исполнителей. Если начинающий музыкант изначально склонен к игре по слуху, то выбирается восточный вид обуче-

ния. В этом случае музыкант приобщается к нотам лишь на 3–4 год обучения. Такое обучение, как это наблюдается на практике, позволяет музыкантам добиваться высоких результатов в музыкально-исполнительской деятельности: закончить успешно музыкальную школу, музыкальное училище, поступить в консерваторию и стать лауреатом международного конкурса.

Традиционное обучение, предполагающее знакомство с музыкой посредством изучения нот, также дает положительный результат. Специфика того и другого обучения предполагает: кем может стать музыкант-исполнитель в будущем.

Если музыканты начинают обучаться через игру по слуху, то из них могут получиться джазовые исполнители, а если через игру по нотам, то музыканты профессиональных оркестров.

Если рассмотреть эти два умения на континууме, с одной стороны, которого умение читать ноты, а с другой – умение играть по слуху, то можно представить множество различных промежуточных типов. В середине будут размещаться музыканты, хорошо владеющие умениями и играть по слуху, и читать с листа. Их можно назвать музыкантами-универсалами. К таким исполнителям можно отнести Дениса Мацуева, который блестяще владеет всеми видами музыкально-инструментальной деятельности, в особенности сольной исполнительской деятельностью и джазовой импровизацией.

Практика показывает несостоятельность однобокого подхода к развитию начинающих музыкантов лишь через изучение нот. Сколько нереализованных судеб осталось за бортом, сколько людей, вынужденных бросить музыкальное обучение по причине нудности, нетворчеческости, скучности самого процесса! Думается, что система музыкального образования должна быть более гибкой и учитывать особенности музыкальных способностей обучающихся и не лишать никого возможности творить музыку.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК РЕГУЛЯТОРНОЙ ФУНКЦИИ СУБЪЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЕТНОГО СОСТАВА ВОЕННО-ВОЗДУШНЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Терехина Н.С. (Москва)

n.s.terekhina@rambler.ru

Согласно системно-субъектному подходу, регуляторной характеристикой субъекта является контроль поведения (Сергиенко, 2011). Контроль поведения понимается как «психологический уровень регуляции, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей и внешних целей» (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010). Контроль поведения рассматривается как единая система, включающая 3 подсистемы регуляции: волевой контроль, когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию.

Нами совместно с филиалом № 3 ФГУ «3 ЦВКГ им. А.А. Вишневого МО РФ» было проведено исследование контроля поведения летного состава Военно-Воздушных сил РФ. Для диагностики вышеуказанных составляющих контроля поведения применялись психодиагностические методики, соответственно:

– Опросник «Шкала контроля за действием» (Ю. Куль) в адаптации С.А. Шапкина;

– Опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова);

– Тест «Эмоциональный интеллект» (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо) в адаптации Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой.

Для статистической обработки данных использовался тест Колмогорова–Смирнова и метод линейной корреляции Пирсона.

Общую выборку составили 44 чел. в возрасте от 23 до 52 лет (средний возраст – 35 лет): 32 летчика, 8 штурманов, 4 бортинженера.

Согласно теории волевой регуляции Ю. Куля (Шапкин, 1997), существуют такие состояния системы контроля за действием, которые способствуют или препятствуют реализации деятельности: ориентация на действие и ориентация на состояние. Если при ориентации на действие происходит постоянное «выталкивание» субъекта в деятельность, то при ориентации на состояние возникает неполноценная интенция, которая постоянно воспроизводится, но не может воплотиться в действие.

Результаты исследования показали, что большей части испытуемых (59%) присуща ориентация на действие при планировании деятельности. Это отражает способности субъекта в процессе инициации действия отвлекаться от конкурирующих намерений, выделять наиболее актуальное и приступать к его реализации. Вместе с тем число респондентов с ориентацией на состояние также достаточно высоко (41%). Ориентация на состояние при планировании деятельности проявляется в процессе формирования интенции как колебания субъекта: он не может ни отказаться от деятельности, ни приступить к ее реализации.

Значительная доля испытуемых (82%) ориентируется на действие при реализации намерения, что означает наличие у них высоких способностей удерживать в фокусе внимания актуальную интенцию, проявлять настойчивость. Это является особо важным ввиду особенностей летной деятельности, связанных с необходимостью постоянного контроля над различными объектами и одновременным выполнением нескольких операций.

При неудаче большинству участников исследования (73%) также свойственна ориентация на действие. Это выражается в способности субъекта инициировать процесс реализации намерения, несмотря на сопровождающие его трудности, умение продолжать действовать вопреки неудачам.

В целом, можно отметить, что для летчиков более характерной является ориентация на действие, т.е. активное состояние намерения, направленное на трансформацию его в действие.

Далее рассмотрим особенности когнитивного компонента контроля поведения. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека – «это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью» (Моросанова, 2004). Опросник В.И. Моросановой позволяет получить данные по следующим параметрам:

- общий уровень саморегуляции;
- профиль индивидуально-типических особенностей саморегуляции;
- особенности регуляторно-личностных свойств: гибкость и самостоятельность.

Почти все испытуемые (92%) обладают высоким и средним уровнем саморегуляции, что указывает на сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности у летного состава.

Анализ индивидуально-типических особенностей саморегуляции показал, что у 44% летного состава наблюдается гармоничный профиль. Из них на высоком и среднем общем уровне саморегуляции находятся 95% испытуемых, что является

предпосылкой высокой успешности в видах деятельности, имеющих повышенные требования к регуляции, каковой и является летная деятельность.

У 56% летного состава можно наблюдать пикообразный профиль, причем из них на высоком и среднем общем уровне саморегуляции находятся 92%. Это позволяет считать такие профили также эффективными. Эффективность достигается благодаря наличию компенсаторных отношений. В основном, компенсация осуществляется за счет моделирования и оценки результатов. Это подтверждается не только высокими баллами по указанным шкалам, но и наличием большого количества корреляций с другими компонентами контроля поведения: моделирование (М) – контроль за действием, $r = 0,325$ $p \leq 0,05$; М – контроль за действием при неудаче, $r = 0,363$ $p \leq 0,05$; М – эмоциональный интеллект (ЭИ), $r = 0,452$ $p \leq 0,01$; М – использование эмоций (ИЭ), $r = 0,320$ $p \leq 0,05$; М – понимание эмоций (ПЭ), $r = 0,448$ $p \leq 0,01$; М – управление эмоциями (УЭ), $r = 0,406$ $p \leq 0,01$; Оценка результатов (Оц) – контроль за действием при реализации, $r = 0,393$ $p \leq 0,01$; Оц – ЭИ, $r = 0,523$ $p \leq 0,01$; Оц – ИЭ, $r = 0,335$ $p \leq 0,05$; Оц – ПЭ, $r = 0,506$ $p \leq 0,01$; Оц – УЭ, $r = 0,542$ $p \leq 0,01$. Таким образом, сильным звеном в саморегуляции летного состава является умение выделять значимые условия для достижения целей, а также сформированность и устойчивость субъективных надежных критериев оценки результатов.

Высокие баллы по шкале «гибкость» указывают на то, что большинство летного состава способны быстро реагировать и довольно легко адаптироваться к новым условиям, в том числе в ситуации риска. Самостоятельность является менее развитым регуляторно-личностным свойством. У более трети испытуемых (35%) оно находится на низком уровне. Такие личностные особенности можно объяснить характером трудовой деятельности, отличающимся строгой внешней регламентацией.

Помимо волевого и когнитивного контроля, важную роль играет эмоциональная регуляция. Эмоциональный интеллект представляет собой способность воспринимать эмоции, обращаться к ним и порождать их с тем, чтобы активизировать процессы мышления, понимать эмоции и эмоциональное знание, а также регулировать эмоции с тем, чтобы способствовать эмоциональному и интеллектуальному росту (Сергиенко, Ветрова, 2010). Структуру эмоционального интеллекта составляют 4 ветви:

- идентификация эмоций;
- использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности;
- понимание и анализ эмоций;
- сознательное управление эмоциями указывает на способность к эмоциональной регуляции.

Наше исследование показало, что общий уровень эмоционального интеллекта, а также все его компоненты хорошо развиты у летного состава. Кроме того, высокие баллы эмоционального интеллекта связаны с высоким уровнем развития саморегуляции ($r = 0,433$, $p \leq 0,01$).

Полученные результаты по шкале «идентификация эмоций» говорят о том, что большинство летного состава (79%) способно достаточно точно распознавать и выражать свои чувства, а также верно расшифровывать эмоции других людей. Идентификация эмоций имеет взаимосвязь с программированием действий ($r = 0,415$, $p \leq 0,01$), а также с общим уровнем саморегуляции ($r = 0,321$, $p \leq 0,05$). Это значит, что чем точнее субъект умеет распознавать свои эмоции и эмоции Другого, тем в большей степени у него сформирована потребность продумывать способы своего

поведения для достижения целей. Идентификация эмоций связана с их пониманием, т.е. способностью различать родственные эмоциональные понятия, видеть причины возникновения тех или иных эмоций. 86% испытуемых демонстрируют высокий и средний уровень понимания эмоций.

Шкала «использование эмоций в решении проблем» показывает то, как эмоции воздействуют на когнитивную систему и как они могут быть использованы для более эффективного решения проблем, принятия решений и творчества. У 83% летного состава результат по этой шкале находится на высоком и среднем уровне.

Примерно три четверти (76%) летного состава имеют высокий и средний уровень по шкале «сознательное управление эмоциями». Т.е. им несвойственно действовать импульсивно под влиянием чувств, вместо этого они переживают то или иное чувство и используют его для того, чтобы принять лучшее решение. Такие данные согласуются с результатами, полученными по шкале «контроль за действием при неудаче». Наличие корреляционной связи между этими переменными ($r = 0,331$ $p \leq 0,05$) указывает на то, что способность к эмоциональной регуляции способствует преодолению чувств, связанных с переживанием неудачи и позволяет продолжать деятельность, несмотря на трудности.

Подводя общие итоги исследования, можно сделать вывод о том, что, в целом, у летного состава наблюдается высокий уровень контроля поведения, эффективно осуществляемый на всех подсистемах регуляции. Сильным звеном является моделирование условий осуществления деятельности и оценка ее результатов. Вместе с тем, благодаря высокоразвитой гибкости в непредвиденных ситуациях, они способны быстро реагировать на изменения и перестраивать программы поведения. Также этому способствует сильная волевая регуляция, отвечающая за успешную реализацию своих намерений в действии. Достаточно хорошо развитый эмоциональный интеллект позволяет понимать и анализировать как эмоции окружающих, так и свои, и эффективно использовать их при решении поставленных задач. Большое количество взаимосвязей между всеми тремя подсистемами контроля поведения указывает на то, что в регуляции поведения летного состава ВВС РФ участвуют все компоненты контроля поведения, что может благоприятно сказаться на действиях в критических ситуациях, поскольку позволит субъекту максимально использовать свои индивидуальные ресурсы для преодоления трудностей.

Работа выполняется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 13-36-01267а).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВРАЧЕВАНИЯ: СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД И РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Филиппченкова С.И. (Тверь)

sfilippchenkova@mail.ru

Актуальность разработки психологической модели врачевания, основанием которой является субъект-субъектное взаимодействие в системе «врач–пациент», вызвана «линейностью вектора» в профессиональной подготовке врача, где недооценивается социокультурная обусловленность медицинской профессиональной деятельности, роль рефлексивных, субъектных и личностных факторов в профессиональном становлении медика, в системе «врач–пациент», не учитывается их психо-

логическое взаимодействие и его возможный синергетический эффект. В настоящее время все чаще в своей профессиональной деятельности врачи сталкиваются с разнообразными задачами в условиях неопределенности (различие процедур «оказания помощи» и «предоставления услуг», рефлексии того, что медицина – это прибыльный бизнес, возникновение конфликтов с пациентами и их родственниками, разрешение этических и психологических дилемм и т.д.). Необходимость действовать в таких непредсказуемых ситуациях и принимать оперативные решения требует наличия у медиков высокого уровня компетентности, профессиональной адаптивности и мобильности, установления партнерских отношений в совместной деятельности врача и пациента. Это актуализирует проблему модернизации профессионального медицинского знания.

С целью преодоления проблем в традиционном модусе врачевания, необходимо раскрыть рефлексивный и личностный факторы пациента как субъекта врачевания и включить их в лечебный процесс, что создает синергетический эффект врачевания и отражается в целом на системе «врач–пациент».

В психологической модели ведущей становится идея рефлексивного субъект-субъектного взаимодействия в системе «врач–пациент». Ей имплицитно построение образа врача, которому когерентен субъект профессиональной деятельности, восхождение к рефлексивному сознанию, трансформирующаяся профессиональная идентичность, соответствие усложняющихся требований профессии врача и личных и профессионально важных качеств. Междисциплинарное знание как конвергенция медицинского и психологического измерений позиционируется в целях создания целостной «картины здоровья», которая, в свою очередь, дает «семантическую» интерпретацию фактов как в медицине, так и в психологии.

Врачевание понимается нами как единство субъективных и объективных пространственно-временных условий деятельности, коммуникации и рефлексии их субъектов. Всякий акт врачевания дифференцируется как особый, обладающий специфической структурой и конфигурацией, имеющий направленный и непрерывный процесс, имеющий целью здоровье. Рефлексивный подход и технологии повышения мотивации здорового образа жизни пациентов в период профилактики и реабилитации могут быть реализованы в структуре поэтапного расширения осознаваемых компонентов своего статуса, ответственности за свое здоровье, поведенческих стратегий и выстраивания субъект-субъектных отношений между врачом и больным (Лепский, 2009). Рефлексивные технологии используются в реабилитационном и профилактическом периоде и предполагают научение больного хроническим заболеванием делать бессознательное сознательным, развивать у себя способность контролировать свою когнитивную деятельность, рождающую негативные эмоции и самоповреждающее поведение, формировать навыки конструктивных психологических защит. Это повышает адаптивный потенциал и способствует выработке адаптивных стратегий поведения и развития адекватной субъектности.

Психологическая модель взаимодействия врача и пациента элиминирует патерналистский взгляд на пациента, в ней между врачом и пациентом формируется феномен «разделенной» ответственности путем восхождения к «рефлексивности». Пациент, рассматриваемый как рефлексивная система, на которую «воздействуют», обладает собственной активностью и свободой воли. Он обладает сознанием, т.е. активным восприятием мира и отображает (фигурально проецирует, репрезентирует, конструирует) результаты медицинского воздействия в ситуации заболевания и исцеления. Он способен адекватно воспринять сложившуюся ситуацию со здоровьем, подняться над нею, самоопределиться и самоидентифицироваться. Субъект-

тивность восприятия медицинских действий и манипуляций может сильно изменить результат этих действий. Это те «внутренние переменные» системы, «внутренний член инструментального акта», о которых говорил Л.С. Выготский, и которые выдвигаются на первый план в медико-психологической реальности, становясь стержнем развития в ситуации врачевания (Выготский, 1960).

Актуальность восхождения к рефлексивности для врача и пациента диктуется новыми развивающимися медицинскими технологиями, с помощью которых можно получить лучшие результаты и сократить время лечения. В разрабатываемой психологической модели врачевания происходит сборка и интеграция субъектов врачевания в процессе совместной деятельности (Лепский, 2010). Основными характеристиками субъект-субъектных отношений и рефлексивных позиций врача и пациента в совместной деятельности являются: наличие и осознание субъектами врачевания общей и единой для всех цели совместной деятельности; самоотношение пациента к самому себе как к субъекту лечебного процесса; формирование определенного типа личности пациента, характеризующегося активностью, автономностью, самостоятельностью, психологической готовностью брать на себя ответственность за свое здоровье; партнерские отношения между субъектами врачевания; преобладание горизонтальных коммуникационных связей, имеющих добровольный характер и исключающих какие-либо формы принуждения; наличие и оценка обратной связи при осуществлении субъектами врачевания своих действий. Пациент и врач выступают целостным коллективным субъектом лечебного, профилактического и реабилитационного циклов. Врач рефлексивно управляет пациентом путем процесса «передачи оснований для принятия решений пациентом». В такой рефлексивной модели управления взаимодействуют два субъекта, обладающие психологическими ресурсами, свободой воли, рефлексивностью, разделенной ответственностью, доверием. Продукт рефлексивной активности идентифицируется как адекватная самооценка, самоконтроль, саморегуляция, психологически ожидаемый результат (Карпов, 2003). В такой модели врачевания особенно значимой становится рефлексия ответственности пациента за свое здоровье в период реабилитации и профилактики. Ответственности за себя сопутствуют желание, мотивация, способность индивида поддерживать стиль поведения, способствующий укреплению здоровья и отказ от дисфункционального образа жизни. Чувство собственной ответственности, готовности пациентов следовать предписаниям врачей и медицинскому режиму коренится в их рефлексивности и волевых интенциях. В профилактический и реабилитационный период перенос ответственности за выздоровление на пациента, повышение его интернального локуса контроля предполагают вызов самоподдерживающих произвольных изменений, а также изменение психологического статуса пациента.

Соблюдение пациентами требований по модификации образа жизни и стиля поведения влечет активизацию фигуры пациента, которая призвана играть равную роль с врачом. От ценностных установок, мотивации, связанной с сохранением здоровья, атрибуции ответственности зависит, в конечном итоге, успех врачевания. В этом случае врач должен опираться на автономию и представления самого пациента о том, что является для него благом на пути «к здоровью», решать этот вопрос диалогически, не считать собственные представления единственно правильными. По-другому при этом решается и вопрос об информировании пациента. Если в классической медицинской патерналистской модели оно ставится в зависимость от доброй воли или желания врача, то в данном случае выступает как его обязанность, соответственно получение информации становится правом пациента знать обо всех

существующих способах лечения его заболевания и о риске, связанном с каждым из них. При этом право выбора и ответственность уже не сосредоточиваются у врача, а распределяются между ним и пациентом.

Верификацией для построения психологической модели врачевания, комплементарной медицинской модели, стали результаты эмпирических исследований, проведенных на базе межвузовской психодиагностической лаборатории личностного потенциала и качества жизни, кафедр Тверской государственной медицинской академии (ТГМА) и отделений Областной клинической больницы (ОКБ) г. Твери. Выборку составили медики (врачи, аспиранты и студенты медицинского вуза) в количестве 585 чел. и пациенты с хроническими сердечно-сосудистыми заболеваниями и диабетом, больные гинекологического, хирургического и стоматологического профиля в количестве 861 чел. Исследованы представления об образе врача у медиков, их индивидуальные свойства (толерантность к неопределенности, смысловые ориентации и ценностные установки, рациональность и склонность к риску, коммуникативные и организаторские склонности) и субъектные качества (автономия, рефлексивность, ответственность, доверие), которые более эффективно формируют профессиональную идентичность. Выявлен психологический потенциал пациента как рефлексивного актора и субъекта врачевания, синергетически влияющий на динамику процесса излечения и повышающий результативность врачебной деятельности. Установлено, что в системах диагностики и трактовки медицинских исследований значительно расширяется круг рассматриваемых признаков и стратегий лечения и диагностики, а также диапазон возможных интерпретаций результатов, если в рассмотрении вовлекаются психологические особенности, рефлексивная и субъектная позиция пациента.

Таким образом, психологическая модель врачевания позволяет, вовлекая психологический фактор в акт врачевания, ликвидировать дисбаланс объективного и субъективного, технического и человеческого, естественнонаучного и гуманитарного, повышает качество профессиональной подготовки медиков и раскрывает психологический потенциал субъектов врачевания. Проведенные теоретические и эмпирические исследования в образовательных практиках и практиках врачевания позволили разработать психологическую модель взаимодействия врача и пациента в лечебной деятельности, которая системно отражает факторы, способствующие раскрытию психологического содержания в практике врачевания.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Хакимзянов Р.Н. (Казань)

r.khaksimzyanov@gmail.com

В настоящее время очень пристальное внимание уделяется работе сотрудников правоохранительных органов, это связано с тем, что многие сотрудники не отвечают требованиям, которые предписывает им Федеральный закон «О полиции», вступивший в силу в связи с реформой МВД. Данный закон несет в себе высокие требования к профессионализму кадрового состава данной организационной структуры.

Можно выделить следующие виды профессионализма: 1. Реальный профессионализм – обладание человеком необходимыми психическими качествами. 2. Нормативный профессионализм – нормативные требования профессии к личности человека. Главным критерием развития реального профессионализма является профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность – важная составляющая и показатель высокого уровня профессионализма. Согласно А.К. Марковой, профессиональная компетентность – это «сочетание таких психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции». Причины как компетентности, так и некомпетентности могут быть разные: состояния личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость, хорошее или плохое здоровье и т.д. (Маркова, 1996). Под профессиональной компетентностью (Э.Ф. Зеер, Дж. Равен, А.А. Деркач, А.К. Маркова, И.А. Зимняя и др.) понимают актуальное, формируемое личностное качество, а также основывающуюся на знаниях, умениях, навыках интеллектуально и личностно-обусловленную социально-профессиональную характеристику человека. В таком понимании профессиональная компетентность человека есть его личностное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций (Пучкова, 2012).

В силу специфики правоохранительной деятельности сотрудникам полиции приходится очень часто взаимодействовать с различными категориями граждан, находить общий язык с лицами, несклонными к контактам с представителями правоохранительных органов, что требует от сотрудника решительных действий и способности пойти на риск. В процессе выполнения служебных и оперативных задач, сотрудникам полиции часто приходится сталкиваться с необходимостью решать различные проблемные вопросы, находить выход из экстремальных ситуаций, противостоять не просто преступникам, а хорошо вооруженным и организованным преступным группам. Выполняя функциональные обязанности, сотрудники правоохранительных органов несут повышенную ответственность за свои действия. Несение службы нередко происходит в ситуациях с непредсказуемым исходом, характеризуется недостаточной определенностью ролевых функций, психическими и физическими перегрузками (Дубов, 2002; Никифоров, 2002).

Исходя из условий профессионально-служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов, мы можем утверждать, что эмоциональные особенности личности занимают особое место в структуре профессиональной компетентности правоохранителей. Следует сказать, что к эмоциональным особенностям относятся эмоциональная возбудимость, эмоциональная устойчивость, сила, темп и ритм эмоциональных реакций, эмоциональный тонус. Важным критерием для эффективной оценки работы сотрудника полиции является эмоциональная устойчивость. Эмоциональная устойчивость – неподверженность эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий (Изард, 1999). Опираясь на специфику профессиональной деятельности правоохранителей, можно сказать, что эмоциональная устойчивость (интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности) является важнейшим компонентом профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов. Именно эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, которым подвержены сотрудники, работая в

экстремальных ситуациях, предупреждает крайний стресс и способствует проявлению готовности к действиям в напряженных ситуациях. Это один из психологических факторов надежности, эффективности и успеха деятельности в экстремальной обстановке. Для определения значимости эмоциональной устойчивости как компонента развития профессиональной компетентности проведено исследование. В исследовании приняли участие 50 сотрудников правоохранительных органов в возрасте от 25 до 40 лет. Диагностика эмоциональной устойчивости и профессиональной компетентности проводилась с использованием 16-факторного личностного опросника Р. Кэттелла и методики «Прогноз» для выявления нервно-психической устойчивости. В результате диагностического исследования было выявлено, что у 14% испытуемых наблюдается эмоциональная неустойчивость, у 13% отмечено наличие внутренних напряжений и недостаточная развитость самоконтроля. Для эмоционально неустойчивых испытуемых характерны нетерпимость, а также склонность к откладыванию решений по сложным вопросам в процессе профессиональной деятельности. Низкий уровень развития самоконтроля, который обнаружен у 13% испытуемых, указывает на то, что им присуща внутренняя конфликтность, недисциплинированность. У них также наблюдается внутренняя напряженность, которая проявляется в виде взволнованности и раздражительности.

Исходя из полученных данных по методике «Прогноз», разработанной в Санкт-Петербургской военно-медицинской академии для определения нервно-психической устойчивости (НПУ) и риска дезадаптации в стрессе, можно констатировать, что у 25% испытуемых наблюдается нервно-психическая неустойчивость в стрессе, 45% испытуемых демонстрируют показатели среднего уровня, а 30% обладают высокой нервно-психической устойчивостью.

Эмоциональная устойчивость позволяет уменьшить отрицательное влияние эмоциональных факторов, воздействующих на специалистов в экстремальных и (или) конфликтных ситуациях. Результаты исследования показывают, что 14% испытуемых не обладают эмоциональной устойчивостью, что негативно сказывается на формировании профессиональной компетентности.

Диагностика эмоциональной устойчивости позволит значительно улучшить этап отбора кандидатов на службу в правоохранительные органы, а также психологическое сопровождение на этапе адаптации молодых сотрудников и на всем протяжении их служебной деятельности. Данные в области эмоциональной устойчивости дадут возможность психологам, работающим в правоохранительных органах, более качественно проводить психологическую диагностику, что позволит повысить профессиональную компетентность в рядах сотрудников правоохранительных органов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МИР ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА

Ханина И.Б. (Москва)

ihanina@mail.ru

При обсуждении результатов обучения в высшей школе, и психологи, и педагоги единодушны в том, что одним из основных критериев является профессиональная готовность будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность рассматривается как специфическое отражение, содержание и структура, выраженная в единстве тех психических особенностей, которые необходимы для успешного ее выполнения (Борисова, 1981). Единодушны психологи также и в том, что будущая профессиональная деятельность специалиста закладывается в его учебной деятельности, на которую влияет личность преподавателя. Возникает вопрос, каковы особенности профессиональной деятельности преподавателя медицинского института. Е.А. Климов в классификации профессий в ее основу положил способы взаимодействия специалистов с объектами мира, и выделил пять типов профессий (Климов, 1995). По этой классификации, преподаватель относится к типу профессий «человек-человек». Характеризуя этот тип профессий, Е.А. Климов подчеркивает, что их особенность состоит в том, что они имеют как бы сдвоенный предмет труда. С одной стороны – это взаимодействие между людьми, а с другой стороны – профессии этого типа требуют от человека и специальных знаний, умений, навыков в какой-либо области, т.е. требуется двойная подготовка – «человековедческая» и еще некоторая «специальная» (Климов, 1995).

С этих позиций, у преподавателей медицинских вузов действительно должна быть сдвоенная подготовка. С одной стороны, это умение взаимодействовать со студентами, а с другой стороны – медицинские знания. Сдвоенный характер труда для преподавателей медицинского вуза характерен и с других точек зрения. Все дисциплины специальности можно разделить на два блока: клинические и фундаментальные (базовые). Все клинические дисциплины подразделяются на терапевтический и хирургический профили. Преподаватели фундаментальных дисциплин – также выпускники медицинских институтов. Следовательно, у всех преподавателей медицинских институтов сформированы определенные поведенческие и мыслительные стереотипы профессиональной деятельности врача, поэтому на сдвоенный характер труда влияет и преподаваемая дисциплина. Преподаватели клинических кафедр не только преподают некоторую конкретную учебную дисциплину, а являются реальными врачами. Мы полагаем, что для преподавателей клинических кафедр можно вести речь о строенном характере труда – взаимодействие со студентами, преподаваемая дисциплина, профессиональная деятельность врача (Ханина, 2011). Этот строенный характер труда не может не проявляться в различиях в образах мира, которые у них существуют. А.Н. Леонтьев особо подчеркивает, что важно понимать и знать, «как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают; это – знание также о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность в объективно реальном мире» (Леонтьев, 1983, с. 254). В этой цитате, на наш взгляд, имплицитно присутствует вопрос о том, что сама деятельность привносит в образ мира. А.В. Брушлинский подчеркивает, что «деятельность – в единстве своих компонентов – означает неразрывную связь человека с внешним миром. Именно в ходе деятельности субъект практически, материально, а затем только мысленно, теоретически, идеально преобразует действительность и потому все глубже ее познает, переживает и т.д. ...Тем самым содержание внешнего мира – в меру активности человека – постепенно становится содержанием мыслей, чувств, познания ... и т.д.» (Брушлинский, 2003, с. 452). Субъект одновременно может быть включен в различные виды деятельности, и каждая из них вносит свой определенный вклад в формирование образа мира. Однако удельный вес каждого из этих «вкладов» различен. «Мы действительно строим, но не Мир, а Образ, активно “вычерпываем” его... из объективной реальности. ...Главное состоит ...в том, что получается в результате этого процесса. ...Образ более адекватный или менее адек-

ватный, более полный или менее полный ...иногда даже ложный...» (Леонтьев, 1983, с. 255). Особо подчеркнем, что для врачей образ жизни и образ мира зачастую сливаются. Подтверждением данного обстоятельства могут служить реальные факты постановки диагнозов людям на улице, в бассейне и т.д. Отметим также, что у студентов медицинских вузов существует «синдром третьего курса». Именно на 3-м курсе студенты начинают изучать клинические дисциплины и симптоматику изучаемых нозологий находят у себя. Об этом писал и В. Вересаев – когда он начал изучать клинические дисциплины, мир стал казаться ему огромной больницей, и здоровых людей в нем практически нет (Вересаев, 1961).

Таким образом, у студентов-медиков, как и у врачей, мир начинает преломляться через призму профессии, что не может не отразиться в образе мира. А.А. Леонтьев подчеркивает: «Наряду с текучими, индивидуальными характеристиками ...личностно-смысловые образования имеют и некоторую культурную “сердцевину” , единую для всей социальной группы или общности и как раз и фиксируемую в понятии значения в отличие от личностного смысла. Иными словами, можно наряду с индивидуальными вариантами говорить о системе инвариантных “образов мира” , точнее – абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира различными людьми» (Леонтьев, 2001, с. 115).

Одним из инвариантных образов мира А.А. Леонтьев считает особенности национальной культуры и национальной психологии, так как видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перенести на язык культуры другого народа (Леонтьев, 2001).

Мы полагаем, что в инвариантных образах мира отражается и профессиональная деятельность, по крайней мере, некоторые ее виды. Для некоторых профессий, как, например, врача, инвариантный образ мира будет являться наднациональным. Врач может не знать ни национальных традиций, ни языка своего коллеги, но, встретившись на съезде или конференции и используя только медицинскую терминологию, они поймут друг друга. Не случайно поэтому в медицине существует свой язык «эсперанто» – греко-латинская терминология.

Говоря об образе мира в различных профессиях, Е.А. Климов пишет, что «профессия, трудовое занятие в каждом случае представляет собой сложный мир, в частности, незримых объектов переживаний, владения определенными профессиональными целостностями – “гештальтами” ...перед сторонним наблюдателем открывается часто не более чем “пустота” там, где для профессионала существуют богатые и разнообразные миры впечатлений, материалов для размышления и практического действия» (Климов, 1995, с. 15).

Изучая динамику профессиональной субъективной семантики у студентов-медиков при различных формах организации обучающего общения нами было показано, что идет ее «подтягивание» к профессиональной семантике преподавателей. Однако, учитывая тот факт, что у студентов-медиков, так же как и у преподавателей клинических дисциплин, мир начинает преломляться через призму профессии, и, чтобы отразить это «преломление», нами было введено первоначально понятие «профессиональное видение мира», которое впоследствии было заменено на понятие «профессиональный мир» (Ханина, 2009). Профессиональный мир – система отношений специалиста-профессионала с объектами мира. Его структурообразующими компонентами являются:

- 1) профессиональное видение мира;
- 2) профессиональные действия и операции;

3) профессиональное отражение ситуаций;

4) профессиональные аспекты общения.

В свою очередь, в профессиональное видение мира входит профессиональная семантика (язык профессии), профессиональное межличностное восприятие.

Из дефиниции следует, что речь фактически идет о двух системах: 1) сами структурообразующие компоненты образуют систему; 2) они подлежат изучению через систему отношений. Система – это определенный порядок в расположении и связи частей чего-нибудь. Отсюда следует, что основой профессионального мира является профессиональное видение мира, так как у специалистов должен быть единый понятийный аппарат и устойчивая тенденция видеть другого человека с определенной точки зрения (в данном случае, с медицинской). Именно через профессиональное видение мира врачи и находили своих будущих пациентов в обыденных житейских ситуациях. Таким образом, если сформирован этот структурообразующий компонент, то и обыденные житейские ситуации могут превращаться в профессиональные. И в зависимости от «качества» ситуаций начинают проявляться профессиональные аспекты общения. Таким образом, структурообразующие компоненты в понятии «профессиональный мир» действительно образуют систему (Ханина, 2012).

Существуют основания для рассмотрения профессионального мира через призму отношений.

Во-первых, не случайно В.Н. Мясищев подчеркивает, что отношения образуются и формируются в процессах деятельности (Мясищев, 1995). Следовательно, это происходит и в профессиональной деятельности.

Во-вторых, «личность характеризуются, прежде всего, как *система отношений человека к окружающей действительности*» (курсив автора) (Мясищев, 1995, с. 48), в которой присутствует и ее профессиональный компонент.

И в-третьих, «отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с их смыслом» (Мясищев, 1957, с. 143). Д.А. Леонтьев говорит о смысловых отношениях (Леонтьев, 2007). Вслед за Д.А. Леонтьевым мы говорим о профессиональных смысловых отношениях (Ханина, 2011), которые возникают в каждом структурообразующем компоненте профессионального мира.

Студентов в медицинских институтах обучают много преподавателей, у каждого из которых существует свой профессиональный мир. Помимо знаний, умений и навыков, в результате сложнейшей интеграции профессиональных миров преподавателей, формируются профессиональные миры студентов. Как происходит эта интеграция, подлежит специальному изучению.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Харитоновна Е.В. (Краснодар)

veha_2000@mail.ru

В последние годы отмечен рост числа междисциплинарных исследований востребованности. Психолого-педагогические работы в основном посвящены изучению соотношения компетентности и востребованности специалиста (Болотов, 1998; Дельгас, 2007; Сериков, 1994; Хазова, 2008, 2010; и др.); экономико-педагогические –

маркетинговым исследованиям образовательных услуг, в которых учет востребованности выпускников является обязательным компонентом (Яровенко, 1998). Специалисты центров занятости в процессе работы постоянно обращаются к проблеме профессиональной невостребованности личности (Гришин, 2007; Козел, 2006; Метлин, 2007; и др.). Главные направления использования данного термина в работе центров занятости тесно связаны с различными этапами профессиогенеза личности: обращение к востребованности выпускников образовательных учреждений, невостребованность специалистов среднего возраста в связи с высвобождением занятого персонала. При этом под востребованностью понимается лишь трудоустройство специалиста, что чрезвычайно ограничивает понимание данного феномена.

На фоне изобилия социологических, экономических, педагогических работ обращает на себя внимание недостаточное внимание к феномену востребованности личности со стороны психологов. Попытки феноменологического определения и операционализации этого понятия осуществлялись в социологических (Воронкова, 2007; Обухова, 2007; Радаева, 2004; Хохлова, 2006; и др.), экономических (Бурлюкина, 2006; Васильченко, 2005; Сагинова, 2006; и др.) и отчасти в ряде педагогических исследований (Красильник, 2007; Сериков, 1994; Тараканова, 2008; Шевченко, 2008; и др.). При этом в каждой из работ производится анализ какой-то одной стороны этой многогранной проблемы без осуществления интеграции знаний из других областей. На фоне выраженного интереса ученых к средовым факторам востребованности остаются практически не изученными ее внутриличностные факторы и ресурсы. Все вышеизложенное обуславливает актуальность данного исследования, целью которого было выявление психологических детерминант социально-профессиональной востребованности личности.

В целом, под социально-профессиональной востребованностью личностью (СПВЛ) мы понимаем метасистему взаимоотношений трех составляющих: социума, личности и профессии. Функционирование данного динамического метасистемного образования обусловлено осознанием личностью своей востребованности в социуме (социальной значимости, т.е. значимости для Другого) и предполагает взаимодействие, взаимообусловленность трех ее составляющих: социума, личности и профессии. Социально-профессиональная востребованность личности порождается ее способностью к своевременному проявлению активности в личностно- и социально-значимой деятельности при одновременном учете требований к ней со стороны социума и профессии, а точнее, конкретной социально-профессиональной среды, в рамках которой личность осуществляет свою деятельность (Харитоновна, 2012).

Для выявления психологических предикторов СПВЛ нами был предпринят факторный и множественный регрессионный анализ. Параметры СПВЛ определялись с помощью одноименного опросника. Для исследования психологических характеристик респондентов, как побуждающих их к проявлению активности, так и характеризующих результативность их поведения, были отобраны следующие методики: «Обзор ценностей» и «Профиль личности» Ш. Шварц (Карандашев, 2004), «Тест смысложизненных ориентаций» (Леонтьев, 2006), «Эссе о смысле жизни» (Леонтьев, Осин, 2004), «Шкала базисных убеждений» (Янов-Бульман, в адаптации Падун, Котельниковой, 2008), русскоязычная версия «Теста жизнестойкости» (Мадди, в адаптации Леонтьева, Рассказовой, 2006), «Диагностика мотивационной структуры личности» (Мильман, 2005), тест-опросник самоотношения В.В. Столина (Касьяник, 2007); а также «Стиль саморегуляции поведения (Моросанова, 2004), «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (в адаптации Крюковой, 2001, 2005) и «Многоуровневый личностный опросник» (Маклаков, Чермянин, 2001). Всего в исследова-

нии приняли участие 385 мужчин и 621 женщина, из них юношеского возраста – 63 мужчины и 116 женщин, первого периода среднего возраста – 141 мужчина и 250 женщин, второго периода среднего возраста – 140 мужчин и 191 женщина, пожилого возраста – 41 мужчина и 64 женщины.

Сравнение результатов факторного и множественного регрессионного анализов позволяют говорить о разном характере связи параметров СПВЛ и психологических характеристик личности. Для мужской выборки характерны в основном прямые детерминационные взаимовлияния, а для женской выборки – опосредованные связи. Согласно данным регрессионного анализа, наибольшее количество взаимовлияний СПВЛ и исследуемых психологических характеристик личности выявлено в юношеском, втором периоде среднего и в пожилом возрасте, в женской выборке – во втором периоде среднего и в пожилом возрасте. Кроме того, содержательная характеристика детерминационных связей свидетельствует о разных предикторах востребованности мужчин и женщин разного возраста.

Юношеский возраст: юноши – сформированность системы ценностных ориентаций (29–84% дисперсии), личностные особенности (прежде всего, отсутствие склонности к депрессивности и психастении на фоне выраженности ипохондрии, т.е. склонности к социальной пассивности, подчиняемости (26–56%), сформированность системы самоотношения (26–48% дисперсии), жизнестойкость (29–32%) и саморегуляция поведения (30–46% дисперсии), а также удовлетворенность мотива общей активности (26–50%) и др.; девушки – удовлетворенность мотива общественной пользы (28%).

Первый период среднего возраста: мужчины – удовлетворенность статусно-престижной мотивации и общей активности (27–33%), способность влиять на ход собственной жизни и самостоятельно осуществлять жизненный выбор (27–28%), ориентация в своем поведении на достижения, доброту и традиции (27%), вовлеченность в процесс жизни (26%); женщины – сформированность системы самоотношения, прежде всего самоуверенности и самопонимания (24–27%), удовлетворенность мотивов поддержания жизнеобеспечения, общественной пользы и статусно-престижной мотивации (22–28%), вовлеченность в процесс жизни и убежденность в своей способности контролировать свою деятельность (26%).

Второй период среднего возраста: мужчины – жизнестойкость, прежде всего, вовлеченность в процесс жизни и склонность к риску (56%); осмысленность целей и процесса жизни, а также уверенность в возможности самостоятельно осуществлять жизненный выбор (45%); значимость достижений при незначимости гедонизма и отсутствии ориентации на универсализм (43%); удовлетворенность мотивов творческой активности и общественной пользы (38–43%), личностные особенности (прежде всего, отсутствие склонности к депрессивности и социальной интроверсии на фоне выраженности ипохондрии (26–40%) и др.; женщины – осмысленность целей и убежденность в своей способности контролировать свою деятельность (25–36%); личностные особенности, прежде всего отсутствие склонности к депрессивности, психастении и психопатии (27–32%) и др.;

Пожилой возраст: мужчины – ориентация в своем поведении на власть, достижения и доброту при незначимости гедонизма (27–52%); сформированность системы базисных убеждений, прежде всего, в ценности и значимости своего Я и своей удачливости, а также возможности контроля происходящих в жизни событий (30–50%); жизнестойкость в основном за счет убежденности в способности контролировать свою деятельность (26–41%); личностные особенности (прежде всего, отсутствие склонности к депрессивности на фоне выраженности эмоциональной лабиль-

ности (25–38%) и др.; женщины – удовлетворенность мотивов общей, творческой активности и общественной пользы (28–44%), осмысленность результата (25–34%); самоуважение и самоуверенность (26–34%) и др.

В целом, анализ полученных результатов позволяет утверждать, что факторами, влияющими на становление метасистемы СПВЛ, являются сформированность системы базисных убеждений, ценностно-смысловой сферы, интернальность локусов контроля, прогрессивная мотивационная направленность; адаптационный ресурс, конструктивные стратегии преодоления стрессовых ситуаций). Для мужчин характерны, в основном, прямые детерминационные взаимовлияния, а для женщин – опосредованные связи. Кроме того, психологические предикторы востребованности мужчин и женщин разного возраста различны. Полученные результаты могут быть использованы как в целях профилактики кризиса востребованности и психологического сопровождения невостребованной личности, так и для построения индивидуальных маршрутов достижения востребованности.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Честюнина Ю.В., Веденева Е.В. (Челябинск)

butterfly61@yandex.ru

Присоединение России к Болонскому процессу и связанное с ним реформирование высшей школы актуализирует вопросы повышения профессионализма научно-педагогических кадров и поиска определяющих его факторов. В то же время анализ сложившихся в психологии подходов к проблеме профессионального становления личности позволяет констатировать дефицит научных знаний в этой области. В большинстве исследований, посвященных этой проблеме, показана специфика либо научной составляющей (А.Г. Аллахвердян, А.А. Бодалев, Е.А. Володарская, Л.А. Рудкевич, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.), либо педагогической (Н.С. Глуханюк, Т.Д. Дубовицкая, Н.А. Загуменных, А.К. Маркова, Р.М. Шамионов и др.).

Таким образом, из-за сложности и многоплановости научно-педагогической деятельности эта проблема остается в настоящее время все еще недостаточно изученной, а вопрос о составе и структуре личностных детерминант успешности научно-педагогического работника в должной мере не решенным. Практическая значимость этого вопроса очевидна и связана с тем, что только на основе его решения возможна разработка научно обоснованных и конструктивных процедур отбора в аспирантуру и дальнейшая мотивация аспирантов в соответствии с их психологическими особенностями и возможностями.

Одним из конструктов, адекватно отражающих способность личности к успешному осуществлению профессиональной научно-педагогической деятельности, является самостоятельность, которая традиционно рассматривается как одна из ключевых характеристик субъекта. Таким образом, проблема профессионализма личности требует более полного научного изучения в силу своей высокой теоретической значимости, ценности в практическом отношении и недостаточной разработанности. Самостоятельность в контексте концепции личностной беспомощности Д.А. Циринг рассматривается как качество, определяющее высокий уровень субъ-

ектности (Циринг, 2010). Мы будем исходить из теоретического понимания субъекта, базирующегося на двух основных положениях: «Во-первых, понятие субъекта – это специфический способ организации, где под организацией предполагается ...специфическая, целостная система.

Во-вторых, важным в теоретическом определении субъекта является то, что его сущность связана не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, а с разрешением противоречия ...активность субъекта проявляется в постоянном разрешении противоречия между той организацией, которую представляет личность, включая ее цели, мотивы, притязания, и внешними условиями и требованиями» (Абульханова-Славская, 2001).

Так как самостоятельность является системным качеством субъекта, наиболее общим и существенным проявлением субъектности оказывается произвольная активность человека, обеспечивающая достижение принимаемых им целей, то наиболее адекватным подходом к исследованию самостоятельности является субъектно-деятельностный подход. В исследованиях Д.А. Циринг личностная беспомощность и самостоятельность представляют собой полюса континуума и соотносятся с разными уровнями субъектности. «Нахождение человека на той или иной точке континуума «личностная беспомощность – самостоятельность является индикатором его уровня субъектности, т.е. его способности преобразовывать действительность, а также собственную жизнедеятельность, управлять своей деятельностью» (Циринг, 2010).

Рассматривая совокупность особенностей личности, выступающих в качестве внутренних условий, определяющих специфику активности, следует обратиться к вопросу о структуре самостоятельности, определении основных компонентов, входящих в ее состав, их содержании и особенностях взаимосвязей. Психологическое содержание компонентов самостоятельности описано в русле концепции личностной беспомощности Д.А. Циринг. Структура самостоятельности включает в себя четыре компонента: эмоциональный, когнитивный, волевой и мотивационный.

В настоящей статье мы остановимся на анализе эмоционального компонента самостоятельности, психологическое содержание которого характеризуется эмоциональной устойчивостью, стабильностью, уравновешенностью, легкостью в общении, склонностью к эмпатии, средними показателями тревожности, отсутствием депрессии, так как выделенные составляющие эмоционального компонента в структуре самостоятельности соответствуют профессиональным требованиям, предъявляемым к научно-педагогическому работнику. По данным результатов исследований, выполненных в 2011–2013 гг. коллективом ученых под руководством Д.А. Циринг, развитие этих свойств способствует успешному выполнению научно-педагогической деятельности, достижению и реализации поставленных целей.

Далее рассмотрим влияние составляющих эмоционального компонента самостоятельности на успешность выполнения профессиональной научно-педагогической деятельности.

В частности, эмоциональная устойчивость – неподверженность эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий. Эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, предупреждает крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженных ситуациях. Это один из психологических факторов надежности, эффективности и успеха деятельности в экстремальной обстановке. Благодаря эмоциональной устойчивости как качеству личности, в экстремальных условиях обеспечивается переход психики на новый уровень активности:

такая перестройка ее побудительных, регуляторных и исполнительских функций, которая позволяет сохранить и далее увеличить эффективность деятельности. Эмоциональная устойчивость, по мнению О.А. Ашихминой, понимается как функциональное, динамическое, интегративное свойство, обеспечивающее оптимальное успешное достижение цели деятельности в самой сложной эмоциогенной обстановке и позволяющее гибко реагировать на сложившуюся ситуацию с сохранением внутреннего эмоционального баланса (Ашихмина, 2010).

В.М. Писаренко эмоциональную устойчивость трактует как способность реагировать на напряженные, эмоциогенные ситуации изменением эмоционального состояния в таком ключе, который приводит не к уменьшению, а к увеличению работоспособности (Писаренко, 1986). Увеличение работоспособности в научно-педагогической деятельности способствует гибкому поведению в стрессовых ситуациях и достижению желаемых результатов в процессе деятельности.

Эмоциональную устойчивость Л.М. Митина рассматривает как свойство психики, благодаря которому педагог способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях. Педагог, обладающий высокой эмоциональной устойчивостью, воспринимает проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, не как стрессовые, угрожающие, а как требующие разрешения, и его отношение к работе является более глубоким, устойчивым, положительным, что сказывается на стабилизации его профессиональной направленности (Митина, 1999).

Стабильность – черта, характеризующаяся отсутствием чрезмерных эмоциональных изменений; также качественная характеристика индивидуума, показывающая неизменность его принципов и отношения к жизни.

Уравновешенность – это способность психики балансировать между двумя крайностями. Уравновешенный научно-педагогический работник не впадает в крайности. Он гибок, политичен, стремится удержать или улучшить свое положение.

По мнению С.Л. Рубинштейна, деятельность педагога, лектора и т.п. не может быть реализована никакими иными средствами, кроме общения. Как показывают результаты проведенных в рамках концепции личностной беспомощности исследований (Циринг, 2010; Веденеева, 2009; Яковлева, 2011; Забелина, 2009), самостоятельность проявляется в поведении и деятельности человека, в том числе в более эффективных стратегиях деятельности и ее успешности, а также в благополучных взаимоотношениях с другими людьми. Таким образом, показатели открытости и легкости в общении, склонности к эмпатии, входящие в структуру эмоционального компонента самостоятельности, влияют на успешность научно-педагогической деятельности и проявляется во взаимодействии с участниками этого процесса в виде желания делиться переживаниями, находить отклик, чувстве симпатии, расположения и уважения к другим людям, эмоционального выражения, готовности к сотрудничеству, умение понимать другого члена группы, внимательности к людям, приспособляемости.

Отсутствие депрессии позволяет преодолевать апатию, тоскливость, дисфорию, растерянность и тревогу. Средний уровень тревожности характеризуется высокими порогами возбуждения по отношению к различным стимулам, проявляется в решительности, терпеливости, последовательности действий. Для успешного выполнения научно-педагогической деятельности перечисленные составляющие эмоционального компонента особенно важны, так как они позволяют справляться с чрезмерными эмоциональными нагрузками в процессе выполнения профессиональных

обязанностей. Приведенные выше характеристики свойственны самостоятельному субъекту и необходимы при реализации поставленных задач в профессиональной деятельности, в том числе, в научно-педагогической. Особенности личности, представленные в эмоциональном компоненте самостоятельности, обеспечивают легкость и эффективность в общении, умение контролировать свои эмоции и справляться с эмоциональными нагрузками при выполнении профессиональных обязанностей, способность переносить стрессовые ситуации, проявлять гибкость при решении профессиональных задач.

Таким образом, эмоциональный компонент, входящий в структуру самостоятельности как системообразующего качества личности, является важной характеристикой для реализации научно-педагогической деятельности и служит предпосылкой ее успешности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и образования Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Щербакова Т.Н., Сагова Э.А., Кичак А.В. (Ростов)

tatiananik@list.ru

На уровне зрелой личности существует целостная система субъективного контроля. Можно предположить, что она включает сознательные и бессознательные компоненты и имеет определенную иерархическую структуру. Различные элементы этой структуры отличаются степенью динамичности, устойчивостью, значимостью и механизмами формирования.

Сущность субъективного контроля заключается в сохранении уровня «авторствования» субъекта жизнедеятельности. Правомерно определить субъективный (личностный) контроль как особую форму проявления и организации активного самоотношения человека к самому себе как субъекту, своих отношений с действительностью, поддержания воспроизводства себя как автора собственного бытия в мире. Субъективный контроль в своем развитом виде позволяет человеку, оставаясь самим собой, преодолеть как социокультурную заданность, так и уровень психофизиологической данности, как бы выходя за пределы трансцендентального существования. Можно выделить две тенденции действия внутренних механизмов контроля: одна направлена на адаптацию человека к имеющимся условиям жизни и деятельности; на поддержание социально-одобряемых действий в данной конкретной группе. Здесь главенствуют привычки, присвоенные нормы и ценности социальной группы или общества, социальные установки и стереотипы. На этом уровне действуют репродуктивно воспроизводимые критерии контроля, интериоризируемые личностью в процессе социализации в данном обществе. Они, в свою очередь, могут жестко, догматично репродуцироваться или подвергаться определенной трансформации на уровне отдельного индивидуума. Таким образом, реально существует и вторая тенденция действия механизмов субъективного контроля, связанная с индивидуализацией, уникальностью, самоопределением, креативностью субъекта. Это механизмы, заставляющие личность принимать ответственность на себя,

проявлять надситуативную активность, вступать в конфликт с общепринятым во имя достижения общих целей воспроизводства собственной субъектности, занять определенную критическую позицию по отношению к общеизвестному и существующему, а также по отношению к своей психологической данности. Здесь личность способна продуцировать свои собственные критерии контроля активности, выступая одновременно их автором и реализатором.

В становлении психологической компетентности как интегральной системной акмеологической характеристики личности особую роль играет субъективный контроль, которому присущи функции селекции, регуляции, контроля и управления активностью человека, направленной на саморазвитие.

Субъективный контроль функционирует на трех уровнях: смысловом или концептуальном, тактическом и операциональном. Это позволяет не только регулировать поиск психологической информации на уровне смыслового отношения, но и направлять внутреннюю и внешнюю активность на выработку способов ее использования для перехода на уровень компетентного стиля. Концептуальный уровень субъективного контроля регулирует ценностное отношение к психологическому знанию как таковому и возможным способам его использования в различных ситуациях бытия, а также контролирует «меру дозволенности» применения психологических законов и приемов. История развития человечества изобилует примерами как конструктивных практик, направленных на развитие ресурса человека, так и деструктивных, направленных на психологическое зомбирование и манипуляции разного уровня. В связи с этим проблема состоит только в развитии психологической компетентности, но и в сообразности ее содержания и использования истинным ценностям человеческого бытия.

Тактический уровень субъективного контроля позволяет регулировать и контролировать характер и меру использования компетентности адекватно данной ситуации. На операциональном уровне происходит аффективно-волевая регуляция функциональных состояний и их личностная коррекция.

В связи с этим при описании феноменологии, операционализации и моделировании развития психологической компетентности важно учитывать содержательную специфику индивидуальной системы субъективного контроля субъекта профессиональной деятельности.

В истории развития психологического знания проблемы контроля и регуляции социально-значимого поведения личности выступают в контексте изучения сложных форм динамико-смысловых опосредствований деятельности и поведения человека.

Анализ современных психологических исследований показывает, что углубление понимания механизмов контроля и регуляции поведения и деятельности связана с развитием представлений об автономности субъекта и его способности определять цели и принимать решения, осуществлять выбор и нести ответственность.

Попытку построения концептуальной модели внутреннего контроля и регуляции активности мы находим в различных школах и направлениях психологии XX в., хотя они и отличаются в определении конкретного содержания психологических составляющих этой системы. На решение этой проблемы накладывали отпечаток общие методологические позиции психологической школы, в рамках которой проводилось исследование.

В современной социально-психологической литературе содержатся разнообразные многочисленные работы, посвященные изучению аттитудов как некоего универсального механизма, направляющего, регулирующего и контролирующего пове-

дение человека в отношении не только других людей, но и самого себя, а также общества и мира в целом. Хотя необходимо отметить, что функциональный и содержательный аспекты социальных установок понимаются различно, в зависимости от научной ориентации авторов. Психологи бихевиорального направления подчеркивают инструментальную или утилитарную функцию аттитюда, выражающую приспособительную тенденцию в поведении. Психоаналитики акцентируют внимание на важности самовыражения, самоактуализации и саморегуляции, исследуют эгозащитную роль установки. В свою очередь, сторонники гештальт-психологии сосредотачивают внимание на изучении когнитивной функции социальной установки, выражающейся в стремлении к смысловому упорядочиванию внутреннего мира личности.

Многие авторы, работающие в рамках различных концептуальных парадигм, обращаются к анализу проблемы воли в связи с поиском объяснения регуляции и контроля активности.

В отечественной психологии проблема внутреннего контроля изучалась в контексте других проблем: социальной регуляции и прогнозирования поведения; развития способностей к самоуправлению, самоконтролю и саморазвитию личности как способа расширения возможностей и психических резервов индивида; саморегуляция и самоконтроль деятельности в экстремальных условиях; стилевые особенности саморегуляции деятельности; развитие волевой регуляции поведения; формирование морального поведения в детском возрасте; самоконтроль и отдельные психические явления.

Поворотной вехой в понимании проблемы субъективного контроля личности явились работы отечественных психологов, посвященные изучению личности как субъекта жизнедеятельности, смысловой детерминированности деятельности и психических процессов человека; феномена субъектности человека; взаимоотношений субъекта и мира; динамики смысловых образований личности.

В работах этого уровня субъективный (личностный) контроль рассматривается в качестве критерия зрелости личности, ее состоятельности, социальной и профессиональной компетентности, оценки уровня развития личности в качестве самовоспроизводящей субъектности.

В качестве своеобразной концептуальной модели или концептуального отношения к миру, которое во многом регулирует и контролирует жизнедеятельность конкретной личности, рассматривает стратегию жизни человека. Своеобразным внутренним контролером выступает жизненная позиция.

На уровне реальной активности конкретного человека происходит взаимодействие контрольно-регулирующей функции смысловых образований разного уровня; здесь может проявляться как влияние отдельных личностно-смысловых разноуровневых образований, так и их синтезированное единство. Вместе с тем активность различных субъектов, ее содержательная специфика может выступать индикатором индивидуальных различий в предпочтениях того или иного смыслового ценностного ряда в качестве регулятора и контролера реальной жизнедеятельности и ее отдельных проявлений.

Идея о разноуровневой смысловой личностной организации созвучна с выдвигаемой нами гипотетической идеей о наличии у зрелой личности особой системы механизмов внутреннего (личностного) контроля, имеющей определенную иерархическую и структурную организацию и определяющей в некотором смысле не только специфический характер его целостной и дискретной активности, но и степень развития личности в качестве трансцендентного субъекта.

Особенно рельефно выступают возможности внутреннего (субъективного) контроля в ситуациях, предполагающих истинно свободный выбор, содержащих проблемно-конфликтный смысл для личности, где сталкиваются «я могу» и «нельзя», «боюсь», «я должен», «я не могу». Осуществляя той или иной выбор в подобной ситуации, человек может выступать как трансцендентный субъект.

Предпринятое теоретическое исследование показало, что в современной психологии выделяются и экспериментально изучаются различные психологические образования, выполняющие регулятивно-контролирующую функцию в генезисе активности: социальные установки, направленность, жизненная позиция, смысловые установки, самосознание, ценностные ориентации, диспозиции личности и т.д. Традиционно в психологических исследованиях поведения и деятельности в качестве внутренних контролеров рассматривались ценности, цели, идеалы, самооценка, уровень притязаний, образ «Я».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОМОБИЛЬНЫХ ГРУЗОВЫХ ТРАНСПОРТИРОВОК

Юрчинская А.К. (Киев, Украина)

acula@vega.com.ua

Безопасность на дорогах и автомагистралях – это общегосударственная проблема, успешность решения которой, в первую очередь, зависит от человека как субъекта деятельности. Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные его психические свойства, виды активности и т.д., а сам человек – деятельный, общающийся и др. (Брушлинский, 1996). Психологические особенности водителя как субъекта профессиональной деятельности раскрываются в целом ряде исследований (Абрамова, 2012; Белякова, Савельев, 2007; Василенко, 2013; Гапонова, 1983; Дроздов, 2009; Дружилов, 2000; Клеббельберг, 1989; Митраков, 2004; Полякова, 1989; Романов, 2002; Селин, 1990; Толочек, 2005; Юрчинская, 2012; и др.). Одна из основных причин дорожного транспортного происшествия – недисциплинированность водителей, в частности, агрессивные проявления в профессиональном поведении (Дроздов, 2009; Романов, 2002). Агрессивное управление автомобилем проявляется в нарушениях скоростного режима, движении по встречной полосе, в проведении маневра «подрез» других участников дорожного движения, в осознанном выполнении ослепления водителей встречного транспорта включением режима «дальний свет фар» и т.д., что следует рассматривать как серьезные нарушения правил дорожного движения и, соответственно, профессиональную непригодность водителя.

Цель исследования – раскрыть психологические факторы профессионального поведения водителей автомобильных грузовых транспортных средств.

В исследовании, выполненном под нашим научным руководством (Шевчук, 2012), принимали участие 52 водителя одной крупной украинской фирмы в сфере грузовых перевозок. Психологическая диагностика позволила определить:

– показатели и формы агрессии (вопросник А. Басса и А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого);

– доминирующие стратегии психологической защиты в общении (методика В.В. Бойко);

– склонность к риску (вопросник А.Г. Шмелева);

– объективные характеристики субъекта профессиональной деятельности автомобильной транспортировки груза, наличие в опыте водителя ситуаций дорожно-транспортных происшествий и причин их возникновения (авторская анкета).

Базовая характеристика субъективных проявлений профессионального поведения – склонность к риску: чем больше склонность к риску, тем сильнее проявляются раздражительность (0,435, $P \leq 0,01$), агрессивность (0,424, $P \leq 0,01$), физическая агрессия (0,371, $P \leq 0,05$), негативизм (0,325, $P \leq 0,05$) и меньше проявляются миролюбие (–0,402, $P \leq 0,01$), аутоагрессия (–0,256, $P \leq 0,05$). Таким образом, авантюрное поведение водителя на дороге может проявиться в готовности при наименьшем возбуждении отреагировать грубостью, резкостью, проявить горячность, физическую силу против участников дорожного движения, нарушить правила дорожного движения, т.е. опираться на энергию эмоций и подчиняться «буйству подкорки». Такая форма энергетики защищает «Я» личности во всех сферах жизнедеятельности. Указанное не способствует профессиональной культуре водителя и не предполагает компромисс, партнерство, сотрудничество, взаимоуважение на автотрассах, так как отсутствует опора на интеллект и подходящие для ситуации черты характера или же на жизненный опыт из профессиональных «драм». Также следует подчеркнуть, что высокий уровень склонности к риску водителя не предполагает осознание собственного бессовестного поведения, переживания вины по причине агрессивного вождения автомобиля и нарушения безопасности движения в целом.

Водители автомобильных грузовых транспортировок из нашей выборки демонстрировали разные стратегии защиты в конфликтных ситуациях и соответственно им проявления агрессивности и враждебности. Так, типовыми механизмами защиты были агрессия и миролюбие. Также привлекает внимание механизм защиты «избегание» как самостоятельный фактор. Указанный механизм – это отход от зоны конфликта и неожиданной, нештатной ситуации напряженности, когда может быть поставлено под сомнение, подвергнуто критическим замечаниям и, наконец, предано отрицанию со стороны других участников дорожного движения или работников государственной автоинспекции «Я-профессиональное» конкретного водителя. Агрессия как психологическая стратегия интегрирует субъективную реальность «Я-профессиональное» и относится к репертуару поведения эмоционального реагирования, когда отсутствует четкий алгоритм, знания и умения найти решение в сложной дорожной ситуации. Этот эмпирический факт еще раз подтверждает эмоциональную обусловленность профессионального поведения для данной выборки. Необходимо указать, что при условии интеллектуальной детерминации агрессивного ответа, последний приобретает силу через объяснение его субъективного смысла для водителя.

Агрессия, как психологическая стратегия защиты субъективной реальности личности водителя, интегрирует такие характеристики, как вербальная агрессия (0,512, $p \leq 0,01$), агрессивность (0,497, $p \leq 0,01$), раздражительность (0,424, $p \leq 0,01$), негативизм (0,384, $p \leq 0,05$). Указанная стратегия защиты проявляется в таком поведении, как крик, угроза, ругань, грубость, сплетни, противодействие как инспекторам государственной автоинспекции, так и собственному руководству фирмы и т.д.

При стратегии миролюбия, в которой ведущая роль принадлежит интеллекту, характеру и опыту, становятся невозможными поведенческие акты, связанные с

личностной агрессивностью ($-0,603$, $p \leq 0,01$) и склонностью к раздражительности, готовностью молниеносно вскипеть, разразиться гневом ($-0,581$, $p \leq 0,01$). Основные поведенческие акты миролюбивой стратегии связаны с отношениями и действиями к себе и другим участникам дорожного движения, которые в своей основе имеют убеждения водителя относительно собственной негативной «Я-концепции», осознания деструктивного поведения и негативного «образа Я» в глазах других людей ($0,294$, $p \leq 0,05$). Однако следование миролюбивой стратегии через чувство вины может привести и к негативным последствиям, в частности к потере водителем собственного достоинства. Таким образом, оптимальным может быть поведение водителя в конфликтной ситуации на основе эмоционального компонента как энергетического фактора деятельности, и интеллекта как способности эффективно распорядиться энергией.

Факторный анализ всего массива данных выполнялся для выделения основных структурных компонентов в целостном комплексе субъективных проявлений агрессивного поведения. Проверка надежности факторного решения (коэффициент Кайзера равен $0,546$) позволяет оперировать выделенной факторной структурой. Структура состоит из четырех факторов (83% дисперсии): первый фактор – «Инстинктивная оппозиционность»; второй фактор – «Недоверие к другим и миру»; третий фактор – «Компромисс»; четвертый фактор – «Рискованность».

Фактор «Инстинктивная оппозиционность» включает агрессивную защиту, физическую и вербальную агрессию, раздражительность и негативизм, обиду и враждебность. Агрессивная защита (инстинкт агрессии) в единстве всех показателей агрессии указывает на доминирующее эмоциональное реагирование по форме оппозиционных реактивных действий. Оппозиционность характеризуется как негативное отношение к людям независимо от производственного статуса, недовольство другими и миром в целом из-за воображаемых или реальных страданий, проблем.

Фактор «Недоверие к другим и миру» включает агрессивную защиту, миролюбие, подозрительность, чувство вины, индекс враждебности. В данном факторе проявляется эпизодическая обусловленность поведения агрессивной и миролюбивой защитами, которые находятся в обратной статистической зависимости. В связи с тем что отмечаются доминирующие факторные нагрузки «подозрительности» и «враждебности», может сработать механизм псевдодоверия в виде вынужденной демонстрации миролюбия на основе пережитых конфликтов и приобретенной жизненной мудрости.

Фактор «Компромисс» включает защиты избегания и миролюбия, непрямую агрессию, негативизм. Указанный фактор характеризуется бедностью эмоциональных проявлений, избеганием напряженных контактов, которые посягают на собственно «Я», оппозиционной пассивностью при высоком уровне интеллекта и волевых качеств, уравновешенности и коммуникабельности.

Фактор «Рискованность» включает избегание, непрямую агрессию, риск. Доминирующая факторная нагрузка стратегии избегания имеет знак «минус», что может указывать на наступательные действия в ситуации конфликта, активное противодействие правилам и законам, расходование интеллектуального ресурса.

По результатам кластерного анализа была выполнена оценка индивидуальной вариации исследуемой выборки с точки зрения построения эмпирической типологии агрессивности в профессиональной деятельности личности, обусловленной наличием истории дорожно-транспортного происшествия.

Группирование объектов осуществлялось на основе показателей стратегии психологической защиты, раздражительности, рискованности, наличия дорожно-транспортного происшествия, стажа работы водителем. Эмпирически выделено четыре типа личности водителей: «Миролюбивые профессионалы» – водители исповедуют мирную стратегию защиты в конфликтных ситуациях, характеризуются низким уровнем раздражительности, средним уровнем склонности к риску, отсутствием истории дорожно-транспортных происшествий; «Агрессивные опытные» – водители характеризуются доминированием агрессивной защиты в общении, высоким уровнем раздражительности и склонности к риску, наличием истории дорожно-транспортного происшествия; «Осторожные опытные» – водители придерживаются стратегии избегания конфликтных ситуаций, характеризуются высоким уровнем раздражительности, низкой склонностью к риску, наличием истории дорожно-транспортного происшествия; «Оппозиционные начинающие» – водители характеризуются преимущественно агрессивной защитой, высокой склонностью к раздражительности и риску, наличием истории дорожно-транспортных происшествий.

В качестве итога отметим, что профессиональное поведение водителя в конфликтной ситуации должно опираться на гармонию эмоционального компонента как энергетического фактора деятельности, и когнитивного (интеллектуального), как способности эффективно распорядиться энергией сложившейся дорожной ситуации. Агрессивное поведение водителей грузовых автомобильных транспортировок составляют факторы инстинктивной оппозиционности, недоверия к другим и миру, компромисса и рискованности. Миролюбивая стратегия защиты в конфликтных ситуациях и средний уровень склонности к риску обеспечивают безаварийность профессиональной деятельности водителей грузовых автомобильных транспортировок.

РОЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРЕОБРАЗОВАНИИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Яковицкая Л.С. (Донецк, Украина)

lada_yakovickaya@mail.ru

Одним из приоритетных и перспективных направлений исследования личности в научно-технической деятельности является разработка методологии и теории исследования процесса становления и развития специалиста как субъекта собственной самореализации. Инженер рассматривается нами как активный деятельный субъект, реальное лицо, носитель определенных интересов, социальных ориентаций, собственных стремлений и потребностей. Будучи субъектом различных форм деятельности, инженер реализует в профессиональной деятельности и собственные потребности личностного роста. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов доказывают, что одни и те же объективные обстоятельства влияют на человека не благодаря своим физическим свойствам, а потому что субъект выделяет в этих обстоятельствах значимые для себя аспекты, личностные смыслы ситуаций, в которых он действует. Субъект деятельности может хорошо понимать объективное значение ситуации, но в его отношении к ней вклиниваются личностные смыслы, именно они и управляют его поведением (Леонтьев, 1975, с. 150). Реальная деятельность субъекта будет зависеть не только от объективных

условий, но и от субъективного отражения этих обстоятельств сквозь призму собственных смыслов. Б.Ф. Ломов, обосновывая человекоцентристский подход в своих работах по инженерной психологии, подчеркивал, что человек является активным субъектом труда, осуществляет сознательную целенаправленную деятельность (Ломов, 1999). Е.А. Климов считает, что субъектный подход в центр системы ставит человека (личность), которая осуществляет конкретную профессиональную деятельность (Климов, 1984). Задачей исследования было изучение основных форм развития субъектных свойств специалиста в производственной (научно-технической) деятельности. Различая два уровня взаимодействия человека и техники в рамках научно-технической деятельности, мы сначала рассмотрим личность специалиста в общем плане, как субъекта целесообразной производственной деятельности. Затем перейдем к анализу конкретных психологических свойств, которые определяют характер профессиональной деятельности, производственных отношений, достижений и возможностей самореализации.

Работники научно-технической сферы не всегда учитывают существование психологических требований профессии к личности. В то время как любая эффективная система организации подготовки будущего специалиста должна включать и такие составляющие: мировоззренческую, имеющей целью формирование профессионального сознания будущих специалистов (усвоение норм, образцов, правил поведения, устойчивой системы ценностей, соответствующей профессиональной этике, в современных условиях развития IT-технологий эта составляющая настоятельно необходима); личностную (субъектность, саморегуляция, чувство времени, личностная зрелость, ответственность, гуманистическая направленность); диалогическую (диалогичность мышления, умения решать противоречия, профессиональная и психологическая культура).

Если рассматривать личность как социальную сущность специалиста, то необходимо признать, что она неизбежно несет на себе отпечаток профессиональной сферы и является ее продуктом. Для самореализации в профессиональной деятельности недостаточно социальной детерминации. Иногда самореализация требует от нас действий, противоречащих социальным ожиданиям, для нее необходимы соответствующие личностные, субъектные факторы. Обращение к личности специалиста – это рассмотрение его не как «винтика» производственной системы, а как субъекта собственной судьбы.

Так, Л.Н. Коган считает самореализацию «причиной самой себя» в том смысле, что она является закономерным результатом внутренней активности субъекта. Среди других детерминант процесса самореализации исследователь выделяет внутренние стремления, мотивы личности, ее настоятельные внутренние потребности, а также внешние побуждения, но такие, которые действуют, преломляясь через внутренние причины. Человека можно заставить заниматься той или иной деятельностью, но нельзя заставить реализовать себя (Коган, 1984, с. 135–136). Итак, внутренняя активность выступает важным условием самореализации.

Понимание человека как субъекта деятельности традиционно и для украинской психологической науки (Г.А. Балл, М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, В.А. Татенко, Т.М. Титаренко). В.А. Татенко считает, что субъектность является универсальным свойством живой материи, склонностью к воспроизведению, создания себя в соответствующих, а порой и неблагоприятных условиях.

В рамках теории психологических систем было доказано, что один и тот же предмет может выступать как необходимый (соответствующий) потребности, актуальный для определенного уровня системной организации человека, так и одно-

временно как такой, что актуализирует потребности на другом уровне, на котором он выступает как стимул в организации новой, часто более значимой деятельности (Красноярцева, 1996). В русле проблемы самореализации личности в научно-технической деятельности это означает, что выделяемые аспекты процесса самореализации можно понять именно как различные проявления единого целого. Так специалист, как субъект профессиональной деятельности, имеет собственные ресурсы организации самодвижения, самодетерминации и способность выделять факторы, с опорой на которые он может выстраивать алгоритм действий и самореализации, т.е. быть причиной самого себя.

Специалисту свойственно развиваться, реализуя свой потенциал. Этот процесс в научно-технической деятельности фиксируется в понятиях исследовательская программа, подходы, ориентации, картина мира, нормы, установки, объяснения, обоснования, доказательства, демонстрации, верификация. Все эти понятия являются средствами анализа исходных предпосылок и регуляторов, которые определяют характер и направленность научной деятельности; фиксируют связи того, что делает исследователь как субъект деятельности, и того, что есть интерессубъектного, общую значимость каждого нового результата его профессиональной деятельности. Результат этой деятельности включается в структуру личности, становясь ее неотъемлемой частью, создавая ее саму (Рубинштейн, 2000).

В.И. Слободчиков считает, что субъектность проявляется в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему быть подлинным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни. Только становясь субъектом собственных действий и собственной деятельности (масштаб субъектности, разумеется, может быть разным), человек впервые приобретает шанс быть личностью (Слободчиков, 2005).

Наиболее емкое определение субъектности, как процесса усвоения индивидом смыслов, целей, задач и способов преобразования окружающего мира и самого себя, мы находим в работах А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1991).

Субъектность в профессиональной деятельности определяется уровнем саморегуляции личности. Мы познаем и совершенствуем себя, чтобы реализовать свой потенциал в практической деятельности. Чем более адекватный образ себя и деятельности мы создаем, тем более полной самореализации специалист может ожидать. Самореализация становится той практической, преобразовательной деятельностью, в которой специалист открывает свои новые возможности и лучше познает собственное Я.

В нашем исследовании субъектность – это характеристика личности специалиста, которая помогает адекватно отражать его внутренний мир и проявляется: в отношении человека к самому себе, своей жизни, работе, инновации, творчеству; в осознании собственных возможностей относительно механизмов самореализации; способности к адаптивной реализации этих механизмов в различных сферах жизнедеятельности, что находит свое воплощение в практической организации обучения, профессиональной деятельности, проектировании новых видов деятельности.

Именно специалист с высоким уровнем субъектности и саморегуляции может разрешать фундаментальное противоречие, постоянно возникающие в процессе профессиональной деятельности, между объективными условиями (социальными, техническими) профессиональной среды и собственным Я. Кроме того, он сам способен создавать такие условия, которые будут способствовать решению этого про-

творчества и полноценному развитию социального, интеллектуального, духовного потенциала его и окружающих.

Анализируя роль субъектности в преобразовании профессиональной деятельности, объясняя те или иные феномены научно-технической деятельности как проявления самореализации специалиста, мы имеем возможность глубже понять процессуально-деятельностный аспект самореализации, условия и регуляцию актов свободного, надситуативного, инициативного поведения профессионала.

РАЗДЕЛ 16

Посттравматический стресс и психологическая безопасность человека

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЕ СТРЕССЫ И СОПРЯЖЕННЫЕ С ПОЛОМ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Азарных Т.Д. (Воронеж)

azarnykh_t@mail.ru

Целью настоящего исследования являлось изучение связи между посттравматическими стрессами (ПТС) и наличием акцентуаций характера с учетом пола в юношеском возрасте. Гипотезой исследования являлось предположение о том, что при ПТС частота встречаемости определенных акцентуаций зависит от пола. Одним из последствий длительно текущего ПТС являются посттравматические изменения личности. Однако относительно подросткового и юношеского возраста правильнее говорить о посттравматическом развитии личности. Одним из вариантов такого развития или изменения может быть появление акцентуаций, под которыми понимается высокая выраженность черт, превышающая определенный балльный порог. Наличие любой акцентуации снижает адаптационный потенциал личности (Личко, 1999), ограничивая свободу выбора и задавая «коридор» реагирования. Появление акцентуаций (по концепции К. Леонгарда) как результат посттравматического изменения личности установлено как у комбатантов (Снедков, 1999; Доровских, Заковряшин и др., 2006; Короткова, 2000), так и у мирных жителей (Идрисов, 2002; Ахмедова, 2004). Однако исследования проведены либо на взрослых выборках, либо на мужских или не разделенных по полу. Между тем показано, что частота встречаемости акцентуаций имеет генетическую детерминанту, зависимую от пола (Жилина, 2008). Кроме того, в подростковом и юношеском возрасте количество акцентуаций максимально (Личко, 1999), что может как облегчать вхождение в ПТС, так и утяжелять его течение в этой возрастной группе. Все это свидетельствует в пользу актуальности проведенного исследования.

В соответствии с поставленной целью определялись следующие показатели: выраженность ПТС по Миссисипской шкале (гражданский вариант) и Шкале оценки влияния травматических событий (ШОВТС или IES-R), наличие стрессов – по Life Experience Questionnaire (LEQ). Все опросники адаптированы в лаборатории посттравматического стресса ИП РАН (Тарабрина, 2007). Акцентуации характера определялись по опроснику черт характера (ОЧХ) (Русалов, Манолова, 2003). В качестве контрольной служила группа, в которой были стрессы из опросника LEQ, но нет ПТС. В группе с ПТС после стресса прошло не менее полугода. Исследования проведены на студентах дневных отделений государственных вузов г. Воронежа в возрасте 18–20 лет. Всего в исследовании приняли участие 934 девушки и 382 юноши. При статистической обработке данных использовался анализ таблиц сопряженности с поправкой на непрерывность (критерий χ^2 -Пирсона), коэффициент ранговой

корреляции Спирмена (r_s), непараметрический метод сравнения выборок (критерий Манна–Уитни U). Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS (версия 13).

Установлено, что количество акцентуаций в группе с ПТС растет как у девушек, так и у юношей: если в контрольной группе у девушек хотя бы одна акцентуация встречается в 84% случаев, то при ПТС – в 93,7% ($\chi^2 = 21,818$, $p = 0,000$), у юношей – в 65,1% и 86,0% соответственно ($\chi^2 = 19,758$, $p = 0,000$). При этом сохраняется разница между полами: частота встречаемости акцентуаций выше у девушек как при ПТС ($\chi^2 = 8,595$, $p = 0,003$), так и в контрольной группе ($\chi^2 = 33,078$, $p = 0,000$).

В группе с ПТС, по сравнению с контрольной, у девушек выше частота встречаемости девяти из десяти акцентуаций: возбудимой – в 1,9 раза (32,5% и 17,2%, $\chi^2 = 28,831$, $p = 0,000$), тревожной и дистимной – в 1,8 (52,0% и 29,0%, $\chi^2 = 50,367$, $p = 0,000$; 28,9% и 15,7%, $\chi^2 = 22,818$, $p = 0,000$ соответственно), экзальтированной – в 1,7 (38,8% и 22,7%, $\chi^2 = 27,798$, $p = 0,000$), застревающей – в 1,6 (38,1% и 23,5%, $\chi^2 = 22,778$, $p = 0,000$), педантичной – в 1,5 (29,6% и 20,4%, $\chi^2 = 9,975$, $p = 0,002$), циклотимной – в 1,5 (62,3% и 42,5%, $\chi^2 = 35,832$, $p = 0,000$), демонстративной – в 1,5 (16,4% и 11,2%, $\chi^2 = 4,751$, $p = 0,029$), эмотивной – в 1,3 (41,5% и 31,9%, $\chi^2 = 8,827$, $p = 0,003$).

У юношей в группе с ПТС по сравнению с контрольной выше частота встречаемости семи из десяти акцентуаций: тревожной – в 2,7 раза (14,0% и 5,1%, $\chi^2 = 8,087$, $p = 0,004$), циклотимной и экзальтированной – в 2,1 (39,9% и 19,4%, $\chi^2 = 17,858$, $p = 0,000$; 24,5% и 11,8%, $\chi^2 = 9,442$, $p = 0,002$ соответственно), педантичной и возбудимой – в 2,0 (19,6% и 9,7%, $\chi^2 = 6,660$, $p = 0,01$; 35,7% и 18,1%, $\chi^2 = 13,780$, $p = 0,000$ соответственно), дистимной – в 1,9 (33,6% и 17,3%, $\chi^2 = 12,267$, $p = 0,000$), застревающей – в 1,8 (34,3% и 19,4%, $\chi^2 = 9,72$, $p = 0,002$). При этом у девушек, по сравнению с юношами, как при ПТС, так и в контрольной группе чаще встречаются определенные акцентуации, однако разница между полами при ПТС сокращается. Так, частота встречаемости эмотивной при ПТС выше в 5,9 раза ($\chi^2 = 56,605$, $p = 0,000$), тогда как в контрольной – в 9,4 ($\chi^2 = 53,48$, $p = 0,000$), тревожной – в 3,7 раза ($\chi^2 = 62,437$, $p = 0,000$) против 5,7 ($\chi^2 = 53,48$, $p = 0,000$), циклотимной – в 1,6 раза ($\chi^2 = 21,387$, $p = 0,000$) против 2,2 ($\chi^2 = 36,525$, $p = 0,000$), экзальтированной – в 1,6 раза ($\chi^2 = 9,095$, $p = 0,003$) против 1,9 (22,7% и 11,8%, $\chi^2 = 11,525$, $p = 0,001$), педантичной – в 1,5 раза ($\chi^2 = 4,996$, $p = 0,025$) против 2,1 ($\chi^2 = 12,346$, $p = 0,000$).

Таким образом, частота встречаемости пяти акцентуаций у девушек выше, чем у юношей, как в контрольной группе, так и при ПТС. Однако эта разница в группе с ПТС становится меньше. Это означает, что при ПТС черты характера юношей и девушек сближаются, т.е. различия по полу нивелируются. Иначе говоря, при ПТС у юношей в большей степени черты характера заостряются до уровня самих акцентуаций, которые в норме являются более характерными для девушек, кроме того, увеличивается частота встречаемости акцентуаций, связанных с эмоциональной ранимостью (тревожная и эмотивная), эмоциональной нестабильностью (циклотимная и экзальтированная), а также ригидностью (педантичная).

Полученные данные совпадают с результатами исследований, проведенных среди студентов технических вузов в Дальневосточном регионе: у девушек выше частота встречаемости эмотивной, тревожной, циклотимной и экзальтированной акцентуаций и отсутствует разница по гипертимной, застревающей и дистимной (Жилина, 2008).

Однако при ПТС возрастает не только частота встречаемости определенных акцентуаций, но и их количество у одного человека. Так, у девушек количество акцентуаций при ПТС выше в 1,6 раза (3,6 против 2,3 в контрольной группе, $U = 71015,0$, p

= 0,000), у юношей – в 1,7 раза (2,4 против 1,4, $U = 10779,0$, $p = 0,000$), при статистически значимой разнице между полами как при ПТС ($U = 21981,5$, $p = 0,000$), так и в контрольной группе ($U = 38906,0$, $p = 0,000$). При этом увеличение количества акцентуаций напрямую связано с тяжестью течения ПТС: коэффициенты корреляций Спирмена (r_S) между выраженностью специфичной для ПТС МШ и количеством акцентуаций равны 0,51 у девушек и 0,40 у юношей ($p = 0,000$ в обоих случаях). Это значит, что тяжело текущий ПТС сопряжен с более выраженными чертами характера, достигающими уровня акцентуаций. Однако на основании наличия только коэффициентов корреляций нельзя однозначно сделать вывод о том, являются ли акцентуации результатом ПТС или же он развивается у лиц, уже имеющих акцентуации. Обсуждение этого вопроса выходит за рамки данной статьи.

Таким образом, длительное переживание ПТС оказывается сопряженным с акцентуациями – выраженным и устойчивым паттерном реагирования. Увеличение частоты встречаемости определенных акцентуаций может быть связано с самим процессом проработки личностью ПТС, который, согласно концепции Горовица (Horovitz, 1979), включает произвольное и повторяющееся вторжение стрессовой ситуации в сознание, избегание и возрастающую гиперреактивность. Вторжение стрессового события в сознание сопровождается циклотимностью – выраженным наличием смены фаз настроения и поведенческих программ, характерных для гипертимности и дистимности; при этом циклотимность может перерасти в дистимность (Русалов, 2003), для которой характерны сниженное настроение, пессимизм. Гиперреактивность сопровождается экзальтированностью, для которой характерна эмоциональная нестабильность с максимальной включенностью вегетативного компонента. Постоянное репереживание стрессовой ситуации может быть связано с трудностью переключения – ригидностью, характерной для педантичности и застреваемости. Наконец, как включенность вегетатики, так и ригидность характерны и для тревожной акцентуации.

Увеличение частоты встречаемости при ПТС возбудимой и застревающей акцентуаций требует особого внимания, поскольку их наличие может нарушать социальную адаптацию личности. Так, на взрослых выборках показано, что их наличие при ПТС исключает выздоровление (Идрисов, 2002), увеличивает риск появления идей мести (Ахмедова, 2004), а также агрессивного, в том числе криминального поведения (Бакалейник, 2005; Гнидин, 2008).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Установлена разница по полу в частоте встречаемости акцентуаций в юношеском возрасте. Как при ПТС, так и в контрольной группе у девушек чаще встречаются следующие пять акцентуаций: эмотивная, тревожная, циклотимная, экзальтированная, педантичная. Разница по полу в частоте встречаемости акцентуаций при ПТС сокращается, т.е. у юношей происходит полоролевая нивелировка характера в сторону усиления черт, характерных для женщин.

2. При ПТС общим как у девушек, так у юношей является увеличение частоты встречаемости семи акцентуаций: застревающей, педантичной, тревожной, циклотимной, возбудимой, дистимной, экзальтированной, специфичным – увеличение у девушек также частоты встречаемости демонстративной и эмотивной.

3. При ПТС происходит увеличение не только частоты встречаемости одной акцентуации, но также и количества акцентуаций у одного человека. При этом у девушек их количество больше как при ПТС, так и в контрольной группе.

4. Увеличение количества акцентуаций напрямую связано с тяжестью течения ПТС.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОЦЕНКА ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СПАСАТЕЛЕЙ И НАСЕЛЕНИЯ В ЗОНЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ

Асхадеев А.И. (Москва)

askhadeev@gmail.com

Проблема влияния чрезвычайных ситуаций (далее – ЧС) на психологическое состояние человека раскрывается на примере анализа психологических последствий, вызванных природными и техногенными ЧС последних лет. Анализ этих причин и характер психологических последствий ЧС позволит снизить негативное воздействие психотравмирующих факторов, порождаемых стихийными бедствиями, и повысить информационно-психологическую безопасность спасателей и населения в зоне ЧС. Содержание понятия «информационно-психологическая безопасность» (далее – ИПБ) в общем виде можно рассматривать, как состояние защищенности, отдельных лиц и/или групп лиц от негативных информационно-психологических воздействий, вызванных ЧС и ее последствиями.

Оценка информационно-психологической безопасности рассматривается как эмерджентное свойство, обусловленное наличием:

- источников информационной опасности и информационных угроз (как спасателей, так и населения);
- защищенности людей от информационного воздействия;
- информационной уязвимости спасателей и населения от информационного воздействия.

Трагические события ЧС производят глубокие драматические изменения в духовной жизни, мировоззрении, психических состояниях, жизненных планах людей.

В таких условиях специалистам экстренных служб необходимо осмыслить уроки для своей последующей профилактической и психовосстановительной деятельности. Извлечь уроки – значит изменить общественный взгляд на проблему информационно-психологической безопасности и отношение к ней таким образом, чтобы отчетливо понимать реальную опасность возможности наступления подобных событий, предвидеть их материальные и психологические последствия, принимать меры по их смягчению, поддерживать всестороннюю готовность к эффективным действиям спасателей и населения в обстановке ЧС и в процессе ее ликвидации (Караяни, 2011).

Все больше исследователей и практиков обращают внимание на необходимость активной разработки проблематики информационной и психологической безопасности личности, общества и государства (Рощин, Соснин, 1995).

Логика общественного развития выдвигает эти проблемы в число первоочередных. Это обусловлено тем, что без их решения невозможно обеспечение безопасности личности, общества и государства в политической, экономической, социальной, духовной, военной и других областях (Грачев, 1998).

Наиболее значимым фактором негативного информационного воздействия на людей являются не массовые разрушения и гибель людей, а психологический эффект ЧС и их последствия. Этот эффект обусловлен факторами, которые относятся к числу наиболее стрессогенных.

Фактор опасности. Последствия ЧС представляют опасность для человека, могут нанести ему физический, материальный и психологический вред.

Фактор новизны. Большинство пострадавших не имеют опыта жизнедеятельности при ЧС и их последствий. В результате срабатывает известная психологическая закономерность: «Чего не знаю, того боюсь».

Фактор внезапности. Имеют место информационная перегрузка или информационный голод. Все это сопровождается формированием неблагоприятного эмоционального фона.

Фактор неизвестности. Подавляющее большинство людей не представляют себе природы и физики процессов протекания ЧС, устойчивость человеческого организма к их воздействиям.

Таким образом, суворовское выражение «У страха глаза велики» в обстановке ЧС работает безотказно.

К числу наиболее значимых психологических последствий, связанных с ЧС, относят тревогу, страх, стресс, панику, психическую травму, посттравматическое стрессовое расстройство, переживание утраты.

Исследования психологов позволяют утверждать, что при ЧС тревога может достигать таких уровней, когда парализуется воля и действия как отдельного человека, так и группы людей. Опыт показывает, что при угрозе ЧС на фоне развившейся тревоги возможно возникновение ложных групповых и массовых поражений – «психических инфекций», развивающихся по механизму психического заражения и подражания, тем самым распространяя негативное информационное воздействие, поражая все больше и больше людей. При оказании помощи необходимо уделять внимание наиболее подверженной воздействиям части населения, к которой принадлежит, прежде всего, социально незащищенные граждане. Именно они испытывают сильное моральное и психологическое давление на общем фоне бедности и неустроенности в жизни (Новиков, 2011).

Анализ психологических последствий природных, техногенных, а также ЧС военного характера свидетельствует о том, что события, в процессе которых человек подвергается реальной или мнимой опасности смерти, наблюдает смерть, ранения и запредельные страдания других людей и переживает при этом выраженный страх и чувство собственного бессилия, способны вызвать у него психическую травму.

Психика человека в зоне ЧС подвергается большим по силе испытаниям и для того, чтобы преодолеть их, необходима специальная психологическая подготовка населения к действиям в условиях ЧС, а также подготовка спасателей при работе с населением подверженным негативным информационным воздействиям. Информация о культуре безопасности должна стать обыденной, доступной и нетравмирующей. Этим вопросом в настоящее время активно занимаются специализированные подразделения МЧС России, такие как Управление информации, Центр экстренной психологической помощи, Национальный центр управления в кризисных ситуациях, подразделения информирования населения и другие. Активная работа МЧС России в информационной сфере увеличила грамотность населения в вопросах безопасности и снизила количество пострадавших при ЧС, о чем свидетельствуют статистические данные, представленные на официальном интернет-портале МЧС России. Имеется большой практический опыт работы специалистов-психологов в зоне ЧС.

Все наработки в этом направлении необходимо анализировать и развивать как в практическом, так и в научном плане, проводить системный анализ, разрабатывать математические модели, которые позволяют прогнозировать состояние психологической обстановки, активно применять информационные технологии для автома-

тизации процессов. Эти технологии позволяют выработать и обосновать мероприятия, направленные на повышение информационно-психологической безопасности населения и спасателей, роль которой наряду с техногенной, природной и биологосоциальными безопасностями приобретает большое значение.

Наиболее приемлемым математическим аппаратом для определения информационно-психологической безопасности и ее составных элементов, а также для моделирования психологических явлений в социальной среде в повседневном режиме и во время ЧС является аппарат, основанный на теории нечетких множеств (Борисов, Крумберг, Федоров, 1990) и теории клеточных автоматов (Тоффоли, Марголюс, 1991). Это обосновывается тем, что:

- поведение человека крайне затруднительно поддается формализации;
- одно и то же воздействие, как физическое, так и информационное, по-разному влияет на разных людей и по-разному ими воспринимается;
- невозможно провести натурный эксперимент, который даст количественную оценку информационно-психологической безопасности, и оценить психологическое состояние человека.

Для того чтобы помочь пострадавшим пережить тяжелейший жизненный кризис, сохранить целостность своей личности, психическое здоровье и саму жизнь, им необходима всесторонняя, многоуровневая психологическая помощь как во время ЧС, так и после, которую оказывают специалисты Центра экстренной психологической помощи МЧС России. Целью этой помощи является максимальное снижение влияния стресс-факторов, порождающих тревогу, страх, стресс, панику, психическую травму, посттравматическое стрессовое расстройство, переживание утраты. Специалисты-психологи работают со спасателями, которые подвергаются таким же факторам.

В большинстве случаев человек узнает о ЧС либо из официальных сообщений в средствах массовой информации (телевидение, радио, интернет), либо из своих частных каналов. Главным средством психологической помощи населению в случае любого рода ЧС является предоставление людям правдивой, достаточной и дозированной информации относительно масштабов произошедшего события, опасных факторов, способов защиты и эффективных действий. Необходимо убрать самые главные и психотравматические факторы ЧС: страх, новизну, неизвестности, внезапности, чтобы ситуация «чего не вижу – боюсь» трансформировалась в ситуацию «предупрежден – значит защищен».

Игнорирование или недооценка мер информационно-психологической безопасности населения и спасателей, находящихся в зоне ЧС, ведет к ошибкам в выборе тактики, форм и методов работы по ликвидации последствий ЧС, формированию недоверия к органам власти, увеличение социально-психологической напряженности.

Учитывая, что у населения может формироваться недоверие к официальным сообщениям о ЧС, необходимо сделать все, чтобы информация, предоставляемая людям, была максимально честной (наиболее авторитетными источниками информации население считает ученых, известных общественных деятелей), автоматизированной (информация должна выводиться автоматически на интернет-портале МЧС России – <http://mchs.gov.ru> и других авторитетных сайтах), оперативной (должна выдаваться в режиме реального времени).

Опыт последних крупных ЧС подтвердил, что население пострадавших районов и всей страны должно активно защищаться от агрессивной, предвзятой, сфабрикованной информации, от будоражащих население агрессивных, пугающих, разобща-

ющих, панических слухов и настроений. Возможно, имеет смысл, как и в случае с террористическими актами, упорядочивать информацию, дозировать ее. Очевидно, что для этого необходимо привлекать специалистов-психологов, а также специалистов по работе с информацией, способных грамотно ею управлять.

Должностные лица, ответственные за ликвидацию ЧС, должны демонстрировать гражданам свою конкретную и действенную работу. Уверенность в том, что «кто-то за нас думает и заботится о нашей безопасности», снимает чрезмерное психологическое напряжение. Морально психологическое состояние спасателей имеет огромное значение для населения, находящегося в зоне ЧС. Спасатели влияют на увеличение защищенности и снижение уязвимости информационно-психологической безопасности населения и оказывают на него положительное информационное воздействие. Под спасателями подразумеваются специалисты МЧС России, а при крупных ЧС возможно привлечение представителей Министерства обороны РФ, Министерства внутренних дел и ряда др. ведомств.

Психологи должны быть готовы к оказанию помощи лицам, пострадавшим при ЧС. Необходима их специальная подготовка в вузах. Специалисты-психологи должны быть готовы вести непосредственное и дистанционное (телефон, видеоконференция) психологическое консультирование граждан в случае увеличения последствий ЧС. Мобильные группы специалистов-психологов должны работать в очагах аварии с первых ее дней, такой опыт работы специалистов Центра экстренной психологической помощи МЧС России показал хороший результат.

Достижения в области информационных технологий и новейшие математические теории позволяют разработать технологии для автоматизации процессов определения и оценки ИПБ спасателей и населения в зоне ЧС по оперативному докладу, на основании инженерии знаний, теории нечетких множеств, клеточных автоматов и теории фракталов.

Поводя итог вышесказанного можно утверждать, что нельзя пренебрегать значением информационно-психологической безопасности спасателей и население, особенно в зоне ЧС. При грамотной организации работы в информационном сфере специалистами по различным направлениям деятельности можно снизить психологические воздействия последствий ЧС, которые несут негативных характер, и повысить состояние информационно-психологической безопасности, которая играет большую роль в организации общей безопасности. Это позволит достигнуть максимальных результатов, по спасению населения и ликвидации последствий ЧС.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Баранова Ю.М. (Нижний Новгород)

july-baranov@mail.ru

Распространение информационных технологий в России и в мире идет большими темпами и характеризуется охватом всех сфер жизнедеятельности общества и внедрением во все сектора – в промышленность, в сферу услуг, государственное управление, в образование. Значительная часть социальной активности современных людей реализуется посредством использования интернет-технологий и взаи-

модействия в интернет-сообществах. Однако стремительное вхождение в жизнь информационных технологий, связанных с использованием Интернет, порождает как спектр новых технологических возможностей, так и спектр новых угроз психологической безопасности человека. Подобная постановка вопроса обуславливает необходимость проведения масштабных научных исследований, посвященных изучению специфики воздействия информационных технологий и сети Интернет на психическую организацию современного человека. В настоящее время данная проблема стала объектом изучения различных научных дисциплин. С точки зрения философии рассматриваются вопросы виртуальной реальности и киберпространства (Ж. Бодрийяр, Р.А. Барышев, А.Е. Иванов). С культурологической точки зрения изучаются вопросы межкультурной коммуникации в сети Интернет (Н.В. Целепидис), субкультуры виртуального сообщества (И.А. Смирнова). Социологическая наука исследует интернет-сообщества (Д.В. Акаев, А.С. Аладышнина, С.К. Тамазян, Р.В. Кончановский, И.В. Василенко, Г.Ф. Нигматуллина), роль сети Интернет в процессе социализации (А.А. Башкарев, А.В. Чистяков, М.А. Данилова), интернет-досуг (М.М. Самелюк). Педагогика изучает вопросы формирования интернет-культуры (А.А. Пигузов), гражданской идентичности средствами Интернет (А.А. Логикова), специфику применения интернет-технологий в образовании (И.Н. Нахметов, Н.В. Симонова, Е.П. Романов, Т.Ю. Павельева). Особенная роль в изучении специфики воздействия интернет-технологий на человека принадлежит, в первую очередь, психологии, для которой первостепенное значение имеет не только изучение факторов и угроз интернет-воздействия, но и разработка механизмов защиты человеческой психики от влияния негативных факторов информационных технологий. Психологическая наука изучает вопросы интернет-зависимости (Т.А. Наумова, М.И. Дрепа), образа «Я» и идентичности в сети Интернет (Т.А. Наумова, А.Е. Жичкина), специфики интернет-коммуникации (Г.С. Чичкова, И.В. Андреев) самопрезентации (И.С. Шевченко, Н.В. Водянова) и др. Информационные потоки, поступающие из СМИ и сети Интернет, зачастую носят агрессивный характер и провоцируют разного рода защиты – от ответной, прямой агрессии либо «замирания» до рационализаций и сублимаций, причем процесс выработки психологических защит у современного человека чаще всего ограничен из-за эмоциональной незрелости, колеблющейся самооценки, разного уровня тревожности, которые усиливают либо агрессивные паттерны поведения, либо стремление скрыться, избежать, не участвовать. Поэтому в настоящее время совершенно реальной становится проблема психологической безопасности, защиты личности от программирующего воздействия чужой воли.

Теоретический анализ междисциплинарных оснований феномена психологической безопасности позволил выделить следующие подходы к пониманию места психологической безопасности в общей системе проблем безопасности:

1) понимание психологической безопасности как социокультурного феномена, как состояния общественного сознания (Т.С. Кабаченко, С.К. Рошин);

2) выделение психологической безопасности личности как состояния защищенности личности и целостности личностного образования (В.Ф. Прокофьев, О.И. Ерёмина, Н.Г. Рассоха, О.В. Петрушина);

3) рассмотрение психологической безопасности с точки зрения безопасности среды – образовательной, трудовой, воспитательной (И.А. Баева, Н.В. Дашкова, О.В. Петрушина, S.P. Brown, T.W. Leigh, Edmonson);

4) выделение психолого-экологической безопасности, обеспечиваемой за счет нравственно-экологического сознания (В.В. Рыжов);

5) рассмотрение социально-психологической безопасности как состояния защищенности личности в социуме (О.Ю. Зотова);

6) выделение информационно-психологической безопасности личности и среды (Г.В. Грачев, Г.Л. Смолян, С.Ю. Решетина, Т.Б. Мельницкая);

7) выделение психофизической безопасности (Н.И. Абдурахманов, В.А. Барिशлолец, В.П. Макилов, В.С. Пирумов).

В данной статье представлено собственное определение психологической безопасности личности, проведен теоретический анализ данной проблемы, а также рассмотрены критерии и диагностические показатели данного феномена, которые могут быть применены при разработке программы психологической безопасности личности в сети Интернет.

Психологическая безопасность личности может быть определена как интегративное объединение, отражающее:

1) психологическую защищенность личности от негативных воздействий и психологического насилия, при которой обеспечивается защита психологического здоровья личности и удовлетворены базовые потребности личности в самосохранении;

2) психологическую суверенность личности, обеспечивающую возможности осознанного саморазвития.

Г.В. Грачев подразделяет все угрозы или факторы риска информационно-психологической безопасности (по отношению к человеку) на 2 группы: внешние и внутренние.

Общим источником внешних угроз информационно-психологической безопасности личности является та часть информационной среды общества, которая, в силу различных причин, неадекватно отражает окружающий человека мир. Внутренние источники угроз информационно-психологической безопасности личности заложены в самой биосоциальной природе психики человека, в особенностях ее формирования и функционирования, в индивидуально-личностных характеристиках индивида (Грачев, 1998).

Г.Л. Смолян выделяет такие факторы риска психологической безопасности, присущие самому человеку, как: незрелость личности, (неспособность к самостоятельному осознанному выбору информации, релевантной своим интересам, убеждениям и планам); установки личности на конформизм, подражательство; состояния социума, способствующие повышенной внушаемости, массовому заражению идеями, призывами (Смолян, Барановский, Розин, Войскунский, 1997).

Анализ исследований по вопросу выделения критериев и диагностических показателей психологической безопасности позволил выделить два подхода к данному вопросу: выделение компонентов в структуре психологической безопасности (О.Ю. Зотова, О.В. Петрушина, С.Ю. Малеева) и рассмотрение критериев психологической безопасности с экзистенциональной точки зрения (В.В. Рыжов, С.Ю. Решетина, Г.Л. Смолян, Б.А. Еремеев).

О.В. Петрушина выделяет 3 компонента психологической безопасности личности: аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты (Петрушина, 2011).

О.Ю. Зотова отмечает, что психологические основы безопасности личности – это не столько действительное положение человека, сколько отражение его субъективных представлений о безопасности. Автор также выделяет структуру социально-психологической безопасности личности, которая рассматривается как совокупность семи компонентов: когнитивного, смыслового, поведенческого, мотивационно-оценочного, коммуникативного, мотивационно-потребностного, ценностного (Зотова, 2011).

Другой подход к выделению критериев психологической безопасности строится на рассмотрении психологической безопасности с точки зрения экзистенциальных проблем человека. Б.А. Еремеев отмечает, что психологическая личная безопасность человека определяется моралью – той, которой руководствуются окружающие его люди, и той, которой руководствуется сам человек. Возникающие личные проблемы разрешаются посредством ориентиров разной обобщенности: от ситуативных сентенций здравого смысла до базовых идеалов, которыми могут быть (и становятся) Бог, Добро, Истина, Красота, Справедливость и т.д.

Человек как субъект деятельности зарождается и формируется при преодолении препятствий, внешних и внутренних, в процессе созидания. Психологическая безопасность субъекта деятельности обеспечивается его творческим потенциалом. Психологическая безопасность человека, который владеет своим внутренним миром и своим организмом, абсолютна. Для него остаются опасности физические, биологические и социальные (Еремеев, 2006).

В.В. Рыжов, выдвигая проблему психолого-экологической безопасности личности, также ставит задачу формирования нравственно-экологического сознания, которое призвано обезопасить личность от проникновения в психику и структуру личности всего вредного и потенциально опасного, способного их разрушить. Наибольшее значение в духовно-нравственной подготовке В.В. Рыжов придает рассмотрению основ духовной защиты личности от негативного влияния информационного воздействия и через укрепление веры и мировоззренческих позиций личности. Автор отмечает необходимость укрепления духовности человека, а именно укрепления его свободы и ответственности, которые являются главными атрибутами духовности (Рыжов, 2011).

Таким образом, сегодня уже нельзя отрицать существование и значение коммуникации в сети Интернет и в социальных интернет-сетях, но следует изучать психологические аспекты данного вида общения и разрабатывать программы психологической поддержки, позволяющие снизить влияние негативных факторов и обеспечивающие психологическую безопасность личности.

Психологическая безопасность личности является сложным и многокомпонентным феноменом. Различные авторы определяют данное понятие как «целостное личностное образование» и как «состояние защищенности личности». Общим является выделение ценностного компонента как критерия психологической безопасности, который выступает основанием для оценки человеком окружающих его социальных ситуаций и соответственно является основанием для сохранения собственной безопасности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Беляева Т.Б., Беляева П.И. (Великий Новгород)

tatjana_belyaeva@mail.ru

Изменение социальной ситуации развития, которое переживает ребенок, становясь младшим школьником, приводит к перестройке всех его отношений, способствует становлению новой социальной позиции – субъекта учебной деятельности и отношений.

Все, что связано с ведущим типом деятельности: отношения с учителями, одноклассниками и даже родителями, – с позиций новой социальной роли имеют принципиальное значение для становления его субъектности. Условием благополучного протекания этого процесса является переживание ребенком состояния психологической безопасности, так как переживание страха перед школой, оценкой, перед взаимодействием с учителем и одноклассниками, страха несоответствия неоправданно завышенным и жестким требованиям родителей к учащемуся приводит ребенка к переживанию стресса, фрустрации, что парализует его способности и разрушает адекватную мотивацию.

Большую роль в обеспечении состояния психологической безопасности младшего школьника играет качество образовательной среды. В.И. Слободчиков (1997), В.А. Ясвин (2001) понимают образовательную среду как функциональное и пространственное объединение субъектов образования, где происходит встреча образующего и получающего образование, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Таким образом, образовательная среда представляет собой не только влияние условий образования на обучающегося, но и обратное влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс (Рубцов, 1996; Тарасов, 2003; Козырев, 1999). Поэтому, как отмечает И.А. Баева, психологическая сущность образовательной среды, проявляется в системе взаимоотношений участников образовательного процесса. В качестве основного источника психотравмирования выступает психологическое насилие во взаимодействии, проявляющееся в угрозах, унижении, неуважительном отношении, высмеивании, манипуляции, игнорировании и т.п. Именно содержание взаимоотношений субъектов образовательного процесса определяет «качество образовательной среды» (Баева, 2009). Конечно, в младшем школьном возрасте возможности влияния на среду у ребенка небольшие, они реализуются в особенностях его учебной деятельности и межличностных отношений со взрослыми и детьми, особенно в уровне проявления инициативы и самостоятельности.

Рассмотрим характеристики образовательной среды, оказывающие влияние на состояние психологической безопасности младшего школьника. Проанализировав подходы различных авторов, мы выделили составляющие образовательной среды, которые оказывают существенное влияние на это состояние. Прежде всего, это субъекты образовательного процесса (учителя, одноклассники и родители) и особенности их взаимоотношений с ребенком, сам процесс учения, а также физическое пространство, в котором происходит взаимодействие, эти составляющие входят в состав социально-психологического, психодидактического и пространственно-предметного компонентов образовательной среды. Выделение этих составляющих среды обусловлено возрастными психологическими особенностями младшего школьника.

В нашем исследовании приняли участие школьники, учащиеся третьих классов школ Великого Новгорода, всего 251 чел. Мы исходили из понимания психологической безопасности как психического состояния, обусловленного характером образовательной среды, проявляющегося в переживании защищенности, уверенности в себе и удовлетворенности собой как субъектом деятельности и межличностных отношений, результатом чего является манифестация уверенного (ассертивного) поведения.

Состояние психологической безопасности школьников было измерено с помощью специально подобранного диагностического комплекса, включающего как известные методики, так и исследовательские методики, созданные авторами.

С помощью разработанной нами анкеты для экспертного оценивания образовательной среды были измерены такие ее компоненты, как социально-психологический, психодидактический и пространственно-предметный.

С целью выявления средовых особенностей, обуславливающих психологическую безопасность младшего школьника, применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, который был реализован с помощью компьютерной программы Basic Statistic 6.0. При этом компоненты и характеристики среды рассматривались как независимые, а состояние и критерии психологической безопасности как зависимые переменные.

Результаты анализа показали, что значимое влияние на состояние психологической безопасности младших школьников оказывают социально-психологический и психодидактический компоненты образовательной среды. При этом в социально-психологическом компоненте можно выделить такие характеристики среды, как комфортная психологическая атмосфера, моральная поддержка учителя в трудных ситуациях, отсутствие предвзятости с его стороны, доверие детей к педагогу, отсутствие агрессии во взаимоотношениях со стороны одноклассников и старшеклассников, а также активное участие родителей в делах класса и наличие взаимопонимания их с педагогами.

В психодидактическом компоненте среды положительное влияние на состояние психологической безопасности оказывают такие характеристики, как интеллектуальный климат класса, который включает уровень учебной мотивации в классе, интерес детей и их активность в учебном процессе, достаточно высокий уровень успеваемости, также демократический стиль контрольно-оценочной деятельности педагога, четкость педагогических требований, поддержка педагогом инициативы и самостоятельности детей и помощь родителей детям при выполнении домашних заданий.

Личность учащегося как субъекта учения формируется не только на базе прогрессивных программ и учебных пособий, но и личностного, доверительного общения с учителями. В связи с особым отношением младшего школьника к учителю как непрерываемому авторитету следует особо подчеркнуть значение межличностных отношений с педагогом как фактора психологической безопасности ребенка в начальной школе. Важным условием этого является создание педагогом благоприятной психологической атмосферы в классе, помогающих отношений. Учитель должен непредвзято, внимательно и уважительно относиться к личности каждого ученика.

Однако социально-психологический компонент образовательной среды включает общение ребенка не только с педагогом, но и со сверстниками. Несмотря на доминирующую роль учителя, мнение сверстников и отношения с ними в младшем школьном возрасте тоже начинают играть значимую роль. Одноклассники младшего школьника в начальной школе могут выступать в качестве угрозы его психологической безопасности, проявляя различные виды вербальной и невербальной агрессии, препятствуя удовлетворению его потребностей в положительной самооценке, ощущении принадлежности к группе, кооперации со сверстниками, в благоприятном социометрическом статусе, дружбе, поддержке, самореализации в различных сферах и др. И здесь тоже большую роль играет педагог, так как в начальной школе именно он опосредует межличностные отношения детей в классе. Поэтому, создавая атмо-

сферу сотрудничества, взаимопомощи и поддержки, подавая пример толерантного отношения, педагог закладывает основы психологической безопасности в межличностных отношениях детей в классе.

Нельзя не упомянуть и большую роль такого аспекта социально-психологического компонента, как отношения педагога с родителями. Если есть контакт и взаимопонимание с родителями, если педагог может заинтересовать и вдохновить родителей на активное участие в делах класса и школы, то можно сказать, что тем самым он закладывает еще один кирпичик в фундамент психологической безопасности детей.

Именно характер общения создает психолого-педагогические условия и возможности реализации учебно-воспитательного процесса, «порождает» психологическую безопасность (или небезопасность) образовательной среды.

Полученные нами результаты подтверждают особое значение образовательной среды как фактора, влияющего на психологическую безопасность младшего школьника как субъекта учебной деятельности и социальных отношений. Выявлено особое влияние на психологическую безопасность младшего школьника общения и межличностных отношений как основного компонента среды. Образовательная среда является условием и источником развития. Но она может стать и источником депривации, привести к отчуждению от школы, способствовать негативному развитию личности, порождая комплексы неполноценности. Поэтому родители первоклассников, выбирая учителя для ребенка, задумываются не только об уровне его профессиональной компетентности, но также большое внимание уделяют человеческим качествам педагога, прогнозируя возможные варианты его взаимодействия с ребенком, так как отношение педагога с младшим школьником во многом определяют дальнейшую судьбу ребенка.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ ФЕНОМЕН

Бессонова Ю.В. (Москва)

farandi@mail.ru

Понятие «благополучие» широко используется в биологических, медицинских, экономических науках, в педагогике и философии. Более 60% работ, в названиях которых содержит термин «благополучие», относятся к вопросам экономики, только менее 5% составляют работы по психологии. Семантическое значение слова «благополучие» достаточно неоднородно. Во-первых (Ожегов, Шведова, 1992), под благополучием понимается спокойное и счастливое, без каких-либо нарушений, течение дел, жизни, удачливость, достижение желаемого результата. Во-вторых, благополучие используется как синоним счастья, благоприятного физического, психического состояния. В-третьих, благополучие понимается как довольство, материальная (и не только материальная) обеспеченность.

С середины прошлого века, в связи с обращением к позитивным психологическим состояниям, проблема психологического благополучия рассматривается в контексте исследований счастья, субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью и качества жизни. Исторически первыми являются попытки описания счастливого человека через набор качеств. Однако уровень благополучия и счастья

оценивается самим человеком в соответствии с его системой ценностей и целей, которые всегда индивидуальны. Следовательно, универсальной структуры и критериев благополучия быть не может, поэтому задачей исследователей становится изучение факторов, влияющих на чувство счастья и благополучия. В данном контексте наряду с понятием благополучия используется термин качество жизни, оценивающий позитивное и негативное влияние соматических и психосоматических, социальных и психосоциальных, экономических и психологических факторов.

Достаточно часто понятие благополучия смешивается с понятием удовлетворенности. Это ключевое понятие для группы подходов к изучению благополучия, получивших название гедонистических. Второй подход к исследованию благополучия носит название эвдемонистического, в соответствии с которым основной критерий благополучия – это полнота самореализации. Благополучие в рамках этого подхода рассматривается как многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов.

Интегрировав более ранние работы в области психологии развития, клинической, гуманистической и экзистенциальной психологии, Кэрол Рифф (1989, 2006) заложила основы представления о психологическом благополучии как комплексном понятии и выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.

Самореализация как основной критерий благополучия в рамках эвдемонистического подхода непосредственно связана с системой ценностей и приоритетов личности. Следовательно, изучение благополучия невозможно без обращения к ценностно-мотивационной сфере человека как системе индивидуальных приоритетов для достижения счастья, как критерию оценки результата.

Традиционно выделяются только два подхода к исследованию благополучия, однако очевидно наличие и третьего подхода. Семантика слова «благополучие» предполагает не только счастье и удовлетворенность или достижение желаемого, но и отсутствие негатива, благоприятное физическое и психическое состояние, а также благосостояние, обеспеченность, под которой можно понимать и достаточность ресурсов для достижения желаемого.

Функциональные состояния, статус в исследованиях именно психологического благополучия практически не учитываются, хотя очевидна связь благополучия с физическим и психическим здоровьем, с качеством жизни и потенциальными возможностями человека, переживаниями и состояниями здоровой личности. Прежде всего, благополучие – это отсутствие заболеваний, негативных переживаний, чувств и состояний. Не случайно, как отмечает Р.М. Шамионов (2003), понятие благополучия взято Всемирной Организацией Здравоохранения в качестве основного для определения здоровья: здоровье – это не только отсутствие болезней как таковых или физических недостатков, но и состояние полного физического, умственного и социального благополучия.

В работе Л.В. Марищука и Е.В. Пыжьяновой (2008), Р.М. Райан и К. Фредерик (1997) важнейшим показателем психического здоровья является именно психологическое благополучие, которое характеризуется через субъективное благополучие, умение справляться с трудностями, благоприятный эмоциональный фон, отсутствие конфликта с собой и с социумом.

Синтез существующих подходов приводит к следующим выводам.

Благополучие следует рассматривать как комплексное, интегральное явление, синтезирующее физические, психические, социальные аспекты, несводимое к понятию удовлетворенности. Чувство благополучия – интегральный психический феномен, целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде, сопровождающееся благоприятным эмоциональным фоном, функциональным состоянием организма и психики и позитивным самоотношением, доверительным отношением к миру.

Практически отсутствуют работы, в которых учитывается динамичность изучаемого феномена. Не вызывает сомнения, что достичь благополучия раз и навсегда невозможно. Достижение или поддержание благополучия – это постоянное балансирование на грани потребного и реального, постоянный процесс гармоничной интеграции с окружающей действительностью, нахождение в состоянии устойчивого равновесия.

В основу понятия благополучия заложен принцип постоянной активности самого субъекта. Невозможно быть одновременно пассивным и благополучным. Несводимость благополучия к удовлетворенности, обращение к смысловым структурам требует постоянной рефлексии, оценки и переоценки наличной ситуации, что само по себе уже ведет к разрушению удовлетворенности чем-либо.

Исследования благополучия с различных методологических оснований закономерно приводят к неопределенности структуры включаемых в состав изучаемого явления аспектов. Наиболее логичной и полной является концепция К. Рифф (2006), однако в ней не учитываются особенности состояния и ряд иных ценностей, кроме автономии. Обобщив различные аспекты благополучия, можно выделить следующие его составляющие:

- удовлетворенность как интегральная когнитивно-эмоциональная оценка. Однако анализ самих понятий удовлетворенности, счастья и благополучия не позволяет провести их полную аналогию;

- функциональный статус, психическое и психофизиологическое состояние. Отсутствие негативных переживаний, состояний, последствий для организма и психики является необходимой составляющей благополучия. Долгое время эти проблемы оставались приоритетом медицинского или биологического понимания благополучия, однако несомненна их связь с психологическим аспектом изучаемого явления;

- ценностно-мотивационная сфера, как общая осознанность жизни, так и индивидуальная система приоритетов, система координат. Психологическое благополучие связано с переживанием содержательной наполненности, осмысленности и ценности жизни в целом как средства достижения личностных целей (П.П. Фесенко, Э. Динер и др.). Е. Diener напрямую отмечает, что исследование психологического благополучия должно учитывать не только непосредственно измеряемый уровень благополучия, но и принимать во внимание внутреннюю, индивидуальную систему координат (цит. по: Фесенко, 2005). Мотивы, ценности, установки задают необходимые при исследованиях благополучия индивидуально-специфичные координаты значимого для человека: для одних благополучие – это материальный достаток, для других – семья, для третьих – профессиональный успех или что-либо еще.

Именно ценностно-мотивационный фактор задает такой параметр благополучия, как его широта, интеграция успешности жизни и деятельности человека в разных сферах, которая ведет к необходимости гибкого, адаптивного поведения как залога успешности поведения в разных ситуациях.

Умение использовать имеющиеся возможности для достижения поставленных значимых целей, а также общую непротиворечивость потребностей и возможностей

– данный компонент благополучия в теории К. Рифф именуется «подконтрольностью жизни». В более поздних работах она называет этот аспект «экологическое мастерство». Это не только достижение собственных целей, но, прежде всего, ответственность за происходящее, принятие позитивного и негативного как результата собственных действий.

Социальное благополучие – это также наличие социальной поддержки, принятие группой, открытость во взаимоотношениях и отсутствие конфликтов, благоприятное социальное окружение и управление окружающей средой. Расширение личной зоны ответственности, непосредственно связанное с широтой образа Я, приводит к необходимости включения в понятие личного благополучия также и благополучия близких и значимых людей, ибо сложно быть счастливым в одиночку.

Самооценка и самоотношение, в том числе уверенность в собственных возможностях при преодолении негативных обстоятельств, принятие личной ответственности за собственную жизнь, отсутствие внутреннего конфликта. Нерешенным остается вопрос о влиянии локуса контроля на состояние благополучия. Имеющиеся данные о связи интернальности с состоянием благополучия противоречивы.

Самозффективность, достижение намеченных целей и наличие смыслообразующих перспектив – в определенном смысле, это тоже компонент самооценочного фактора, субъективного восприятия наличной ситуации и самооценка достижений. В многочисленных работах показано, что напрямую ни уровень физического здоровья, ни материальное благосостояние, ни удовлетворение поставленных потребностей не связаны с переживаниями счастья и тем самым благополучия. Благополучие – это не вопрос наличествующих условий и ситуаций, а вопрос перцепции жизни, субъективного отношения к ситуации и к собственным возможностям, ощущение самореализованности, востребованности, реализация своего потенциала.

Особое значение феномен благополучия приобретает в условиях затруднений и препятствий, особенно в условиях, предъявляющих повышенные требования к человеку, к его физическим и психологическим возможностям. Несомненна связь психологического благополучия и функциональной надежности как обеспечения устойчивости функциональных систем человека-оператора, способности человека преодолевать развитие неблагоприятных с точки зрения выполнения профессиональных функций психологических и психофизиологических состояний. Справедливо также предположить, что различные компоненты благополучия будут по-разному сочетаться и иметь различную значимость в зависимости от индивидуальных, профессиональных и иных факторов, однако это уже задача отдельного исследования.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ СПОРТСМЕНАМИ СТРЕССА, СВЯЗАННОГО С ТРАВМОЙ

Бочавер К.А., Довжик Л.М. (Москва)

konstantin.bochaver@gmail.com

Травмы и их последствия являются довольно распространенной причиной завершения карьеры спортсмена (Стамбулова, 1999). Травматический опыт со временем может проявиться в распространенном страхе рецидива травмы, и при этом явлении спортсмен начинает беречься и работает с гипертрофированной осторожно-

стью, что приводит к потере концентрации внимания и плохому результату (Бочавер и др., 2012). Не вызывает сомнений актуальность изучения вопросов, связанных с профилактикой травматизма, реабилитацией спортсменов после травмы и обеспечения их психологического благополучия (Акимова, 2004; Довжик, 2012).

Цель исследования – проведение скрининга копинг-репертуара молодых спортсменов, имевших травмы. Выборку исследования (которое продолжено на момент публикации материалов) составили профессиональные спортсмены, 45 чел. – 17 женщин, 28 мужчин в возрасте 14–29 лет (средний возраст – 22,1). Уровень мастерства: победители и призеры Чемпионатов России, Европы и мира. Представители разных видов спорта (более 15) были выбраны специально, чтобы исключить закономерности, связанные с конкретным видом спорта.

В качестве методов использовались интервью и бланковые методики, а именно: «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта», «Индикатор стратегий преодоления», «Опросник субъективного благополучия» и «Опросник навыков совладания со стрессом профессионального спортсмена», апробированный в России впервые.

Статистическая обработка данных была выполнена в программе SPSS (дисперсионный анализ и корреляционный анализ, критерий Спирмена), а интервью обработаны методом контент-анализа. Приведем некоторые из полученных результатов.

Мы выявили 5 групп травм: повреждение костной ткани – 44,4% (перелом – 90%; вывих – 10%), травмы, повреждение связок – 20%, сочетанные травмы – 13,3%, ушибы, ссадины – 13,3%, другие – 8,9%. Существуют значимые различия между спортсменами с сочетанными травмами и спортсменами, указавшими в качестве травмы повреждение связок, по шкале «Негативный аффект». Спортсмены с сочетанными травмами показали максимальный балл ($M = 9,5$), у представителей второй группы (повреждение связок) минимальный балл ($M = 5,5$). Это объясняется тем, что сочетанные травмы тяжелее и восстановление после таких повреждений проходит значительно дольше, с полным отрывом от спортивной деятельности, они могут быть настолько серьезными, что спортсмен не уверен в том, что он сможет продолжать карьеру.

Существуют значимые различия между спортсменами, описавшими свое состояние в момент получения травмы как «уверенность в успехе», и теми, кто указал свое состояние как «обычное/нормальное». Представители первой группы показали наивысший балл по шкале «Сила болевых ощущений» (3,4). Спортсмены во второй группе показали наименьший балл (2,5). Отметим, что это не связано с видом травмы. В обеих группах встречались травмы различных групп, без преобладания какой-либо. Это может быть следствием того, что для тех спортсменов, у кого был настрой на победу, уверенность в своих силах, травма оказалась крайне неожиданной.

По шкале «Негативный аффект» испытуемые с отсутствием поддержки показали максимальный балл (8,3), в то время как спортсмены с наибольшей поддержкой показали наименьший балл (6). По шкале «Высшее достижение под действием стресса» максимальный балл (6,4) у спортсменов с поддержкой, а минимальный (3,9) у тех, кому никто не помогал.

Рассмотрев ответы испытуемых на вопрос «Как Вы справились (справляетесь) со своими чувствами, переживаниями? Что Вам помогло (помогает)?», мы выявили 8 групп: надежда на скорое восстановление; участие в спортивной жизни («справилась с трудом, помогла помощь в организации соревнований на этот период»); не было переживаний, чем-то занимал (-а) себя; переосмысление («я пересмотрел свое

отношение ко всему окружающему»); до сих пор не справился (-ась); поддержка друзей, родных; время. Среди тех, кто ответил «надежда на скорое восстановление», 68% испытуемых отметили, что быстрее восстановиться они хотят для того, чтобы как можно быстрее начать тренироваться: «мысли о том, как буду катать после восстановления», «меня греет мысль о том, что, сломав руку за полторы недели до первой в сезоне поездки в горы (с целью тренировок), у меня есть шанс все-таки покататься на обезболивающих и с жесткой фиксацией лучезапястного сустава. Это расценивается как надежда на скорое восстановление».

Изучив ответы испытуемых на вопрос «Изменилось ли после травмы что-нибудь в Вашем отношении к себе?», мы выявили 3 основные группы: отношение изменилось – 55,6%, отношение не изменилось – 35,6%, другое – 8,8%. Ответы испытуемых, отметивших изменение отношения, мы объединили в 3 группы: изменение носит положительный характер – 45,5%, изменение носит негативный характер – 18,2%, стал осторожнее (без указания личностного отношения) – 36,3%. У первой группы выделяются такие изменения, как «стал внимательнее», «стал более уверенным, активным», «понял, что нужно себя любить», «появилась ответственность», «получен опыт», «стал более устойчив к стрессу». У второй группы такие изменения: «стал пуглив, что мешало кататься», «испытывала чувство вины», «произошел отказ от спорта», «появилась неуверенность». Дисперсионный анализ показал, что существуют значимые различия между спортсменами, отметившими положительные изменения после травмы, и спортсменами, указавшими на негативный характер изменений. Первые показали самый низкий по шкале «Негативный аффект» (M негат. аффект = 5,9), вторые самый высокий (M негат. аффект = 12). Стоит отметить, что среди тех, кто использует стратегию «Избегание», нет ни одного спортсмена, кто считает, что произошли положительные изменения в его отношении к себе.

Большая часть испытуемых (59,1%) отметила, что их отношение к миру и другим людям не изменилось. 40,9% испытуемых указали, что отношение поменялось. Среди этой группы наиболее часто встречались 2 противоположных ответа: обида на людей – «долго была обида на них», «поняла, что команде в какой-то момент на меня наплевать», и благодарность за поддержку – «поняла, что со мной рядом много людей, которые поддержат меня в трудную минуту». Также стоит отметить, что один испытуемый в качестве изменения указал, что стал чаще проверять амуницию.

Дисперсионный анализ показал, что существуют значимые различия между спортсменами, для которых характерна стратегия «Избегание» и стратегии «Социальная поддержка» и «Разрешение проблем». Первые показали более низкий результат по шкале «Субъективное благополучие» (46,5), во второй группе показатели выше (55,1). Также отмечено, что те спортсмены, кто предпочитает стратегию «Избегание», показали более низкий балл по шкале «Уверенность в себе и мотивация достижения» (4,7), по сравнению с теми, кто использует стратегии «Социальная поддержка» и «Разрешение проблем» (7,6).

Работа продолжается, и ряд практически значимых закономерностей в аспекте совладания со стрессом уже можно отметить.

Наиболее психологически уязвимы спортсмены, которые получили самые тяжелые травмы, которые включают в себя и ушибы, и рваные раны, и переломы.

Ожидание успешного выступления делает человека более уязвимым к возможной неудаче. Разочарование может быть настолько велико, что все негативные явления, в том числе болевые, воспринимаются острее.

Спортсмены, которым не помогают во время восстановления друзья и родные, показывают самый низкий уровень субъективного благополучия.

Спортсмены с выраженной внутренней мотивацией (Pelletier, Vallerand, 1990) привязаны к спорту, а не к награде, и отсутствие возможности заниматься угнетает их. Поэтому они ищут любые способы как можно скорее вернуться в спорт, но, так как из-за травмы это пока не возможно, они заменяют свою основную спортивную деятельность на вспомогательную и организаторскую работу. Данная деятельность является одним из возможных способов преодоления стрессового состояния.

При работе с травмированными спортсменами следует уделить внимание проработке значения травмы. Принятие события, а также выявление положительных изменений будет способствовать наиболее эффективному восстановлению.

Подведем итоги. Взаимосвязь между психологическими факторами и спортивными травмами в наибольшей степени обусловлена стрессом (Andersen, 2001). Стресс усиливает риск травмы, травма усиливает стресс, и реабилитация, «ускорение процесса восстановления поврежденного участка опорно-двигательного аппарата и восстановление профессиональных психомоторных навыков», перестает быть управляемым процессом (Перова, 2007; Сопов, 2010; Бочавер и др., 2012, 2013).

Исследования совладания, целевого поведения, ментальных навыков, в том числе продолжение настоящей работы, представляются актуальными и ценными для дальнейшей разработки путей эффективной психологической реабилитации и повышения стрессоустойчивости спортсмена.

КОРРЕКЦИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПРИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССЕ МЕТОДОМ «УСТАНОВКА ПОЗИТИВНОЙ ДОМИНАНТЫ»

Булгакова О.С. (Санкт-Петербург)

bulgak_os@mail.ru

Актуальность данного исследования состоит в том, что в современном мире психологическая безопасность человека постоянно подвергается проверке. Это и экономические, и социальные длительные стрессы, и острые травматические воздействия различного характера.

Психологические методы коррекции всегда отличались от остальных (например, фармакологических) своим щадящим воздействием на пострадавшего человека, но более продолжительным течением периода реабилитации.

Целью работы являлось проведение коррекционных процедур методом «Установка позитивной доминанты» для оптимизации функционального состояния людей, испытавших постстрессорные расстройства.

Этот метод разработан в Научно-практическом центре «Психосоматическая нормализация» в 2011 г. и эффективно применяется для коррекции в том числе острого посттравматического стресса, несущего в своей основе не только временную дезадаптацию, но и тяжелую депрессивную составляющую.

Метод «Установки позитивной доминанты» (УПД) является методом психологического воздействия. Это происходит в специализированном кабинете, с минимумом внешних раздражителей во время личной беседы с посетителем, которому

предлагается тестовая таблица, заставляющая оценить позитив в его прошедшей и настоящей жизни.

Этот метод разработан для взрослых людей, так как в его основе лежит уже сформированное абстрактно-логическое мышление, которое развивается после 15-летнего возраста и определяет способность человека к формальным мыслительным операциям, оценке гипотез и селективную возможность при определении доминирования в мыслительной деятельности.

Тестируемый отмечает цифру, которая наиболее ярко выражает его сегодняшнее состояние. В это же время события описываются и словами – эмоционально и подробно, в каждое последующее посещение дается задание еще вспомнить о том позитивном, что произошло в прошедшие годы жизни. Вопрос № 6 индивидуален и определяется теми промежутками жизни, которые актуальны для психолога.

Обработка данных: 0 – события не было, 1–10 – степень эмоциональной радости (1–3 – слабо выражена, 4–6 – средняя выраженность, 7–10 – оптимизм). Весь опросник обсчитывается следующим образом: складываются полученные ответы на каждый вопрос и трактуются по количеству набранных баллов.

До 54 баллов состояние расценивается как депрессивное, от 55 баллов до 108 баллов состояние расценивается как пограничное и существует склонность к депрессии, период 109–180 баллов демонстрирует позитивный настрой, отсутствие депрессии и установку на успешность. При полученном общем значении, попадающем в пограничные ± 10 баллов от обозначенных границ оценок, при оценке состояния показывают неустойчивость психоэмоционального состояния и могут при стрессе, превышающем адаптацию, приводить к ухудшению. Но, с другой стороны, вследствие своей неустойчивости, могут облегчить предложенную коррекцию.

С помощью этого тестирования проводится динамический анализ изменения психологических установок в течение коррекции.

В данном экспериментальном исследовании приняли участие 11 мужчин и 7 женщин, средний возраст – $35,0 \pm 2,1$ лет, с симптоматикой посттравматического расстройства. Исследование проводилось трижды: фоновое тестирование и измерение обследуемых параметров при первичном обследовании; повторное тестирование (3–4 раза) в начале эксперимента за 15 мин. до начала коррекционного сеанса; третье тестирование (3–4 раза) в конце эксперимента за 15 мин. до начала коррекционного сеанса.

Методика обследования являлась достаточно показательной и достоверной, так как в процессе контролировались и психологические, и психофизиологические, и физиологические показатели.

В обследование входило: самонаблюдение, САН, тест Спилбергера–Ханина «Реактивная тревожность», тест на определение субъективного времени «Индивидуальная минута», тест на определение времени арифметического счета (сложение и вычитание двузначных чисел), регистрация артериального давления и частоты сердечных сокращений, клинический анализ крови.

Результаты коррекции показывают, что вследствие проведения серии сеансов по методу «Установка позитивной доминанты» оптимизируется функциональное состояние. Нормализуются все исследуемые параметры. На психологическом уровне отмечаются улучшение настроения и самочувствия, поднятие самооценки, повышение активности, понижение реактивной тревожности.

На психофизиологическом уровне отмечаются улучшение памяти, концентрации, внимания. Показатель теста «Индивидуальная минута» приближается к метри-

ческому времени, при нормализации остальных параметров это является доказательством оптимальной работы механизмов адаптационной защиты.

На физиологическом уровне нормализуются параметры систолического артериального давления, что демонстрирует улучшение состояния мышечной сердечной стенки. Нормализация чисел диастолического артериального давления показывает оптимизацию в работе тех систем организма, которые задействованы во 2 стадии стрессорного ответа. Уменьшается частота сердечных сокращений. Клинический анализ крови демонстрирует усреднение морфологических элементов, что отражает более оптимальное состояние симпато-парасимпатического баланса.

Механизмом, влияющим на изменение функционального состояния при посттравматическом расстройстве, является психологическая навязанная стимуляция и воспоминаний и перспективных фантазий, которые в своей основе являются только позитивными, подкрепленными подлинными событиями в прошлом, что формирует установку о большой вероятности благополучного исхода событий в будущем. Подкрепляя навязанную позитивную психологическую стимуляцию, в коре головного мозга формируется очаг доминирования уже на соматическом уровне. Этот очаг возбуждения захватывает и тормозит те участки мозга, при доминировании которых возникает клиническая картина психологических проблем (Булгакова, 2012).

Психологический коррекционный метод «Установка позитивной доминанты» оптимизирует функциональное состояние человека при психологических посттравматических стрессорных расстройствах.

ПСИХОНЕВРОТИЧЕСКИЙ МОДУС ПОСТСТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ ПОГРАНИЧНИКОВ

Вирный С.С. (Луцк, Украина)

sergiovir@mail.ru

Современное общество, актуализируя проблемы социально-психологической адаптации личности, требует разработки новых психологических проектов по преодолению воздействия стрессогенных факторов, которые увеличивают опасность невротизации личности и возникновения патологических состояний. Такой контекст постановки проблемы в равной мере касается сферы профессионального становления и эффективной реализации специалистов, и особенно специалистов, работающих в эмоционально напряженных условиях. Когда речь идет о профессиональной деятельности специалистов, содержание которой относится к эмоционально напряженным, в частности служащих Государственной пограничной службы, то данная проблема становится дважды актуальной.

Результаты многочисленных исследований показывают, что деятельность служащих пограничной службы относится к таким видам профессиональной деятельности, которая предъявляет повышенные требования к физическому и психическому здоровью профессионалов. Профессиональная деятельность служащих пограничной службы регламентирована четкими задачами, алгоритмом технологических операций и происходит в конкретных параметрах. Основу работоспособности специалистов-пограничников составляют специальные знания, умения и навыки, определенные психофизиологические (особенности перцепции, память, внимание и

т.п.), физические (сила, скорость, выносливость), физиологические (деятельность важнейших систем организма), а также характерологические (целеустремленность, настойчивость) и др. качества индивидуума. Поэтому исследование профиля невротической тревожности служащих пограничной службы представляет несомненный интерес, поскольку дает возможность по-новому посмотреть на поведение субъекта профессиональной деятельности. Также проблема изучения невротизации личности актуальна не только в плане экспериментальных исследований, но и в контексте теоретического обсуждения в силу дефицита существующих разработок.

Теоретический анализ проблемы показал, что в основе невротической личности лежит изучение особенностей проявления тревожности как психического состояния. Известно, что длительное переживание тревожности, эмоционального дискомфорта, неумение вести себя в стрессовых ситуациях, контролировать и регулировать себя приводит к возникновению невротичности личности как свойства, которое отрицательно влияет на развитие личности в профессиональной деятельности и впоследствии приводит к негативным моментам в поведении: неумению овладеть собой, своим поведением, неумению сдерживать себя и регулировать, задержке развития волевых усилий и самосовершенствования. Невротическое состояние личности может возникнуть в результате эмоциональных конфликтов, недоразумений, переживания тревоги, постоянных волнений, расстройств в общении с окружающими людьми. Чрезмерная озабоченность чем-либо или кем-либо как невротическое состояние может стать навязчивым и длительным, возникает неспособность преодолеть трудности, оптимально решить личную проблему, отсутствие эффективных личностных действий.

Профессиональная деятельность служащих Государственной пограничной службы Украины, содержание которой относится к эмоционально напряженным, характеризуется многочисленными контактами в социально неопределенных условиях, характерными свойствами которых являются неопределенность характера их развития и последствий, а также, как правило, дефицит времени, наличие недостаточной и недостоверной информации, ее интерференция, изменения функционального состояния человека. Пребывание в таких эмоционально напряженных условиях постепенно приводит к невротизации, которая проявляется в высоком уровне тревожности.

Поэтому выборку данного исследования составили служащие-пограничники с повышенным уровнем тревожности. Исследование проводилось со служащими-контрактниками ГПС Украины ($n = 67$) (см. Ягодин) и включало в себя один диагностический срез. Для определения эмоциональных особенностей проявления невротических расстройств (депрессия, астения, нарушения поведения, вегетативные расстройства, нарушения сна, тревожность) было предложено выполнение серии диагностических методик: клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К. Яхина и Д. Менделевича; шкала тревожности Дж. Тейлора; характерологический опросник Шмишека–Леонгарда, методика определения «типа личности» и вероятных расстройств данного типа Дж. Олдхема и Л. Морриса; шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера, методика самооценки психических состояний по Г. Айзенку.

После проведения названных методик нами были получены данные по каждой из них в соответствии с процедурой их обработки. Их фиксация позволила провести интерпретационный анализ психодиагностических данных. Выборка в 67 чел. была составлена соответственно высокому уровню проявления у них тревожности. Проведение клинического опросника для выявления и оценки невротических состоя-

ний К. Яхина и Д. Менделевича позволило зафиксировать среднегрупповое распределение показателей, где выражение тревоги как невротическое состояние демонстрирует его болезненное проявление.

Представленные результаты высокой тревожности подтверждаются данными наблюдения за служащими. В частности, речь идет о том, что им свойственна повышенная чувствительность, ранимость, повышенная внушаемость (склонность к попаданию под внешние воздействия), неадекватное чувство ответственности и вины, а иногда склонность драматизировать ситуацию, которые выражаются в отрицательной оценке состояния дел. Также часто можно заметить и отсутствие интереса или чувства удовлетворенности в ситуациях, которые обычно вызывают положительные эмоции. Среди исследуемых есть категория лиц, которые говорили о том, что их посещают мысли о фатальности жизни и смерти.

Интересными оказались результаты, которые касаются изучения акцентуаций характера этих испытуемых. Представленное среднегрупповое распределение показателей показывает, что высокие баллы набраны по показателям демонстративного и гипертимного типа акцентуации характера.

Хотя полученные результаты фиксируют уровень выраженной акцентуации, но можно выделить четкую тенденцию к повышению способности к вытеснению и демонстративному поведению, постоянному повышенному фону настроения в сочетании с жадной деятельностью, высокой активностью, инициативности. Понятно, что такое сочетание с высокой тревожностью отражается в постоянных претензиях исследуемых на особое отношение к себе и постоянном поиске признания.

Анализ проведения методики определения «типа личности» и вероятностных расстройств Дж. Олдхема и Л. Морриса показал результаты, которые подтверждают данные предыдущей методики. По среднегрупповым показателям распределения данных видно, что доминирующим типом личности является самоуверенный и идиосинкратичный. Так, самоуверенные личности наиболее отличаются от других. Они лидеры и всегда должны находиться в центре внимания. Их самоуважение и самосознание говорят о высоких амбициях. В то же время идиосинкратичные типы личности чаще рассматриваются как мечтатели и мистификаторы. У них свой собственный ритм жизни, они склонны к оригинальности и часто отличаются от других своей эксцентричностью, а иногда гениальностью.

Уровень реактивной и личностной тревожности существенно отличается у испытуемых, о чем может свидетельствовать их чрезмерная чувствительность к ситуациям, в которые они попадают. Также изучение результатов методики самооценки психических состояний показало выраженные показатели тревожности.

Проведенный эмпирико-диагностический сеанс еще раз позволяет получить убедительные результаты по фиксации тревожности как интегративного фактора невротической личности и конкретизации определения показателей тревожности у невротических расстройств служащих-пограничников. С помощью корреляционного анализа нами были определены взаимосвязь показателей тревожности и показателями невротической поведения испытуемых.

Отмечено положительное связь между показателями тревоги и астении ($r = 0,38$, при $p \leq 0,05$), эмотивного типа акцентуации характера ($r = 0,44$, при $p \leq 0,01$), демонстративного типа акцентуации ($r = 0,27$, при $p \leq 0,05$), самоуверенного типа личности ($r = 0,42$, при $p \leq 0,01$) показатели реактивной тревожности положительно коррелируют с показателями фрустрации психических состояний ($r = 0,33$, при $p \leq 0,05$); показатели личностной тревожности находят положительную связь с проявлением альтруистического типа личности; также показатели тревожности находятся в по-

ложительной связи с показателями истерического реагирования ($r = 0,25$, при $p \leq 0,05$).

Следует добавить, что эмотивный тип акцентуации характера положительно коррелирует с тревожным типом акцентуации ($r = 0,26$, при $p \leq 0,05$), а показатели самоуверенной личности находятся в связи с фрустрационными психическими состояниями ($r = 0,25$, при $p \leq 0,05$), что подтверждает его «искусственный» характер.

Анализ результатов данного исследования позволяет сделать вывод о том, что с условиями возникновения и течения любой экстремальной ситуации (бытовой, производственной, военной и др.) связано противодействие личности экстремальности, преодоление ею определенных препятствий, деструктивных воздействий опасностей. Итак, личностное здоровье человека в экстремальных условиях (в данном случае в условиях военной службы) является ее интегральной признаком как ответственного, способного к саморегуляции субъекта, а также человека, лишённого невротических расстройств.

СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ С ИНТЕНСИВНОСТЬЮ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА

Ворона О.А. (Москва)

Vorona_o@rambler.ru

Методологический принцип деятельности или деятельностный подход, разработанный в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Брушлинского и др. ученых, гласит: «...психика не только проявляется, но и формируется в деятельности; деятельность человека обуславливает формирование... его психических процессов и свойств, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием ее адекватного выполнения» (Брушлинский, 1981). В психологии труда известно, что формирование системы профессионально важных качеств (ПВК) происходит на основе уже имеющихся определенных качеств, а при освоении профессии происходит их перестройка в соответствии с особенностями данной профессиональной деятельности» (Шадриков, 1979). Опираясь на эти положения, можно говорить о том, что условия профессиональной деятельности могут оказывать влияние на развитие различных характеристик индивидуально-личностной системы, в том числе и ПВК.

В современной психологической науке недостаточно исследована проблема изучения факторов, оказывающих влияние на развитие ПВК у лиц, подвергающихся скрытой и непосредственной угрозе жизни в процессе профессиональной деятельности. Переживание угрозы жизни способно нарушать чувство безопасности личности, вызывая переживание стресса. Психологические последствия стресса могут быть разнообразными; у части людей интенсивный стресс и переживание угрозы жизни могут становиться причиной развития посттравматических стрессовых симптомов и других психопатологических проявлений как признаков неэффективного преодоления переживаемого стресса. Возникновение этих состояний может служить индикатором эмоционального и психологического неблагополучия личности в целом, которые, в свою очередь, способны снижать степень профессиональной адаптации сотрудников и отражаться на выраженности ПВК.

Исследования посттравматического стресса проводились, как правило, в контексте деятельности человека в экстремальных условиях либо после переживания так называемых «событийных» стрессов: участие в боевых действиях, переживание стихийных и антропогенных катастроф, физического насилия. Гораздо меньшее количество работ посвящено изучению влияния травматических ситуаций с меньшей интенсивностью прямого воздействия на психику, которые не связаны с непосредственным, «видимым» восприятием опасности, однако представляют реальную угрозу жизни и здоровью (Тарабрина, 2009). Такие стрессоры названы «невидимыми», и мы предполагаем, что высокое электрическое напряжение и ряд других, потенциально психотравмирующих факторов, с которым связана деятельность оперативного персонала в энергетике, может выступать в качестве подобного стрессора.

Условия современного электроэнергетического производства формируют повышенные и все возрастающие требования к персоналу, к психическим процессам и другим функциям и свойствам человека. Изучение индивидуально-личностных характеристик профессиональной надежности человека в области электроэнергетики и применение методологии системного подхода к изучению проблемы безопасности деятельности ставит вопрос о психологической детерминации профессиональной деятельности. В этом аспекте необходимо исследование факторов, способных оказывать негативное влияние на профессиональную надежность и безопасность деятельности оперативного персонала энергетической отрасли. Сложность и ответственность труда, а также напряженность и подчас экстремальный характер условий деятельности требуют от сотрудников оперативных служб энергетической отрасли способностей к мобилизации на различных уровнях индивидуально-личностной системы. ПВК, как совокупность индивидуальных особенностей сотрудников оперативных служб, выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. В этом мы опираемся на принцип детерминизма, согласно которому «внешние причины всегда действуют только через внутренние условия» (Брушлинский, 1981).

Интенсивность переживаемого стресса, связанного с угрозой собственной жизни, у оперативного персонала энергетической отрасли предметом отдельного исследования до сих пор не являлась, как и ее связь с некоторыми компонентами различных уровней личностной системы, в том числе с системой ПВК. Анализ этих взаимосвязей может быть перспективным с целью построения стратегии психологического сопровождения деятельности оперативного персонала энергетической отрасли и других профессий, связанных с переживанием угрозы для жизни, – при подборе персонала и оценке ПВК, выявлении потенциальной группы риска среди работающих сотрудников, отборе сотрудников для целевой подготовки кадрового резерва, психокоррекционной и психопрофилактической работы.

Целью исследования являлось изучение выраженности признаков посттравматического стресса (ПТС), связанного с условиями профессиональной деятельности, и их связей с ПВК оперативного персонала энергетической отрасли. В исследовании приняли участие 153 сотрудника филиала ОАО «МРСК Сибири» – «Читаэнерго». Возраст – 19–57 лет ($M = 31 \pm 9$). Были обследованы электромонтеры разных специализаций и квалификаций, мастера и диспетчеры.

Исследование психофизиологических и когнитивных характеристик (внимания, памяти, мышления, гибкости и подвижности нервных процессов) проводилось с помощью компьютерной системы психодиагностики PDS-IV и бланковых методов обследования. В комплекс методик входили: 1) Простая зрительно-моторная реакция; 2) Сложная зрительно-моторная реакция из двух альтернатив; 3) Корректирующая

проба; 4) Проба Мюнстерберга; 5) Таблица «3x3»; 6) Оперативная память; 7) «10 слов»; 8) «12 чисел»; 9) Прогрессивные матрицы Равена; 10) Краткий ориентировочный тест (КОТ).

Исследование эмоционально-личностной сферы проводилось с помощью методик: «Методика диагностики реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина», «Опросник уровня субъективного контроля (УСК)», «16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (16 PF)», «Методика многостороннего исследования личности (ММИЛ)» (в адаптации Ф.Б. Березина).

Исследование интенсивности признаков посттравматического стресса проводилось с помощью методики «Миссисипская шкала (гражданский вариант)» (Тарабрина, 2001). Обработка полученных данных проводилась с помощью программного пакета Statistica 6.0; использовался ранговый коэффициент корреляции r Спирмена.

Исследование показало наличие у оперативного персонала энергетической отрасли признаков посттравматического стресса ($M = 70+14,27$); их интенсивность ниже, по сравнению с людьми, пережившими экстремальные психотравмирующие события, однако свидетельствует об определенном психологическом неблагополучии. Интенсивность исследуемых признаков не связана с возрастом, квалификационными характеристиками (стаж работы, разряд, группа допуска), количеством других пережитых в жизни ситуаций, угрожающих их жизни. Однако прослеживается значимая связь с уровнем образования испытуемых – $r = -0,23^{**}$ (как и во всех исследованиях ПТС, вероятно, более высокий уровень образования оказывает влияние на выбор наиболее эффективных стратегий совладания, реализуемых человеком для преодоления стресса).

На психофизиологическом уровне выявлены достоверные связи интенсивности признаков ПТС с оценками уровня сенсомоторных реакций ($r = -0,24^{***}$) и их стабильности ($r = -0,24^{***}$), а также показателями среднего времени реакций ($r = -0,22^{**}$).

На когнитивном уровне выявлены связи ПТС с оценками уровня и безошибочностью деятельности оперативной памяти ($r = -0,23^{***}$), мышления (общий балл КОТ – $r = -0,16^*$, показатель пространственного мышления $r = -0,18^*$) и интеллекта (общий балл теста Равена – $r = -0,23^{**}$).

На личностном уровне выявлены достоверные связи интенсивности признаков ПТС с показателями реактивной ($r = 0,29^{***}$) и личностной тревожности ($r = 0,48^{***}$), интернальности личности (общей интернальности ($r = -0,29^{***}$), интернальности в области достижений ($r = -0,25^{***}$), межличностных отношений ($r = -0,28^{***}$) и производственной деятельности ($r = -0,18^*$)). Среди эмоционально-личностных характеристик, выявляемых с помощью опросника Кеттелла (16 PF), значимые отрицательные связи с интенсивностью признаков ПТС имеют показатели эмоциональной устойчивости ($r = -0,49^{***}$), нормативности поведения ($r = -0,26^{***}$), самоконтроля ($r = -0,45^{***}$), положительные связи – показатели личностной тревожности ($r = 0,42^{***}$) и напряженности ($r = 0,43^{***}$). Среди коммуникативных качеств, определяемых с помощью этого же опросника, отрицательно связаны с уровнем ПТС показатели общительности ($r = -0,21^{**}$), социальной смелости ($r = -0,31^{***}$) и дипломатичности ($r = -0,26^{***}$). Исследование личностных особенностей с помощью ММИЛ и анализ связей шкал этой методики с интенсивностью признаков ПТС показал, что значимые связи обнаружены со следующими шкалами: 2 шкала (D) – Тревоги и депрессивных тенденций – $r = 0,18^*$; 6 шкала (Pa) – Ригидности аффекта $r = 0,30^{***}$; 7 шкала (Pt) – Фиксации тревоги и ограничительного поведения $r = 0,26^{***}$; 8 шкала (Sc) – Аутизации (индивидуалистичности) – $r = 0,20^{**}$; 9 шкала (Ma) – Отрицания

тревоги и гипоманиакальных тенденций (оптимистичности) – $r = 0,33^{***}$; 0 шкала (Si) – Социальных контактов (социальной интроверсии) – $r = 0,42^{***}$.

Таким образом, исследование позволило выявить ряд профессионально важных качеств, относящихся к различным уровням индивидуально-личностной системы сотрудников, которые значимо связаны с признаками переживаемого ПТС. В прикладном аспекте последствия переживаемого стресса могут быть представлены в виде порочного круга: переживание угрозы жизни, связанного с условиями профессиональной деятельности, может вызывать состояние стресса, одним из последствий которого является возникновение признаков ПТС, проявления которого могут отражаться на качестве деятельности, т.е. приводить к ошибкам, которые могут стоить жизни самому сотруднику и другим людям, и, в свою очередь, осознание этой угрозы способно выступать в качестве психотравмирующего стрессора, связанного в целом с профессиональной адаптацией сотрудников оперативных служб энергетической отрасли.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ПРИ РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Дымова Е.Н. (Москва)

grebennikovakaty@mail.ru

Целью исследования является выявление и изучение психологической травматизации при разной социальной поддержке у лиц, проходящих военную службу. Представлены результаты исследования взаимозависимости переживания психотравмирующих событий, уровня посттравматического стресса и уровня воспринимаемой социальной поддержки. Показано, что степень воздействия перенесенного травматического опыта взаимозависит от уровня воспринимаемой социальной поддержки.

В современном мире, при постоянном увеличении количества травмирующих и стрессовых ситуаций, ежедневно воздействующих на человека, повышение интенсивности переживания психотравмирующих ситуаций неизбежно. Существует множество терапевтических механизмов для снижения уровня переживания, но гораздо эффективнее человек справляется с последствиями таких событий при достаточной поддержке близких, друзей и окружающих его людей.

Данное исследование проводилось среди лиц мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет, проходящих военную службу в войсковых частях г. Москва и Московской области, всего – 60 чел. В течение года респонденты были ограничены в общении с близкими им людьми.

Методики

Опросник воспринимаемой социальной поддержки Г. Зоммера и Т. Фюдрика использовался для определения социальной поддержки, он позволяет изучить уровень социальной поддержки в межличностных отношениях и оценить уровень выраженности отдельных направлений социальной поддержки, таких как: эмоциональная поддержка, инструментальная поддержка, удовлетворенность социальной поддержкой и социальная интеграция.

Опросник травматических ситуаций (Life Experience Questionnaire-LEQ) применялся для оценки интенсивности переживания психотравмирующих событий. Данная методика представляет собой список из 38 описаний травматических ситуаций. Испытуемому необходимо отметить те события из списка, которые он переживал в своей жизни, а также, оценить влияние этих ситуаций за последний год. По результатам опросника подсчитывался индекс травматичности.

Степень выраженности посттравматической симптоматики определялась по Миссисипской шкале оценки посттравматических реакций (MS), которая представляет собой список из 39 утверждений и выбором ответов от «совершенно неверно» до «совершенно верно». В исследовании принимали участие здоровые испытуемые, и их показатели находятся в пределах нормативных значений.

Результаты

Проведенный анализ выявил, что распределение показателей методик Воспринимаемой социальной поддержки, MS и LEQ значительно отличаются от нормального ($p < 0,05$). Таким образом, было принято решение, что анализ корреляционных взаимосвязей между изучаемыми переменными будет осуществляться при помощи расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Во всей выборке ($n = 60$) значимая корреляционная связь была обнаружена между показателем методики MS и такими параметрами методики Социальная поддержка, как: «Социальная интеграция» ($r_s = -0,32$), «Удовлетворенность социальной поддержкой» ($r_s = -0,35$).

Предполагалось, что высокому уровню посттравматического стресса у испытуемых будет соответствовать высокий индекс травматичности и низкий уровень воспринимаемой социальной поддержки, т.е. испытуемые, набравшие высокие баллы по опроснику MS, набрали также высокие баллы по опросникам LEQ и низкие значения по шкалам Социальной поддержки. Такую же закономерность, соответственно, предполагалась получить группе с низкими баллами MS.

Для выделения групп с высокими, средними и низкими значениями показателей по опроснику MS использовался критерий отклонения значений от средней величины стандартного отклонения (Сидоренко, 2000). В группу с низкими значениями показателей («Н») попали участники исследования, набравшие по общему баллу MS менее 69 баллов; в группу со средними значениями показателей («С») попали участники исследования, набравшие от 69 до 80 баллов; в группу с высокими значениями баллов («В») попали участники, набравшие выше 80 баллов. Таким образом, в группу «Н» попали 16 респондентов, в группу «С» – 27 респондентов и в группу «В» – 17 респондентов. Сравнение выделенных подгрупп производилось с помощью критерия Манна–Уитни.

В результате эмпирического исследования социальной поддержки, индекса травматичности в группах с различной степенью выраженности посттравматического стресса были получены данные о существующих различиях по шкалам: «Социальная интеграция», «Индекс травматичности».

По результатам исследования сделаны следующие выводы. Установлено, что существует связь между индексом травматичности, социальной поддержкой и уровнем посттравматического стресса. Выявлены различия в структуре социальной поддержки и переживания психотравмирующих событий у респондентов с различным уровнем посттравматического стресса. Различия заключаются в том, что респонденты с высоким уровнем посттравматического стресса отличаются от респондентов с низким уровнем большим кругом значимых для испытуемого людей и лю-

дей с общими интересами, а также степенью включенности опрашиваемого человека в этот круг, его ощущением собственной значимости.

Полученные результаты являются основой для дальнейших исследований социальной поддержки и посттравматического стресса, а также факторов, с ними связанных.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР С ДИАГНОСТИРУЕМЫМИ СИМПТОМАМИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА

Колпаков Я.В., Гаврилова Т.В. (Москва)

kolpakov_jv@mail.ru

В последние годы в России наблюдается социальная ситуация роста количества регистрируемых преступлений. Зачастую первыми, кто оказывается на месте событий, становятся сотрудники групп немедленного реагирования вневедомственной охраны (ВВО) Министерства внутренних дел Российской Федерации (МВД России).

Субъективно оценивая свою работу по степени тяжести, 61% сотрудников ВВО считают ее тяжелой или очень тяжелой (Бовин и др., 1997). Эта тяжесть обусловлена многочисленными экстремально-психологическими факторами правоохранительной деятельности. Среди них отмечают: резкую активизацию криминалитета и его растущий профессионализм, повышенную ответственность за действия и решения, попытки подкупа, дефицит времени, длительные нагрузки, столкновение с непосредственной угрозой жизни при выполнении служебных обязанностей (Розов, 2006; Столяренко, 2001).

У некоторых сотрудников ВВО это событие провоцирует развитие посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), влекущего изменения личности. В международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) под этим термином подразумевается непсихотическая отсроченная реакция на травматический стресс, способный вызвать психические нарушения практически у любого человека (F43.1).

Клинические проявления ПТСР формируются спустя некоторое время после воздействия экстремального фактора и могут возникнуть спонтанно, на фоне кажущегося благополучия (Котенёв, 1994; Тарабрина, 2007).

Эти изменения важно не только своевременно диагностировать, но и подвергнуть эффективной психологической коррекции. Не менее важно проводить психологическую профилактику среди сотрудников ВВО с целью предотвратить (или снизить) возможность развития у них ПТСР. Все это невозможно без учета личностных особенностей ВВО МВД России с диагностируемыми симптомами ПТСР.

В исследовании приняли участие 50 сотрудников Управления вневедомственной охраны при Главном управлении внутренних дел Московской области (УВО при ГУВД МО). Средний возраст испытуемых составил $28,6 \pm 0,6$ года.

Для скрининговой диагностики симптомов ПТСР был использован «Опросник травматического стресса» («ОТС») И.О. Котенёва (1996, 1997), построенный по критериям МКБ-10 для ПТСР.

В дальнейшем исследовании учитывались протоколы 41 испытуемого, соответствующие критериям достоверности полученных результатов. Из них были сформированы две группы.

В основную группу вошли протоколы 16 испытуемых с диагностируемыми симптомами ПТСР (показатели по шкалам А(1) и PTSD «ОТС» И.О. Котенёва больше или равны 50 Т-баллам). Средний возраст испытуемых в этой группе составил $28,5 \pm 1,5$ года.

В контрольную группу вошли протоколы 25 испытуемых с отсутствием диагностируемых симптомов ПТСР (показатели по шкалам А(1) и PTSD «ОТС» И.О. Котенёва меньше 50 Т-баллов). Средний возраст испытуемых в этой группе составил $26,6 \pm 1,2$ года.

Значимых различий между группами по возрасту по критерию U Манна-Уитни выявлено не было.

Для изучения личностных особенностей в двух группах был использован «16-факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттелла («16 PF», версия А) (Капустина, 2004).

В ходе исследования выявлены статистически значимые различия между основной и контрольной группами по следующим личностным факторам: фактор С значимо ниже в основной группе – $5,38 \pm 0,36$ и $7,56 \pm 0,43$ Т-балла соответственно ($p < 0,002$); фактор Н значимо ниже в основной группе – $5,81 \pm 0,48$ и $7,16 \pm 0,40$ Т-балла соответственно ($p < 0,046$); фактор L значимо выше в основной группе – $7,88 \pm 0,36$ и $6,40 \pm 0,40$ Т-балла, соответственно ($p < 0,019$); фактор О достоверно выше в основной группе – $5,75 \pm 0,39$ и $4,48 \pm 0,31$ Т-балла соответственно ($p < 0,014$); фактор Q4 достоверно выше в основной группе – $6,63 \pm 0,38$ и $4,56 \pm 0,31$ Т-балла соответственно ($p < 0,001$).

Таким образом, полученные в группах результаты, позволяют описать личностные особенности сотрудников ВВО с диагностируемыми симптомами ПТСР и без таковых.

Сотрудники ВВО с наличием диагностируемых симптомов ПТСР характеризуются следующими личностными особенностями: высокой осторожностью, подозрительностью, эгоцентричностью, высокой настороженностью по отношению к людям, склонностью к ревности, стремлением возложить ответственность за ошибки на окружающих, высокой раздражительностью (крайне высокая выраженность фактора L). При этом они напряжены, в поведении проявляют беспокойство (низкая выраженность фактора Q4).

Сотрудники ВВО с отсутствием диагностируемых симптомов ПТСР характеризуются следующими личностными особенностями: эмоциональной устойчивостью, выдержанностью (очень высокая выраженность фактора С). Они отличаются смелостью, предприимчивостью, активностью, способны принимать самостоятельные решения (очень высокая выраженность фактора Н). Им характерны самоуверенность, рассудочность, рационализм (низкая выраженность фактора I). Они жизнерадостны, невозмутимы, уверены в себе и в своих силах (низкая выраженность факторов O и Q4).

Таким образом, в ходе исследования были выявлены личностные особенности сотрудников ВВО с диагностируемыми симптомами ПТСР. Эти особенности должны стать точкой приложения не только психодиагностических методов, но и психокоррекции и психопрофилактики развития ПТСР у сотрудников вневедомственной охраны МВД России.

КОМПЛЕКСНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: МОНИТОРИНГ И ПРОФИЛАКТИКА

Мириманова М.С. (Москва)

mirimanova@mail.ru

В современной ситуации ужесточения требований к системе образования проблема создания и поддержания психологической безопасности образовательной среды дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) становится все более важной задачей и вместе с тем остается наименее разработанной.

Актуальность обусловлена: особой значимостью дошкольного возраста как неперемного условия успешной социализации и развития; изменением целей и потребностей общества в плане результатов образования; бесконечно быстрым темпом самой жизни, требующей сегодня иного, более бережного отношения к нарождающейся личности, к ее сохранности и росту; пониманием роли личности в собственном саморазвитии и развитии общества.

Целью данного исследования является выявление задач и средств создания мониторинга комплексной безопасности ДОУ, выполняющего функции контроля и самоконтроля и обеспечения условий для организации профилактики и предупреждения негативных факторов влияний на безопасность ребенка в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ).

Чувство защищенности детей и их реальной безопасности обеспечивается, прежде всего, заботой о качественном функционировании всей системы ДОУ, взаимодействиях в данном пространстве (разного плана и уровня), а через это получение также конкретных показателей, которые можно сравнивать и совершенствовать. Образовательная среда дошкольного учреждения включает не только детское сообщество, но и взрослых – родителей, педагогов, администрацию и технический персонал ДОУ. От осуществления и уровня всего спектра взаимодействий в значительной мере зависит ощущение благополучия и защищенности ребенка в ДОУ.

В связи с этим сегодня, вероятно, необходимо подумать о возвращении новой культуры отношений в образовательной среде, построенной на важных принципах толерантности, поддерживающих достоинство каждого и, прежде всего, маленького человека. В ДОУ, где исходно закладываются социальные и морально-нравственные нормы (через уважительное отношение к себе и Другому, поведение в группе, отношения со взрослыми и сверстниками и т.д.), ребенок осознанно и неосознанно строит свое отношение к миру, обществу, к жизни в целом. Образовательная среда дошкольного учреждения является, фактором влияния, определяющим показатели физического и психического здоровья детей, характеристик развития (социальных и эмоциональных), а также в значительной мере духовного мира, культурного потенциала и т.д. С другой стороны, эти влияния могут быть и негативными (Мириманова, 2009).

Конфликты этого этапа и способы их разрешения и преодоления, например, имеют важное значение для дальнейшего развития детей. Сегодня жизнь любого человека сопряжена с умением соответствующим образом реагировать на стресс, совладать с агрессией и уметь преодолевать трудные жизненные ситуации, конфликты. Действуя в условиях стресса, риска, неопределенности, человек должен

уметь принимать жизненно важные решения. Начинать обучение поведению в конфликтах, принятию решений, освоению копинг-стратегий надо не тогда, когда «грянет гром», а поэтапно, с детства (Мириманова, 2012).

Можно обратиться к опыту наших европейских соседей. В Швеции, например, такое обучение начинается с момента расставания ребенка с соской. Родители создают условия для свободного принятия ребенком первого в своей жизни ответственного решения. Заручившись его согласием расстаться с соской, они приводят его в парк к «Кошкиному дому», где тот добровольно выбрасывает соску. Как показывают наблюдения, это решение дается ребенку не сразу и непросто, но вокруг домика целая гора таких сосок, а значит, дети принимают «самостоятельно» решение, ощущая поддержку родителей и совершают «по поступок». Аналогично используют дошкольное детство и японцы, которые обучают детей социальному поведению на их собственных конфликтах, начиная с трехлетнего возраста. По тому же пути пошли не так давно и финские воспитатели. К периоду подросткового возраста процесс воспитания уже безвозвратно упущен (Мириманова, 2012).

Воспитание толерантности должно строиться с учетом существующих реалий, традиций, культуры и особенностей, а главное, готовности сознания людей к тем или иным изменениям. К числу принципов толерантности следует отнести следующие показатели: отказ от насилия как неприемлемого средства, умение относиться к Другому, учитывая не только свои, но и его интересы, проявлять сочувствие, сопереживание, ответственность и умение принудить себя, а не других, отказ от хищного эгоизма. В современных условиях, когда растет насилие, жестокость и отчуждение, воспитание толерантности следует рассматривать в качестве одной из важнейших задач, «если хотим сохранить страну, общество, человека и «человеческое в человеке» (Шрейдер, 1990).

Процесс социальной адаптации ребенка в образовательной среде, определяющий эмоциональное отношение к ней, будущие достижения и уровень притязаний, зависит от разных факторов:

- семейного воспитания (воспроизведение норм и стереотипов конфликтного поведения родителей; наказания детей и опыта психологического насилия в семье, страхов и социального неодобрения, негативного опыта взаимодействия со сверстниками);

- индивидуальных особенностей личности: эмоциональности, впечатлительности, внутренней неустойчивости, тревожности; пассивности и незащитности, выраженности чувства «Я»; несформированности самоконтроля на основе нравственных норм, уровня притязаний и самооценки, отсутствия жизненного опыта (Захаров 2006; Спиваковская, 2000);

- особенностей образовательной среды (стрессогенность и неоднородность образовательной среды; противоречия методов обучения и познавательных возможностей ребенка; различные здоровые разрушающие последствия для детей с различными индивидуально-личностными и субъектно-деятельными возможностями) (Дзятковская, Захлебный, 2003).

Большое влияние на развитие личности ребенка оказывает педагог, те образцы поведения, которые он демонстрирует (его вербальные и невербальные характеристики), стили и стратегии поведения воспитателя, его ценности, позиции по отношению к детям и другим субъектам образовательной среды. Ребенок неосознанно копирует поведение педагога и черпает из него представления о нормах и правилах человеческого общежития, о взаимоотношениях людей, создавая собственную порой неадекватную картину мира (Мириманова, 2009). Невозможно запросто изме-

нить или заменить учителей, но им можно помочь, создавая условия для развития и саморазвития. В этой части необходимо обратить внимание на:

- стили взаимодействия (кооперация, конкуренция, конфликт);
- позиции, педагога (по отношению к детям, их родителям, к коллегам, администрации);
- коммуникативные навыки (стратегии и тактики поведения; стереотипы воспитателя; предубеждения и установки);
- уровень профессионализма и профессиональная культура педагога;
- профессиональные деформации (эмоциональное выгорание).

Чувство удовлетворенности субъектов образовательной среды, прежде всего детей, связано с комфортностью пребывания в ДОУ. К числу рисков этого плана можно отнести, помимо воспитателей, проблему технического персонала, который иногда уже одним своим присутствием и речью оказывают негативное влияние на детей. Известны анекдотичные случаи, когда ребенок приносит ненормативную лексику из сада, еще не владея в полной мере речью. И если для совершенствования педагогических условий можно сделать что-то, то с техническим персоналом все сложнее. На это место «не рвутся» желающие, и найти добрую, да еще «образованную, хорошо воспитанную» няню просто невозможно. Отсюда в перспективе встает задача психологической работы и с техническим персоналом.

Помощь детям и их родителям в образовательном пространстве ДОУ неотрывна от процесса мониторинга психологической безопасности и интеграции психологических знаний в образование. Сегодня разнообразные психологические проблемы: агрессия, тревожность, импульсивность, конфликтность, гиперактивность детей и пр. – создают угрозы всем и требуют их предупреждения и профилактики.

Мониторинг комплексной безопасности, помимо контрольных функций, призван выполнять функции психологической поддержки всех субъектов данной среды. Проблема психологизации образовательной среды связана с коренным изменением отношения к ценности здоровья. Осознание важности сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей и всех субъектов образовательной среды, создание безопасных условий, защита участников данной среды от всех форм насилия является альтернативой агрессивной социальной среде. Для понимания того, что конкретно следует изменить или совершенствовать в образовательной среде ДОУ, необходимо научиться не только выявлять «скрытые болевые точки», психологические риски и угрозы, но и находить способы предупреждения, мешающие развитию личности ребенка.

Исходная точка нашей программы профилактической поддержки ДОУ предполагает работу с двумя группами: с профессиональной группой (администрация, психологи, педагоги) и с родителями. Как часть образовательной системы ДОУ черпает свою внутреннюю силу в высокой организованности и мотивированности на успех. Мониторинг как средство анализа и системного управления сегодня может способствовать не только получению объективных и объемных данных о качестве результата (продукта) и качестве исполнения. Мониторинг как регулярное объективное исследование сложившихся в разных ДОУ условий может способствовать не только преодолению недостатков, но и тиражированию позитивных возможностей.

В рамках концепции психологической безопасности образовательной среды уже разработан курс «Психология конфликта: урегулирование конфликтов в образовательной среде», разрабатывается специальный тренинг для руководителей и администрации ДОУ, что должно влиять на изменения участников образовательного

процесса, на их отношения, атмосферу дружелюбия, созидательности и конструктивного взаимодействия.

Образовательная среда ДОУ рассматривается как система условий и влияний, необходимых для социального развития личности ребенка. В процессе реальных взаимодействий в детском социуме закладываются социальные и морально-нравственные нормы (через уважительное отношение к себе и другому, поведение в группе, отношения со взрослыми и сверстниками и т.д.). При этом если семья нацелена больше на раскрытие и развитие индивидуально-личностных особенностей ребенка, то ДОУ, сохраняя и учитывая это, должны акцентировать воспитание социальное. Создание необходимых условий для полноценного социального обучения и развития должно способствовать созданию благоприятных условий не только сегодня, но и способствовать совершенствованию отношений в обществе, когда дети вырастут. Успешность ДОУ, как и других образовательных учреждений, должна определяться результатом, прежде всего тем, какие человеческие качества преобладают в личности – созидательные или деструктивные.

Следует отметить, что важнейшим отличием данного мониторинга является то, что он способен направить мысль на выявление все новых аспектов и тех ситуаций, где отсутствуют или недостаточны рефлексии специалистов. Психологические аспекты создания условий безопасности образовательной среды ДОУ нуждаются сегодня как в практической разработке, так и в теоретическом осмыслении.

ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

Михальская Ю.А. (Киев, Украина)

kpnu_lab_ps@ukr.net

Постановка проблемы изучения потенциала психологической защиты медицинских сестер весьма актуальна в аспекте ее применения в профессиональной деятельности медицинских сестер, поскольку именно в этой профессиональной области обязательно должен учитываться процесс осознания самого себя через другого в силу успешного лечения больного: восприятие и понимание медсестрой больного, классификация типов больных с учетом их особенностей личности, особенности собственной интуиции медсестры, с помощью которой она может поставить себя на место больного, посмотреть на болезнь его глазами, а также почувствовать его состояние.

Эффективность медицинского обслуживания больных находится в тесной взаимосвязи с искусством их обхождения. Немалую роль в лечебном процессе играет медсестра, которой в своей работе приходится контактировать с людьми разного возраста, происхождения, состояния здоровья, с различными стадиями заболевания. В общем, они предлагают свои медсестринские услуги в течение всего дня. В своей профессиональной деятельности медсестра имеет дело со здоровьем и болезнями; ростом и потерями, т.е. тем, что человек переживает. Итак, кроме профессиональной подготовки, важное место занимают и личностные качества медсестры, умение понять человека, приобрести доверие, что имеет достаточно сильный терапевтический эффект. Поэтому выбран контекст изучения потенциала психологической защиты медицинских сестер, что является актуальным в пределах теоретико-

эмпирических исследований профессиональной и клинической психологии. Профессиональные умения медицинской сестры не всегда являются реальными в практической деятельности, и причиной такой нереализованности выступают личностные проблемы самой медсестры, которые, по нашему мнению, часто входят в сферу неосознаваемого, а на осознаваемом уровне проявляются в виде психологической защиты, как, например, вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация и рационализация.

Психологическая защита личности рассматривается как специальная регулятивная система стабилизации, которая направлена на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Функция психологической защиты проявляется в ограничении сферы сознания от негативных, травмирующих переживаний. В широком смысле, термин психологической защиты используется для обозначения любого поведения, лишённого психологического дискомфорта, от которого могут сформироваться такие черты личности, как негативизм, появиться «ложные» деятельности, измениться система межличностных отношений. В более узком смысле, термин используется для обозначения специфического изменения содержания сознания как результата функционирования ряда защитных механизмов.

В данном исследовании будем придерживаться определения психологической защиты как совокупности бессознательных психических процессов, обеспечивающих охрану психики и личности от опасных негативных и деструктивных действий внутриспсихических и внешних импульсов. В целом можно сказать, что психологическая защита – это особая форма бессознательной психической активности, которая позволяет облегчить, хотя бы на некоторое время, конфликт и снять напряжение, а в конкретных ситуациях так изменить смысл событий и переживаний, чтобы не нанести травмы представлением о себе.

Согласно поставленной проблеме, была разработана программа эмпирического исследования потенциала психологической защиты медсестер, которая включает в себя диагностическую констатацию с помощью методики диагностики типологии психологической защиты (Р. Плутчик), 16-факторного личностного опросника Р. Кеттела, методики диагностики межличностных отношений Т. Лири и методики изучения тревожности Ч. Спилбергера. Следует добавить, что, кроме перечисленных методик, как вспомогательные методы использовались беседа с врачами, наблюдение за работой медсестры в отделении, изучение их личных дел. В исследовании приняли участие медсестры стационарных отделений Волынской областной клинической больницы (n = 68). После проведения диагностических методик полученные результаты описаны в режиме последовательности выполнения каждой из них.

Так, результате проведения методики диагностики типологии психологической защиты выделено 3 группы медсестер с выраженным типом психологической защиты: 1 группа – медсестры с выраженным типом психологической защиты «отрицание» (n = 18); 2 группа – медсестры с выраженным типом психологической защиты «компенсация» (n = 36); 3 группа – с выраженным типом психологической защиты «замещение» (n = 14). Такие типы психологической защиты, как вытеснение, регрессия, проекция, интеллектуализация и реактивные образования, составили лишь 18% исследуемых и поэтому не были учтены в дальнейшей обработке.

Для определения статистически значимых различий нами использовался непараметрический критерий Колмогорова–Смирнова (D), который связан с рассмотрением «согласования».

Так, группе 1, в которую входят медсестры с выраженным типом психологической защиты «отрицание», свойственны такие личностные и поведенческие свойства, как экспрессивность, склонность к чувствам, но с определенной долей эмоциональной выдержанности, сдержанность с повышенной чувствительностью к угрозе, которая выражается в их выдержанности, практичность, спокойствие и зависимость от группы в плане ориентации на социальное одобрение.

Группе 2, к которой относятся медсестры с выраженной «компенсацией», свойственны такие личностные и поведенческие характеристики, как сдержанность, спокойствие, серьезность, высокая нормативность поведения с высокой долей практичности, что может выражаться в чрезмерном внимании к мелочам, открытости, нежности, чувствительности, вместе со своеобразной опытностью и профессиональной пронизательностью к людям. Несмотря на то, что подавляющее большинство медсестер с компенсационным типом психологической защиты оказались с показателями повышенной экстравертированности, все же такая их чувствительность компенсируется реактивной уравновешенностью, что часто проявляется в жизнерадостности и общей активности.

В группе 3, к которой относятся медсестры с выраженным типом психологической защиты «замещение», выделяются такие личностные и поведенческие свойства, как несдержанность, повышенная эмоциональная реактивность, которая часто выражается в переживании беспричинной тревоги и даже вымышленного чувства вины за что-то или за кого-то, их самодостаточность во всем выражается в подозрительности к окружающим людям. Подобные личностные свойства приводят к наличию таких негативных моментов в общении, как неумение скрывать свои негативные чувства, частое использование себя в качестве эталона при оценке других, стремление сделать своих партнеров по общению удобными для себя и неумение прощать людям их ошибки и неуклюжести, что очень мешает в ходе лечения больного.

Таким образом, проведенное исследование дает нам возможность сделать соответствующие выводы относительно психологического наполнения потенциала защиты медицинских сестер. Следует добавить, что именно этот аспект личностного поведения хорошо прослеживается средствами наблюдения, и может выступать сферой эффективной психологической коррекции. Наблюдая за профессиональной работой медсестер в отделениях и общаясь с врачами и медсестрами-коллегами, ощущается необходимость проведения с определенной группой медсестер комплекса профилактических мероприятий по коррекции их психозащитных свойств личности, которые являются неотъемлемой частью профессиональных способностей медсестры.

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК СВОЙСТВО СУБЪЕКТА: ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ИЛИ БРЕМЯ?

Нартова-Бочавер С.К. (Москва), Астанина Н.Б. (Воронеж)

s-nartova@yandex.ru

Экстремальные ситуации и хронические стрессы часто сопровождаются нарушением прав человека и побуждают обращаться к идее справедливости, которая может вселять надежду, оптимизм или открывать дополнительные смыслы в нега-

тивных жизненных опытах. Поиск справедливости в трудной жизненной ситуации стимулирует вопросы о том, «кто виноват» и «что делать», чтобы восстановить правоту. Будучи безусловной социальной ценностью и добродетелью, справедливость в человеческой истории, однако, бывала оправданием многих негуманных действий, включая конфликты, войны, революции.

Исследования показывают, что конструкт справедливости обладает индивидуально-личностными вариациями: так, женщины реже мужчин используют это понятие (Gilligan, 1982); подростки и юношество – чаще, чем взрослые люди (Schmitt, 2010). Носители многих акцентуаций характера и патопсихологических черт (асоциальные психопаты, эпилептоиды) также нередко обладают болезненно обостренным чувством справедливости, своеобразным внутренним «счетчиком», который показывает, как распределяются жизненные блага и привилегии.

Возникает вопрос о том, насколько идея справедливости «выгодна» для ее носителя, что он чувствует, как выстраивает свои социальные отношения, как относится к самому себе. Иначе говоря, какие онтологические возможности открывает субъекту обращение к этому понятию, безусловно необходимому для сообщества в целом, но при этом обладающему неоднозначным смыслом для отдельной личности.

Цель нашего исследования состояла в изучении системы личностных коррелятов такой личностной особенности, как чувствительность к справедливости. Чувствительность к справедливости (ЧС) – это черта личности, которая проявляется как готовность с легкостью воспринимать и эмоционально сильно реагировать на случаи несправедливости (Schmitt и др., 2010). Ее выраженность описывается при помощи четырех индикаторов: а) частоты переживаемой несправедливости; б) интенсивности эмоциональных реакций на несправедливость; в) устойчивости мыслей о несправедливых событиях; д) мотивации к восстановлению справедливости (Schmitt и др., 2013).

Поскольку справедливость может нарушаться в различных направлениях, в зависимости от позиции субъекта можно говорить о четырех измерениях этой черты, фиксирующих наиболее вероятный и прогнозируемый опыт субъекта. Чувствительность жертвы (Чжертв) проявляется в случае нарушения прав, ущемления интересов человека и сопровождается чувством гнева. Чувствительность свидетеля (Чсвид) имеет место быть в ситуации, когда событие не затрагивает непосредственно интересов самого субъекта, однако вызывает у него чувство морального возмущения. Чувствительность нарушителя (Чнаруш) отмечается в ситуациях, когда выгода субъекта была получена в результате активного нарушения прав другого человека, а чувствительность бенефициара (Чбенеф) – когда субъект получил некоторые привилегии, однако случилось это ненамеренно, без его умысла; в обоих случаях ведущая эмоция морально развитого субъекта – чувство вины.

Мы предполагали изучить, с какими преобладающими эмоциями связана ЧС, а также оценить вклад ее составляющих в показатели жизнестойкости человека – его устойчивость, самоуважение, способность полагаться на себя (самоусиление).

Процедура исследования. Респондентами были 248 женщин среднего возраста 25 лет и 91 мужчина среднего возраста 21 год, добровольцы, жители г. Москвы и г. Воронежа.

Использовалась следующая батарея методик, отражающих эмоциональные, социальные и личностные характеристики субъекта: Краткая форма отчета о позитивных и негативных чувствах PANAS (Thompson, 2007), Шкала депрессии CES-D (Андрющенко и др., 2003), Шкала устойчивости Коннора–Дэвидсона CD-RISC (Campbell-Sills, Stein, 2007), Шкала самоуважения Self-Esteem scale (Rosenberg, 1979;

Прихожан, 2002), Шкала самоусиления Self Enhancement (Paulhus, 1991), Опросник чувствительности к справедливости (Schmitt и др., 2010).

По всем полученным данным подсчитаны меры центральной тенденции и альфа Кронбаха.

Композиция разных измерений ЧС в целом повторяет композицию, полученную на германской выборке: наиболее яркие, полярные роли в ситуациях нарушения справедливости – это жертва и нарушитель; именно эти измерения показывают наиболее высокие значения. Меньшие значения получены для ситуаций нарушения справедливости с позиций свидетеля и бенефициара – в этих случаях, как правило, моральный смысл переживаемых ситуаций несколько смазан, и специальная деятельность по восстановлению справедливости не предпринимается.

Все измерения ЧС высоко положительно коррелируют между собой на уровне значимости $p < 0,001$, подтверждая тот факт, что изучаемое качество обладает достаточной внутренней согласованностью и действительно основано на общем конструкте. Другая прикладная интерпретация этой связи состоит в том, что, как отмечал Э. Берн, роли участников разного рода ситуаций, основанных на манипулировании или злоупотреблении своими привилегиями, обратимы, и тот, кто в настоящий момент предстает в роли жертвы, завтра с легкостью может оказаться нарушителем.

Более подробный анализ полученных связей говорит о том, что ЧС, по-видимому, не содержит в себе источников позитивного состояния. Так, ни одно измерение не оказалось связано с позитивными аффектами, зато практически все – с негативными и депрессией; негативный аффект не выражен только у нарушителя. Устойчивость, самоусиление и самоуважение связаны с ЧС отрицательно. Таким образом, можно заключить, что попытка сопоставлять свои притязания и результаты, чрезмерно упорядочивать закономерности происходящих событий настраивает на определенный мировоззренческий лад, который субъективно не делает человека более благополучным и счастливым.

Примечательно, что не только позиция жертвы имеет очень «отягощенную» систему корреляций; позиция бенефициара – везучего счастливого человека, который получил нечто от судьбы в подарок, при этом не нарушив правил чести, также сочетается с потерей самоуважения и психологической устойчивости. Возможно, отрицательные переживания с большей вероятностью возникают именно у тех, кто стыдится получать подарки судьбы или убежден в том, что все должно быть заработано.

Для того чтобы оценить вклад измерений ЧС в изученные переменные, нами был применен регрессионный анализ. Получены следующие выразительные данные.

Основной предиктор негативных переживаний – это чувствительность с позиции жертвы. Можно легко интерпретировать эту связь: действительно, опыт переживания несправедливости, ожидание его повторения делают человека заранее исполненным негативных эмоций, склонным к депрессиям, лишает его веры в собственные силы. При этом, по-видимому, неважно, насколько серьезной была несправедливость, важно наличие обобщенной, возможно, даже латентной, готовности быть ее жертвой. Наиболее значимый, с точки зрения динамики, личности переход – это обобщение ситуативного опыта и закрепление его в качестве черты личности.

Кроме того, чувствительность с позиции бенефициара оказалась отрицательным предиктором самоуважения: иначе говоря, шанс или опыт получения чего-то

«незаработанного» понижает уважение субъекта к себе, переживается как нечто предосудительное.

Заключение. Обобщая полученные достаточно репрезентативные данные, необходимо отметить, что чувствительность к справедливости сопровождается, в первую очередь, негативными переживаниями, не способствует укреплению жизнестойкости и, по-видимому, не оказывается ресурсом психологического преодоления (Nartova-Bochaver, Astanina, 2012). Исследования показывают, что упорядоченная картина мира, поддержанию которой способствует ЧС как черта личности, может накладывать ограничения на личностный рост человека, закрывая для него доступ к возможным неожиданным ресурсам (для получения которых он не приложил никаких усилий) и ограничивая его возможности как субъекта, автора собственной жизни. Человеку с высокой ЧС трудно представить, что возможности жизни – как испытания, так и подарки – могут выходить за рамки его опытов и представлений. А возникающее несоответствие собственной схеме вызывает дискомфорт и приводит к описанным выше следствиям.

Прикладное значение полученных результатов состоит в целесообразности разработки программ психологического сопровождения людей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, с опорой на их представления о справедливости, для предотвращения рисков развития позиции жертвы и разотождествления с этой позицией в случае ее возникновения.

СТРАТЕГИИ КОНСТРУКТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ ПОТЕРИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА

Нестерова О.В. (Москва)

nesterova_ov@mail.ru

Посттравматический стресс – это тревожное расстройство, вызванное воздействием травмирующего события. Но такое событие – только часть общей картины, внешнее обстоятельство, которое сыграло свою роль в болезненном процессе. Другая сторона посттравматического стресса относится к внутреннему миру личности и связана с реакцией человека на пережитые события.

Говоря о посттравматическом стрессе, как правило, имеют в виду, что человек пережил одно или несколько травмирующих событий, которые глубоко затронули его психику. Эти события так резко отличаются от всего предыдущего опыта или причинили настолько сильные страдания, что человек ответил на них бурной отрицательной реакцией. Нормальная психика в такой ситуации естественно стремится смягчить дискомфорт: человек, переживший подобную реакцию, коренным образом меняет свое отношение к окружающему миру, чтобы жить стало хоть немного легче.

К событиям жизни, способным привести к развитию посттравматического стресса, наряду с другими относятся те, которые в обобщенном виде можно охарактеризовать как потерю и последующая реакция утраты значимого объекта, утраты части собственной идентичности или ожидаемого будущего. В узком смысле утрата – это человеческий опыт, связанный со смертью близкого человека. Но реакция утраты может быть вызвана не только смертью близкого, но и, например, удалени-

ем части тела (руки, молочной железы), разрывом родственных связей (развод), увольнением с работы, уходом из родного дома, коллектива и т.д.

Объективность потери (утраты) сопровождается субъективной переработкой полученной трагической информации. Мысли, чувства и переживания людей, перенесших утрату, индивидуальны, уникальны и неповторимы. Психогенез развития состояния зависит как от силы стрессора (субъективная близость потери), так и от адаптационных механизмов и копинг-стратегий субъекта, перенесшего утрату (Уманский, 2012).

В настоящее время понятия механизмов психологической защиты и механизмов совладания (копинг-поведение) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования индивидов на стрессовые ситуации.

Копинг-поведение – форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. Это поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления стресса. При выборе активных действий повышается вероятность устранения воздействия стрессоров на личность.

Р. Лазарус и Дж. Кохен выделили пять основных задач копинга:

- минимизация негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления;
- терпение, приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций;
- поддержание позитивного, положительного «образа Я», уверенности в своих силах;
- поддержание эмоционального равновесия;
- поддержание, сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми.

Успешность преодоления зависит от реализации перечисленных задач. Преодолевающее поведение оценивается как успешное, если оно: устраняет физиологические и уменьшает психологические проявления напряжения; дает личности возможность восстановить дострессовую активность; оберегает индивида от психического истощения (дистресса).

В литературе существует достаточно большое количество различных классификаций стратегий копинг-поведения.

По степени эффективности в преодолении стресса различают:

- успешный копинг – используются конструктивные стратегии, приводящие в конечном итоге к преодолению трудной ситуации, вызвавшей стресс;
- неуспешный копинг – используются неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению трудной ситуации.

Информационная модель стрессоустойчивости выделяет следующие типы копинг-поведения:

- когнитивное преодоление – использование позитивного мышления для анализа причин стресса и поиска способов его преодоления, поиск и оценка ресурсов, которые могут быть использованы для преодоления стресса;
- эмоциональное преодоление – осознание и принятие своих чувств и эмоций, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний на переживании ситуации и др.;
- поведенческое (деятельностное) преодоление – коррекция стратегий, планов и задач деятельности, изменение поведения или деятельности.

Результаты проведенного нами исследования, направленного на выявление стратегий преодоления в ситуации потери, позволяют выделить особенности пове-

дения, характерные для успешного (конструктивного) и неуспешного (неконструктивного) копинга.

В качестве диагностического инструментария применялись методики: Опросник «Копинг-механизмы» (О. Хайм), позволяющий оценить степень конструктивности поведенческого, когнитивного и эмоционального поведения. По результатам проведения данного опросника испытуемые были распределены на группы: «поведенческий копинг: конструктивный», «поведенческий копинг: относительно конструктивный», «поведенческий копинг: неконструктивный», «когнитивный копинг: конструктивный», «когнитивный копинг: относительно конструктивный», «когнитивный копинг: неконструктивный», «эмоциональный копинг: конструктивный», «эмоциональный копинг: относительно конструктивный», «эмоциональный копинг: неконструктивный».

«Выявление копинг-стратегии (совладающего поведения)» (Т.В. Барлас), направленной на определение наиболее выраженных стратегий поведения в ситуациях «потери». Испытуемым необходимо выбрать из приведенного списка утверждения, соответствующие их мыслям, чувствам или поведению в ситуации потери. Далее, в соответствии с ключом, каждое из отмеченных утверждений относится к одному из видов преодолевающего поведения.

Статистическая обработка полученных результатов включала в себя частотный анализ и сравнение независимых выборок по Т-критерию Стьюдента.

По результатам анализа частоты встречаемости, проведенного по выборке в целом, мы можем говорить о том, что в ситуации потери (утраты) наиболее выраженными стратегиями преодоления являются: «преодоление вне реальности», «самоизменение», «фатализм», «рациональные действия» «позитивное мышление» (приводятся в порядке убывания).

Выраженность стратегий копинг-поведения в ситуации потери (утраты) при сравнении независимых выборок испытуемых, различающихся по типу и конструктивности преодоления, в целом подтверждают данные, полученные по результатам частотного анализа, несмотря на то, что по отдельным типам копинг-поведения значимость той или иной стратегии меняется.

Обобщая полученные результаты, можно сформулировать ряд положений, раскрывающих особенности успешного преодоления ситуации потери.

Эффективными стратегиями копинг-поведения для совладания с реакцией в ситуации потери являются:

- «преодоление вне реальности» (мечты о лучших временах; надежда на чудо; фантазии на тему, что будет, когда все это кончится; мысли о нереальном и обретение новой веры; желание, чтобы все поскорее окончилось; верование в высшую силу; проведение время в мечтах);

- «самоизменение» (личностный рост, внутренние изменения, научение чему-то новому, пересмотр ценностей, появление нового понимания себя);

- «фатализм» (чувство, что необходимо просто подождать; выжидание; попытка приспособиться к существующему положению дел; принятие происходящего как неизбежное);

- «рациональные действия» (попытка больше узнать о ситуации; составление и выполнение плана; анализ ситуации; концентрация на следующем этапе ситуации; прямые действия, связанные с ситуацией; поэтапное осуществление действий);

- «позитивное мышление» (попытка найти что-то хорошее в ситуации; успокоение себя тем, что у других дела не лучше; сравнение своих забот с чужими).

В ситуации потери (утраты) более успешной является концентрация на эмоциональном и поведенческом преодолении. При этом результативность тех или иных стратегий копинг-поведения будет различна. Когнитивное преодоление в ситуации потери приносит менее позитивные результаты.

В структуре эмоционального копинга при преодолении ситуации потери большое значение имеют «иррациональные» компоненты и готовность к изменению собственной жизни и своего места в ней. Положительное влияние также оказывает способность конструктивно выражать собственные переживания в процессе общения с близкими людьми.

Поведенческий копинг в ситуации потери должен строиться, наоборот, с опорой на рациональные действия и позитивное мышление. Здесь также большое значение имеет включенность в социальные контакты, но, в отличие от эмоционального преодоления, они должны строиться на совместных действиях и быть опосредованными целями какой-либо деятельности, что, вполне вероятно, будет служить фактором отвлечения от острых негативных переживаний.

Таким образом, выбор конструктивных стратегий копинг-поведения в ситуации потери (утраты) помогает адаптироваться человеку к сложной жизненной ситуации и предотвратить развитие посттравматического стресса как реакции на травмирующие события.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПСИХОТЕРАПИИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА

Никишина В.Б., Запесоцкая И.В. (Курск)

Zapesotskaya@mail.ru

Одним из констатируемых социальных посылов современности является факт высокой и возрастающей вероятности техногенных и антропогенных катастроф, военных конфликтов, террористических актов и угроз (травматических событий и ситуаций). Природа психического содержания человека меняется под влиянием как травматических событий, так и под влиянием их ожидания. Состояние, которое активируется под воздействием стрессоров, в современных психологических воззрениях обозначается как стресс. Когда стресс становится психической травмой, возникают нарушения, обозначаемые как посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Согласно DSM – IV, ПТСР, развивается как результат воздействия чрезвычайного травмирующего события/событий (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition, Text Revision: DSM-IV-TR, 2000).

Описание травматической ситуации предполагает определение ее критериев, во-первых, интенсивности критических событий, во-вторых, внезапности ситуации угрозы, в-третьих, угроза жизни или здоровью как самого индивида, так и его значимых близких. Эти ситуации могут быть как непродолжительными, но чрезвычайно мощными по силе воздействия, так и пролонгированными (Тарабрина, 2009).

Осуществляя процедуру моделирования и конструирования психотерапевтической модели в психологической помощи при посттравматическом стрессовом расстройстве, в качестве методологического основания определяем интегративный подход.

В психотерапии ПТСР можно выделить две методологические парадигмы – интегративную и эклектическую (Norcross, Grencavage, 1990). Интегративная модель психотерапии реализуется в рамках теоретического, конвергентного подхода, предполагает синтез на уровне методологии, технологии, операционирования.

Компонентами интеграционной модели выступают:

1. Диагностический компонент, интегрирующий различные методы и процедуры научно-методических исследований, выявляющих как социально-релевантные, так и индивидуально-релевантные мотивы.
2. Интенциональный компонент, синтезирующий в себе глобальные, инструментальные и специальные цели.
3. Содержательный компонент.
4. Операциональный компонент.
5. Институционально-организационный компонент может включать в себя три вида интеграции: создание инновационной модели сотрудничества; бригадная организация терапии.

В настоящее время существуют многочисленные варианты реализации интегративного подхода в психотерапии. Наиболее известными среди них являются: интегративная психотерапия (Petzold), личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия (Карвасарский, 1999), интегративно-психодинамическая, интегративно-поведенческая и др.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – это психическое состояние, которое отражает развитие характерных симптомов, возникающих после переживания сильного стресса (DSM-IV).

Интегративная функционально-динамическая модель развития ПТСР включает психотравмирующую ситуацию, субъективными характеристиками которой являются: интенсивность, непредсказуемость, внезапность, угроза жизни. Указанная ситуация порождает образ-представление, специфической особенностью которого выступает его функциональный характер. На данном этапе развития ПТСР запускаются механизмы разрушения смыслообразования, симптомом чего является избегание стимулов, связанных с травмой, механизм нарушения произвольной регуляции поведения, проявляющийся в блокировании эмоциональных реакций и усилении неконтролируемого напряжения, а также механизм патологической диссоциации, который приводит к сужению временной перспективы, реализующейся в повторении в восприятии событий на уровне образов, чувств, мыслей.

В исследовании критериев эффективности интегративной модели психотерапии ПТСР приняли участие 57 чел.: 26 сотрудников УВД, имеющих опыт участия в боевых действиях, с проявлениями ПТСР (с психотерапевтическим воздействием) и 31 сотрудник УВД, имеющий опыт участия в боевых действиях, с проявлениями ПТСР (без психотерапевтического воздействия).

Методический инструментарий включает Миссисипский опросник для боевого ПТСР (M-PTSD) (в адаптации Н.В. Тарабриной), Опросник травматического стресса (ОТС) И.О. Котенева, Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), Стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой, Шкала диссоциации (Н.В. Тарабрина), Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, проективная методика «Тень», тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева.

Методы, использованные в психотерапевтическом вмешательстве: когнитивно-процессуальная терапия (цель – расширение временной перспективы), экспрессивные или поддерживающие динамические методы (цель – снижение сопротивления переработке травматического события), методы интерперсональной терапии (цель

– реконструкция межличностных отношений), методы событийного конструирования (цель – снижение интенсивности тяжелых переживаний зоны травматического события и расширение зоны позитивных переживаний – текущей реальности).

В результате исследования выявлено значимое снижение выраженности ПТСР в группе, подвергшейся психотерапевтическому вмешательству. Также наблюдается восстановление процессов смыслообразования и произвольной регуляции, диссоциация приобретает функциональный характер.

Таким образом, критериями эффективности применения интегративной модели психотерапии при ПТСР выступает значимое расширение общего событийного пространства субъекта в осознаваемой психической реальности, его дифференциация и осмысление по субъективной приоритетности; расширение временных перспектив субъекта. С изменением акцента временных установок с негативного прошлого на настоящее и будущее; трансформация обобщенного недифференцированного образа представлений о ценности собственной жизни в функциональный образ представления жизни; трансформация обобщенного недифференцированного образа представления травматического события в обобщенный абстрактный образ; структурирование системы жизненных ценностей; снижение общей событийной ригидности.

Базовые методологические ориентиры интегративной модели психотерапии посттравматического стрессового расстройства:

- объектом интегративной модели психотерапии выступает психическая реальность, как бытийная представленность субъекта, в том числе и в событийном пространстве. Пространство бытия субъекта реализуется в отношениях: с собой, с другими людьми и объектным миром. Объекты всегда конкретны и даны непосредственно;

- предметом интегративной модели психотерапии выступает наличная экзистенциально-волевая реальность субъекта, воплощающаяся в мотивах, ценностях, переживаниях, установках и смыслах;

- процесс психотерапии осуществляется в нарративной форме, в которой конструируются и моделируются основные элементы бытия субъекта с ориентацией на его ресурсное пространство;

- методами интегративной модели психотерапии являются терапевтические методы и психодиагностические методы, каждая группа методов генерирует свой потенциал во взаимосвязи и формирует терагностическое пространство воздействия;

- формы реализации модели определяются характером травматического воздействия (изнасилование, сексуальное домогательство, война, угроза применения оружия, телесное насилие, несчастные случаи, свидетель насилия или несчастного случая, стихийное бедствие), возрастными особенностями субъекта (раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, зрелость, пожилой и старческий возраст);

- предикторы реализации модели (средовые факторы, демографические факторы, наличие в анамнезе психических расстройств и расстройств личности, особенности личности как факторы развития ПТСР, диссоциация, когнитивные факторы риска, биологические факторы риска, генетические факторы риска).

ДИССОЦИАТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ БОЛЬНЫХ С КОЛОРЕКТАЛЬНЫМ ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

Никишина В.Б., Петраш Е.А. (Курск)

petrash@mail.ru

Временная перспектива жизненного пути человека интегрирует его событийное пространство. Болезнь человека изменяет временную перспективу жизни человека не только в границах, но и в качестве. Онкологические заболевания – это особая группа заболеваний, которая характеризуется страхом смерти и резким снижением качества жизни. Происходящие изменения в объективной и субъективной реальности в ситуации онкологического заболевания фрустрируют человека, нарушают систему временной перспективы жизненного пути личности как ресурса его активности и преодоления. Согласно медицинским прогнозам по продолжительности жизни различных групп онкологических больных пациентов, колоректальная группа онкологических пациентов отнесена к прогностически неблагоприятным, так как продолжительность жизни таких больных по данным проведенных исследований составляет 5 ± 2 года (Willett et al., Eisenberg et al., Cohen et al.). Данный вид онкологической патологии снижает общий уровень качества жизни, затрагивая существенные сферы жизнедеятельности и отношений. Колоректальная онкология оценивается как один из самых молодых видов онкологии с манифестацией заболевания в возрасте 24–55 лет (Почуев, Бердов, Исмаилов, 2007).

В психологии временная перспектива обозначается в целом ряде теорий и направлений (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Е.И. Головаха, Н.Ф. Наумова, А.В. Петровский, А. Adler, G. Allport, Ch. Buhler, L.K. Frank, K. Lewin, A. Maslow, R. May, J. Nuttin, R. Seginer, B. Zazzo, P.G. Zimbardo и др.). Ф. Зимбардо и Дж. Бойд определяют временную перспективу как «...зачастую неосознанное отношение личности ко времени, и это процесс, при помощи которого длительный поток существования объединяется во временные категории, что помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл», которое отражает установки, убеждения и ценности, связанные со временем. Авторы выделили шесть типов временных перспектив: негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, будущее и трансцендентное будущее.

Проблема психологических механизмов трансформации временной перспективы жизненного пути остается в современной психологии в пространстве нерешенных. Категория психологических механизмов используется как объяснительный принцип психологических явлений и феноменов в современной науке (Ломов, 1984; Вилюнас, 1986; Аболин, 1987; Шаров, 2000). Психологический механизм представляет собой постоянно действующую или ситуативно возникающую целостную психологическую систему, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций (Шаров, 2000).

Рассматривая диссоциативный механизм как механизм трансформации временной перспективы жизненного пути, в общенаучном смысле диссоциация определяется как характеристика процесса (или его результата), посредством которого согласованный набор единиц системы (для психической реальности – это действия, мыслительные, мнемические, эмоциональные, мотивационные и др. реакции) ста-

новятся отделенными от остальной части системы (человека) и функционирует независимо (Ребер, 2000). Диссоциация является системным психофизиологическим механизмом (Putnam, 2003; Kristal, 2006).

Следует признать, что сам феномен диссоциации имеет собственное содержание и реализуется в «диссоциативном континууме». При этом механизмы патологической диссоциации отличны от механизмов нормальной диссоциации (Waller, Putnam, 1996). Диссоциативный континуум как одна из моделей изучения феномена диссоциации включает описание механизмов патологической и нормальной диссоциации.

Ориентируясь на концепцию диссоциации, предложенную А.М. Ludwig (1983), в соответствии с авторской позицией, диссоциация рассматривается как системное рассогласование психических явлений и реализуется в следующих характеристиках: изменения критичности мышления; нарушение чувства времени; чувство потери контроля над поведением; изменения в эмоциональной экспрессии; изменения образа тела; нарушения восприятия; изменения смысла или значимости актуальных ситуаций или ситуаций, имевших место в прошлом; чувство возрастной регрессии; высокая восприимчивость к суггестии.

Цель данного исследования является изучение диссоциативных механизмов временной перспективы жизненного пути больных с колоректальным онкологическим заболеванием.

Исследование диссоциативных механизмов временной перспективы жизненного пути больных с колоректальной онкологической патологией на базе Курского областного онкологического диспансера. Общий объем выборки составил 118 чел. В исследовании приняли участие 32 женщины и 26 мужчин, с диагнозом «колоректальное онкологическое заболевание» без отдаленных метастаз. Возраст испытуемых – от 24 до 52 лет. Для исключения острых стрессовых реакций, возникающих на этапе постановки диагноза и предоперационном периоде, была установлена временная граница – не менее шести месяцев после окончания лечения. На момент психодиагностического обследования больные находились в состоянии ремиссии. Пациентам, поступающим в стационар для прохождения планового обследования и соответствующим выше обозначенными критериями, предлагалось принять участие в психологическом исследовании. Обследование пациентов осуществлялось на условиях информированного согласия в индивидуальной форме. На основании данных истории болезни и в процессе беседы с пациентом заполнялись анкетные данные. После этого проводилось клинико-психологическое обследование, включающее клиническое интервью и психометрические опросники. Контрольную группу составили здоровые испытуемые, проходящие процедуру профосмотра, – 60 чел. Контрольная и экспериментальная группы уравниваются по полу и возрасту.

Эмпирические методы включали в себя: архивный метод (работа с медицинскими картами и историями болезни); метод клинической беседы (до и после проведения психодиагностического исследования); психодиагностический метод представлен опросником оценки жизненной перспективы Ф. Зимбардо, Шкалой диссоциации (DES) в адаптации Н.В. Тарабриной, методикой «Тень» В.Б. Никишиной, Е.А. Петраш). К методам статистической обработки данных относятся методы описательной статистики (среднее значение, стандартное квадратическое отклонение, мода, медиана); методы сравнительной статистики (непараметрический U – критерий Манна–Уитни), методы многомерной статистики (R – критерий ранговой корреляции Спирмена). Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета прикладных стандартных статистических программ Statistika 6.0.

Анализ результатов исследования диссоциативных механизмов временной перспективы жизненного пути больных с колоректальной онкологической патологией позволил выявить следующие тенденции:

– временная перспектива больных с колоректальной онкологией ограничена событиями негативного прошлого и фаталистического настоящего ($X = 2,12 \pm 0,26$); преобладает оценка негативных событий прошлого ($X = 3,8 \pm 0,31$) при снижении позитивных событий прошлого. Основным элементом временной перспективы жизненного пути онкологических больных является фаталистическое настоящее, которое диссоциируется не только с будущим, но и с позитивным прошлым. Негативное прошлое не диссоциируется, так как является источником поддержания переживаний фаталистического настоящего. Описанные тенденции временной перспективы жизненного пути у представителей контрольной группы значительно отличаются ($U_{\text{эмп}} = 1261$; $U_{\text{кр}} = 1433$) и характеризуются низким уровнем выраженности фаталистического настоящего ($X = 1,14 \pm 0,09$) при высоких показателях перспективы будущего ($X = 3,18 \pm 0,19$), что определяет интегрированность событийного пространства прошлого и настоящего;

– уровень выраженности диссоциированности у пациентов, страдающих колоректальным онкологическим заболеванием, значительно выше по сравнению со здоровыми испытуемыми ($U_{\text{эмп}} = 974$; $U_{\text{кр}} = 1433$). Для онкологических больных колоректального профиля диссоциация проявляется в дистанцированном отношении к себе, отрицательном эмоциональном отношении к собственному образу Я, диссоциирование к своему позитивному прошлому, игнорировании будущего.

Оценка взаимосвязи диссоциации с параметрами временной перспективы жизненного пути больных с колоректальной онкологией осуществлялась методом корреляционного анализа с учетом принципа транзитивности. У больных с колоректальной онкологией выявлена отрицательная взаимосвязь на высоком уровне статистической значимости между такими параметрами временной перспективы как негативное прошлое и позитивное прошлое ($-0,49^*$), гедонистическое и фаталистическое настоящее ($-0,51^*$), фаталистическое настоящее и будущее ($-0,47^*$), негативное прошлое и трансцендентное будущее ($-0,53^*$). Также отрицательные значимые взаимосвязи выявлены между уровнем диссоциации и такими параметрами временной перспективы жизненного пути, как: позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее и трансцендентное будущее ($-0,48^*$; $-0,56^*$; $-0,42^*$; $-0,46^*$ соответственно).

Сужение по длительности временной перспективы жизненного пути больных с колоректальной онкологией проявляется в минимальной представленности событий будущего и качественными изменениями событий прошлого (превалирование негативного). Фаталистическое настоящее доминирует. Возникает выраженная диссоциированность между событиями настоящего и будущего, а также настоящего и позитивного прошлого. Не диссоциированы только события фаталистического настоящего и негативного прошлого. Отмечается тенденция общего возрастания диссоциированности, а при оценке взаимосвязи диссоциации с параметрами временной перспективы жизненного пути взаимосвязи разрушаются.

Полученные результаты представляют собой объективизированные основания для построения психотерапевтических программ, направленных на расширение временной перспективы жизненного пути как ресурса преодоления болезни.

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Панченко Л.В., Панченко О.А., Садчикова Е.Г.
(Константиновка, Украина)

rdckonst@mail.ru

Одной из актуальных проблем, связанных с обеспечением эффективности профессиональной деятельности, поддержанием высокого уровня функциональности практически в любой организации, является профилактика синдрома «эмоционального выгорания». Синдром выгорания как следствие стрессов, связанных с профессиональной деятельностью, уже более тридцати лет активно изучается в рамках организационной, а также клинической психологии. Начало углубленного исследования данной проблематики большинство авторов связывают в первую очередь с именем американского психиатра Х. Фреденбергера, который впервые ввел понятие «выгорание» для обозначения совокупности психических, психофизиологических и психосоматических дисфункций, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью (Семенова, 2010).

Педагогическая деятельность в современных условиях предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности педагога: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям, поэтому, в силу своей специфики, предполагает повышенный риск формирования синдрома «эмоционального выгорания».

Проблема «эмоционального выгорания» имеет социальные последствия, выражающиеся в том, что в учебно-воспитательном процессе негативное эмоциональное состояние педагога по механизму «заражения» передается другим – детям (Безюлева, 2003), что, в свою очередь, приводит к повышению степени невротизации детей, формированию у них различных форм эмоционального перенапряжения, блокировке умственной деятельности и ослаблению волевого потенциала.

Синдром эмоционального выгорания проявляется эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей воспитанников, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения педагога. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня прослеживается факт потери интереса к воспитаннику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость) (Бойко, 2006).

К факторам, провоцирующим выгорание у педагогических сотрудников, можно отнести специфику профессиональной педагогической деятельности, характеризующейся высокой эмоциональной загруженностью и наличием большого числа эмоциогенных факторов. Необходимость сопереживания, сочувствия, нравственная ответственность за жизнь и здоровье вверенных ему детей, осуществляемые в режиме

внешнего и внутреннего контроля, способствуют возникновению неблагоприятных эмоциональных состояний и формированию защитного поведения. Влияние организационного фактора в условиях образовательных учреждений чаще всего проявляется в неблагоприятной психологической атмосфере в педагогическом коллективе.

С целью выявления наличия эмоционального выгорания практическими психологами ГУ «Научно-практический медицинский реабилитационно-диагностический центр МЗ Украины» были проведены психодиагностические исследования 32 сотрудников детского дошкольного учреждения (ДОО) г. Константиновки. Применялись следующие психологические методики:

- методика эмоционального выгорания В. Бойко;
- методика определения стратегии поведения в конфликте К. Томаса;
- методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС);
- опросник эмпатии И.М. Юсупова;
- методика ценностных ориентаций А.М. Рокича.

По итогам психодиагностики были получены следующие результаты. У 9 чел. (31%) обследуемых была сформирована фаза напряжения, для которой характерны: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, ощущения «загнанности в клетку», тревога и депрессия. У 8 чел. (25%) обследуемых сформирована фаза резистенции, которая проявляется: неадекватным избирательным эмоциональным реагированием, эмоционально-нравственной дезориентацией, расширением сферы экономии эмоций, редукцией профессиональных обязанностей. У 7 чел. (23%) обследуемых в результате диагностики выявлена сформировавшаяся фаза истощения, для которой характерны: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, деперсонализация, психосоматические и психовегетативные нарушения. У 14 чел. (43%) обследуемых фазы напряжения и резистенции находятся в стадии формирования. У 3 чел. (10%) обследуемых эмоциональное выгорание не диагностировано.

У 3 чел. (10%) обследуемых сотрудников диагностирован тип поведения в конфликтной ситуации, такой как соперничество, приспособление у 21 чел. (65%), компромисс у 22 чел. (71%), избегание у 11 чел. (37%), у 27 чел. (83%) сотрудничество.

Высокий уровень коммуникативных способностей выявлен у 10 чел. (32%) обследуемых, средний уровень – у 17 чел. (54%), низкий уровень – у 4 чел. (14%) обследуемых. Высокий уровень организаторских способностей диагностирован у 9 чел. (27%) обследуемых, у 16 чел. (49%) – средний уровень, низкий уровень – у 8 чел. (24%) испытуемых.

Высокий уровень эмпатии диагностирован у 7 чел. (21%) обследуемых, характерными качествами является чувствительность к нуждам и проблемам окружающих, великодушие, склонность многое прощать. С неподдельным интересом они относятся к людям. Им нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык. Дети тянутся к ним. Окружающие ценят их за душевность. Стараются не допускать конфликты и находят компромиссные решения. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий. Не стоит особого труда вывести их из равновесия. У 25 чел. (79%) обследуемых сотрудников уровень эмпатии средний, их нельзя отнести к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Для них не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под са-

моконтролем. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята.

Доминирующей направленностью ценностных ориентаций у 14 чел. (43%) испытуемых являются конкретные ценности, ценности дела у 15 чел. (47%), абстрактные у 11 чел. (35%), ценности общения у 13 чел. (41%), ценности принятия других людей у 8 чел. (26%) испытуемых. Учитывая данные, полученные в результате психодиагностики, у сотрудников ДОУ имеют место проявления эмоционального выгорания.

Для предотвращения и коррекции эмоционального выгорания у сотрудников детского дошкольного учреждения был проведен психологический тренинг.

Цель тренинга: познакомить участников с понятиями, которые характеризуют эмоциональное истощение; отработать умение и навыки психологической саморегуляции и трансформации отрицательных переживаний в положительное эмоциональное состояние.

Данный тренинг был направлен на решение следующих задач:

- 1) Формирование адекватного отношения к трудностям, возникающим в профессиональной деятельности.
- 2) Развитие у педагогов навыков самооценки неблагоприятных психических состояний.
- 3) Развитие у педагогов умения использовать психотехнические приемы, способствующие достижению и поддержанию высокой психической, духовной и физической формы.
- 4) Расширение возможностей использования педагогом механизмов реальной компенсации, обеспечивающих восприятие профессиональной жизни как творческой задачи.

Тренинг состоял из 10 занятий, каждое занятие имело следующую структуру: приветствие; проверка домашнего задания; разминка; ролевая игра; групповая дискуссия; притча; упражнения на саморегуляцию; домашнее задание; подведение итогов.

По окончании тренинга были повторно проведены психодиагностические исследования. Исходя из полученных результатов, у 23% обследуемых была сформирована фаза напряжения, у 18% сформирована фаза резистенции, у 17% в результате диагностики выявлена сформировавшаяся фаза истощения, у 33% обследуемых фазы напряжения и резистенции находятся в стадии формирования, у 15% обследуемых эмоциональное выгорание не диагностировано.

Выявлены типы поведения в конфликтной ситуации у 65% испытуемых – приспособление, компромисс – у 78%, избегание – у 31%, у 86% – сотрудничество.

Высокий уровень коммуникативных способностей диагностирован у 42% обследуемых, средний уровень – 48%, низкий уровень – у 10% обследуемых. Высокий уровень организаторских способностей диагностирован у 29% обследуемых, у 53% – средний уровень, низкий уровень – у 18% обследуемых.

Высокий уровень эмпатии выявлен у 32% обследуемых, средний уровень эмпатии – у 68%.

Доминирующей направленностью ценностных ориентаций у 41% обследуемых являются конкретные ценности, ценности дела у 53%, абстрактные у 43%, ценности общения у 52%, ценности принятия других людей у 34% обследуемых.

Таким образом, после проведения тренинга отмечается снижение эмоционального напряжения между сотрудниками, конструктивное решение возникающих конфликтных ситуаций, рациональная организация своего рабочего времени и досуга. В этой связи представляется совершенно обоснованным и необходимым, проведение тренинга по предотвращению эмоционального выгорания, чтобы сформировать навыки психологической саморегуляции и трансформации отрицательных переживаний в положительное эмоциональное состояние.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ И БОЕВОГО СТРЕССА У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Петушенко О.В., Серый А.В. (Кемерово)

kalina_2001@mail.ru

Актуальность в науке: изучение боевого стресса через смысловые компоненты временной перспективы личности. Излагаются результаты экспериментального исследования отношения к прошлому, настоящему и будущему сотрудников полиции после последствий влияния боевого стресса.

Гипотеза: влияние боевого стресса на личность сотрудника полиции сопровождается изменениями в структуре временной перспективы личности.

Задачи: изучение точек зрения и методологических подходов авторов к временной перспективе и боевому стрессу; изучение специфики феномена боевого стресса; экспериментальное исследование методик боевого стресса и временной перспективы, выявить проблемы нарушения смысловой сферы личности сотрудников МВД под воздействием боевого стресса после нахождения полицейских в «горячих точках», найти взаимосвязи.

Цель: выявление проблем нарушения смысловой сферы личности сотрудников МВД под воздействием боевого стресса после нахождения полицейских в «горячих точках», выявление взаимосвязей.

К настоящему моменту уже существует немало исследований, в которых содержится прямое или косвенное подтверждение связи психических расстройств и кризисных состояний личности с особенностями смысловой сферы (Полетаева, 2007).

Проблема психологического здоровья военнослужащих, участвующих в локальных войнах и вооруженных конфликтах, является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных для психологии. Боевой стресс – это очень сложное изменение человеческих эмоций, самочувствия, деятельности, образа мыслей, человеческих взаимоотношений. Военнослужащие, испытавшие боевой стресс, могут испытывать посттравматическое стрессовое расстройство уже оказавшись в мирной жизни (Китаев-Смык, 2002). Одним из таких травмирующих, переломных событий для сотрудников МВД является командировка в горячие точки, которая вызывает сильнейшее эмоциональное и психическое потрясение и приводит к возникновению кризисного состояния личности и деформирует картину мира в целом.

В нашем исследовании на базе Центра психодиагностики МСЧ Главного управления внутренних дел по Кемеровской области мы изучили последствия воздействия боевого стресса на сотрудников полиции, прибывших из командировки по Чеченской республике через изменение временной перспективы времени.

Испытуемые: в общей выборке приняли участие 206 сотрудников полиции МВД по Кемеровской области, прибывшие из командировки в Чеченскую республику Северо-Кавказского региона в период с 2011 по 2012 г., из них: сотрудники ГИБДД – 7 чел.; сотрудники ОМОН – 65 чел.; сотрудники СОБР – 12 чел.; сотрудники ДПС – 3 чел.; сотрудники ППС – 87 чел.; прочие – 32 сотрудника.

Исследование проводилось в сроки, предусмотренные приказом о медико-психологическом обеспечении сотрудников МВД, выполняющих задачи на территории Северо-Кавказского региона.

В качестве основных методов сбора информации были использованы тестовые опросники в бланковом варианте с последующей компьютерной обработкой данных. К испытуемым были применены 4 метода и анкета:

- Семантический дифференциал времени;
- Миссисипская шкала БПТСР;
- Методика «Тип поведенческой активности» Л.И. Вассермана и Н.В. Гуменюка;
- Тест СЖО (смысложизненных ориентаций);

Метод анкетирования

Обработка данных производилась нами путем корреляционного анализа.

Проанализировав результаты наших исследований методом статистических корреляций, у сотрудников полиции, вернувшихся из командировки в Чеченскую Республику, мы пришли к выводам:

Чем старше сотрудники полиции, принявшие участие в нашем исследовании, тем выше их эмоциональное напряжение в проекции прошлого времени.

Чем больше сотрудники полиции служат в ОВД, тем более для них характерны эмоциональное напряжение, раздражение, яркость и насыщенность переживаний в отношении прошлого времени.

Что чем чаще сотрудники полиции ездят в «горячие точки», тем больше они подвержены ПТСР

Чем выше осмысленность жизни у испытуемых, тем в восприятии ими настоящего времени более характерно: чувство внутренней свободы; удовлетворенность актуальной жизненной ситуацией в настоящем, вплоть до нереалистичности представлений, сверхоптимистичности и недостаточностью критичности; чувство подконтрольности событий, их логичности, понятности жизни; их вовлеченность в актуальные события; ощущение себя активным участником происходящего.

Чем выше осмысленность жизни у испытуемых, тем в проекции их прошлого более выражено: удовлетворенность актуальной жизненной ситуацией в прошлом, вплоть до нереалистичности представлений; вовлеченность в воспоминания.

Чем выше осмысленность жизни у сотрудников полиции, принявших участие в нашем исследовании, тем их представлении будущего фигурирует: насыщенность переживаний по поводу будущего и высоким мотивационным потенциалом в отношении своего будущего; эмоциональное напряжение в отношении будущего, раздражение, нехватка времени для решения задач в будущем; чувство радости, воодушевления, вплоть до некритичности и сверхожиданий; вовлеченность в предстоящие события, их значимость.

При высоком типе АСС у испытуемых в настоящем времени повышается мотивационный потенциал, жизненная перспектива и потребность в установлении контакта с окружающим миром в настоящем времени; их удовлетворенность актуальной жизненной ситуацией в настоящем, вплоть до нереалистичности представлений, сверхоптимистичности и недостаточностью критичности; выше их вовлеченность в актуальные события, выше ощущение себя активным участником происхо-

дящего При высоком типе АСС в восприятии своего прошлого испытуемые удовлетворены своей жизненной ситуацией в прошлом, у них высокая психологическая связь с прошлым временем, вовлеченность в воспоминания;

При высоком АСС в представлении будущего сотрудниками полиции, вернувшихся из командировки в «горячие точки», характерны: насыщенность переживаний по поводу будущего и высоким мотивационным потенциалом в отношении своего будущего; оптимистичное видение своего будущего, оптимистичное видение себя в будущем, чувство радости, воодушевления, вплоть до не критичности и сверхожиданий; вовлеченностью в предстоящие события, их значимостью.

Уровень стресса (БПТСР) значительно снижается, при условии, что испытуемые имеют высокие баллы по шкалам теста СЖО, а также высокую осмысленность жизни, высокий тип АСС.

Уровень БПТСР также значительно снижается, при условии высоких значений шкал теста СДВ во всех трех проекциях времени.

Рациональные сотрудники полиции меньше строят планов, они менее удовлетворены своей жизнью

Чем более испытуемые рациональны, тем менее оптимистичным они видят свое настоящее время.

Проведя эмпирические исследования и статистическую обработку полученных данных, мы пришли к выводу, что гипотеза о взаимосвязи показателей временной перспективы личности боевого стресса у сотрудников полиции подтвердилась. Действительно, между показателями временной перспективы личности и боевым стрессом существуют взаимосвязи.

Таким образом, гипотеза о существовании взаимосвязей между временной перспективой личности и боевым стрессом подтвердилась.

В рамках этой работы мы не можем делать однозначные выводы, но мы можем говорить о том, что боевой стресс обуславливает временную перспективу личности сотрудника полиции. Результаты нашего исследования могут быть применимы для дальнейшей работы среди сотрудников полиции.

НЕОТЛОЖНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ОСТРОЙ ХИРУРГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ И ТРАВМЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО СКОРОПОМОЩНОГО СТАЦИОНАРА

Подхватилин Н.В., Арбузов С.С. (Москва)

podhvatilin.nv@niindht.mosgorzdrav.ru

В условиях скоромощного стационара работа психолога проходит в режиме неотложной психологической помощи, оказываемой после хирургического вмешательства, травмы (начиная с того момента, когда пациент приходит в состояние ясного сознания).

Согласно шкале МКБ 10, речь идет о временном периоде острой реакции на стресс (F43.0) и диагностируется при соответствии состояния следующим соответствующим критериям, в том числе «при смягчении или устранении стресса симптомы начинают редуцироваться не ранее, чем через 8 часов, при сохранении стресса – не ранее, чем через 48 часов» (Попов, Вид, 1997). По нашим эмпирическим данным, психологическая коррекция, оказываемая в вышеназванный период (от 1 часа до 48

часов после прихода пациента в сознание), предшествующий началу развития копинг-поведения, у пациентов с тяжелой хирургической патологией и травмой снижает риск развития симптомов ПТСР и нарушения адаптации.

Методы психокоррекции, пригодные в условиях скоромощного стационара и наиболее эффективные для использования в периоде острого стресса, определяются предположением о психической вменяемости пациента и наличии объективной и сильной мотивации получить облегчение своего состояния.

Лучше всего себя зарекомендовало использование методов, направленных на формирование позитивных ожиданий и снятия стрессовых состояний на пути к выздоровлению (Подхватилин, 1995).

Зарубежный опыт психокоррекции стресса, в методологической основе, содержит приемы, направленные на формирование «образа достижения выздоровления».

Карл Прибрам, нейрофизиолог из Стенфордского университета, ввел термин «образы достижения» или «образ конечного результата» и сформулировал тезис о том, что человеческая психика организует себя в соответствии с глубинными образами достижения, которые определяют направление жизни человека: «В этом образе конечного результата кодируются, следовательно, внешние явления (например, силы), а не наборы мышечных сокращений. Образ конечного результата регулирует поведение так же, как термостат регулирует температуру: на диске прибора закодированы не включение и выключение котла, а лишь пределы допустимой температуры».

Внутренний образ достижения, который отвечает за организацию поведения, его последовательный характер, следует понимать не как соединение движений в цепи, а как их дифференциацию, процесс декодирования ранее сформулированной пространственной конфигурации. Таким образом, во многих отношениях проблема поведения является обратной стороной проблемы Образа. Образ – это отражение в окружающей среде того, что имеется внутри организма. Поведенческие акты – это достижение результатов (Прибрам, 1975).

Методы, позволяющие менять или формировать «образы достижения», как правило, могут быть изменены в двух типах ситуаций. Первая ситуация позволяет человеку находиться в состоянии релаксации, неподвижности и направить внимание внутрь себя. Второй путь к изменению этих образов предполагает ритмические движения. Применительно к детям, это могут быть совместные с родителями (синхронные) движения.

Исследования 110 пациентов на базе стационара Научно-исследовательского института неотложной детской хирургии и травматологии (2011) выявили некоторые особенности организации психики пациентов в остром состоянии стресса после тяжелой хирургической патологии и травмы: физические ощущения и связанные с этим чувства вытесняются из области осознания с помощью естественного механизма визуально-кинестетической диссоциации. Это одна из защитных реакций организма. Цель ее – убрать из переживаний их первоначальную эмоциональную насыщенность, переводя негативные воспоминания в эйдетических образах (ассоциированное восприятие) в воспоминания в конструированных образах (Подхватилин, Арбузов, 2012).

Наши исследования диссоциированного состояния как «защитного механизма», а не патологического состояния (Тарабрина, 2001) выявили, что глазодвигательные реакции таких пациентов находятся в областях, ответственных за визуально-аудиальную информацию, хранящуюся в головном мозге. Т.е. при вопросе о конкретных телесных ощущениях зрачки пациентов двигаются в аудиальных и визу-

альных направлениях мозга. Если же искусственно (методом ведения) опустить зрачки вниз, в область телесных ощущений, то возникают болевые ощущения и угнетающие чувства. Наоборот, пациенты, которые сильно переживают острый период стресса, ассоциированы с событием, приведшим их к тяжелой хирургической патологии и травме. Их ключевой образ, вызывающий переживания, относится к внешним ключам реального мира, таким как, например, руки в крови на месте аварии и т.д. Это обеспечивает то, что ключевой образ из реального мира запускает механизм переживаний, который основан на внутренней картине того же ключевого образа (простой взгляд на свои руки).

Отсюда те подходы и методы, которые направлены на работу с ощущениями, чувствами, осмыслениями своего теперешнего состояния (активирующие ассоциативное состояние), были исключены из практики работы с острыми состояниями. Методы, щающие чувства человека в остром состоянии, мы использовали, в основном, из репертуара поведенческой психологии. Превалирование «поведенческого подхода» психокоррекции, в противовес «аналитическому», когда анализируются причины попадания человека в данную ситуацию, определяется известным постулатом: «Физический недуг, с позиции психологии, уже рассматривается как следствие комбинированных соматопсихических и психосоматических обстоятельств, приведших пациента к травматическому событию». Работа с моделированием обусловлена естественным состоянием диссоциации, поэтому приемлема.

При создании образа достижения выздоровления необходимо учитывать периоды психического развития ребенка. Выготский подчеркивал, что нельзя предъявлять ребенку непосильных требований, не соответствующих уровню его актуального развития и ближайшим возможностям. В различных возрастах у ребенка можно определить различные «зоны психической чувствительности», которые наиболее ранимы и подвержены стрессу. При создании визуально образа достижения выздоровления вплетаются в психику мамы, так как она является неотъемлемой частью психики ребенка.

Нами было отмечено, что после тяжелой хирургической патологии и травмы наведенное диссоциативное состояние является спасательным кругом для психики пациента.

Метод временной диссоциации (видение картинку себя в будущем), так же как и пространственной диссоциации (видение себя со стороны в текущей ситуации) – для детей лучше всего достигается с помощью метафор или «скрытых инструкций» в общем коррекционном процессе.

Образ достижения или образ «себя здорового» должен создаваться с обязательным информированием (проговариванием) пациенту, что алгоритм (способ) достижения этого состояния (здоровья, счастья) для него самого останется тайной (для снятия возможной невротической защиты). Самый простой пример этой методики – это «Видеть себя в будущем счастливым».

Более сложные образы достижения выздоровления для пациентов с потенциальной или случившейся инвалидизацией (перспективой жить без погибших родителей, родственников и т.д.) создаются как модель компенсированной личности в будущем времени. Это будет уже не просто картинка, это модель поведения целостной личности в различных жизненных ситуациях, формируемая с учетом сложившихся обстоятельств. Наиболее эффективно, в остром периоде, использовать как метод формирования личностных убеждений, помогающих выздоровлению и адаптации, используя логические уровни Р. Дитлс (1997). В остром периоде ребенок

очень легко воспринимает необходимые инструкции. Результаты психокоррекции в остром периоде показывают, что симптомы ПТСР, выявляемые методикой структурированного клинического диагностического интервью – СКИД (SCID – Structured Clinical Interview for DSM) и клинической диагностической шкалой (CAPS – Clinical-administered PTSD Scale), не развиваются у пациентов, если им своевременно оказана помощь вышеназванными методами.

Тем не менее, в модифицированном виде она использована в практической работе для диагностики поздних стадий реабилитации пациентов и составления отчетности по динамике выздоровления. Обследование 110 пациентов НИИ НДХиТ (2011) выявило особенности психологических нарушений у пациентов 1–16 лет, вызванных острой хирургической патологией и тяжелой травмой:

- нарушение процессов мышления, (причинно-следственные связи, обобщение – разделение по существенным признакам и т.д.) обнаружено у 8 больных;
- изменения в эмоциональной сфере и нарушения структуры личности: у данных больных наблюдались симптомы возбудимости, недетерминированные текущей ситуацией (ажитация, бессонница, страх на медицинские процедуры, стресс) – у 54 детей.

Особый интерес представляли 9 больных, у которых травматическое переживание проистекало из внутрисемейных взаимоотношений (негативный ролевой импринтинг). При длительном существовании травмирующей ситуации внутри семьи, эмоциональные переживания ребенка вытесняются в область бессознательного и ищут разрешения. Детский ум, не находя другого способа влияния на ситуацию, выбирает «жертвенность», которая часто проявляется в бессознательных формах поведения. Другими словами, ребенок с негативным импринтингом психологически более предрасположен ко всяким травматическим ситуациям, чем ребенок из здоровой семьи.

Для детей с нарушением процессов мышления лечащему врачу было рекомендовано направить их на дополнительное обследование к психоневрологу или детскому психиатру.

Больным с изменениями в эмоциональной сфере и нарушениями структуры личности, а также негативным импринтингом были проведены психокоррекционные сессии, которые включали в себя эффективную для быстрого и долговременного уменьшения восприимчивости пациентов к травмирующим происшествиям и фобиям визуально-кинестетическую диссоциацию, изменение личностной истории, позволяющей быстро оценивать и переоценивать адаптивные поведенческие ресурсы и интегрировать их в определенные ситуации, рефрейминг – процесс, с помощью которого можно воспринимать определенные проблемные ситуации иначе, чем прежде, и превращать их в позитивные и адаптивные ресурсы выздоровления и психометафорирование – эффективная при работе с детьми мягкая терапия через специально подобранные истории.

Результаты терапии оценивались по характеру изменений эмоционального отношения больного к травматическому переживанию.

В результате психокоррекции удалось у 58 больных «ламинировать» травматические переживания, у 15 больных на фоне психокоррекции наблюдалось улучшение общего состояния и взаимоотношения с родителями. По мере физиологического восстановления после травмы, небольшие психологические отклонения личности перестали наблюдаться у 37 детей.

Наш опыт подтверждает важность и необходимость внедрения в скорпомощные стационары методы неотложной психологической помощи детям при травма-

тических повреждениях. Комплексный, синтетический подход к изучению острых и хронических патологических состояний оказывается важнейшим, если не единственным в ряде случаев, условием дальнейшего повышения эффективности всей медицинской работы.

ПЕРЕЖИВАНИЕ ПРОЦЕССА ГОРЕВАНИЯ РОДСТВЕННИКАМИ И БЛИЗКИМИ УМЕРШЕГО

Сапего Е.И. (Минск, Беларусь)

miltcom@tut.by

Любые травматические переживания нуждаются в купировании, в своем выражении, и особенно тяжелой бывает реакция близких на смерть (Гнездилов, 2007). Хорошо, когда такие состояния не переходят в психотические. Хотя находят свое проявление различные травматические реакции – от слез отчаянья до выплеска агрессии, злости, гнева на находящихся рядом людей – помогающий персонал или других родственников, или же ступор, «замораживание» чувств, отрицание произошедшего. Так называемые реакции при стрессе «бей, беги, замри».

В стратегии оказания помощи переживающему горе необходимо опираться на оказание поддержки, в первое время даже просто присутствовать рядом и молча держать за руку. Позже можно обсудить с горюющим человеком такие положения, что в жизни не всегда получается так, как мы хотим, но чаще именно то, благодаря чему мы можем научиться чему-то, приобрести опыт переживания потери, пусть порой даже в такой острой и жесткой форме.

В процессе горевания личность человека как бы подразделяется на несколько частей: «травмированная» – непосредственно та, которая принимает на себя всю боль потери; «выживающая», которая страдает, борется; и «здоровая» часть личности. Сначала лучше работать с «выживающей» частью у родственников и близких, постепенно подключая их «здоровую» часть.

Среди факторов, которые сильнее всего влияют на уровень травматизации, по степени убывания выделяют:

- фактор внезапности (при автокатастрофе, ином бедствии, когда на глазах человека погибли его родственники). Возникает «травма свидетеля»;
- фактор неожиданности (при сообщении о гибели по телефону). Образуется синдром «уходящей земли из-под ног»;
- фактор неопределенности (без вести пропавшие родственники, «непохороненные мертвецы»). Формируется состояние растерянности, тревоги, ощущение незавершенности;
- фактор наблюдения (при длительной неизлечимой болезни родственника, уходе за ним). Появляется травматический стресс.

После произошедшего события находящимся рядом не нужно бояться спрашивать у близких: «Что и как произошло?», разговаривать с ними. При этом по возможности сначала лучше стараться смягчить горькую правду. В дальнейшем стараться прививать переживающему утрату отношение к жизни и к смерти как к естественному процессу. Смерть – это просто одна из стадий жизненного цикла человека, его роста – только последняя (Кюблер-Росс, 2001). И важно дать понять, что

умерший человек навсегда останется в памяти своих близких (пока они будут живы сами) своими словами, делами, мыслями – тем, что он оставит после своего ухода.

Считается, что вклад психолога в оказание помощи страдающему составляет 20%, на 40% помогает себе человек сам и на 40% – сама жизнь, судьба, Бог. Способность и готовность психолога находиться рядом в такие моменты определяет степень его личностной зрелости, так как психологическое сопровождение родных и самих умирающих – это своего рода миссия.

Если помогающий не знает, что ему лучше говорить и как себя вести, допускается уточнить у горющего: «Я сейчас просто рядом и очень хочу вам помочь, но не знаю как. Чего бы вам хотелось, а чего нет?» Эффективным является подход, при котором задаются короткие вопросы и не повествуется длинных историй.

Можно рассказать близкому, прошедшему первоначальный острый период горя про стадии процесса горевания, какие эмоции и ощущения могут возникать на каждой из них. К примеру, искать и видеть после похорон волосы, глаза, овал лица умершего человека в других людях – это вполне нормально. И помочь в осознании таких моментов, что близкий не всемогущ, это не в его власти, и он не Бог, сделал в этой ситуации все, от него зависящее при данных обстоятельствах, т.е. проработать чувство вины, часто возникающее у родственников после осознания утраты.

Существуют факторы, влияющие на выражение горя родственниками умершего, на формирование у них чувства вины за произошедшее:

- природа смерти (был ли это несчастный случай, самоубийство, болезнь или насильственная смерть);
- возрастной аспект смерти (в молодом, среднем или пожилом возрасте умер человек);
- относится ли близкий человек к без вести пропавшим;
- где произошла смерть (дома, в больнице, в горах или на дороге),
- кто был рядом в этот момент (родные могут расстраиваться и винить себя за то, что не успели, не смогли быть около умершего в момент его ухода);
- можно ли было предотвратить смерть (стараться идти к реалистичной вине за событие);
- при продолжительной, тяжелой болезни дорогого человека у родственников могут появиться симптомы ипохондрии или сходной болезни.

Замалчивание, подавление своих чувств после травматического события может действовать разрушительно на человеческий организм. Поэтому задачей психолога является предоставление возможностей и способствующих условий для проживания, проработки горя с целью дальнейшей нормализации жизнедеятельности человека (Прохоров, 2004).

Триггерами, запускающими процесс горевания (который может продолжаться от трех месяцев до трех лет), может выступать музыка, которую любил ушедший человек. В западных странах существует практика работы специально организованных терапевтических групп, где родственники погибших собираются вместе, располагаются в удобных креслах-качалках, слушают музыку любимых ими людей, держа в руках стрессоры (вещи наподобие четок, которые можно перебирать, выражая таким способом свои накопившиеся эмоции). Также применяется метод написания письма умершему человеку с дальнейшим возложением на могилу.

К примеру, в Израиле есть определенный порядок, при котором осуществляется процесс переживания смерти близкого: все родственники, друзья, знакомые умершего после похорон собираются вместе, садятся в круг и несколько дней находятся рядом друг с другом (им для этой цели предоставляется специальный отпуск на ра-

боте) – кто-то молчит, кто-то плачет, кто-то говорит или поет. Т.е. люди разными, наиболее приемлемыми для них способами, выражают свои чувства, осуществляют символические проводы, прощание с ушедшим человеком. И в дальнейшем у таких людей выявляется гораздо меньше отклонений в ходе проживания потери. Таким образом, у них появляется возможность получить необходимую психологическую поддержку, допускается выход любых эмоций и боли в наиболее острый период горя.

Иногда эмоции потери могут проявиться в бурной форме и два года спустя: так называемое горевание «посредством кого-то», когда у человека умирает, например, любимый питомец, и это является пусковым механизмом для оплакивания ранее усопшего близкого.

Полезным также будет работа со страхом смерти у оставшихся в живых людях, так как чужая смерть – это напоминание о собственной уязвимости. В результате такой работы будет осуществлено конструктивное восприятие произошедшей потери, человек достигнет фазы принятия, примирения, снимающей страх перед смертью.

К моменту завершения процесса горевания, ресурсным шагом будет обращение к внутренним источникам жизненных сил родственников – разговор с ними о воспоминаниях по поводу прошлых пережитых потерь, после которых выжил человек, попытка вспомнить, что помогло ему тогда выйти из кризиса, что поддержало. И психологу необходимо помнить о терапевтическом эффекте молчания, навыкам слушания, допущении периодических пауз, которые необязательно необходимо заполнять словами.

Утешением горюющему может послужить осознание того, что именно переживание потери, горя, печали, которых мы обычно стремимся избежать и хотим побыстрее от них избавиться, делают личность человечнее, духовно богаче, сильнее и благороднее.

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПАРЕ МАТЬ–ДОЧЬ ПРИ ВЫРАЖЕННОМ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОМ СТРЕССЕ У МАТЕРИ

Харламенкова Н.Е. (Москва)

nataly.kharlamenkova@gmail.com

А.В. Брушлинский – методолог, экспериментатор, организатор науки – очень поддерживал исследования, которые проводились в лаборатории психологии посттравматического стресса под руководством Н.В. Тарабриной. Эта поддержка имела различные основания, одним из которых, с нашей точки зрения, можно назвать совпадение теоретических позиций двух известных ученых, прежде всего, в отношении трактовки принципа детерминизма. Как известно, последствия воздействия стрессоров высокой интенсивности могут быть различны, и не у каждого человека, подвергшегося этому влиянию, будет развиваться посттравматический стресс. Объясняя это, Н.В. Тарабрина указывает на важность внутренних условий – на имеющиеся у человека предпосылки развития стресса, среди которых в том числ, называются заболевания близких родственников (Тарабрина, 2007), взаимодействие с которыми (с учетом влияния генотипа) не может не повлиять на личность другого члена

семьи, особенно если им является сын или дочь. Следует отметить, что в зарубежной психологии этому вопросу также уделяется серьезное внимание. Так, непрочность родительских стратегий, уязвимость вследствие переживания самими родителями травматического опыта может быть фактором, препятствующим совладанию ребенка с травмой. Стрессовые события в детстве и подростковом возрасте и их психологические последствия нередко дают о себе знать и в другие периоды жизни, особенно в трудных жизненных ситуациях. Замечено, что во время беременности у женщин, имеющих травматический опыт, ухудшается психическое здоровье: регистрируется ПТСР с сопутствующей депрессией (при сексуальном насилии в детстве), ПТСР с сопутствующим аффектом и нарушениями регуляции в межличностных отношениях (при физическом или эмоциональном насилии в детстве) (Seng et al., 2013).

Несовладание со стрессом продолжает влиять на детско-родительские отношения, препятствуя активному участию родителя в жизни ребенка. В зарубежных исследованиях большое внимание уделяется изучению влияния биогенных катастроф на психику ребенка и родительской поддержки. В одном из них были обследованы 288 подростка (в возрасте от 12 до 19 лет) и 288 родителей, попавших в зону действия торнадо. Результаты показали, что родительская реакция избегания способна усиливать симптомы ПТСР у подростков (Polusny et al., 2011).

В другой работе было сделана попытка установить связь между функционированием семьи и ПТСР у подростков, имевших раковое заболевание. Почти половина (47%) подростков, четверть (25%) матерей и одна треть (30%), отцов сообщили о низком уровне функционирования семьи, который превысил клинический уровень по 4 и более шкалам опросника Family Assessment Device (FAD). Семьи, в которых у выжившего подростка были симптомы ПТСР (8% от выборки), по сравнению с другими семьями, имели худшие результаты по таким параметрам, как решение проблем, аффективные реакции и аффективная вовлеченность. Три четверти подростков с ПТСР имели семьи с очень низким уровнем функционирования (Alderfer, Navsaria, Kazak, 2009).

Редкими являются исследования, в которых ПТСР родителей рассматривается как главный фактор возникновения проблем у ребенка. В работе К. Палмер изучалась совокупность факторов (переезды семьи, участие в боевых действиях, ПТСР родителя), которые могут влиять на психическое состояние ребенка и его успеваемость. Автор показывает, что не сами по себе военные действия, а ПТСР родителя и его психопатология способны не только затормозить развитие ребенка, но и вызвать последствия деструктивного характера (Palmer, 2008).

Психологическая травматизация матери, причиной которой стало влияние стрессора высокой интенсивности, и несовладание с этой психотравмой ведет к отчуждению от ребенка или к повышенной требовательности по отношению к нему, к враждебности и агрессивности. Нарушение процесса идентификации матери с дочерью способно, с нашей точки зрения, вызвать откладывание процесса сепарации дочери, развитие симбиотических отношений с матерью. Стремление завоевать внимание и любовь матери, которая не оказывает социальную поддержку, не организует суверенность дочери, скорее всего, приведет не к отчуждению, а, наоборот, к сближению с тенденцией наконец-то добиться того, чего она не получила раньше. Как верно отмечает С.К. Нартова-Бочавер, «родители, внутренне расставшиеся со своим подрастающим ребенком, могут вновь его обрести, когда он действительно подрастет ("отпустить, чтобы вернуть")» (Нартова-Бочавер, 2011, с. 248). Однако, как указывает автор далее, «чтобы нечто можно было вернуть, оно должно вообще

существовать» (там же, с. 249). Влияние посттравматического стресса родителя может быть отставленным и длительным, однако, как хотелось бы здесь отметить, безусловно, важно обращать внимание на возникновение у матери признаков посттравматического стресса еще до рождения ее дочери или сына, или после их рождения, но тогда, когда мать еще находится в тесном контакте с ребенком, влияя на процесс его взросления. Кроме того, следует обратить внимание на тяжесть травматизации и на кумулятивный эффект от влияния целой совокупности травматических событий, а также на их характер.

В настоящем исследовании проверялась гипотеза о том, что чем выше уровень посттравматического стресса у матери, тем значительнее проявляется тенденция совпадения личностных профилей матери и дочери.

Выборка: 26 пар респондентов (всего 52 чел.). Возраст дочерей составлял от 18 до 31 года (средний возраст – 22 года), возраст матерей – от 41 до 60 лет (средний возраст – 43,8 года).

Методики: Опросник травматических ситуаций (Life Experience Questionnaire – LEQ) (Тарабрина и др., 2007); Шкала оценки влияния травматического события – ШОВТС (Impact of Event Scale – R), Горовитц с соавт. (Тарабрина, 2007); 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (Рукавишников, Соколова, 2003).

В качестве основного критерия для определения посттравматического стресса у матерей был использован Индекс травматичности (методика LEQ). Согласно методике, показатели индекса выше 3 баллов указывают на выраженный ПТС, который коррелирует с клинической картиной ПТСР. Для выявления связи Индекса травматичности с такими признаками ПТС, как вторжение, избегание и физиологическая возбужденности (ШОВТС), был использован статистический критерий – коэффициент корреляции по Спирмену (r_s). Оказалось, что Индекс травматичности значимо коррелирует со всеми признаками: со вторжением ($r_s = 0,5, p=0,009$), с избеганием ($r_s = 0,6, p=0,003$) и с физиологическим возбуждением ($r_s = 0,5, p=0,009$) по ШОВТС.

Анализ травматических событий и их последствий (опросник LEQ) показал, что 45% событий имеют травматический характер с отдаленными последствиями. Несмотря на большой процент краж, природных, техногенных катастроф и аварий, а также событий, связанных с заболеванием или смертью близкого человека, именно смерть близкого оставляет глубокую рану и часто продолжает переживаться актуально (19%). Также значительное влияние оказывают природные и техногенные катастрофы (землетрясения, пожары, ураганы, аварии) – 12%. Респонденты указывали на травматический опыт, причиной которого явились проблемы семьи: эмоциональные нарушения у близкого человека (психопатология, алкоголь, наркотики), семейные конфликты (угрозы, физическое насилие, травмы), разлука с родителями – 10%. Часть респондентов указала на опыт сексуального насилия, который часто вызывает признаки посттравматического стресса и приводит к ПТСР (6%). Значительное количество женщин отмечают такое событие, как аборт, но только половина из всех случаев продолжает переживаться как травматическая. Несмотря на частоту таких криминальных событий, как кражи, проникновение в жилище или попытки совершения кражи или проникновения на личную территорию, попытки грабежа (14,5%), количество таких событий достаточно редко вызывает посттравматический стресс.

Из указанных в ШОВТС травматических событий почти половину составляют события, связанные со смертью близкого человека (47%), и одну треть – с болезнью родственника или друга (27%). Иными словами, именно смерть или смертельная

болезнь близкого оставляют у человека травматический след и не перерабатываются им, оставаясь актуальным событием.

Для проверки основной гипотезы исследования о том, что чем выше уровень травматичности матери, тем значительнее проявляется тенденция совпадения личностных профилей матери и дочери, личностные черты каждой пары (по методике Кеттелла) подверглись корреляции. После того как были рассчитаны коэффициенты корреляции профилей каждой пары, полученные коэффициенты были скоррелированы с Индексом травматичности (по LEQ). Значение коэффициента корреляции оказалось статистически значимым ($r_s = 0,47$, $p = 0,01$).

Обсуждая эти данные, отметим, что близость личностных профилей матери и дочери указывает на проблемы этой пары, прежде всего, с точки зрения развития своего Я, своей идентичности, а значит, и своей жизненной позиции, субъектности. Быть субъектом, по А.В. Брушлинскому, – значит быть цельной (интегрированной), активной и автономной личностью, способной к установлению тесных и продуктивных социальных контактов. Основой развития каждой личности в паре близких людей является относительная свобода друга от друга – свобода иметь свое мнение, свои вкусы, интересы, привычки, свое право на выбор. Нарушение этого условия ведет не только к стагнации или регрессу, но и к внутрилличностным и межличностным конфликтам, которые, как показало исследование, проявляются в целом ряде феноменов, таких как отрицание дочерью роли дочери, синдром покинутости, реакция приближения-удаления, амбивалентность чувств, компенсация и симбиоз.

Научное издание

Серия «Материалы конференции»

Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы
Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского.

Том 3

Редактор – О.В. Шапошникова

Корректор – Л.В. Бармина

Верстка – К.Б. Зуев

Обложка – С.С. Фёдоров

Лицензия ЛР №03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-61-02. E-mail: vbelop@ipras.ru. www.ipras.ru

Сдано в набор 20.08.13. Подписано в печать 02.09.13

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура ITC CHARTER

Уч.-изд.л 47,4; усл.-печ. л. 47,25. Тираж 100 экз.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Полиграф плюс», 125438, г. Москва, 4-й
Лихачевский пер, д.4. стр. 4., офис 201